

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO**

**TALITA FRANCIELI BORDIGNON**

**REVOLUÇÃO BURGUESA E ENSINO PROFISSIONAL: O  
PROTAGONISMO DA COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE  
EDUCAÇÃO INDUSTRIAL**

**(1946-1961)**

**SÃO CARLOS  
MARÇO DE 2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO**

**TALITA FRANCIELI BORDIGNON**

**REVOLUÇÃO BURGUESA E ENSINO PROFISSIONAL: O PROTAGONISMO DA  
COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL**

**(1946-1961)**

Versão apresentada para o exame de defesa de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, na linha de Pesquisa em Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Amarilio Ferreira Jr.

**SÃO CARLOS  
MARÇO DE 2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Folha de Aprovação**

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de **tese de doutorado** do(a) candidato(a) Talita Francieli Bordignon, realizada em **15/03/2018**:

Prof(a). Dr(a). Amarílio Ferreira Jr.  
UFSCAR – ORIENTADOR

Prof(a). Dr(a). Manoel Nelito Matheus Nascimento  
UFSCar

Prof(a). Dr(a). José Luis Sanfelice  
UNICAMP

Prof(a). Dr(a). Rodrigo Sarruge Molina  
PUC

Prof(a). Dr(a). Mario Lopes Amorim  
UTFPR

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do membro Prof. Dr. Mario Lopes Amorim e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Talita Francieli Bordignon.

Prof(a). Dr(a). Amarílio Ferreira Jr.  
Presidente da Comissão Examinadora  
UFSCar

*A todos os professores da rede pública de Educação Básica do Estado de São Paulo. Gratidão por não desistirem da luta por uma Educação do povo e para o povo e pela coragem de levantar a voz contra os intelectuais orgânicos da burguesia que se apropriaram do Estado para garantir o consenso há mais de vinte anos.*

*"Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos de vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força"*  
(Antonio Gramsci)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, devo agradecer ao mestre Prof. Dr. Amarilio Ferreira Jr. pela dedicação na orientação dos estudos para a elaboração desta tese. Competência é muito pouco para descrevê-lo.

Em especial, agradeço ao Prof. Dr. Mário Lopes Amorim pela fineza ao disponibilizar, para cópia, os *Boletins da CBAI* que faltavam para a análise do objeto de pesquisa. Não menos importante foi a ajuda da amiga Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edna Sakon Banin, que se prontificou a levar os originais para cópia, em Curitiba, e a trazer as fotocópias para Rio Claro. Gratidão!

Agradeço aos professores doutores José Luis Sanfelice – orientador no mestrado – e Manuel Nelito Matheus Nascimento pelas contribuições na banca de qualificação do doutorado. Pude enxergar a luz no fim do túnel naquele dia. Também importantes foram as contribuições dos professores que compuseram a banca para a análise do projeto de pesquisa no Seminário de Teses e Dissertações: Paolo Nosella e Marisa Bittar.

Agradeço aos colegas da Pós-Graduação com quem cursei as disciplinas para cumprir os créditos do PPGE. Muitas de nossas conversas no *Pão de Queijo* iluminaram as ideias para o desenvolvimento da tese. Devoto lembrança especial aos colegas Juliana Gianelli, Guilherme Bola, Evandro Biffi e Jarbas Maurício Gomes. Se não pelas conversas, agradeço ao ombro amigo pronto a compartilhar das incertezas do magistério para os doutorandos.

Ao pai e à mãe, pela vida. Me faço doutora às custas do trabalho de quem estudou apenas até a “quarta série”. Ao irmão e à cunhada, pelo apoio.

Gratidão ao companheiro Felipe Eigenheer que, mesmo entendendo pouco sobre materialismo histórico-dialético, ouviu meus devaneios com paciência.

Agradeço aos colegas de trabalho que debateram e compartilharam seus anseios e angústias sobre a Educação pública no Estado de São Paulo. Todos os professores que passaram pela E. E. Prof<sup>a</sup>. Oscália Góes Corrêa Santos contribuíram para a formação intelectual inquieta desta que escreve. Em especial os amigos, Romu, Willian, Malta, Mari, Beig e Luccas, pela parceria em favor da emancipação humana e contra a apatia dos que não querem assumir a condição de professores de escola pública no século XXI.

Por fim, agradeço ao amigo Diogo Camargo, por ter conseguido recuperar os arquivos da tese de um computador que teve a placa mãe queimada há 4 meses da defesa.

## RESUMO

A presente tese busca analisar o protagonismo da Comissão Brasileiro Americana de Educação Industrial (CBAI) no contexto da substituição de importações no Brasil, e suas ações de promoção da hegemonia burguesa a partir das escolas técnicas industriais. O objeto da análise é a atuação da CBAI por meio de seus *Boletins*, conjunto de periódicos mensais publicados por ela no período em que atuou junto às escolas do ramo, entre 1946 e 1961. Observando o desenvolvimento histórico da sociedade brasileira, há de se considerar o patrimonialismo que, no caso do Brasil, explica a interpenetração entre as esferas pública e privada, a ponto de se confundirem os indivíduos que compõem o Estado e os que fazem parte das classes dominantes. O trabalho procurou identificar os sujeitos que se portaram como os agentes da Revolução Burguesa no Brasil, neste período, bem como suas peculiaridades, procurando caracterizar o desenvolvimento do capitalismo no país como periférico, autocrático e que acentua as desigualdades sociais, tal como na análise de Florestan Fernandes. Buscando-se fazer hegemônica, a burguesia brasileira movimentou seus intelectuais orgânicos, considerando seu interesse em desfazer as possibilidades de implantação de uma sociedade que não fosse a capitalista e seu empenho em solidificar o liberalismo em todas as esferas da vida em coletividade. Os agentes da Revolução Burguesa, agindo organicamente e articulados com as elites internacionais, operaram a inculcação ideológica do *american way of life*, valores condizentes com os princípios da sociedade liberal industrial que se pretendia consolidar, de modo que o americanismo e o fordismo direcionassem este processo. A educação técnica industrial foi o palco e a estratégia que os donos do poder usaram para operar seus desejos de manutenção da ordem liberal burguesa. Os princípios da Escola Nova de John Dewey foram divulgados nas escolas técnicas industriais pela CBAI para entranhar os pressupostos da sociedade liberal na mentalidade dos trabalhadores, a fim de manter a sociedade organizada em classes antagônicas e evitar a revolução da ordem. A diferenciação unificadora, como na proposta de Émile Durkheim, foi o método que cimentou a democracia liberal, numa forma de perpetuar as diferenças econômicas entre as pessoas e os burgueses em sua posição hegemônica de proprietários que exploram o trabalho alheio para a acumulação de capital. Ademais, mencionam-se os pressupostos da pedagogia soviética, baseada no trabalho como princípio pedagógico, para entender o contraponto liberal e o “medo-pânico” da burguesia e seu esforço para delinear a superestrutura à sua maneira. A pesquisa tem como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético e utiliza categorias de análise consoantes com o método, tais como a noção de intelectual orgânico e do Estado ampliado, a partir das observações de Antonio Gramsci. Em síntese, a análise procurou compreender a relação dialética entre a conformação da superestrutura – busca pelo consenso – para o controle da infraestrutura – relações de produção –, evitando a tomada do poder pelas classes assalariadas.

**Palavras-chave:** CBAI, ensino técnico industrial, Revolução Burguesa, intelectuais orgânicos, Escola Nova.

## ABSTRACT

The present thesis aims to analyze the protagonism of the Brazilian-American Commission for Industrial Education (CBAI – Comissão Brasileiro Americana de Educação Industrial) in the substitution of imports in Brazil and the actions to promote bourgeois hegemony through industrial technical schools. The objects of analysis are the *CBAI Bulletins*, monthly periodicals published by the commission between 1947 and 1961. The historical development of the Brazilian society shows that the patrimonialism explains the interpermeation between the public and private spheres, where it is difficult to identify the subjects who compose the State and those who constitute the dominant classes. This study tried to identify the subjects who acted as agents of the Bourgeoisie Revolution in Brazil in this period and characterize the development of capitalism in the country as peripheral and autocratic, increasing social inequalities, as observed by Florestan Fernandes. In order to make itself hegemonic, the Brazilian bourgeoisie behaved as an organic intellectual, interested in destroying the possibilities of the implementation of a non-capitalist society and focused on solidifying the liberalism in all the spheres of collectivity. The Bourgeoisie Revolution agents acted organically and articulated with the international elites, operated the ideological inculcation of the *American way of life*, with values associated with the industrial liberal society, and the Americanism and Fordism led the whole process. The industrial technical education was the stage and the strategy the owners of the power used to operate their desire to maintain the bourgeois liberal order. John Dewey's New School principles were spread in the industrial technical schools by the CBAI in order to root liberal society ideas in the workers' mentality and daily lives, in an attempt to maintain the society organized into antagonist classes and avoid the order revolution. The unifying differentiation, as proposed by Émile Durkheim, was the method that consolidated the liberal democracy in a way to perpetuate the economic differences between individuals and those belonging to the bourgeoisie, the latter in their hegemonic position of owners, exploiting labor for capital accumulation. Moreover, soviet pedagogy principles are mentioned, placing labor as a pedagogical element, in order to understand the liberal counterpart and the bourgeoisie panic, along with their effort to design the superstructure. The research took the historical and dialectical materialism as theoretical and methodological referential and used analytical categories pertinent to the method, such as the notion of organic intellectual and the extended state according to Antonio Gramsci. In summary, the analysis aimed to understand the dialectic relation between the superstructure conformation – search for consensus – to control the infrastructure and production relations, preventing the working classes from taking power.

**Key words:** CBAI, industrial technical education, Bourgeoisie Revolution, organic intellectuals, New School



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CBAI	Comissão Brasileiro Americana de Educação Industrial
CIESP	Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CFI	Corporação Financeira Internacional
DEDHIS	Departamento de Documentação Histórica
DEI	Diretoria do Ensino Industrial
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DNE	Departamento Nacional de Educação
EUA	Estados Unidos da América
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
FE-USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
IAF	<i>Inter American Educational Foundation</i>
IIAA	<i>Institute of Inter American Affairs</i>
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
OCIAA	<i>Office of the Coordinator of Inter-American Affairs</i>
OACI	Organização da Aviação Civil Internacional
OCMI	Organização Consultiva Marítima Intergovernamental
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMM	Organização Meteorológica Mundial
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPA	Operação Pan-Americana
ORT	Organização Racional do Trabalho
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESP	Serviço Especial de Saúde Pública
SUDENE	Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
TWI	<i>Training Within Industry</i>
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UIT	União Internacional de Telecomunicações
UPU	União Postal Universal
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UTFPR	Universidade Técnica Federal do Paraná

**LISTA DE ANEXOS**

Anexo A	Esquema para a investigação das causas da fadiga em operários das indústrias
Anexo B	Obras publicadas pela Biblioteca da CBAI
Anexo C	Índice das matérias publicadas pelo Boletim da CBAI em 1950
Anexo D	Ficha de vida profissional, para acompanhamento dos ex-alunos das escolas técnicas
Anexo E	Currículo e corpo docente do curso para orientadores educacionais
Anexo F	Índice das matérias publicadas pelo Boletim da CBAI em 1951
Anexo G	Hierarquia dos grupos profissionais nas indústrias, segundo a CBAI
Anexo H	Ficha Psicopedagógica
Anexo I	Dados Estatísticos (1949-1950)
Anexo J	Campo de ação e atividades da Diretoria de Ensino Industrial
Anexo K	<i>Trainin Within Industry</i> (TWI) na CBAI
Anexo L	Flávio de Sampaio
Anexo M	Orientações para compra de móveis, exemplo de tecnicismo
Anexo N	Curso de Férias de 1954
Anexo O	Índice das matérias publicadas pelo Boletim em 1953
Anexo P	Entusiasmo dos técnicos brasileiros quanto à figura dos norte-americanos
Anexo Q	Programação do Seminário de Diretores das escolas técnicas da rede federal em 1959
Anexo R	Currículo do Curso de Orientadores
Anexo S	Vocabulário Técnico de Corte e Costura

## SUMÁRIO

Sumário.....	12
INTRODUÇÃO.....	14
Capítulo 1 – UM DOS PARTIDOS QUE INSTRUMENTALIZOU A REVOLUÇÃO BURGUESA: A CBAI .....	23
1.1 – Sobre o ponto de vista teórico-metodológico.....	24
1.2 – A herança da miscelânea entre público e privado.....	30
1.3 – O contexto – 1946-1961 .....	39
1.4 – Relações bilaterais entre Brasil e EUA .....	44
Capítulo 2 – A CBAI COMO INTELLECTUAL ORGÂNICO ARTICULADO ÀS AGÊNCIAS DE “AJUDA PARA O DESENVOLVIMENTO” .....	57
2.1 – A CBAI como intelectual orgânico.....	58
2.2 – Americanismo, fordismo, religião .....	70
2.3 – Os intelectuais orgânicos estadunidenses em articulação com os brasileiros.....	76
2.4 – Os eventos que movimentaram a ação dos intelectuais orgânicos da CBAI.....	85
Capítulo 3 – A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO VEICULADA PELOS <i>BOLETINS DA CBAI</i> .....	92
3.1 – A ilusão da democracia (como governo com a participação do povo).....	93
3.2 – A unificação diferenciadora de Durkheim: a democracia liberal .....	109
Capítulo 4 – O RECEITUÁRIO PARA A FORMAÇÃO DA CONDUTA DO TRABALHADOR BRASILEIRO .....	116
4.1 – A Escola Nova .....	119
4.1.1 – O Manifesto que influenciou o desenho da Lei.....	124
4.2 – A unificação diferenciadora da democracia liberal.....	127
4.3 – O escolanovismo como prática nas escolas técnicas industriais .....	137
4.3.1 – A biologia.....	141
4.3.2 – A psicologia .....	144
4.3.3 – O Tecnicismo.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	161
REFERÊNCIAS .....	166
Fontes .....	166
Obras.....	171
ANEXOS.....	176
ANEXO A – ESQUEMA PARA A INVESTIGAÇÃO DAS CAUSAS DA FADIGA EM OPERÁRIOS DAS INDÚSTRIAS .....	177
ANEXO B – OBRAS PUBLICADAS PELA BIBLIOTECA DA CBAI.....	178
ANEXO C – ÍNDICE DAS MATÉRIAS PUBLICADAS PELO BOLETIM DA CBAI EM 1950 .....	180
ANEXO D – FICHA DE VIDA PROFISSIONAL, PARA ACOMPANHAMENTO DOS	

