

Estatuto e saberes da docência na educação profissional: *questões inaugurais dos anos 1940*

**Teaching status and knowledge in professional education:
*inaugural issues from the 1940s***

**Estatuto y saberes de la docencia en la educación profesional:
*cuestiones inaugurales de los años 1940***

 **JOSÉ GERALDO PEDROSA***

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Divinópolis- MG, Brasil.

 **FLÁVIA OLIVEIRA DUENHAS****

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Divinópolis- MG, Brasil.

 **NÍVEA MARIA TEIXEIRA RAMOS*****

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Divinópolis- MG, Brasil.

RESUMO: O artigo focaliza a docência na educação profissional no Brasil dos anos 1940, com base nos escritos de Francisco Montojos (1900–1981) e Lourenço Filho (1897–1970). Nessa década, com os fenômenos industrial e urbano, surgiram situações inéditas para a educação profissional, entre as quais a preparação da docência de cultura técnica ou da docência de oficina. O artigo examina ideias de dois intelectuais que atuaram nesse período e identifica as questões relativas ao estatuto

* É licenciado em Ciências Sociais pelo Instituto de Ensino Superior e Pesquisa e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente do ensino superior no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. *E-mail:* <jgpedrosa@uol.com.br>.

** É mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Possui graduação em Psicologia pela Fundação Educacional de Divinópolis e em Ciências Contábeis pela Universidade de Itaúna. *E-mail:* <flaviaduenhas@yahoo.com.br>.

*** É mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e graduada em Administração pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais. *E-mail:* <niveamtr@yahoo.com.br>.

próprio da docência na educação profissional e a circulação de ideias anglo-americanas e do escolanovismo.

Palavras-chaves: Educação Profissional. História. Docência.

ABSTRACT: The article focuses on teaching in professional education in Brazil during the 1940s based on the writings of Francisco Montojos (1900–1981), and Lourenço Filho (1897–1970). In that decade, with the industrial and urban phenomena, unprecedented situations arose for professional education, including the preparation for technical culture, or workshop based, teaching. The article examines the ideas of two intellectuals who worked during this period, and identifies the issues related to the specific status of teaching in professional education. In addition, the circulation of Anglo-American ideas and scholasticism.

Keywords: Professional Education. History. Teaching.

RESUMEN: El artículo se centra en la docencia en la educación profesional en Brasil en la década de 1940, basado en los escritos de Francisco Montojos (1900-1981) y Lourenço Filho (1897-1970). En esa década, con los fenómenos industrial y urbano, surgieron situaciones inéditas para la formación profesional, incluida la preparación de la docencia de la cultura técnica o la docencia de taller. El artículo examina las ideas de dos intelectuales que trabajaron durante este período e identifica los problemas relacionados con el estatuto específico de la enseñanza en la educación profesional y la circulación de las ideas angloamericanas y de la nueva escuela.

Palabras clave: Educación profesional. Historia. Docencia.

Introdução

O assunto aqui abordado refere-se à docência na educação profissional com foco no estatuto dessa docência de *docência de oficina* ou *docência de cultura técnica* (MONTOJOS, 1949). Num sentido estrito, a expressão *docência de cultura técnica* parece mais adequada às disciplinas técnicas, especialmente as práticas. Entretanto, a expressão aqui abrange toda forma de docência que ocorre em instituições de educação profissional e técnica.

Desde o século XIX a educação profissional se desloca da oficina para a escola e a aprendizagem profissional do aprender observando e do aprender fazendo para o

aprender no modo escolar. Esse movimento é chamado de escolarização do trabalho, com implicações significativas, tanto nos modos de ensinar quanto de aprender. Escolarizar equivale a tornar escolar algo que não é originalmente escolar. Escolarizar é enquadrar (MAGALHÃES, 2004). A escola tem seus modos próprios de ensinar: os espaços (a sala, o laboratório), os tempos (50 minutos), os atos (a aula, a instrução), o currículo (em suas diferentes dimensões), as disciplinas (nos sentidos comportamental e epistemológico), o ensino, a aula, a didática e seus materiais, a avaliação. Esse movimento de escolarização do trabalho culmina na educação profissional e sua institucionalidade paralela ao, assim chamado, ensino regular.

No Brasil dos anos 1940 a escolarização do trabalho ocorre tardiamente, tal qual a industrialização e a institucionalização do sistema escolar público. Antes de 1942, o Brasil já tinha instituições de educação profissional, mas no período de 1930 a 1950 aconteceram mudanças institucionais significativas e redefinições do público-alvo, dos critérios de seleção, dos objetivos e dos métodos de ensino e tudo isso exigiu investimentos visando a transformar instrutores da escala artesanal em professores da escala industrial.