EX-ALUNOS DAS ESCOLAS TÉCNICAS .....	183
ANEXO E – CURRÍCULO E CORPO DOCENTE DO CURSO PARA ORIENTADORES EDUCACIONAIS DO ENSINO INDUSTRIAL.....	184
ANEXO F – ÍNDICE DAS MATÉRIAS PUBLICADAS PELO BOLETIM DA CBAI EM 1951 .....	185
ANEXO G – HIERARQUIA DOS GRUPOS PROFISSIONAIS NAS INDÚSTRIAS, SEGUNDO A CBAI .....	188
ANEXO H – FICHA PSICOPEDAGÓGICA .....	189
ANEXO I – DADOS ESTATÍSTICOS (1949-1950) .....	190
ANEXO J – CAMPO DE AÇÃO E ATIVIDADES DA DIRETORIA DE ENSINO INDUSTRIAL .....	191
ANEXO K – <i>TRAININ WITHIN INDUSTRY</i> (TWI) NA CBAI .....	193
ANEXO L – FLÁVIO DE SAMPAIO .....	194
ANEXO M – ORIENTAÇÕES PARA COMPRA DE MÓVEIS, EXEMPLO DE TECNICISMO.....	195
ANEXO N – CURSO DE FÉRIAS DE 1954 .....	196
ANEXO O – ÍNDICE DAS MATÉRIAS PUBLICADAS PELO BOLETIM EM 1953..	198
ANEXO P – ENTUSIASMO DOS TÉCNICOS BRASILEIROS QUANTO À FIGURA DOS NORTE-AMERICANOS .....	200
ANEXO Q – PROGRAMAÇÃO DO SEMINÁRIO DE DIRETORES DAS ESCOLAS TÉCNICAS E INDUSTRIAIS DA REDE FEDERAL, EM 1959 .....	201
ANEXO R – CURRÍCULO DO CURSO DE ORIENTADORES.....	204
ANEXO S – VOCABULÁRIO TÉCNICO DE CORTE E COSTURA .....	205

## INTRODUÇÃO

O interesse pelas relações bilaterais entre Brasil e Estados Unidos é tema desde a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso para a graduação em História na UNESP-Franca – o que leva bem uns 10 anos. É inquietante observar o quão imbricados estiveram os dois países, especialmente se considerado o longo período de tempo em que isto acontece. Quando se observam as ações de ambos para a Educação, o tema se mostra mais intrigante ainda.

De início, os famosos “Acordos MEC-USAID” se fizeram objeto de análise. No entanto, o ensaio de pesquisa indicava um tema já batido, com dezenas de estudos já realizados. As ações dos governos de ambos os países fertilizaram as pesquisas dos historiadores da educação que investigaram os ensinos básico e superior sob a tutela desta agência de “ajuda” externa. Desta feita, os estudos dos acordos bilaterais para o desenvolvimento do ensino técnico se mostrava uma lacuna a ser preenchida. Por hora, pareceu que a USAID esteve pouco interessada na formação de trabalhadores para a indústria brasileira; o que era interessante, se considerado o zelo com que eram tratados os outros ramos de ensino. Ou seja, por que tudo para os ensinos básico e superior, e pouco ou quase nada para a educação profissionalizante?

No mestrado, o objetivo da pesquisa buscou a compreensão dos acordos bilaterais para o ensino técnico industrial entre o Ministério da Educação e Cultura e as “agências financiadoras do desenvolvimento”, entendendo-os como resultado do nacional desenvolvimentismo e da introdução das ideias de desenvolvimento nacional, a partir do primeiro governo de Getúlio Vargas. Este ideário ganhou força nas décadas seguintes, atingindo seu clímax na ditadura civil-militar, quando novos acordos para a área foram assinados, a ponto de influenciar na reforma da Lei de Diretrizes e Bases em 1971, que estendeu o ensino profissionalizante para todos, compulsoriamente. Os resultados da dissertação indicaram que a USAID não foi a agência que ofereceu financiamentos para o ensino profissional no Brasil; para a formação técnica dos trabalhadores brasileiros concorreu, principalmente, o Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID). Ora, quando as instituições financeiras se envolvem nos assuntos que se referem à formação humana, certamente há intenções e objetivos que, nem sempre, são debatidos pela população que é atingida, ou sequer são divulgados abertamente. O historiador, portanto, afigura-se como sujeito importante para que se mantenha a memória viva, numa tentativa de clamar à responsabilidade as classes de pessoas que são alijadas do direito de escrever a própria História, enquanto os donos do poder decidem como deverá ser o futuro.

Sob a tutela imperialista dos Estados Unidos, as classes dominantes no Brasil deram força às engrenagens do capitalismo:

É muito mais apropriado dizer que as classes dominantes no Brasil estavam ocupadas em participar da correlação de forças, como coadjuvantes. Não intencionaram ser independentes e, mesmo se houvesse este desejo, não seria possível, já que as relações estabelecidas se deram seguindo a premissa de que deve haver dominadores e dominados. Equivale dizer que houve uma forma de colonização velada e consentida, já que não havia meios de o país se fazer independente [...] (BORDIGNON, 2012, p. 103)

Para a educação técnica industrial, os primeiros acordos entre Brasil e Estados Unidos ocorreram em 1946, ocasião em que também foi criada a Comissão Brasileiro Americana para o Ensino Industrial (CBAI). O grupo, formado por brasileiros e norte-americanos, incumbiu-se da responsabilidade de gerenciar os investimentos para o desenvolvimento do ensino técnico.

Durante a pesquisa, houve a necessidade de procurar por fontes documentais que comprovassem se os recursos financeiros decorrentes dos acordos bilaterais foram gastos conforme planejado. Foi assim que se revelou o *Boletim da CBAI*, publicação mensal em que é divulgado o modo como os recursos dos convênios foram gastos ao longo do tempo<sup>1</sup>. No *Boletim*, há a publicação de relatórios que indicam as quantias gastas, bem como a que foram destinadas.

Além disso, o *Boletim* veiculou o ideal de mundo almejado pelas elites nacionais e internacionais associadas, por meio da publicação de artigos de opinião, relatos, trechos de livros, notícias<sup>2</sup>. No geral, os periódicos trazem textos técnicos sobre os pormenores do trabalho na indústria, mas o que despertou interesse foram os artigos envolvendo o mundo do trabalho. Os textos versaram sobre a vida do trabalhador na fábrica e enquanto este se preparava para ela, mas também houve quem escrevesse sobre as questões que envolviam as relações entre o processo educativo e o sistema econômico-financeiro que o mantinha.

Mesmo sem acesso à coleção completa dos *Boletins*, foi possível visualizar com clareza a classe que o dirigia e a quem servia a CBAI. Os *Boletins* também têm publicados textos sobre educação, educação técnica e sobre o modo como deveriam contribuir para arquitetar a sociedade imaginada como a ideal. Do ponto de vista da CBAI, e dos autores que

---

<sup>1</sup> O periódico começou a ser publicado em janeiro de 1946, a partir da criação da comissão (Decreto-Lei nº 9.724, de 3 de Setembro de 1946). Quando da busca por fontes que comprovassem que o montante dos acordos foram gastos como se previra nos contratos, nos deparamos com as fontes que agora são tomadas como objeto da presente pesquisa.

<sup>2</sup> Cf. Anexos C e F.

tiveram seus textos publicados ali, a educação profissional foi estratégica para evitar a revolução da ordem.

Estes periódicos são fontes históricas muito ricas: além de informações sobre os convênios em si, fica clara a forma como se pensava o ensino técnico industrial no país. Por meio dos textos escritos por convidados, por membros da CBAI – que eram direta ou indiretamente ligados à elite industrial –, ou extraídos de certos livros, jornais e revistas da época, se comprovam os objetivos aos quais se prestava este ramo de ensino.

Além do mais, foram veiculados trechos de publicações internacionais para a educação, algo que configura a preocupação dos governos brasileiros para com a movimentação teórico-metodológica que sacudiu os intelectuais à época, em consonância com as tendências das formulações teóricas ditadas pelas agências e organizações internacionais. Algumas das seções do *Boletim* têm publicados documentos da União Pan-americana, por exemplo. Sabe-se que o órgão, com sede em Washington, tem a função de zelar pelas relações comerciais entre os países membros, mas se preocupa com os assuntos relacionados à formação do povo latino-americano. Num primeiro momento, parecia que os autores – individuais ou coletivos – se utilizavam de métodos e estratégias para a manutenção de sua hegemonia de classe, algo que aparentava ir além das pedagogias em voga no contexto.

Ademais, é impossível minimizar a importância da efervescência do debate acerca do liberalismo, em oposição às outras opções de organização social que se apresentavam no período. Os vários intelectuais que se posicionaram a favor da sociedade sob os moldes liberais atuaram organicamente em ações articuladas, o que garantiu coesão para com as ideias que divulgavam. Cada um dos intelectuais que tiveram suas formulações teóricas difundidas neste período sob quaisquer formas, não foge ao debate sobre o desenvolvimento socioeconômico futuro das sociedades, situação que não conhece fronteiras. A discussão sobre os rumos do liberalismo como teoria que embasa o modo de produção capitalista permeou a intelectualidade de todos os cantos do planeta. Milton Friedman ganhou destaque com suas elaborações sobre o liberalismo na década de 70 do século XX, mas levou um tempo antes disso embasando seus estudos em teóricos que viveram anteriormente para divulgar sua forma de enxergar o mundo. Com Eugênio Gudín e Antonio Gramsci, num exemplo, acontece algo parecido. É possível afirmar, portanto, que os intelectuais orgânicos que viveram entre as décadas de 1940 e 1960 tenham sido influenciados por um debate mais amplo acerca dos rumos que a humanidade deveria conhecer, e todos participaram dele como sujeitos de seu tempo.

Com os educadores escolanovistas não foi diferente. Eles seguiram a corrente e se posicionaram a favor do liberalismo nos métodos pedagógicos que propunham aplicar nas



escolas brasileiras – especialmente as técnicas industriais, como na proposta desta pesquisa. E este foi um processo que não aconteceu de uma década para a outra. A corrente teórica representada pelos renovadores da educação amadureceu ao longo do tempo e conheceu suas particularidades quando entrou em contato com a realidade educacional brasileira. De Adolphe Ferrière a John Dewey, e deste à “tríade cardinalícia” no Brasil – Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira – há alguns debates de distância. Mais uma prova disso é o fato de Krupskaya reconhecer aspectos positivos na obra de Dewey, embora rejeite a finalidade que o norte-americano atribuiu ao método que adotou.

Diante disso, é interessante observar o que se refere ao debate sobre formação humana entre os intelectuais do período; parece haver um diálogo em que se provocam os que adotam posicionamentos ideológicos antagônicos, considerando a classe a que serviam. Lourenço Filho, num exemplo, parece alfinetar Gramsci sobre a ação dos intelectuais para a sociedade da qual faziam parte.

[...] Veio assim a constituir-se um grupo profissional pedagógico diferenciado, cujo trabalho, no entanto, não é livre, mas há de condicionar-se pela ação conjunta de todas as demais instituições. Aliás, tanto quanto seja estável a sociedade, mais se entrelaçam as instituições, de tal modo que cada uma apoia as outras, sendo por sua vez apoiada por todas as demais.

*O fato, porém, de estar essa organização pedagógica específica subordinada aos poderes políticos, pode permitir que em seu trabalho se introduza o domínio de uma classe econômica ou de um grupo privilegiado; e também, por ação da rotina, que expressões puramente formais, ou não correlacionadas com as necessidades reais da vida do conjunto, nela preponderem. Destinadas, por sua origem, a conservar e perpetuar as formas sociais existentes, as instituições educativas facilmente podem obstar o debate e a difusão de ideias e técnicas tornando o ensino menos produtivo em face de novas exigências que as necessidades econômicas e políticas venham a produzir.* (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 130, grifo nosso)

Ora, mesmo referindo-se à pedagogia tradicional e tecendo críticas a ela, Lourenço Filho admite a função social da escola como “interessada” em favorecer determinados grupos sociais. Enquanto isso, Gramsci adota posição diametralmente oposta e propõe a formação de intelectuais orgânicos em escolas “desinteressadas”, que existam para a formação omnilateral dos indivíduos. Um defende a especialização de tarefas e a unificação diferenciadora para a manutenção das classes sociais; outro sustenta a ideia de que todos os sujeitos devem aprender tudo para eliminar a iniquidade.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura

atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. [...] (GRAMSCI, 2010, p. 33)

Mesmo aparentando um debate direto entre os dois intelectuais, é improvável que tenham conhecido a produção intelectual um do outro, além do fato de ambos não serem contemporâneos. A única justificativa que resta é que, cada qual à sua maneira e sob suas justificativas, decidiu se debruçar no combate ao autoritarismo fascista, que caminhava a passos largos e com pisada forte. Como nas palavras de Lourenço Filho:

Na origem e evolução do movimento da escola nova há, sem dúvida, alguma coisa correspondente a esse sentimento, determinado pela complexidade social decorrente da industrialização, e pelas formas de opressão resultantes dos dois grandes conflitos armados deste século, e, enfim, da *guerra fria*, em que temos vivido e ainda agora vivemos. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 23)

Ou de Gramsci: “O fascismo é a tentativa de resolver os problemas de produção e de câmbio com metralhadoras e revólveres” (GRAMSCI, 1921 *apud* JOLL, 1979, p. 45).