Nessa década, com os acontecimentos industrial e urbano, as anacrônicas Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, viraram escolas técnicas (1942) e foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac (1946). Surgiram situações inéditas para a educação profissional: o público tornou-se adulto, o nível foi ao secundário; a filantropia e o combate moral à vadiagem deram espaço à economia, à técnica e à psicotécnica e, principalmente, houve mudanças nas quantidades de unidades, de instrutores e de alunos, o que exigiu racionalização e regimentação, isto é, escolarização dos procedimentos.

Esse movimento de escolarização do trabalho mobilizou intelectuais na definição das redes de educação profissional e na preparação dos quadros gestores e da docência. O objetivo do artigo é situar as ideias de dois intelectuais que atuaram nesse processo e, com base em suas atuações e escritas, identificar quais eram as questões inaugurais da docência na educação profissional. O artigo aborda os intelectuais como sujeitos engajados, testemunhas de acontecimentos e depositários de horizontes de expectativas; que pesquisam, viajam, apropriam-se de ideias e as põem em circulação. De modo especial, o artigo focaliza a docência na educação profissional nos escritos de Francisco Montojos (1900–1981) e Lourenço Filho (1897–1970). Como resultados, identifica elaborações inaugurais sobre estatuto da docência na educação profissional e sua relação com a pedagogia dos trabalhos manuais. Identifica também a circulação de ideias anglo-americanas e a presença do escolanovismo na educação profissional.

A educação profissional e as questões da docência nos anos 1930 a 1950

Entre o fim da Segunda Guerra e início dos anos 1970, as economias capitalistas tiveram um crescimento acelerado e desigual, combinando imperialismo e dependência, expansão dos mercados e formas distintas de inserção na divisão internacional do trabalho. Hobsbawm (1995) refere-se a esse período como os anos de ouro do capital. Foi um período de crescimento econômico e expansão urbana, marcado pela gerência científica da produção e do trabalho e pela aplicação da eletromecânica, com resultados na produtividade, na produção e na massificação do consumo. Essa foi também a era da centralidade do automóvel e do petróleo. Vários fatores contribuíram para esse crescimento e um deles foi a expansão da economia anglo-americana no pós-guerra e a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial e do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (Gatt), no ano de 1944, em Bretton Woods. A criação do FMI significou a ampliação dos investimentos econômicos por meio do endividamento dos países capitalistas inseridos periféricamente na divisão internacional do trabalho.

O Brasil experimentou, dos anos 1940 em diante, três décadas de avanço em direção a uma sociedade industrial, urbana e de massas. Décadas de superação do modelo agroexportador, de incremento das exportações industriais básicas, de expansão do mercado interno e, com ele, das importações. Eventos emblemáticos dessa aceleração são a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e o desencadeamento de um ciclo siderúrgico no Brasil, a instalação da Fábrica Nacional de Motores (FNM), do complexo de extração e exportação de minério de ferro, pela Companhia Vale do Rio Doce e da primeira fábrica da *Coca Cola Company*.

No Brasil os eletrodomésticos entraram no cotidiano dos lares urbanos. Os alimentos e os hábitos alimentares tiveram muitas mudanças com a chegada dos enlatados e dos embutidos. O vestuário foi também modificado, saindo da escala artesanal para tornar-se objeto da indústria da moda. (SEVCENKO, 1998).

A questão é que acelerações históricas impõem deslocamentos e novos problemas: novas condições econômicas exigem novas culturas e práticas empresariais, novas instituições civis, novos modos de regulação estatal. É dessa época o Instituto de Desenvolvimento Racional do Trabalho-Idort (1931), a Confederação Nacional da Indústria-CNI (1938), as escolas técnicas (1942), o Senai (1942), a Consolidação das Leis do Trabalho-CLT (1943), o Senac (1946), além de outras instituições regionais voltadas para a preparação do novo *homo* para a indústria e para a vida urbana, do novo empresário e do novo trabalhador, aptos à racionalização empresarial, à competição no mercado, à impessoalidade da gerência, do cronograma e do organograma.

É nesse tempo que educação para o trabalho (sentido social e moral) torna-se educação profissional (sentido mercantil e técnico), deixando seu público de ser as crianças pobres e desvalidas para ser os jovens e adultos com potencial imediato de tornar-se força de trabalho.

É nesse tempo que o isolamento institucional entre Escolas de Aprendizes Artífices deu lugar às redes nacionais, que o recrutamento de aprendizes na pobreza deu lugar à psicotécnica e seus testes para indicar lugares na divisão do trabalho, que o sentido social de evitar a vadiagem e a marginalidade foi substituído pelo sentido econômico e, principalmente, que a escala de operação das instituições deixou de ser artesanal para ser industrial; situação que exigiu padronização de cursos, de métodos e de materiais didáticos.