Considerando o exposto, a pesquisa no doutorado<sup>3</sup> partiu de uma grande dúvida: o empenho das classes dominantes era tão apaixonado para com os processos educativos que se tem a impressão de que as pedagogias liberais é que conformaram o modo de produção, e não o contrário – dado o fato de que a pedagogia liberal obteve êxito na formação da classe trabalhadora, mesmo levando-se em consideração a resistência organizada de parte do proletariado brasileiro. No entanto, a dúvida formulada desta forma criaria problemas ao método de pesquisa que se tem adotado. Se fosse assim, a superestrutura é que estaria determinando a infraestrutura?

A partir daí, vieram outras dúvidas: em que medida os Estados Unidos tiveram aplicados seus ideais de educação no Brasil durante o nacional desenvolvimentismo, período que coincide com a atuação da CBAI? Quais eram estes ideais, exatamente? Como foi o processo de absorção da pedagogia da Escola Nova pelas escolas técnicas no período nacional desenvolvimentista (1946-1964)? Como foi que a CBAI impôs seu ideário à prática pedagógica

---

<sup>3</sup> A pesquisa de doutoramento foi realizada sem o auxílio financeiro de quaisquer agências de fomento. Ademais, o governo do Estado de São Paulo optou por cortar o programa de bolsas destinadas a mestrandos e doutorandos com vínculo profissional com a Secretaria de Estado da Educação. As condições materiais para a escrita da tese se deram, portanto, em meio ao trabalho como Professora de História nos Ensinos Fundamental e Médio, sob jornada de 40 horas semanais.

das escolas técnicas? Quais foram os mecanismos que a comissão desenvolveu para inserir sua concepção pedagógica no ensino industrial?

Ao que parecia, os Estados Unidos agiram de modo a forçar os governos brasileiros ao desenvolvimento capitalista do seu modo, como se as elites aqui apenas aceitassem essa subordinação. A impressão era de que as escolas técnicas seguiam a maré internacional de métodos pedagógicos e aceitavam que fossem aplicados aqui. Durante a análise, no entanto, é nítido que as transformações sociais sentidas através na educação brasileira vieram de fora num processo bem mais complexo, e que leva em consideração o desenvolvimento do modo de produção capitalista no país.

O objetivo, portanto, é demonstrar que a CBAI deve ser vista como um partido, um intelectual orgânico da burguesia que contribuiu para o desenvolvimento da Revolução Burguesa autocrática que se opera no Brasil ao longo de décadas (1930-1974), tendo o projeto de mundo liberal burguês contribuído para o desenvolvimento do modo de produção em sua formulação.

As categorias de análise sob as quais se assenta esta pesquisa estão de acordo com os princípios do materialismo histórico e dialético e, colaborando com o referencial teórico-metodológico da proposta de Marx, utiliza-se também a análise gramsciana acerca da noção de intelectual orgânico que conforma a superestrutura para manter frações de classe sob hegemonia e possibilitar o controle da estrutura. Também se utiliza a noção de Estado ampliado de Gramsci, para entender o patrimonialismo que guiou a escrita da História brasileira, especialmente quando se analisa o processo sob a ótica do Estado como a soma da sociedade civil mais a sociedade política.

O trabalho é entendido segundo o pressuposto de que o homem tem sua condição de humano definida pela capacidade de transformar a natureza para o seu cotidiano. Se o homem é definido a partir de sua capacidade de modificar a natureza, pode-se dizer que a educação tem sua gênese também aí, ou seja, com o trabalho veio a capacidade de aprender a transformar o meio em que se vive. Pode-se deduzir uma relação de identidade entre trabalho e educação, já que os homens “aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações”. (SAVIANI, 2007: 154)

Como este é um processo que não foge da construção da História, a estreita relação entre a educação e o trabalho não escapa das contradições forjadas pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista. À medida que a burguesia se beneficia da acumulação de capital, alija a classe trabalhadora do usufruto de seu próprio trabalho:

sem condições de serem proprietários dos meios de produção, os trabalhadores passam longe das melhores condições de vida resultantes da riqueza produzida por si próprios.

Além disso, há margem para a crítica da educação liberal e de como esta foi desprendida às classes trabalhadoras - especialmente no ensino técnico industrial, onde suas premissas são postas em prática. Principalmente sob as ideias de Émile Durkheim, a burguesia apostou nas escolas técnicas para diferenciar os sujeitos da massa de cidadãos, unificando-os: mesmo discursando em favor da igualdade entre os homens, era favorável à especialização, de forma que cada um pudesse contribuir para a coletividade com sua profissão, individualmente. A educação técnica operou a divisão social do trabalho como estratégia para a diferenciação unificadora. A Escola Nova foi o método aplicado, na prática, para operar esta diferenciação unificadora, sedimentando a democracia liberal.

Por outro lado, há de se considerar as questões pertinentes às relações entre Brasil e Estados Unidos e a forma como estas se deram no contexto internacional. Observou-se que os norte-americanos não fizeram nenhuma imposição aos brasileiros e que as políticas implementadas aqui foram livres, espontaneamente aplicadas pelas elites interessadas, configurando-se numa associação entre ambos. Analisando o comportamento dos dois países, inseridos que estavam numa formação econômico-social em fase de consolidação, podem-se deduzir análises a fim de contribuir para o debate acerca das relações de dominação e subordinação a nível internacional (imperialismo), no caso específico deste objeto de estudo. O *american way of life* foi a noção que a elite burguesa pretendeu inculcar aos trabalhadores brasileiros, direcionando-os com base no americanismo e no fordismo. Trabalhar numa indústria brasileira, entre as décadas de 1940 e 1960, significava aprender a comportar-se sob certos moldes e adotar uma dada conduta.

Em síntese, a proposta desta pesquisa foi analisar a ação da CBAI por meio dos *Boletins* e buscar compreender em que medida o ideário difundido por ela esteve alinhado com a ação da burguesia brasileira e suas pretensões de hegemonia enquanto classe. É preciso que se diga, por hora, que a CBAI é o objeto de análise desta tese, ao passo que os *Boletins* são as fontes de pesquisa. O recorte temporal, portanto, fica por conta da existência e atuação da CBAI, a partir de setembro de 1946 até 1962, quando é extinta para dar lugar ao Grupo de Estudos do Ensino Industrial (GEEI). Isto considerando a publicação dos *Boletins da CBAI*, o que ocorreu entre 1947 e 1961, período que coincide com o nacional desenvolvimentismo e com a penetração do *american way of life* na vida política, econômica, cultural e social do povo brasileiro.

O texto da presente tese apresenta-se sob o molde de quatro capítulos. No primeiro, expõe-se a conjuntura global da sociedade brasileira e o quanto ela se alinhava ao contexto internacional de desenvolvimento do capitalismo, situando o objeto em sua totalidade, com foco no desenrolar da Revolução Burguesa no Brasil (1930-1964), caracterizada como autocrática, periférica e que acentuou as desigualdades sociais.

No segundo capítulo, é feita uma descrição global do objeto de pesquisa, o que justifica o grande número de citações aos *Boletins da CBAI*; a intenção foi “deixar a fonte falar”. Neste momento, objetivou-se situar o periódico como uma particularidade do desenvolvimento capitalista à medida em que difundia o ideário burguês, com vistas a sedimentar o americanismo e o fordismo para com a moral e a conduta do trabalhador brasileiro, fazendo-o operar a acumulação de capital como resultado da opção pela substituição de importações.

O terceiro capítulo expõe a concepção de educação que a CBAI procurou veicular nos *Boletins*, de modo a configurar o receituário burguês para operar a hegemonia desta classe por meio da superestrutura, numa relação dialética com a estrutura. A educação é posta como um aparelho do Estado para colocar em prática a democracia liberal e a diferenciação unificadora, na tentativa de convencer a massa de trabalhadores de que faziam parte de um corpo e que, portanto, era importante que continuassem a ser diferentes entre si, pretexto para a manutenção da sociedade de classes. Ali também é feito o contraponto marxista quanto à concepção de educação e o quanto os donos do poder se empenharam para afastar outras possibilidades de organização social.

No quarto capítulo, pretende-se que seja exposto o modo como a CBAI operou a formação ideológica da classe trabalhadora, engendrando sua moral para docilizá-la e torná-la manipulável. O escolanovismo, que tem por essência o liberalismo, foi amplamente divulgado pelo Boletim e entranhou-se por entre as células da sociedade brasileira a fim de cimentar a Revolução Burguesa no Brasil.

Por fim, há de se mencionar a dificuldade para reunir todas as fontes documentais. É possível que se consultem os *Boletins da CBAI* entre julho de 1950 e janeiro de 1957, na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). No entanto, não seria o suficiente; a CBAI atuou até 1962 e, portanto, teria publicado até aí, o que revela uma lacuna quanto à disponibilidade das fontes.

As edições faltantes poderiam ser encontradas nas bibliotecas de universidades públicas: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).<sup>4</sup>

Contudo, quando da descrição do objeto – tendo em mãos apenas os *Boletins* copiados da FE-USP – verificou-se a informação de que eles foram impressos no Centro de Formação de Professores da Escola Técnica de Curitiba, a partir de outubro 1958. Mais tarde, esta escola foi alçada à condição de universidade; atualmente trata-se da Universidade Técnica Federal do Paraná (UTFPR), que recebeu o acervo da Biblioteca da CBAI.

Os funcionários do Departamento de Documentação Histórica (DEDHIS) da UTFPR, no entanto, não conseguiram localizar nenhum exemplar. A mudança de prédio do departamento fez com que parte do acervo se perdesse. Diante da situação, dezenas de pesquisadores foram consultados – até que o Prof. Dr. Mário Lopes Amorim, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da referida universidade, se prontificou a emprestar para cópia todos os que ele usou para análise em sua tese de doutorado. Desta feita, os exemplares do *Boletim* consultados para esta pesquisa vão até novembro de 1961.

Os *Boletins* consultados estão entre julho a dezembro de 1950; janeiro a março, maio a setembro, e dezembro de 1951; março a dezembro de 1952; janeiro a setembro, novembro e dezembro de 1953; janeiro a março e maio a dezembro de 1954; janeiro a março de 1957; outubro a dezembro de 1958; janeiro a março e maio a dezembro de 1959; abril a dezembro de 1960 e março a novembro de 1961. As edições consultadas totalizam um número de 76 e somam 1204 páginas. Cada uma delas conta com, em média, 16 laudas.

Optou-se por corrigir as citações dos *Boletins* quanto às regras da Língua Portuguesa, especialmente o que diz respeito aos acentos e grafia das palavras, para seguir as mudanças na escrita da norma culta. Esta correção não verifica, no entanto, alteração de sentido nas estruturas de frases.

---

<sup>4</sup> De acordo com busca realizada pela Base Accessus, do CPDOC-FGV.

## CAPÍTULO 1 – UM DOS PARTIDOS QUE INSTRUMENTALIZOU A REVOLUÇÃO BURGUESA: A CBAI

*“Eu insulto o burguês! O burguês-níquel,  
o burguês-burguês!  
A digestão bem-feita de São Paulo!  
O homem-curva! O homem-nádegas!  
O homem que sendo francês, brasileiro, italiano,  
é sempre um cauteloso pouco-a-pouco!  
[...]  
Morte à gordura!  
Morte às adiposidades cerebrais!  
Morte ao burguês-mensal!  
ao burguês-cinema! Ao burguês-tílburi!  
- Ai, filha, que te darei pelos teus anos?  
- Um colar... - Conto e quinhentos!!  
Mas nós morremos de fome!  
[...]  
Ódio e insulto! Ódio e raiva! Ódio e mais ódio!  
Morte ao burguês de gíolhos,  
cheirando religião e que não crê em Deus!  
Ódio vermelho! Ódio fecundo! Ódio cíclico!  
Ódio fundamento, sem perdão!  
Fora! Fu! Fora o bom burguês!...”*

*Mário de Andrade*

## 1.1 – SOBRE O PONTO DE VISTA TEÓRICO-METODOLÓGICO

É certo que os grupos que exercem hegemonia num dado contexto histórico constroem esta condição ao longo do tempo. A existência das diversas classes sociais determina-se pelas condições de desenvolvimento do modo de produção no qual estão inseridas. Este é um processo construído historicamente, ou seja, somente é possível entender uma realidade sócio histórica se esta for analisada como resultado de uma construção que se dá ao longo do tempo. Só é possível analisar a situação da estrutura social num determinado contexto se estes forem julgados em sua composição temporal anterior. Ora, a História da humanidade se constitui de conjunturas que se precedem e que, portanto, não deixam disponível a possibilidade de entendê-las se não forem considerados os seus progressos.

Sendo assim, não há como fugir do historicismo – mesmo que a ele sejam atribuídos ares de acusação por parte dos pesquisadores filiados a outras matrizes teórico-metodológicas. Partilhando do que escreveu Karl Marx,

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestados os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar, nessa linguagem emprestada, a nova cena da história universal. [...] (MARX, 2006, p. 15)

Neste sentido, o marxismo se apresenta como a corrente filosófica que se volta ao condicionamento histórico e social do pensamento, uma vez estabelecida relação direta entre o legado histórico das sociedades e a sua produção material e imaterial.

Esta situação dá corpo à premissa de Marx que aponta a economia como base estrutural de toda a organização social, de todas as produções culturais ou ideológicas dos homens. Para ele, não há sentido no princípio metafísico de análise hegeliana<sup>5</sup>, segundo o qual tudo o que existe teria sua gênese a partir das ideias: a História da humanidade seria concebida a partir do abstrato para conformar a base material da sociedade. Ora, este princípio apresenta todo o necessário à crítica de Marx e Engels ao idealismo hegeliano:

---

<sup>5</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel, filósofo alemão (1770-1831).



O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifo do autor)

É este o ponto de partida do materialismo histórico e dialético. Opostos ao idealismo de Hegel, Marx e Engels afirmaram que a existência humana só é possível através do processo pelo qual o homem tem de produzir sua própria materialidade, isto é, a essência concreta do humano é sua capacidade de produção. Impedir um homem ao trabalho significa desarmá-lo em relação à sua condição de ser pensante, membro da coletividade e construtor da própria existência.

Neste processo de construção da História pelo trabalho dos homens, existe uma ligação dialética entre a base econômica da sociedade e os interesses das classes. Afinal de contas, a diferenciação econômica entre os grupos de indivíduos é produto da luta que empreendem para afirmar-se hegemônicos no controle da base material que, por sua vez, constitui a condição *sine qua non* para que a estrutura social capitalista se firme.

Desta forma, é válida a proposição de que a história é concebida concretamente a partir do antagonismo entre as classes sociais: “A história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes”. (MARX; ENGELS, 1998: 9). Neste sentido, este antagonismo entre as classes leva a um desenvolvimento histórico que compreende as relações de dominação e subordinação de uma classe sobre outra para garantir que esta situação de poder se conserve indefinidamente. Nessas condições, as relações sociais contaminam-se de alienação por parte da classe subordinada, já que esta não dispõe da propriedade dos meios que possibilitariam a produção da base material necessária à sua sobrevivência. Sem condições de produzir o próprio sustento porque não possuem a propriedade da base material, as classes subalternas passam a depender dos anseios dos donos dos meios de produção e a lutar por condições de igualdade numa sociedade em que as classes sejam abolidas.

Assim sendo, as ações humanas do presente são inerentes ao passado. Como resultado da ação concreta dos homens, as lutas de classes se desenrolam dialeticamente nas diversas dimensões da sociedade. Ou seja, a sociedade “herdada” do passado pode sofrer ou não transformações fundamentais dependendo das ações concretas dos homens no processo de luta de classes, uma luta que se dá em determinadas condições objetivas da sociedade.

É neste sentido que agem as classes que dominam a propriedade da base material: controlam e subordinam visando a perpetuação da sociedade capitalista. Assim como pela força, as diversas elaborações filosóficas, religiosas, políticas e ideológicas são, portanto, uma forma de conformar as sociedades ao domínio de uma classe social.

Portanto, ao passo que as classes dominantes movimentam-se para manter-se hegemônicas, utilizam-se de uma série de estratégias; o objetivo principal é afastar a possibilidade de que todos os indivíduos alcancem condições de igualdade econômica, política e social entre si, já que os donos dos meios de produção não desejam perder suas propriedades e o poder que esta condição lhes confere. Dentre as alternativas para que isto ocorra está a busca do consenso para com as classes que são dominadas. Convencer um grande número de pessoas a pensarem como burgueses – mesmo não o sendo –, apresenta-se como uma estratégia um tanto eficiente, já que a simples imposição ideológica pela força não elimina o desejo dos subalternos à subversão de uma ordem com a qual não concordam. É válido ressaltar que o desejo de convencer a classe social antagônica sobre sua visão de mundo não é exclusivo da burguesia; este processo apenas se dá sob formas diversas considerando a posição que as classes e suas frações ocupam no mundo da produção.

Desta forma, cabe mencionar a questão da *filosofia da práxis*, princípio sob o qual Antônio Gramsci explica a forma como os grupos sociais adotam certo posicionamento político, considerando-se as condições de vida a que estão submetidos e o fato de que são sujeitos determinados por sua História. Quando se considera a vida do próprio Gramsci, observa-se um exemplo de intelectual orgânico a serviço de sua classe social à medida em que escreve nos jornais socialistas de sua época com vistas à formação da classe trabalhadora sob os princípios do materialismo histórico. O marxista nasceu na Sardenha em 1891, região da Itália atrasada economicamente e que, portanto, oferecia condições de vida mais difíceis aos trabalhadores. Seu posicionamento político é resultado das condições históricas que lhe foram oferecidas ao longo da vida. Mesmo com dificuldades para pagar os estudos, chegou à universidade, em Turim, e continuou seus esforços para com a formação política do proletariado italiano. Em função de seu posicionamento político, Benito Mussolini<sup>6</sup> ordenou sua prisão, ocasião em que produziu grande parte de sua obra<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup>Mussolini foi o ditador italiano que levou à organização estatal os princípios do fascismo. Foi primeiro-ministro italiano entre 1922 e 1943 e se utilizou de repressão para com os inimigos políticos.

<sup>7</sup>Vale lembrar que os vinte e nove *Cadernos do Cárcere*, em que Gramsci desenvolve suas principais ideias e apresenta grande parte de sua produção teórica, foram escritos exatamente no momento em que ocorriam transformações importantes para o desenvolvimento capitalista a nível internacional. Ele foi preso em 1926 e libertado em 1934, período que coincide com a divulgação dos ideais liberais do escolanovismo pelos educadores brasileiros.

Como ocorre esta escolha? É esta escolha um fato puramente intelectual, ou é um fato mais complexo? E não ocorre frequentemente que entre o fato intelectual e a norma de conduta exista uma contradição? Qual será, então, a verdadeira concepção do mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada que está implícita na sua ação? E, já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política? Este contraste entre o pensar e o agir, isto é, a coexistência de duas concepções do mundo, uma afirmada por palavras e a outra manifestando-se na ação efetiva, nem sempre se deve à má-fé. [...] não se pode destacar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos. Deve-se, portanto, explicar como ocorre este fato, a saber, que em cada época coexistam muitos sistemas e correntes de filosofia; explicar como eles nascem, como se divulgam, porque na divulgação seguem certas linhas de separação e certas direções, etc. [...] (GRAMSCI, 1978, p. 14-15)

A busca pelo consenso se dá com vistas à conquista do poder político que, por sua vez, encerra a necessidade de conflito para a conquista do poder estatal. Esta conquista, por seu turno, passa pelo nível intelectual e moral, antes de assumir o poder, propriamente dito.

Pensando nisso é que Gramsci se refere à ação orgânica dos intelectuais para com as classes das quais fazem parte. São os representantes de classe que figuram como os responsáveis pela obtenção do consenso e da coesão visando a perpetuação de seu grupo na condição de dominância ou na busca dela. Estas pessoas agem modelando a base ideológica que desejam ver instaurada na totalidade do tecido social. Se há intenção de que uma classe domine outra, estes seriam os responsáveis pelo convencimento geral, a fim de imputar desejos e visões de mundo a todos, garantindo que a diferenciação econômico-social entre os indivíduos fique intacta. “[...] Abordados a partir de seu ser social, de seu lugar nas relações de produção, os intelectuais situam-se em uma certa divisão do trabalho, exercem funções.” (BUCKINGHAM, 1980, p. 46). Em outras palavras, quando burgueses lutam para eliminar a noção subversiva de revolucionar-se por parte dos operários, estão levando adiante sua essência de indivíduos frente a classe à qual se vinculam diante das relações de produção.

O exercício “normal” da hegemonia [...] caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2000, p. 96, v. 3).

Como já exposto, é evidente que cada classe social se movimenta para modelar seus próprios intelectuais a fim de sustentar-se enquanto tal e isso todas as classes ou frações de classe podem fazê-lo. Mas, mais evidente ainda é o exercício da burguesia para afirmar sua

dominância – ao mesmo tempo em que desloca de cena a movimentação dos trabalhadores na busca por justiça social – afinal de contas, os interesses de um e outro são antagônicos, tanto quanto a posição de classe. Se, para Gramsci, a hegemonia figura como a conquista do consenso e é o elemento central da estratégia proletária no processo de transição da sociedade capitalista para o socialismo (GOMES, 2012, p. 70), é óbvio que, se não houver movimentação dos intelectuais da burguesia com o fim de aniquilar as tentativas da classe operária para o controle do Estado, aquela estaria fadada ao fracasso quanto ao objetivo de tornar-se hegemônica.

[...] Em outras palavras, a relação intelectual/classe revela-se diferente quando se trata da burguesia e do proletariado. No primeiro caso, os intelectuais desempenham um papel direto na *constituição de classe*. No segundo, eles desempenham um papel essencial, mas em um processo político mais amplo: o da *organização política de classe*, da dialética que une direção consciente e espontaneidade, própria ao partido como “intelectual coletivo”. (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 50)

Pensando nisso é que Gramsci aponta a necessidade de que os intelectuais proletários se comportassem como dirigentes, para além de dominantes, na construção de um novo tipo de intelectual. Ampliando o conceito de intelectual, ele defende a ideia de que estes deveriam ser os “organizadores de hegemonia”, já que encontram-se na luta pelo controle do poder político e estatal<sup>8</sup>.

Por outro lado, quando se refere à atuação da burguesia e à sua luta pela manutenção da ordem, Gramsci a apresenta como interessada em obter a hegemonia política e cultural, utilizando-se da estrutura burocrática do Estado: o aparelho escolar (das escolas infantis até as universidades), os aparelhos de cultura (museus, bibliotecas), a organização do sistema de informação, do meio ambiente e do modo como as cidades estão organizadas. Configura-se, desta forma, um aparelho de hegemonia incorporado ao Estado, ampliando-o. Uma classe pode tornar-se dirigente antes de ser dominante, ou seja, pode conquistar a hegemonia antes do poder político e do controle do Estado. “[...] Por um lado, ele [Gramsci] diz respeito às ‘sociedades capitalistas’, ou seja, às condições de vida materiais, *ao sistema privado de produção*. Por outro lado, ele implica os aparelhos ideológico-culturais da hegemonia, o aspecto educador do Estado. [...]” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 99, grifo da autora).

O Estado, portanto, amplia-se por que é considerado a partir da somatória da sociedade civil à sociedade política, em relação orgânica entre si na luta pela hegemonia. O

---

<sup>8</sup>Considerando contextos de desenvolvimento do modo de produção capitalista em que o proletariado ainda não tiver alcançado o poder.

conceito de hegemonia, dessa forma, encerra a ideia de que para estar em posição de dominância é necessário ter práticas de classe dominante, mas também usufruir dos aparelhos do Estado para tal. Para Gramsci, as classes dominantes só poderiam tornar-se hegemônicas utilizando o aparelho de Estado para conformar a superestrutura<sup>9</sup> e controlar a infraestrutura<sup>10</sup>.

Dessa forma, pode-se afirmar que o posicionamento das classes que fazem do Estado seu palco de ação é demonstrar “interesse” numa cultura que seja individualista, mesquinha, imediatista, oportunista, de curta visão. Dialeticamente, tudo isto é o oposto do que desejam os trabalhadores na voz de seus intelectuais orgânicos, que lutam por uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva – valores que, por sua vez, ameaçam a ordem burguesa. Daí vem a ideia gramsciana de “cultura desinteressada”, para a qual não importam quais sejam os fins da formação da cultura do trabalhador, desde que ela sirva a todos os homens (NOSELLA, 2016, p. 52).

Portanto, obter hegemonia através do Estado ampliado, significa levar em consideração, principalmente, a questão das relações entre a infraestrutura e a superestrutura e a rivalidade entre as ideologias na formação do Estado.

A hegemonia se realiza no âmbito da superestrutura e a relação entre ela e a estrutura se encontra na base da luta revolucionária. Gramsci entendia que a estrutura era formada pela unidade da economia, embasada nos meios e nas formas de produção, fundamentos reais do desenvolvimento social [...]. A base real para o desenvolvimento das forças materiais se encontra nas relações de produção que possuem a capacidade de promover a estruturação econômica da sociedade. A superestrutura é de ordem política e jurídica e, estando implantada sobre a base econômica, tem a finalidade de promover a consciência social. A superestrutura atua no campo da organização social pela formação da consciência política e ideológica dos indivíduos e dos grupos sociais e tem como objetivo promover a unidade econômica pelo desenvolvimento das forças produtivas, para que atendam às necessidades e às demandas geradas por uma dada organização social. (GOMES, 2012, p. 85)

Seria um equívoco entender a análise gramsciana como corruptora do princípio marxista que se contrapõe ao idealismo hegeliano: a existência da base material é preconizada pelo mundo das ideias. Ora, Gramsci está preocupado, justamente, em defender este princípio. Para ele, a relação entre o ideário elaborado pelos intelectuais e o desenvolvimento das forças produtivas é dialética e orgânica, ou seja, quando uma classe social defronta-se ideologicamente

---

<sup>9</sup>De acordo com a teoria marxista, a sociedade é formada a partir da soma de superestrutura e infraestrutura. A primeira se refere às formulações abstratas das representações culturais e da política. A segunda, às forças e relações de produção. A relação entre ambas é dialética.

<sup>10</sup>Até por considerar o número de indivíduos que compõem as classes: os operários são em número muito maior quando comparados aos donos dos meios de produção. O proletariado e todas as suas frações, quando comporta-se como intelectual coletivo, possibilita-se hegemonia com mais facilidade que as classes dominantes. Daí a necessidade de convencer a totalidade do tecido social.

com outra na luta pela hegemonia, está objetivando a superestrutura que, por sua vez, embasa a estrutura.

[...] Gramsci insiste no caráter *gnosiológico* da tese de Marx: os homens ganham consciência dos conflitos sociais no plano das ideologias e os desenvolvem *nesse plano* até o fim... Ele inclusive desenvolve esse enunciado de Marx à luz do conceito de *hegemonia*. Pois, trata-se aí ‘da maior contribuição de Ilitch à filosofia marxista, ao materialismo histórico, *contribuição original e criadora*, desse ponto de vista. Ilitch teria feito o marxismo progredir não somente no plano da teoria política e da teoria econômica, mas também no plano da filosofia’. [...]” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 102, grifos da autora).