Em resposta, lideranças da CNI e setores do governo começaram a definir a política de formação do trabalhador nacional. Essas articulações avançaram a partir de 1934 com a criação de um grupo de trabalho envolvendo empresários, gente do governo e das instituições de educação profissional. O grupo atuou até 1941 sem chegar a um acordo sobre o pertencimento, o formato e o financiamento das novas instituições. Em face das pressões, o presidente Vargas criou no início de 1942 o ensino técnico secundário, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp), e o Senai, administrado pela CNI com recursos arrecadados pelo Governo Federal.

Nesse período o Brasil já mantinha relações com os Estados Unidos da América (EUA), embora sem acordos formais. Desde a origem da República já havia mudança do horizonte de expectativas das elites brasileiras, que passavam a dar valor às inovações que vinham do Norte. Na década de 1920, Anísio Teixeira permaneceu por duas temporadas na Universidade da Columbia e criou oportunidades para que outros intelectuais da educação profissional realizassem visitas técnicas e pedagógicas ou cursassem mestrado. José Bento Monteiro Lobato, escritor e integrante dos círculos de sociabilidade de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, também, esteve nos EUA, de 1927 a 1931, no exercício da função de adido comercial do Brasil. Ao retornar ao Brasil, Lobato publicou o livro *América: os Estados Unidos de 1929*, uma típica apologia aos EUA: sua gente, sua cultura e suas instituições.

Paralelamente a esse movimento de brasileiros rumo aos EUA ocorre também o movimento inverso. Fichou (1990) chama a atenção para a relação que há na civilização anglo-americana entre pragmatismo, eficácia e produtividade. O resultado é o aumento da produção e da abundância de mercadorias, que passa a exigir mais mercados e fontes de matéria-prima. O imperialismo é a escolha possibilitada por essa condição. Morse (1988, p. 13) salientou que há “dois séculos um espelho norte-americano tem sido mostrado agressivamente ao Sul, com consequências inquietantes”. O espelho dá a quem o olha uma imagem invertida de si e, nessa imagem, as relações entre o norte anglo-saxônico e o sul ibérico “correspondem a um anverso e um reverso” (MORSE, 1988, p. 13).

A aproximação do Brasil com os EUA resulta da *crise de autoconfiança*, proveniente da autoimagem oriunda desse *espelho de próspero*.

Desde o início dos anos 1930, a Europa já lidava com situações políticas que culminaram na Segunda Guerra e o fechamento das fronteiras era inevitável. Enquanto a Europa

se fechava e regredia, os EUA tornavam-se expansionistas e impunham o seu *espelho de próspero* para os países ibero-americanos.

A culminância dessa aproximação do Brasil com os EUA ecoou na educação profissional com a criação das novas instituições. A criação do Senai levou o Brasil a defrontar-se com a necessidade de professores para esse tipo de ensino. Segundo Montojos, o domínio da técnica do ofício era imprescindível ao docente da educação profissional, mas eram necessários conhecimentos sobre o aluno, sobre os processos de ensino e sobre a organização do ensino industrial. “Daí a dificuldade de se recrutar e formar o professor com todos esses requisitos e qualidades” (MONTOJOS, 1949, p. 7).

Weaver destaca essa singularidade: a “tarefa do professor é entender os problemas do comportamento” (ROSLOW; WEAVER, 1949, p. 9). Para esses autores que circulavam no Brasil, o ponto de partida para a elevação do instrutor a professor são os “conhecimentos da Psicologia devem ser adquiridos antes de seguir-se um curso de metodologia do ensino” (ROSLOW; WEAVER, 1949, p. 10). Para a docência na educação profissional, as condições são o domínio da técnica a ser ensinada, conhecimentos acerca da aprendizagem e o domínio da didática própria ao ensino daquela técnica.

Essa definição expressava o entendimento de que, para ensinar, além do conhecimento da técnica, era importante conhecer como o aluno aprende e isso remetia ao problema do comportamento, ou à relação do homem com o meio, já que “o comportamento não é senão uma tentativa que o indivíduo faz para adaptar-se às modificações do meio em que vive” (ROSLOW; WEAVER, 1949, p. 14). Os professores devem auxiliar seus alunos a “adquirirem formas de comportamento que os levem ao ajustamento e que sejam, socialmente, aprovados”. “Compete ao professor auxiliar o aluno a ajustar-se ao meio escolar e social.”. Afinal, o “ajustamento proporcionado pela escola torna o aluno um futuro cidadão útil ao seu meio social” (ROSLOW; WEAVER, 1949, p. 19).