Não há, portanto, um “desvio idealista”. Mesmo porque a análise de Gramsci perpassa o materialismo de Marx na medida em que reafirma a tese de que as condições materiais são os suportes de relações sociais determinadas e que, assim sendo, é a realidade social, em sua infraestrutura produtiva, que cria as ideologias e não a superestrutura que cria a realidade social.

## **1.2 – A HERANÇA DA MISCELÂNEA ENTRE PÚBLICO E PRIVADO**

Em *Os Donos do Poder*, Raymundo Faoro (2000) demonstra o processo pelo qual o Estado português plasmou sua estrutura de poder sob os moldes do patrimonialismo como forma de dominação, a congelou e transferiu para a América no tempo em que a fez colônia. De acordo com a análise weberiana do autor, as relações de poder exercidas no Brasil do período colonial – e nos períodos subsequentes – dão base a um certo tipo de poder calcado nas relações de mando e obediência. O Estado, neste sentido, seria uma extensão subjetiva do poder do governante, de forma que inexistente uma diferenciação entre as esferas pública e privada, o poder é exercido de forma absolutamente personalista, o sistema jurídico age subjetivamente e o sistema fiscal é despossuído de qualquer traço de racionalidade. Para Weber e, por extensão, Faoro, existiriam duas camadas em que se poderia pensar: o Estado, formado por todos os grupos de indivíduos que, de alguma forma, se relacionam com ele, e todo o resto da sociedade. As classes sociais seriam subsidiárias neste processo, o que leva a um diagnóstico da realidade que considera a economia como termo acessório. Weber e Faoro partem do pressuposto de que os grupos sociais seriam formados por suas relações econômicas em articulação com seu sistema de crenças. Daí a utilização do termo *estamento*: não haveria mobilidade entre os

grupos, uma vez que sua condição econômica não é determinante. Afinal, a sociedade de classes carrega consigo um potencial equalizador, possibilitado pela luta entre elas.

Essa noção essencial de estamento como um grupo definido por critérios basicamente sociais, em vez de econômicos, e que tem como premissa a diferenciação e o exclusivismo sociais, está presente em Faoro. [...] *O estamento*, para Faoro, são os *donos do poder*, o patronato político brasileiro. (CAMPANTE, 2003, p. 162-163)

Para Faoro, portanto, a sociedade brasileira pode ser explicada pelo comportamento do Estado patrimonial estamental à medida em que se desenvolve o capitalismo politicamente orientado. A História do Brasil seria escrita, portanto, pelas mãos do Estado e seus servidores, sob o comando do príncipe (ou do Presidente da República) – uma vez que estudar o Estado é estudar a sua administração<sup>11</sup> e todas as relações travadas entre as pessoas que têm o privilégio de fazer parte de suas entranhas.

Desta feita, não existe povo. Esta seria uma categoria amorfa de pessoas, senão inexistente, na obra de Faoro. Para ele, todo o resto da sociedade (aqueles que não conseguiram entranhar-se nas relações com os donos do poder), caracteriza-se como apático, sem condições de organizar-se como sociedade civil contraposta ao Estado. A leitura de sua obra chama atenção por isso; não são mencionadas quaisquer revoltas ou rebeliões de cunho popular ao longo da História do Brasil. A escravidão é mencionada de forma rasa ao tempo em que a leitura da obra faz o leitor ter a sensação de que não existiram pessoas comuns capazes de bradar pela ampliação de direitos e com a intenção de subverter a ordem. A sensação que se tem é que a História do Brasil foi escrita por grandes homens e o resto assistiu sem nada fazer.

Além disso, esta caracterização da sociedade brasileira, formada por estamentos, leva à observação de que o príncipe busca, a todo custo, pela centralização do Estado, atuando de forma proeminente, sobranceira, sufocante. É neste sentido que a tutela do Estado asfixia as tentativas dos grupos que estavam a enriquecer, à medida que o capitalismo segue seu caminho para acomodar-se nas relações sociais e de produção. Por um longo período de tempo, houve a tentativa de industrializar-se, por parte de grupos que estavam a conceber sua riqueza, mas o poderio estatal os castrou, orientando o capitalismo para a manutenção da sociedade patrimonial e estamental. Durante anos

[...] a tutela governamental freará o desenvolvimento econômico, matando [...] os agrupamentos destinados à indústria e ao comércio, a este vinculado. [...] Vencia a

---

<sup>11</sup>Para Weber, não se confunde administração com burocracia. O cargo burocrático seria uma forma de diferenciar-se dos demais que, por não exercerem cargos desta feita no Estado, não estariam a fazer parte deste estamento.

doutrina liberal [...]. O industrialismo só seria viável se não precisasse contar com o auxílio do governo: só a concorrência permitiria, baseada na liberdade, projetar o país industrial. [...] (FAORO, 2000, p. 35)

Isto posto, soma-se ao contexto o liberalismo como elemento norteador das ações dos grupos que se faziam opulentos e passaram a clamar por espaço para agir em favor de si mesmos – fugindo do patrimonialismo estamental e encaminhando os novos passos do desenvolvimento capitalista. No entanto, é certo que essa interpenetração do estamento burocrático ao setor privado acabou por bloquear a emergência do capitalismo industrial no país.

O espectro do liberalismo é o que causa repulsa ao Estado interventor, dado o fato de que, para desenvolver a economia, frequentemente se rogou ao governo para as mais diversas finalidades: ora, construir estradas de ferro e possibilitar crédito são formas de se pedir a intervenção estatal, mesmo que dela se sinta asco. A “[...] aristocracia rural manda, decide, dispõe. A república só poderia nascer, diante do quadro harmonicamente construído, se derrubado o castelo [...]” (FAORO, 2000, p. 61).

Coincidindo com a República, o processo de industrialização por que passou o Brasil, a partir do final do século XIX, ditou as bases para a formação mais consistente da burguesia industrial brasileira. A formação dos núcleos urbanos que se formaram a partir das estações ferroviárias fomentaram o processo de urbanização. Ali se aglomerava a mão-de-obra imigrante responsável pelas atividades mecânicas de reparo das peças das locomotivas e vagões, o que pode ser considerado o embrião da atividade industrial no país.

Ou seja, a República brasileira foi concebida para que se abrisse espaço ao liberalismo no seio do desenvolvimento capitalista. A proclamação foi, portanto, uma manifestação dos donos do poder para libertar-se da dominação do tirano em favor da liberdade econômica para a fartura de si próprios.

Os cafeicultores lograram consideráveis lucros com a produção do café e o capital que haviam acumulado transformou-se em investimentos na atividade industrial – especialmente entre 1915 e 1919, por ocasião da Primeira Guerra Mundial. A industrialização no Brasil não seguiu os mesmos passos da trajetória clássica do processo, os quais consistem no artesanato, manufatura e, finalmente, a maquinofatura; deu-se abruptamente sob a forma da grande indústria (DE DECCA, 1981, p. 142). Sendo assim, os incipientes industriais acabaram por organizar-se unificando seus interesses e, inclusive, incorporaram a orientação fordista como método de submissão dos trabalhadores aos preceitos fabris.



O que se seguiu, a partir daí, foi uma *res publica*<sup>12</sup> que nada tinha de povo, considerando os esforços colossais empreendidos pelos poderosos para afastar a possibilidade da participação popular. Os arranjos políticos que mantiveram a máquina pública em funcionamento foram para atender aos anseios de grupos privados poderosos. A Política dos Governadores, o arranjo do Café com Leite e a atuação dos coronéis<sup>13</sup> denotam a intensa movimentação dos donos do poder para a conservação da ordem como sempre estivera. A dinâmica burguesa seguiu a correnteza ditada pelo mar capitalista à medida em que se permitia assimilar a ideologia liberal e libertar-se das amarras de um sistema castrador e centralista.

Liberalismo político casa-se, harmoniosamente com a propriedade rural, a ideologia a serviço da emancipação de uma classe da túnica centralizadora que a entorpece. Da imunidade do núcleo agrícola expande-se a reivindicação federalista, empenhada em libertá-lo dos controles estatais. [...] Ser culto, moderno, significa, para o brasileiro do século XIX e começo do XX, estar em dia com as ideias liberais, acentuando o domínio da ordem natural, perturbada sempre que o Estado intervém na atividade particular. Com otimismo e confiança, será conveniente entregar o indivíduo a si mesmo, na certeza de que o futuro aniquilará a miséria e corrigirá o atraso. No seio do liberalismo político vibra o liberalismo econômico, com a valorização da livre concorrência, da oferta e da procura, das trocas internacionais sem impedimentos artificiais e protecionistas. O produtor agrícola e o exportador, bem como o comerciante importador, prosperam dentro das coordenadas liberais, favorecidos com a troca internacional sem restrições e a mão de obra abundante, sustentada em mercadorias baratas. (FAORO, 2000, p. 111)

É difícil, portanto, concordar com a análise weberiana de Faoro no que diz respeito às classes sociais como sendo subsidiárias, tendo sua fundamentação não baseada na esfera econômica – dado o fato de que o povo não pode ter diminuída sua capacidade de organização em sociedade civil que se contrapõe ao Estado. A atuação das classes subalternas, neste contexto, passa pela atuação do Estado ampliado na figura de seus intelectuais orgânicos em busca da conformação da visão de mundo da sociedade civil e evitar que a sociedade política se veja manchada com os interesses populares. Esta atuação, vê-se, ocorreu tanto pela força –

---

<sup>12</sup>*Res publica* é uma expressão latina que significa literalmente "coisa do povo", "coisa pública". É a origem da palavra república. O termo normalmente se refere a uma coisa que não é considerada propriedade privada, mas a qual é, em vez disso, mantida em conjunto por muitas pessoas.

<sup>13</sup>A *Política dos Governadores* foi um acordo durante os primeiros anos da República Velha (1890-1930), em que o Governo Federal apoiava os governos estaduais sem restrições e, em troca, usavam de seus coronéis para eleger candidatos favoráveis ao Governo Federal, de forma que nem o governo federal, nem os governos estaduais, enfrentassem oposição. A *Política do café com leite* derivou da *Política dos Governadores* e consistia na alternância de poder entre as oligarquias paulista e mineira, durante a República Velha. Os presidentes civis eram influenciados pelo setor agrário dos estados de São Paulo – grande produtor de café – e Minas Gerais – à época maior eleitorado do país e produtor de leite. Perdurou até a Revolução de 1930. O coronelismo era a prática de fraudar as eleições por parte dos chefes locais, a fim de que o arranjo político fosse garantido pelos mentores da prática em escala mais ampla.

por meio da ação violenta dos chefes locais para garantir os resultados das eleições –, quanto pelo sistema de ideias – a compra de votos, num exemplo.

Diante da ação dos oligarcas servidores do Estado, é possível que se afirme uma absoluta interpenetração entre as esferas pública e privada com traços de patrimonialismo, sem que o termo carregue o sentido weberiano do Estado patrimonial como dominação. Só é possível levar em conta este patrimonialismo de Faoro quando se examina a miscelânea entre a coisa pública e a propriedade particular, já que a tese weberiana do patrimonialismo estamental não considera o potencial equalizador da sociedade organizada em classes e todos os processos sociais, econômicos e culturais advindos da luta entre elas. Ademais, considerar o patrimonialismo como uma estratégia de dominação nega outros elementos que concorrem para tal. É o caso, por exemplo, da movimentação da intelectualidade para a obtenção do consenso para a classe a qual representam por meio da imprensa. Nos jornais e periódicos se divulgam opiniões e pontos de vista que concorrem para a formulação do ideário comum, com vistas à conformação da superestrutura. Esta seria uma forma de evitar que as classes populares se constituam e organizem sua base teórica, situação mais perigosa para a burguesia resolver – dado que as ideias não se podem matar.

A percepção de que há movimentação das classes dominantes em favor da conservação da ordem social leva em consideração seu esforço e organização no intuito de acalmar os ânimos de todas as outras frações de classes que reivindicam condições de igualdade e ameacem seu *status* de dominância.

Além do mais, deve-se levar em conta que o tempo levou a organização social brasileira a sofrer revisões. Se durante o período Imperial o poder exercido pela Coroa tinha como princípios fundamentais as relações de mando e obediência baseadas na honra e um Estado centralizador, não se pode aplicar a mesma análise no período que corresponde ao desenrolar da República. À medida que o modo de produção se desenvolve, os donos dos meios de produção reciclam sua atuação para a manutenção do poder econômico que sempre tiveram.

Ao passo que os senhores rurais saem do isolamento do campo na tentativa de construir um Estado que seja nacional, trazem consigo uma série de valores para um contexto que passou a se desenrolar nas cidades. Este conjunto de crenças tendeu a ficar no passado ao mesmo tempo em que se foi aceitando um novo estilo de vida e o novo desenho que adquiriram as formas de organização das relações sociais, das instituições econômicas, jurídicas e políticas. Esta porção de senhores rurais “aburguesou-se”, num processo que é dilatado pelo surto econômico provocado pelo café e que dita as regras do desenvolvimento do capitalismo

industrial no Brasil. Todos os que buscavam enriquecer, certamente participaram deste processo e experimentaram do “espírito burguês”, como nas palavras de Florestan Fernandes.

Para ele, é deste modo que se pode falar numa Revolução Burguesa no Brasil. Ela consiste em identificar, na História, “[...] os agentes humanos das grandes transformações histórico-sociais que estão por trás da desagregação do regime escravocrata-senhorial e da formação de uma sociedade de classes no Brasil” (FERNANDES, 1975, p. 20). É o processo pelo qual se poderia identificar o momento em que a sociedade brasileira descobriu-se “livre” para empreender as diferenças sociais à sua maneira e deixando que o capitalismo se modernize de acordo com o curso da maré.