Francisco Montojos e Lourenço Filho: questões da docência de cultura técnica

A atuação e a escrita de Montojos permitem compreender o que ocorria na educação profissional no Brasil nos anos 1930 e 1940. Na acepção de Magalhães (2004) é possível identificar na história das instituições educativas o momento em que elas são concebidas, pensadas, elaboradas, projetadas: esse é o momento/movimento da constituição. Outro momento/movimento é quando o que foi projetado é executado, trazendo-o para a esfera das coisas existentes. Montojos atuou nesses dois momentos/movimentos da educação profissional brasileira e por vários anos no delineamento das escolas técnicas e do Senai (momento constituinte) e, também, na construção ou na efetivação dessas instituições de ensino do trabalho e da técnica.

A presença de Montojos no Governo Federal foi concomitante à expansão da educação profissional, com criação de novas instituições, aumento do número de escolas e de matrículas e elevação do prestígio social dessa modalidade de ensino, num país que decretara, havia poucas décadas, o fim do trabalho escravo e que tinha profunda antipatia ao trabalho manual. Essa expansão da educação profissional exigiu racionalização e regimentação das instituições e seus protocolos e Montojos foi protagonista nesse processo pelo qual o ensino profissional e técnico ganha uma conotação estratégica que resulta em políticas públicas, nova institucionalidade e nova pedagogia a partir de 1942. Montojos parece ser uma síntese concreta de vários lugares de fala: engenheiro, industrialista, burocrata, educador, intelectual e memorialista da educação profissional.

Como gestor, Montojos esteve presente em quase todas as unidades da Federação em visitas de supervisão e para ministrar palestras e treinamentos nas escolas técnicas e unidades do Senai e do Senac. Por ocasião do ingresso de Montojos no Governo Federal, Anísio Teixeira tinha 27 anos e estava em viagem pedagógica aos EUA. Foi nessa época que Teixeira apresentou a Montojos o livro *Métodos americanos de educação geral e técnica*, do belga Ômer Buyse. Na diretoria da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – Cbai, Montojos teve sua atuação delineada pela transferência de conhecimentos e técnicas dos EUA para o Brasil, por intercâmbios entre diretores do ensino industrial via visitas às diversas escolas espalhadas pelo país e cursos intensivos nos EUA. Na educação profissional, Montojos não exerceu a docência, mas é notável em sua escrita o lugar estratégico que ele atribuía à seleção e formação dos professores de cultura técnica.

Montojos deixou escritos em forma de discursos, relatórios, artigos e livros. Viajou para diversos países, entre eles os EUA, para apropriação de ideias, práticas e projetos e sua consequente circulação no Brasil. Montojos foi intelectual engajado que interferia no debate educacional do país, defendendo a constituição de um sistema nacional de educação profissional, a educação pública de boa qualidade, gratuita, de tempo integral e com política de apoio estudantil. No âmbito da educação profissional, Montojos difundia a industrialização das escolas como mecanismo de geração de renda para os estudantes.

A longevidade da atuação de Montojos na educação profissional dava a ele a condição de depositário das ideias que circularam nos momentos constituinte e instituinte das escolas técnicas, do Senai e do Senac. A incumbência de representar o Governo Federal em eventos nacionais e internacionais de educação profissional, proporcionava a ele conhecer as experiências e elaborar uma linha de evolução da educação profissional no Brasil. Na escrita de Montojos existem textos sobre a memória da educação profissional, nos quais ele critica a ausência de políticas para a formação do trabalhador nacional e ressalta a *pobreza de fatos* herdada pelo Estado Novo.

Lourenço Filho era contemporâneo de Montojos, trabalhava no Mesp e compunha a geração escolanovista. Filho de família operária e formado em ciências jurídicas, Lourenço Filho foi um destacado intelectual da educação brasileira no século XX. Um homem

erudito, cujo pensamento e ação articulavam a psicologia da aprendizagem com a formação de professores. A despeito da graduação em Ciências Jurídicas, os ambientes de formação da identidade intelectual de Lourenço Filho foram os cursos de formação para o magistério, em que foi aluno, professor e diretor. Na Escola Normal da Praça, conviveu com o pensamento liberal de Sampaio Dória, que influenciou sua formação pedagógica.

O interesse maior de Lourenço Filho era pelas crianças e pela educação infantil. Foi voltado para as crianças que ele se dedicou à formação de professores e aos cursos de magistério e foi também pensando nas crianças que ele destacou a importância da psicologia da aprendizagem na formação de professores. É como se a principal capacidade dos educadores infantis tivesse de ser referente ao *modus operandi* da aprendizagem das crianças. Foi nos anos finais da vida que Lourenço Filho revelou mais ainda seu interesse pelas crianças, quando mudou o foco de sua escrita e passou, tal qual seu conviva Monteiro Lobato, a produzir literatura infantil. Depois de passar grande parte da vida dirigindo-se a quem se dirigia às crianças – os professores dos anos escolares iniciais –, ele próprio se dirigiu a elas, escrevendo histórias infantis.

Essa tônica na aprendizagem e na formação de professores diferenciava Lourenço Filho dos intelectuais que tinham envolvimento com a educação profissional da época. Anísio Teixeira lidava com questões relativas à constituição e instituição de sistemas de educação; Roberto Mange, com questões de ensino, como as séries metódicas; Francisco Montojos priorizava questões da racionalização e da regimentação das instituições de educação profissional. É certo que todos esses intelectuais tinham vinculação com o Movimento pela Escola Nova, identificação com o pragmatismo anglo-americano, eram protagonistas no movimento por uma educação nacional de boa qualidade e, cada qual ao seu modo, punha em relevo a formação e a profissionalização da docência. Lourenço Filho fazia parte desse círculo e era envolvido com todas essas questões, mas sua particularidade era referente às teorias da aprendizagem. Essa era a porta de entrada de Lourenço Filho na educação e na educação profissional. As novidades que Lourenço Filho fazia circular com sua ênfase na aprendizagem eram provenientes de apropriações na pedagogia anglo-americana: aprendizagem de práticas e de atitudes e, não apenas, de ideias e conhecimentos.

Em 1949, o problema da formação de professores para o ensino comercial apareceu na agenda do Senac, criado em 1946, quatro anos depois do Senai. Nessa época já eram discutidas as singularidades do labor no comércio, em contraponto com o labor na indústria, tendo em vista uma perspectiva própria para a aprendizagem comercial e sua docência. Desde os anos 1930 Lourenço Filho tinha relações com a educação profissional, mas foi em 1949 que ele se aproximou do ensino comercial, fazendo sugestões de mudanças nas práticas de ensino com amparo no funcionalismo e no pragmatismo anglo-americanos.

Lourenço Filho deixou um imenso legado na educação brasileira. Sua obra escrita contém sete livros em português, vinte capítulos de livros e cerca de oitenta produtos

entre monografias, relatórios e textos para conferências. Publicou quase trezentos artigos e quase oitenta textos em língua estrangeira. Traduziu para o português obras importantes de Durkheim, de Léon Walther e de Binet e Simon.

Vários pontos entre Lourenço Filho e Francisco Montojos podem ser objeto de interfaces. Na trajetória de Montojos, a educação profissional aparece bem cedo, além de ser a única área à qual ele dedicou toda a sua vida. Já na trajetória de Lourenço Filho, a educação profissional é tardia e episódica. Lourenço Filho foi um intelectual da educação, mas, não, um intelectual da educação profissional. Melhor seria considerá-lo um intelectual na educação profissional. A formação de professores é um assunto que aparece bem cedo em sua trajetória. É um tema que aparece associado aos interesses pela aprendizagem infantil. É com essa bagagem que Lourenço Filho se apresentou à educação profissional no final dos anos 1940 e início da década de 1950.

Importante diferença entre Lourenço Filho e Montojos é a circunstância em que entram na educação profissional e a via pela qual pensam a *docência de cultura técnica*. Montojos era engenheiro industrialista e atuava na educação profissional desde 1927. Além de engenheiro industrialista, Montojos atuava em postos de comando no Governo Federal. É nessa circunstância que ele se envolve com a criação do Senai e das escolas técnicas e, com o problema prático da *docência de cultura técnica*.

Existem pontos comuns entre ambos. Eram homens do governo, isto é, atuavam no Governo Federal em cargos de confiança. Essa condição diferencia-os de Anísio Teixeira, que recusou-se a atuar no governo Vargas por considerá-lo autoritário. Enquanto Teixeira estava no Distrito Federal ou na Bahia, Lourenço Filho e Montojos estavam no Governo Federal. As questões eram semelhantes, mas os lugares de intervenção eram diferentes. Entretanto, os três podiam ser vistos nos círculos escolanovista e nos eventos da Associação Brasileira de Educação.

Montojos tinha particularidades em relação aos intelectuais de sua geração. Uma das diferenças pode ser identificada em comparações com Anísio Teixeira ou Lourenço Filho, situados na categoria dos *grandes intelectuais* (MAGALHÃES, 2016). Tanto Teixeira quanto Lourenço Filho eram homens eruditos, além de virem das ciências jurídicas. Montojos vinha da engenharia civil. Era um intelectual, mas não era erudito. Montojos não era um homem de ideias próprias ou de elaboração sofisticada, tal qual Teixeira ou Lourenço Filho, mas ele tinha capacidade refinada de apropriação, de elaboração de suas próprias sínteses e de fazer as ideias circularem.

A despeito das diferenças, havia convergência entre Montojos e Lourenço Filho. Além do envolvimento com as questões da Escola Nova, ambos atuaram na profissionalização da docência e têm elaborações acerca do estatuto da docência na educação profissional. Além disso, ambos se empenhavam em trazer o trabalho e a oficina para dentro da escola, de modo a torná-la tanto mais viva quanto mais integrada ao mundo do trabalho. Foram importantes intelectuais na circulação da pedagogia dos trabalhos manuais.