Neste caso, ninguém seria menos suspeito a ocupar o papel de agente da “Revolução Burguesa” do que os fazendeiros de café e os imigrantes, que passaram a compor a sociedade brasileira a partir do momento em que a planta tomou as rédeas do desenvolvimento econômico no país. Os donos das fazendas de café, principalmente, figuraram no contexto como aqueles que se metamorfosearam de senhores agrários em cidadãos da República – sem esquecer que a *res publica* foi a opção dos poderosos de então para fugir da castração de suas liberdades individuais. Suas ações se circunscreveram na alta cúpula do desenvolvimento econômico, já que empreenderam esforços para livrarem-se da exploração dos agentes da Coroa portuguesa que, por sua vez, drenava toda a riqueza brasileira para o exterior durante o que se chamou capitalismo comercial. Quando viram-se com a responsabilidade de criar relações econômicas próprias, os donos do poder trataram de extirpar de si próprios a marginalidade que ocupavam na economia. No entanto, estas manifestações de “nacionalismo econômico” não puderam deixar de caracterizar o capitalismo brasileiro como dependente, ao passo que apenas internamente é que as relações econômicas se modernizaram.

Em sua substância, a economia brasileira continuou a trilhar seus caminhos de forma periférica: as “elites nativas” continuaram direcionando o Estado numa economia capitalista dependente, já que não dispunha dos elementos necessários à estruturação de uma economia integrada à economia mundial: o crescimento da economia brasileira se dava em função dos interesses das economias centrais com o Brasil.

Outros tipos importantes que se podem identificar como agentes da “Revolução Burguesa” no processo de implantação da República, foram os coronéis e os imigrantes.

[...] Os papéis econômicos emergentes, nascidos do desenvolvimento urbano ou da expansão interna do capitalismo comercial e financeiro, que estava por trás dele, só poderiam ser aproveitados pelas “famílias tradicionais” de recursos e pelos “imigrantes prósperos”. Dessas duas categorias sociais seriam recrutados os “homens de negócios da época”. Ora, em São Paulo aquelas famílias timbravam por ramificar

seus interesses econômicos em várias direções concomitantes. [...] (FERNANDES, 1975, p. 122)

Na prática, foram essas frações de classes que operaram e acentuaram as desigualdades sociais. Estes agentes da “Revolução Burguesa” a operaram para solidificar a diferenciação entre as classes sociais. “[...] Nesse sentido, a ruptura com o passado constituía uma contingência irreversível e a preservação de símbolos estamentais apenas concorria para tornar opções inevitáveis menos dolorosas e dramáticas.” (FERNANDES, 1975, p. 123)

São estes grupos que se articulam nos bastidores do desenvolvimento capitalista para garantir um mundo católico, livre do comunismo e pleno de “liberdade e democracia” – mesmo que o significado disto seja controverso, ou mesmo que tenham se utilizado destes conceitos somente como pretexto para que se alcançassem seus objetivos sem maiores problemas. A democracia foi dirigida unicamente à burguesia, de maneira restrita, só para os que têm acesso à dominação burguesa (FERNANDES, 1975).

A “Revolução Burguesa” desenvolveu-se porque esteve inseparavelmente ligada ao projeto de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, para o qual restara a função permanente de país subdesenvolvido. A razão do sistema são as relações de dependência e subordinação; sem elas o modo de produção perde a razão de ser. Para Florestan Fernandes,

[...] Isso quer dizer que o desenvolvimento capitalista sempre foi percebido e dinamizado socialmente, pelos estamentos ou pelas classes dominantes, segundo comportamentos coletivos tão egoísticos e particularistas, que ele se tornou compatível com (quando não exigiu) a continuidade da dominação imperialista externa [...] Desse ângulo, dependência e subdesenvolvimento não foram somente “impostos de fora para dentro”. Ambos fazem parte de uma estratégia, repetida sob várias circunstâncias no decorrer da evolução externa e interna do capitalismo, pela qual os estamentos e as classes dominantes dimensionam o desenvolvimento capitalista que pretendiam, construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade econômica e humana. (FERNANDES, 1975, p. 223)

Para Florestan Fernandes, a burguesia brasileira é o resultado de séculos de História vividos como colônia dependente da metrópole, sem um mercado interno desenvolvido para si. É, portanto, reflexo e herança da sociedade patrimonial-estamental do período colonial e do que se desenrolou a partir daí. Ocorre que, no decorrer do tempo, houve uma “modernização conservadora” nas relações econômico-sociais, sem que houvesse de fato renovação das relações internas, em seu sentido mais amplo. Economicamente, a estratégia das classes dominantes foi a acumulação de capital pelas inovações tecnológicas e, para o social restou a dominação e a manutenção do regime de classes sociais através das reformas que a dita

“revolução” previu. O capitalismo dependente articulado e consentido pela revolução burguesa é como um “circuito de ferro”, que não oferece possibilidade de desvio, e o atraso tecnológico – organicamente necessário para a segurança da burguesia – é uma das condições essenciais para o desenvolvimento do modo de produção. Sem o regime de classes e a segregação social criada e mantida pelas elites no poder, não há capitalismo.

Soma-se a isto o fato de que a burguesia consentiu a dependência de outras existentes no mundo e operou as estratégias para que se concretizasse o progresso que almejavam os países cêntricos a nível mundial.

É claro que o discurso de que a democracia e a liberdade garantidas pelo progresso econômico serviram apenas como pretexto para que o processo de implantação do capitalismo moderno não soasse tão doloroso e também para que se evitassem maiores problemas em relação à aceitação das medidas que o fizessem real.

Não menos importante é lembrar que os contornos desta “modernização conservadora” seguiram fazendo da “Revolução Burguesa” um processo autocrático que adotou a repressão ao proletariado como eixo. Num trabalho incansável e hercúleo, os ideais socialistas foram repelidos para evitar a participação do proletariado, que se organizava enquanto classe em busca de equalização social – situação incômoda para quem buscava firmar hegemonia. As greves, manifestações, sindicatos, jornais operários, militantes anarquistas e socialistas estrangeiros no final da década de 1920 são, nada menos, do que um sintoma de que a consciência de classe do proletariado o colocava antagônico aos donos do poder na luta por melhores condições de vida e para o controle do Estado. O governo de Washington Luíz chegou a considerá-los “caso de polícia” por que estavam a questionar as ações liberais propostas pela República nascente (MUNAKATA, 1981). Opor-se ao Estado significou ir contra os interesses dos quadros que o compunham.

É evidente, portanto, que as classes dominantes sofreram com o “medo-pânico da classe trabalhadora” – numa expressão de Florestan Fernandes – e, para qualquer manifestação desta, aquelas agiram com intolerância, a fim de manter os trabalhadores desmobilizados e desorganizados, com isso garantindo o sucesso de funcionamento do modo de produção.

[...] A convergência de interesses burgueses internos e externos fazia da dominação burguesa uma fonte de estabilidade econômica e política, sendo esta vista como um componente essencial para o tipo de crescimento econômico, que ambos pretendiam, e para o estilo de vida política posto em prática pelas elites (e que servia de suporte ao padrão vigente de estabilidade econômica e política). Portanto, a dominação burguesa se associava a procedimentos autocráticos, herdados do passado ou improvisados no presente, e era quase neutra para a formação e a difusão de procedimentos democráticos alternativos [...] (FERNANDES, 1975, p. 207)

Desta forma, é possível afirmar que o Estado brasileiro traz consigo a herança de sempre se confundir com o poder político e econômico das oligarquias e estas, por sua vez, atuarem com unhas e dentes na tentativa de afastar o cidadão trabalhador da participação política por meio da estrutura estatal. Não há dúvidas da validade da observação historicista de que as classes dominantes fizeram do Estado seu palco de ação enquanto davam assistência e operavam o desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Um pouco mais tarde, sob a decisão da substituição de importações dos governos que se seguiram – imbricados com os burgueses que enriqueceram com o café –, fica claro o projeto de hegemonia da burguesia industrial, especialmente depois da Revolução de 1930<sup>14</sup>.

A disputa pelo poder em 1930, a subida de Vargas ao governo central e as suas acirradas disputas com a burguesia paulista demonstravam as divergências que existiam entre as frações da classe dominante, notadamente, entre fazendeiros e industriais paulistas, que se organizaram e buscaram construir sua hegemonia enquanto fração de classe, a partir do ideário industrialista e inspirado nas teses tayloristas. Para tanto, criaram instituições como CIESP (Centro das Indústrias do Estado de São Paulo) em 1929, ORT (Organização Racional do Trabalho) em 1930, FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) em 1931, e o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho) no mesmo ano. Por meio desses instrumentos, a burguesia industrial articulava um projeto para a formação de uma nova classe trabalhadora nacional, adestrada, disciplinada e cooptada. Assim, ganham espaço na sociedade, defendia suas teses, buscando hegemonia e propondo um modelo de sociedade pautada na organização racional. Demonstrando articulação e preocupação com este projeto de sociedade nacional, essa mesma burguesia propõe a criação da Escola Livre de Sociologia Política em 1933 e a criação da USP em 1934. Este projeto vai se concretizando a partir da constituição do IDORT. Ressalta-se que este Instituto, tinha bem claro o seu projeto de sociedade brasileira, que pressupunha o controle da sociedade a partir das suas ideias de racionalização. Para viabilizar esse projeto, seria necessário ser a referência nas frações da própria classe burguesa, controlar ou estar nos principais postos do Estado e, ao mesmo tempo, subordinar as classes subalternas para seus interesses. (BATISTA, 2013, p. 3)

Ou seja, o projeto burguês de manter-se na hegemonia foi um movimento complexo muito bem arquitetado, caracterizando um entrelaçamento “fraterno” entre os vários setores da burguesia brasileira à época.

---

<sup>14</sup> Na ocasião, paulistas e mineiros entraram em conflito em função dos desentendimentos gerados pelos rumos da fraudulenta Política do Café com Leite. Os cafeicultores paulistas burlaram os acordos com os mineiros para as eleições e estes, por sua vez, apoiaram Getúlio Vargas, gaúcho, que assumiu o poder logo após o golpe. Convencionou-se chamar este episódio de Revolução de 1930.

### 1.3 – O CONTEXTO – 1946-1961

Getúlio Dornelles Vargas foi o responsável pelo fim da República Velha, tendo deposto Washington Luís e impedido a posse do presidente eleito, em 1 de março de 1930, Júlio Prestes. Governou o país por duas vezes. A primeira delas – entre 1930 e 1945 – dividiu-se em 3 fases: de 1930 a 1934, chefiando o "Governo Provisório"; de 1934 até 1937 como presidente no Governo Constitucional e, de 1937 a 1945, como ditador, durante o Estado Novo, implantado após um golpe.

Tendo-se feito ditador em 1930, Getúlio passou a gozar de poderes quase ilimitados. Aproveitando-se deles, criou novos ministérios e nomeou interventores federais, demonstrando sua intenção de modernizar a máquina pública e a economia nacional para conservar a situação de poder de que se deleitavam as oligarquias. Esta estrutura de poder inaugurada por ele o fez famoso com o rótulo de “Pai dos Pobres” em oposição à – não tão famosa – denominação de “Mãe dos Ricos”. Ao mesmo tempo em que privilegiava as oligarquias cafeeiras com a Política de Valorização do Café, o Conselho Nacional do Café e o Instituto do Cacau, tentava trazer para si as massas trabalhadoras com a distribuição de direitos sob a inscrição de estar sendo benevolente e preocupado com o bem-estar do trabalhador comum.

Foi no primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) que se combinaram os interesses dos trabalhadores com os interesses da burguesia industrial, aos ditames do populismo. A aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e o salário mínimo, aparentemente, beneficiavam os trabalhadores. Mas foram mecanismos adotados pelo Estado para dar forma à política de massas e debelar suas reivindicações. As garantias os deixaram satisfeitos, ao mesmo tempo em que foram uma tática que procurou alimentar o desenvolvimento industrial. Pode-se dizer que:

[...], graças em parte à política de massas, foi possível efetivar determinadas etapas do desenvolvimento industrial. Por meio das técnicas jurídicas e políticas inerentes ao populismo, manteve-se em nível adequado ao progresso industrial a relação entre o custo de vida e salário real. Em âmbito mais largo, foi a democracia populista que propiciou a conciliação de interesses em benefício da industrialização e em nome do desenvolvimento nacionalista. [...] (IANNI, 1975, p. 61-62, grifo do autor)

Analisando a conjuntura, verifica-se que havia interesse do governo em estabelecer uma política de salários, uma vez que, se não houvesse um mínimo a se pagar aos trabalhadores, estes se veriam em situação tão precária, que não fariam desenvolver a base material, por não terem poder de compra. Dessa forma, pode-se dizer que as leis trabalhistas mantiveram as relações de produção em conformidade com as exigências do desenvolvimento econômico. Isto

significa que a política de massas que ocorreu no Brasil durante este período, tem conotação essencialmente desenvolvimentista. A preocupação foi fazer com que o país se desenvolvesse sem que fosse necessário procurar ajuda econômica internacional. E, para tanto, a estratégia foi organizar, controlar e utilizar a força política das classes assalariadas em favor da política nacional desenvolvimentista (IANNI, 1975).

Em 1933, Vargas convocou a Assembleia para promulgar a Constituição de 1934. Nela, estiveram garantidos o voto secreto e o voto das mulheres. A principal jogada política, no entanto, foi usar a lei para permanecer no poder: o primeiro presidente seria eleito de forma indireta pelos membros da Assembleia Constituinte. Getúlio Vargas saiu vitorioso.

Neste contexto, ganharam vulto duas vertentes que perturbaram o cenário político brasileiro. A direita fundou a Ação Integralista Brasileira (AIB), defendendo um Estado corporativista, inspirado no fascismo. De outro lado, crescia a força de esquerda da Aliança Nacional Libertadora (ANL), com o apoio dos socialistas soviéticos. Ora, ostentando-se como versão brasileira do fascismo, o integralismo também se posicionou a favor da pureza da raça humana e se contrapôs ao liberalismo, numa tentativa de seguir os moldes do que pregavam os italianos seguidores de Mussolini<sup>15</sup>.