A pedagogia dos trabalhos manuais e o estatuto da docência na educação profissional

Montojos e Lourenço Filho fizeram parte, ao lado de Manoel Pena (1871–1939) e Corinto da Fonseca (1882–?), de um círculo de educadores que difundiram uma pedagogia dos trabalhos manuais. Nas escritas dos dois autores, os trabalhos manuais aparecem como zona de interseção entre o trabalho real e o trabalho escolar, como uma ponte entre a oficina e a sala de aula. Quando o trabalho entra na escola para tornar-se ensino do trabalho, mudanças ocorrem. Mesmo escolarizado, o trabalho impõe mudanças à escola, num processo de fertilização recíproca sintonizado com a escola ativa. Nesse processo, tanto o trabalho quanto a escola se deslocam e um ponto desse encontro é a pedagogia dos trabalhos manuais.

A pedagogia dos trabalhos manuais era uma proposta que circulava no Brasil nos anos 1920, 1930 e 1940, sintonizada com movimentos de renovação como a Semana de Arte Moderna e movimento pela Escola Nova. É em sintonia com essa proposta que Montojos e Lourenço Filho lançam pistas sobre o estatuto da docência em educação profissional, mas a primeira questão a saber é o que é essa pedagogia e a que ela serve.

Sobre isso, Corinto da Fonseca publicou em 1929 o livro *A escola ativa e os trabalhos manuais*. Ao longo da abordagem, Fonseca faz referências a Lourenço Filho e, numa delas, aparece o significado de trabalhos manuais. Segundo consta, os trabalhos manuais são as atividades em que se usam as mãos para a transformação de materiais diversos em objetos e bens, mas estes 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).

Nesse prefácio, Lourenço Filho salientou:

se há trabalho intelectual e trabalho manual, [...] não há dúvida alguma em que o trabalho intelectual isolado leva às aberrações do verbalismo, da formação intelectualista pura, sem finalidade para as atividades normais, por um lado, e sem assento, por outro, na afetividade criadora e motilidade natural da criança. Onde, ser o centro de irradiação da moderna didática o próprio trabalho com as mãos (FONSECA, C., 1929, p. 6).

Esse *status* educativo dos trabalhos manuais tinha motivos para estar posto e um deles eram os reflexos tardios da escravidão na divisão do trabalho, nas relações sociais e no imaginário das pessoas. Essa antipatia pelo trabalho era incompatível com a formação de uma sociedade industrial, urbana e de massas. Era necessário fazer a educação moral e técnica do trabalho e essa era uma das razões da pedagogia dos trabalhos manuais. A meta era trazer o trabalho para dentro da escola e utilizar os trabalhos manuais como meio de educação para o trabalho: educar para o trabalho com trabalho. A pedagogia dos trabalhos manuais era um meio de tornar a escola ativa, envolvente e interessante, com reflexos na aprendizagem.

Montojos colocava os trabalhos manuais como pilar para a educação integral: “hoje se vem compreendendo que ler, estudar e ouvir lições, ao mesmo tempo que se executam obras manuais, constituem a verdadeira educação integral, que é a derivante do exercício das mãos pelo espírito e do espírito pelas mãos” (MONTUJOS, 1949, p. 7). Essa relação entre a mão e a mente revela apropriações feitas nas ideias de Dewey e de Ferrière, ligados à Escola Nova.

Em seus argumentos sobre a importância do trabalho manual na educação dos novos, Montojos aborda o *brinquedo* como meio de desenvolvimento intelectual, uma forma de aprendizagem baseada na evolução afetiva e por meio do interesse natural da criança. O brinquedo, diz Montojos, estimula a curiosidade, a invenção, a iniciativa, a imaginação e tem um papel destacado no desenvolvimento infantil. Uma das inspirações da pedagogia dos trabalhos manuais estava nas noções de aprendizagem funcional e adaptação, do repertório funcionalista anglo-americano. Estar adaptado é estar ajustado ao meio social, e aprender de forma funcional é aprender o que se deseja, tendo clara a utilidade do que se aprende.

A docência na educação profissional é pensada em sintonia com a boa orientação dos trabalhos manuais. Para Lourenço Filho, os trabalhos manuais, quando bem propostos e orientados, constituem oportunidade, entre outras, para um entendimento vivo do que se considera um compromisso ou dever, inclusive consigo mesmo. Uma vez oferecido um projeto a realizar-se, tendo este sido aceito, tal fato desperta no aprendiz 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). Os bons resultados são, assim, dependentes do desempenho da docência na preparação e condução do processo.

Mas a questão apontada por Lourenço Filho é a relevância atribuída à docência dada à necessidade e ao valor de serem os trabalhos manuais ensinados *sob conveniente direção, em boas condições*, ou de que sejam os trabalhos manuais *bem conduzidos*. Como apontado por Morgan (*apud* ROSLOW; WEAVER, 1949, p. 33), “assim como se aprende a ser datilógrafo também se aprende a ser ladrão”, cabendo ao professor conduzir para eliminar os maus hábitos e formar seus aprendizes em bons hábitos.

Lourenço Filho (1952, p. 2) propõe: “Tentemos examinar o que se passa em quem, sob boa direção, tenha aprendido a exercitar-se em trabalhos manuais”. 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” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 2, *grifos do autor*). Em outra passagem, Lourenço Filho busca certa ontologia do docente da educação profissional que lida com trabalhos manuais:

O que convirá é compreender o tema, porque a este curso acorrestes, não apenas para aprender a fazer, mas para aprender a ensinar. E, quando se ensina, deve-se saber para quem se ensina, e por quem 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 salientar a importância de lucidez acerca do *para quê* e do *por quê* se ensina, tendo em vistas a boa definição do *como se deva ensinar*, ele considera que, para o docente, é fundamental ter clareza dos objetivos do ensino e de quais passos deverão ser tomados para que esses objetivos sejam alcançados. No 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 no mundo, necessários à sua sobrevivência como ser da espécie, como indivíduo e como integrante de uma cultura.

Todo o pensamento de Lourenço Filho acerca da docência, notadamente a formação de professores, tinha sincronia com a escola nova. Em outros termos, é como se a escola tradicional secundarizasse tanto o aluno quanto o professor, em função do conteúdo e das fórmulas prontas. A escola nova vista por Lourenço Filho, orientada para a aprendizagem e pelos trabalhos manuais, traria ao primeiro plano o professor e o aluno. Isso resultava de mudanças conceituais relativas à inteligência individual e à experiência como modo de aprendizagem.

Essas 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. Esse 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 firmava-se sob outros pressupostos e não se limitava 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 os elementos internos das escolas, mas, tendo em conta os aspectos sociais e as mudanças que ocorriam na sociedade brasileira.

Considerações finais

A década de 1940 foi um divisor de águas na formação do Brasil industrial, capitalista e urbano. A Segunda Guerra e seu final em 1945, precedido pela criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1944 e seguido pela formação de dois grandes blocos de poder (capitalista e socialista), tiveram impactos na divisão internacional do trabalho, com crescimento (desigual) e integração (dependente) das economias em processo de modernização. Nesse contexto, o Brasil ampliou o seu mercado interno e passou a exportar insumos industriais, como o minério de ferro, o ferro, o aço e o petróleo.

Além dessas mudanças econômicas a partir do conflito bélico, o Brasil da época convivia com mudanças políticas e os industrialistas já ocupavam postos importantes no Governo Federal e em unidades da federação. Ligados às instituições empresariais, esses industrialistas formulavam políticas econômicas e articulavam acordos internacionais (EUA e Inglaterra). Esses dois movimentos (o internacional e o brasileiro) é que aceleravam a formação do Brasil industrial, capitalista e urbano, com desdobramentos demográficos e mudanças nos modos de vida.

Um dos acontecimentos dessa década relacionado às mudanças econômicas foi um *boom* do trabalho. Nos anos 1940, a indústria cresceu e com ela o comércio e os serviços urbanos, proporcionando a ampliação do volume de empregos e a entrada em cena do novo proletariado, recém-saído do mundo rural, diretamente para as periferias urbanas. Em 1943 veio a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e o reconhecimento tardio do trabalhador como um sujeito de direitos: jornada de trabalho, salário mínimo nacional, décimo terceiro salário, férias e aposentadoria. Compondo esse *boom* do trabalho, vieram os investimentos na formação do novo trabalhador e a constituição, instituição e expansão das redes da educação profissional, inicialmente, as escolas técnicas e o Senai, em 1942, e o Senac, em 1946.

Todos esses acontecimentos permitem que a década de 1940 também seja considerada como um divisor de águas na história da educação profissional no Brasil. O que surge nos anos 1940 em diante é uma educação profissional em escala industrial e voltada para o mercado. Com isso mudam as finalidades, o público, o ritmo e a escala da educação profissional. Essa escolarização do trabalho evidenciou os limites das práticas tradicionais utilizadas e colocou de forma inaugural no Brasil o problema do estatuto da docência em educação profissional.

Montojos e Lourenço Filho foram dois intelectuais dessa época que compreenderam o problema que emergia à medida que a educação profissional se ampliava no território nacional. E foram eles também que fizeram as primeiras elaborações acerca desse estatuto definidor da identidade da educação profissional e sua docência.