Já em 1937, a constituição criou o "Estado Novo", com caráter centralizador e autoritário. Ela aboliu a liberdade partidária, a independência entre os três poderes e eliminou o federalismo. Vargas fechou o Congresso, criou o Tribunal de Segurança Nacional e organizou a nomeação dos prefeitos pelos governadores que, por sua vez, passaram a ser apontados por ele. Criou também o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), com a finalidade de promover-se como um presidente paternalista preocupado com as classes populares. Vê-se aí, a atuação de Vargas no sentido de obter hegemonia para além de ser ditador. Aos cidadãos que não foram cooptados pelo discurso populista, combinam-se as estratégias empreendidas pelo Estado: o convencimento ideológico é acompanhado pela ação violenta do Estado, que utiliza-se, inclusive, da tortura.

Se até 1945 a política aparenta uma “redução do poder” dos setores agrário-exportadores, a partir de então entra em cena a classe trabalhadora pressionando por participação. Na prática, não se pode falar em redução do poder dos latifundiários; o que aconteceu foi uma abertura de espaço, um consórcio de ocupação do Estado para com os trabalhadores que, a partir de 1946, dá contorno ao nacional desenvolvimentismo.

---

<sup>15</sup>Líder da AIB, Plínio Salgado esteve na Europa e teve contato com as ideias fascistas de Benito Mussolini, então ditador fascista no país. Plínio ficou vislumbrado com as possibilidades do movimento e chegou a sugerir as possibilidades de criar uma raça genuinamente brasileira baseando-se nos tupis-guaranis.



Neste momento, a ideia de país independente sem auxílio externo não mais se sustentava. Portanto, aliar o capital nacional ao capital estrangeiro se apresentou como outra alternativa. Este novo modelo de desenvolvimento estava ganhando maior espaço e a sustentação da ideia de desenvolvimento da economia brasileira de forma independente não duraria muito tempo.

Com o fim da ditadura Vargas, em 1945, e com Eurico Gaspar Dutra no poder (1946-1951) a política econômica brasileira foi se moldando de modo a se associar com o capital financeiro internacional, alimentando a dependência do capitalismo brasileiro e em consonância com a nova ordem mundial do pós-Guerra. Em seu segundo governo, Vargas (1951-1954) foi forçado a ceder ainda mais, favorecendo a articulação do capital interno com o estrangeiro.

[...] O confronto entre os vários projetos de desenvolvimento econômico e de organização do poder torna-se crucial. Em 1954, é total o antagonismo entre os que desejam o desenvolvimento internacionalizado (ou associado com organizações externas) e os que pretendem acelerar o desenvolvimento econômico independente. [...] (IANNI, 1975, p. 68)

Vale ressaltar o fato de que os projetos que se apresentaram para o desenvolvimento econômico brasileiro foram plurais (IANNI, 1975, p. 68). Houve embate entre os nacional-desenvolvimentistas e os liberais que, por sua vez, não podem ser considerados monolíticos. O liberalismo estava por redefinir as premissas básicas do *laissez-faire*, considerando as transformações econômicas, políticas e sociais que ocorreram no pós-guerra, para além das crises que movimentaram o capitalismo internacional desde 1929. Os teóricos do liberalismo passaram, então, a admitir alguma intervenção do Estado para evitar problemas muito graves do ponto de vista econômico:

A tradição da ideologia econômica brasileira desde o início do século XIX até os anos 30 foi liberal, como é consenso entre os historiadores. A crise internacional e as transformações econômicas, políticas e sociais que se seguiram solaparam a base real de sua sustentação. Nasceram, a partir daí, diferentes concepções do desenvolvimento brasileiro. Em reação, a ideologia liberal teve de passar, ela mesma, por transformações que viabilizassem sua resistência frente à nova realidade. O neoliberalismo econômico foi resultante desse processo. (BIELSCHOWSKY, 2001, p. 91)

Consentir a intervenção estatal na economia, por mínima que fosse, significava permitir ajustes para adentrar ao desenvolvimento capitalista internacional – não de forma

autônoma – e de modo a configurar o modelo econômico do capitalismo de mercado associado e dependente.

Vale lembrar que a teoria neoliberal ganhou espaço no Brasil logo após a Segunda Guerra Mundial. Seus teóricos ocuparam-se em convencer a opinião pública – e os governos que se seguiram – que os ajustes à sua base teórica se dariam para a sua reconfiguração a fim de lhe garantir força.

O debate neoliberal travado ao longo do Estado Novo foi liderado, principalmente, por Eugênio Gudín<sup>16</sup>. Ao promover conferências e publicar artigos em jornais, o intelectual veiculava o neoliberalismo no país:

[...] Gudín proporcionou uma espécie de contraponto intelectual do neoliberalismo na América Latina, ou, mais especificamente, no Brasil. Sistematizou os argumentos liberais, levando em conta uma série de características específicas das economias subdesenvolvidas, e problematizando o liberalismo como procedimento para sua preservação em economias atrasadas. (BIELSCHOWSKY, 2001, p. 93)

Com Juscelino Kubitschek à frente do país (1956-1961)<sup>17</sup>, falou-se até em “desnacionalização” da indústria brasileira. Em 1958, o presidente propôs a Operação Pan-Americana (OPA), um programa de ajuda financeira que se baseou na ideia de que apenas a eliminação da miséria no continente americano propiciaria a contenção do comunismo e a expansão da democracia, por meio do desenvolvimento econômico associado à cooperação internacional<sup>18</sup>. Ou seja, “[...] O Programa de Metas do Governo Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-60) demonstra perfeitamente a elaboração prática do modelo de associação internacionalista, como política de expansão da economia brasileira. [...]” (IANNI, 1975, p. 124)

Por estas ações, JK acabou por fomentar novos tipos de conduta e hábitos condicionados pelas novas relações de produção desta fase do capitalismo. Os custos desta crescente dependência econômica foram grandes se consideradas as perdas culturais decorrentes da inserção dos novos padrões de consumo por parte das elites nacionais.

---

<sup>16</sup> Eugênio Gudín foi um economista carioca autodidata que, não por acaso, foi um dos organizadores dos primeiros cursos de economia no país, o que indica haver outros intelectuais orgânicos preocupados em propagar seus pressupostos teóricos pelo Brasil durante o Estado Novo, numa forma de conformar a superestrutura para angariar a hegemonia.

<sup>17</sup>No período compreendido entre 4 de agosto de 1954 e 31 de janeiro de 1956, sucederam-se 3 presidentes no Brasil: Café Filho, que assumiu por ocasião da morte de Getúlio Vargas (24 de agosto de 1954 e 8 de novembro de 1955), Carlos Luz (8 de novembro de 1955 a 11 de novembro de 1955) e Nereu Ramos (11 de novembro de 1955 a 31 de janeiro de 1956), estes dois últimos, presidentes interinos.

<sup>18</sup>A criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em 1960 se deu em decorrência da ideologia proposta pela Operação Pan-Americana.

[...] esse processo de exportação cultural era parte integrante de uma estratégia mais ampla, que procurava assegurar no plano internacional o alinhamento do Brasil (e da América Latina) aos Estados Unidos, país que naquele momento procurava afirmar-se como uma grande potência e centro de um novo sistema de poder no plano internacional. (MOURA, 1985, p. 5)

Além disto tudo, há de se considerar o fato de que, sob a dependência dos outros países no jogo capitalista, as frações da elite nacional se articularam para negar, com todas as forças, a "ameaça comunista" representada pela União Soviética. Os estadunidenses, que se aproveitaram de todas as oportunidades possíveis de controle dos grupos dominantes no Brasil, viram o consentimento destes quando decidiram por injetar-lhe todo tipo de financiamento.

O pretexto, utilizado exaustivamente, foi o de que se deveria garantir dignidade aos povos latino-americanos; mas esta jamais poderia ser alcançada se as nações latinas continuassem produzindo sociedades agrícolas com economia voltada para a subsistência, populações analfabetas com tal nível de pobreza e tamanha desigualdade social. O segredo do progresso de uma nação, portanto, residiria em quão disposta ela está em investir em educação e treinamento de pessoal, por exemplo. Neste caso, está claro que a real intenção não foi que as crianças se desenvolvessem em todo em qualquer aspecto; intencionou-se que a educação fosse utilizada enquanto ferramenta do desenvolvimento que traz progresso.

Jânio da Silva Quadros, que substituiu JK na presidência em 1961, pareceu contrariar o que se seguia nas relações internacionais. Condecorou Ernesto Guevara de La Sierna, o “Che”, com a Ordem Nacional Cruzeiro do Sul<sup>19</sup> – o que, naquele contexto foi motivo de grande preocupação dos Estados Unidos, interessados que estavam em derrubar “líderes com tendências à esquerda”. Em sete meses de governo, Jânio empreendeu políticas inovadoras, se comparadas aos governos anteriores. Com uma política externa independente, buscou estabelecer relações com todos os povos, especialmente os da área socialista e reestabeleceu relações diplomáticas e comerciais com a URSS e a China. No entanto, renunciou ao cargo no dia 25 de agosto do mesmo ano sem justificativas claras, apenas alegando que “forças terríveis” o obrigaram a tal.

Na ocasião da renúncia, o vice, João Belchior Marques Goulart, estava em visita à China. Os militares logo se manifestaram contrários à posse de Jango por acreditarem que ele

---

<sup>19</sup>A Ordem Nacional Cruzeiro do Sul é uma condecoração que o governo brasileiro concede a estrangeiros que considera ilustres. Pessoas como Alain Prost, Dwight D. Eisenhower, a Rainha Elizabeth II, Yuri Gagarin, e Alberto Fujimori já foram agraciados com a comenda.

ameaçaria a ordem do país, dadas suas relações com o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Socialista Brasileiro (PSB). Foi iniciada então, a Campanha pela Legalidade, movimento liderado por seu cunhado, Leonel Brizola, procurando respeitar o que previa a lei, segundo a qual o vice deveria assumir. No Congresso Nacional, os parlamentares se opuseram ao impedimento da posse de Jango. Na volta da China, Goulart aguardou no Uruguai e, como os militares não cediam, o Congresso fez uma proposta conciliatória: a adoção do parlamentarismo. O presidente tomaria posse, preservando a ordem constitucional, mas parte de seu poder seria deslocado para um primeiro-ministro, chefe do governo. No dia 2 de setembro de 1961, o sistema parlamentarista foi aprovado pelo Congresso Nacional. No dia 8, Jango assumiu a presidência e Tancredo Neves tornou-se primeiro-ministro. Em julho de 1962, demitiu-se do cargo para concorrer às eleições de outubro do mesmo ano, que iriam renovar o Congresso e eleger os governadores. Goulart articulou a retomada do regime presidencialista. Após a saída de Tancredo, tornou-se primeiro-ministro o gaúcho Brochado da Rocha, que deixou o cargo em setembro do mesmo ano, sendo sucedido por Hermes Lima. Em 1962, foi convocado um plebiscito que seria realizado em janeiro de 1963 para decidir sobre a manutenção do parlamentarismo ou o retorno ao presidencialismo. O parlamentarismo foi amplamente rejeitado, graças, em parte, a uma forte campanha publicitária promovida pelo próprio governo.

## **1.4 – RELAÇÕES BILATERAIS ENTRE BRASIL E EUA**

Como já mencionado anteriormente, o desenvolvimento da economia brasileira caracteriza o capitalismo brasileiro como dependente. Desde o contexto em que serviu à Europa como colônia, o Brasil presta-se à tarefa de fornecedor de matérias-primas e/ou produtos aos países cêntricos, seguindo a tendência de produzir para atender ao mercado externo. As necessidades de produção interna seguiram as demandas colocadas pelas economias que integram o centro do desenvolvimento econômico mundial.

Esta situação equivale à análise de que, mesmo com a independência política, as classes que ocuparam a posição de dominância não foram livres para organizar-se enquanto grupos dotados de vontade própria. Consiste em dizer, portanto, que a burguesia brasileira se submeteu à dominação econômica internacional, sem permitir-se construir a própria identidade, tal como ocorrera com o desenvolvimento de outras burguesias ao redor do mundo. Embora referindo-se à América Latina, a fala de Florestan aplica-se ao caso do Brasil: “[...]”

Assim, a dominação externa tornou-se imperialista, e o capitalismo dependente surgiu como uma realidade histórica na América Latina”. (FERNANDES, 1973, p. 16)

Na segunda metade do século XX, soma-se à situação, historicamente construída, o agravante de estar submetido à hegemonia dos Estados Unidos, que:

[...] pode ser contrabalanceada nas nações capitalistas avançadas. Essas nações possuem recursos materiais e humanos para resistir às implicações negativas da empresa corporativa norte-americana, e para limitar e mesmo para estabelecer controles seletivos das consequências culturais ou políticas resultantes da supremacia econômica dos Estados Unidos. Os países latino-americanos carecem desses recursos materiais e humanos. [...] o processo de modernização, iniciado sob a influência e o controle dos Estados Unidos, aparece como uma rendição total e incondicional, propagando-se por todos os níveis da economia, da segurança e da política nacionais, da educação e da cultura, da comunicação em massa e da opinião pública, e das aspirações ideais com relação ao futuro e ao estilo de vida desejável. Apenas alguns setores, movidos por sentimentos políticos, intelectuais ou religiosos, opuseram-se a essa forma de recolonialismo. O “sistema”, isto é, as elites econômicas, políticas e culturais são a favor dele, como a única alternativa para enfrentar a “subversão”, para lutar contra a “corrupção”, e para “evitar” o comunismo... (FERNANDES, 1973, p. 23-24)

Embora este fenômeno não possa ser atribuído unicamente aos Estados Unidos, este foi o país que ocupou a posição de dominante. Tão dominante que todas as esferas da vida das populações latino-americanas foram afetadas, sob todas as formas, configurando a totalidade do processo. Os modos de agir e pensar, as representações culturais e os hábitos cotidianos, os meios de comunicação e os processos educativos, a transplantação de tecnologia, a vida política e a forma de produzir a base material. Isto configura-se no que Florestan Fernandes chamou de “imperialismo total” (FERNANDES, 1973). Em síntese, equivale a dizer que, independentes politicamente desde o século XIX, a burguesia brasileira levou o Brasil a se arrastar como colônia até os dias de hoje.