Montojos atuou diretamente na preparação dessa docência de cultura técnica quando esteve na superintendência da Cbai. Ele foi um dos primeiros engenheiros-educadores, ao lado de Roberto Mange, a perceber que os antigos instrutores que atuavam na educação profissional não eram capazes de lidar com as novas situações de ensino que requeriam outros saberes, além do domínio do ofício a ser ensinado. Nos anos iniciais de funcionamento do Senai, o recrutamento de seu quadro de instrutores foi entre os operadores ou os praticantes dos ofícios, na expectativa de que a eficiência na aplicação prática da técnica (saber fazer) teria equivalência no ensino eficiente da técnica (saber ensinar e saber avaliar a aprendizagem).

A expectativa fracassou e os investimentos passaram a ser na formação de um sujeito ainda não existente, ou seja, o docente da educação profissional, o professor de cultura técnica ou o professor de oficina. Todo o empreendimento da Cbai, de 1946 em

diante, foi no sentido de levar ao quadro de instrutores os saberes das ciências da educação, em especial a psicologia da aprendizagem e a didática. O estatuto da docência na educação profissional que começava a ser esboçado, contemplava um profissional com domínio operacional do ofício a ser ensinado (técnica ou conteúdo), noções sobre os mecanismos de aprendizagem individual, manejo de técnicas de ensino adequadas ao conteúdo ensinado e conhecimento geral dos objetivos da educação profissional, que não se limitavam à técnica ou ao saber-fazer e abrangiam a formação moral do trabalhador e a preparação para a vida urbana.

Lourenço Filho não era um intelectual da educação profissional nem atuava diretamente nas suas instituições. Era um intelectual da educação preocupado com a formação de professores e, particularmente, em fazer circular, nos ambientes escolares, os saberes da psicologia da aprendizagem de origem anglo-americana, cuja referência pragmática era a aprendizagem funcional. Diferente de Lourenço Filho, Francisco Montojos era um intelectual da educação profissional, mas era um engenheiro e não tinha domínio sobre os recentes estudos e descobertas sobre a aprendizagem. É mediante as articulações de Montojos que Lourenço Filho se envolve com a educação profissional, reflete sobre aprendizagem e sobre modos de ensino da técnica, fazendo circular as ideias por ele apropriadas na cultura anglo-americana.

Tanto Montojos quanto Lourenço Filho entendiam que faltavam princípios racionais, bases científicas e técnicas nas práticas escolares brasileiras da época, tanto na educação regular quanto na educação profissional. A psicologia da aprendizagem considerada por Lourenço Filho, 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.

A psicologia anglo-americana era, à época, referência na constituição do campo educacional brasileiro como uma das ciências que serviram de base para a formação de professores, ao mesmo tempo em que, nesse período, o campo educacional forneceu elementos fundamentais para a psicologia que serviram de base à sua constituição como campo científico reconhecido no país. Nesse cenário, o pragmatismo anglo-americano apresenta-se como uma visão de mundo centrada na lógica do desenvolvimento capitalista que punha nova divisão técnica do trabalho e exigia diversificação profissional. A proposta de base pragmática era que as técnicas arcaicas fossem substituídas pelas técnicas modernas e que fossem empenhados esforços para estabelecer novos parâmetros de racionalidade com fundamento científico. O pragmatismo destaca-se como uma visão que alia a Ciência à Filosofia para remover obstáculos que dificultam a nova ordem capitalista.

Especialmente em relação à experiência de formação profissional, cabe afirmar 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.

Recebido em: 08/12/2020 e Aprovado em: 26/02/2021

Referências

- BRASIL. *Lei n.º 378*, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm>. Acesso em: 2 dez. 2018.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FICHOU, Jean-Pierre. *A civilização americana*. Tradução de Maria Carolina de Castilho Pires. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- FONSECA, Corinto da. *A escola ativa e os trabalhos manuais*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1929. (Coleção Biblioteca de Educação).
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX, 1914–1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1930. (Bibliotheca da Educação, v. XI).
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. *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 Bergstron. *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).
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. *A formação de professores: da escola normal à escola de educação*. In: Ruy Lourenço Filho (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. (Coleção Lourenço Filho, v. 4).
- MAGALHÃES, Justino Pereira. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.
- MAGALHÃES, Justino Pereira. *Intelectuais e a história da educação em Portugal e Brasil*. *Cadernos de História da Educação*. v. 15, n. 1, p. 299–322, jan./abr. 2016.
- MONTOJOS, Francisco Belmont. *Ensino industrial*. Rio de Janeiro: MESP/Cbai, 1949. v. 5.
- MORSE, Richard. *O espelho de próspero: cultura e ideias nas Américas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- ROSLOW, Sidney; WEAVER, Gilbert. *Psicologia para professores do ensino industrial*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde–Cbai, 1949. (Biblioteca do Ensino Industrial). v. 4.
- SEVCENKO, Nicolau. *A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do rio*. In: SEVCENKO, Nicolau. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3.