Acredita-se que uma das formas mais eficazes de exercer a hegemonia sob essas condições – falando tanto a nível da burguesia nacional, quanto das economias internacionais – é conformando a superestrutura através do controle dos processos educativos. Pensando no contexto das décadas de 1940 a 1960, não existe lugar mais confortável e facilitador para difundir hábitos e costumes do que numa escola. Todos os alunos se dirigem até o local, reúnem-se e ali se encontram prontos para absorver o que lhes for apresentado. Se acaso for algo diverso de seu capital cultural e familiar, o trabalho de inculcação ideológica deverá ser feito com mais vigor, porém, ainda poderá ser feito. Se estas escolas forem técnicas, melhor ainda. Ali estão reunidos todos os cidadãos e trabalhadores que se pretende atingir.

Uma vez decidida a industrialização como estratégia de desenvolvimento econômico, a educação técnica, sob responsabilidade do Estado, passou a ter papel fundamental no processo de treinamento de pessoal para a indústria, já que não havia operários qualificados, nem recursos financeiros que pudessem ser aplicados para tanto.

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-45), a ideia de industrializar-se efetivamente ganhou mais força. Com a demanda industrial da guerra, foi preciso qualificar a mão de obra:

[...] O Estado Novo assumiu a industrialização como meta, e é provável que essa opção tenha determinado (ou pelo menos, reforçado) a sua preocupação com a qualificação da força de trabalho, manifesta na Constituição outorgada em 1937. Era fácil deduzir-se que a política projetada de substituição de importações iria necessitar, em curto prazo, de contingentes adicionais de trabalhadores qualificados, que não estavam disponíveis. (CUNHA, 2000, p. 27)

Desde 1946, quando se comprovou que os recursos financeiros disponíveis não seriam suficientes para custear a expansão deste ramo de ensino – necessário que era para a formação da mão de obra que tornaria real o desenvolvimento econômico –, o governo e os setores interessados não hesitaram e consentiram a interferência estadunidense nas políticas do Estado brasileiro.

Foram assinados vários acordos nos mais diversos setores. Quando analisadas as relações bilaterais entre o governo brasileiro e estadunidense no período, podem-se observar formalizações de entendimentos, acordos de cooperação e de empréstimo, convênios, memorandos e emendas de todos os tipos, em todas as áreas da máquina pública.

Os primeiros acordos de cooperação<sup>20</sup> entre ambos para a educação técnica, por exemplo, foram de 1946, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) firmou um convênio com a *Inter-American Educational Foundation* (IAF)<sup>21</sup> vinculada ao governo dos Estados Unidos, formalizado pelo Decreto-Lei nº 9.724, de 3 de Setembro de 1946. O acordo previu a “realização de um programa de cooperação em matéria de educação industrial-vocacional, [...] de conformidade com a Resolução Especial assinada em 26 de agosto de 1946”<sup>22</sup>. Por este acordo, o Ministério da Educação e Saúde disponibilizou, para o exercício de 1946, U\$ 100.0000,00 (cem mil dólares), que foram gastos em cooperação com a IAF.

<sup>20</sup> Cf. BORDIGNON, 2012.

<sup>21</sup> Hoje, a IAF é uma agência independente do governo dos Estados Unidos que oferece doações a organizações não-governamentais e de base comunitária na América Latina e do Caribe.

<sup>22</sup> O Acordo entre as partes celebrou-se em 3 de janeiro e foi oficializado em setembro, data de aprovação do decreto.

Conforme necessário, seriam apresentados projetos que, por sua vez, especificariam a distribuição do montante.

Em 1948, não menos importante foi a criação da Organização dos Estados Americanos (OEA), com a finalidade de agrupar alguns dos países da América num acordo militar para a defesa dos interesses de seus membros. A Carta da Organização dos Estados Americanos preconizou a articulação dos países que a assinaram para ações que propunham afastar o que fosse nocivo ao desenvolvimento da democracia no continente, num reino de liberdade econômica. O Brasil participou da criação da OEA, concordando com os princípios do órgão. Uma das consequências deste alinhamento do Brasil aos EUA por intermédio da OEA foram as ações de divulgação, em solo brasileiro, dos princípios de trabalho disciplinado e de trabalhador que se comporta como tal para contribuir para o desenvolvimento econômico de sua pátria, sob os moldes do *american way of life*.

Este primeiro acordo para a educação técnica de 1946 foi prorrogado em 1951<sup>23</sup>, pelo Decreto-Legislativo nº 1, de 30 de janeiro<sup>24</sup>, que formalizou o *Acordo entre a República dos Estados Unidos do Brasil e “The Institute of Inter-American Affairs, repartição corporativa do Governo dos Estados Unidos da América, para realização de um programa de cooperação educacional*, denominado “Acordo Básico”, firmado em 14 de outubro de 1950. O governo brasileiro contribuiu com Cr\$ 7.000.000,00 e os Estados Unidos, com U\$ 100.000,00 – em duas parcelas. Pelo acordo, foi prevista a cooperação entre os dois governos de modo a garantir a amizade, maior compreensão entre os povos e o estímulo e ampliação “do intercâmbio de ideias e de processos pedagógicos, no campo da educação profissional”<sup>25</sup>.

Por este, o programa de cooperação deveria prever: o planejamento de estudos e pesquisas sobre a educação profissional no Brasil, meios que permitissem a educadores da área estudarem nos Estados Unidos para “permutar ideias e experiências” com administradores estadunidenses, treinamento de professores e técnicos do ensino industrial, aquisição de equipamento para as escolas técnicas e a preparação de material de ensino e auxílio didático.

Em 1955 aprovou-se um Termo Aditivo – como previsto em 1951 –, prorrogando as ações do Acordo Básico até 1960<sup>26</sup>. Em 1959, aprovou-se ainda outro para um projeto de treinamento intensivo de pessoal da indústria, onde o *The Institute of Inter-American Affairs*

---

<sup>23</sup> Os responsáveis pela assinatura deste convênio foram o Ministro da Educação e Saúde, Pedro Calmon Moniz de Bittencourt, e o Chefe Interino da Delegação Americana, Clarke Reed.

<sup>24</sup> Publicado no Diário Oficial da União em 13 de fevereiro de 1951, entre as páginas 1917 e 1920 e registrado no Tribunal de Contas da União em 27 de fevereiro de 1951.

<sup>25</sup> Decreto Legislativo nº 1, de 30 de janeiro de 1951.

<sup>26</sup> Este termo aditivo não foi encontrado para comprovação e consulta.

esteve, desta vez, representado pela *United States Operations Mission to Brazil*, ocasião em que foram liberados mais US\$ 30,000.00 (trinta mil dólares) com contrapartida do governo brasileiro (dez milhões de cruzeiros)<sup>27</sup>.

É interessante observar a forma como se deram estes acordos bilaterais. Brasil e Estados Unidos contribuía para um fundo comum e a decisão de como utilizar a quantia cabia aos representantes de ambos os países. Nos documentos oficiais, os Estados Unidos se referem à sua própria contribuição como “doações”, mesmo que estas fossem celebradas por meio de contratos que previam seu pagamento com juros.

Quando se compara o montante das contribuições oferecidas por ambos os países, se verifica que as “doações” dos Estados Unidos foram em menor valor, considerando o total oferecido pelo Brasil ao fundo comum. O cálculo da equivalência entre as moedas demonstra a desigualdade com que participavam os dois governos dos convênios, ao passo em que o discurso veiculado aos quatro cantos era de que os Estados Unidos estavam a ajudar o Brasil a sair de sua situação e miséria. Se fossem analisadas somente as transações financeiras, o Brasil estava ajudando a si mesmo a continuar miserável<sup>28</sup>.

Para instrumentalizar os acordos foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI)<sup>29</sup> – órgão subordinado aos governos brasileiro e estadunidense, e responsável por executar as ações e projetos do programa de aperfeiçoamento do ensino industrial.

A comissão teve representantes de ambas as partes: de um lado, o Superintendente da CBAI, responsável brasileiro, seria sempre o Diretor do Ensino Industrial do Ministério da Educação. O representante estadunidense era o Chefe da Delegação Americana. No interior do órgão, as decisões seriam tomadas sempre em conjunto, conforme previsto em contrato. Ou seja, todas as decisões não foram impostas por nenhuma das partes. Pelo contrário; tudo foi de comum acordo. Contudo, os norte-americanos tiveram assegurados alguns privilégios – o que ilustra o fato de os interesses nacionais estarem sujeitos ao domínio estadunidense, consentido pelas elites locais. Os norte-americanos, por exemplo, estariam imunes de quaisquer processos que pudessem ocorrer no Brasil, escapando do julgamento em solo brasileiro.

---

<sup>27</sup> Os signatários foram o Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado; o Diretor da *United States Operations Mission to Brazil*, Howard R. Cottam, e o Governante Brasileiro representante do Ponto IV, João Guilherme de Aragão.

<sup>28</sup> Para maiores informações sobre os acordos, contratos e convênios e tabela de equivalência entre moedas para as contribuições financeiras entre Brasil e EUA, consultar BORDIGNON, 2012.

<sup>29</sup> Cf. redação do “Acordo Básico”, no qual estão descritas as ações da CBAI.



A CBAI foi criada no contexto da Política da Boa Vizinhança, conjunto de ações e práticas do governo estadunidense para estender o *american way of life* a toda a América Latina e, posteriormente, ao mundo. A ideia era inculcar na cultura da população de outros países o desejo pelo consumo; consumir deveria ser entendido como uma manifestação de felicidade e realização pessoal. Esta foi a base do americanismo como ideologia que, por sua vez, baseava-se nos ideais de democracia, tradicionalismo e progressivismo. O conceito de democracia levando consigo o princípio das liberdades e direitos individuais somados à independência; o progressivismo como sendo uma manifestação do progresso pelo qual a humanidade estaria desfrutando em função da grande produção e oferta de produtos variados e o tradicionalismo numa menção ao retorno de valores considerados antigos, tais como a valorização da família por indivíduos corajosos e tementes a Deus.

A americanização da nossa sociedade quebraria possíveis resistências à aproximação política entre os Estados Unidos e o Brasil. A Política da Boa Vizinhança de Roosevelt era o instrumento, de amplo espectro, para a execução do plano de americanização. A sintonia fina da operação ficou a cargo [...] de uma verdadeira “fábrica de ideologias”, criada pelo governo americano nessa conjuntura mundial.

[...] A americanização foi o processo de implantação dessa ideologia nas “culturas mais débeis” da América Latina.

O americanismo pode ser mais bem entendido se analisarmos alguns de seus elementos mais importantes, que tomaram corpo nos Estados Unidos, principalmente a partir da primeira metade do século XX. Um deles é a democracia, sempre associada aos heróis americanos e, em especial, às ideias de liberdade, de direitos individuais e de independência. A democracia, a liberdade e os direitos individuais estavam garantidos para todo o povo americano, superando diferenças de classe, credo e raça. (TOTA, 2000, p. 19)

Neste contexto, a democracia

[...] passa a ser tida como o regime político ideal, principalmente com a derrota do nazifascismo no conflito mundial e a condenação do socialismo soviético. A convocação de Assembleia Constituinte em 1945, e a queda do Estado Novo reforçam essa situação [...] (AMORIM, 2009, p. 187)

Ou seja, a democracia foi um conceito utilizado no contexto para legitimar o apelo ao consumo como modelo de vida que nutre o desenvolvimento capitalista a nível mundial. Muitas das publicações da CBAI à época denotam a preocupação de convencer o leitor de que não havia outra possibilidade de conceber o mundo se ele não tivesse as liberdades individuais como alicerces.

Neste contexto é que se pode compreender a postura dos intelectuais envolvidos com a propagação desses ideais frente a política internacional que se seguiu à Segunda Guerra.

Foi um período em que duas superpotências se digladiaram em busca de poder político e econômico: Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). De um lado, o principal agente de desenvolvimento do modo de produção capitalista; de outro, povos que compartilhavam dos ideais socialistas. O que caracterizou a guerra como “fria” foram as estratégias utilizadas para que se mantivesse o clima bélico. Não houve intenção de que o conflito se tornasse realmente armado, com dezenas de nações envolvidas (e, é preciso que se diga, com tecnologia de guerra extremamente desenvolvida). Mas, para que toda a população mundial se visse ameaçada apenas pelos comunistas, logo o capitalismo tratou de divulgar, e fazer permanente, a imagem de que a URSS era o bloco que estava interessado em dominar o globo, “sempre disposta a derrubar os reinos de liberdade” (HOBSBAWM, 2009, p. 229), mesmo que não houvesse qualquer pretensão dos socialistas em dominar o mundo. “[...]. Um inimigo externo ameaçando os Estados Unidos não deixava de ser conveniente para os governos que haviam concluído, corretamente, que seu país era agora uma potência mundial [...]” (HOBSBAWM, 2009, p. 232).

Se o mundo vivia sob a “ameaça” do socialismo soviético a estratégia, portanto, foi adotar uma política que pudesse combater tudo o que fosse considerado nocivo ao desenvolvimento do capitalismo. Os Estados Unidos, então, trataram de criar um programa que favorecesse as ações para tal e estrangulasse quaisquer possibilidades de o socialismo vingar, principalmente no que diz respeito aos países latinos da América.

As agências bilaterais de ajuda financeira foram criadas para que se cumprissem estes objetivos ideológicos de consolidação do capitalismo, mesmo porque estes se deram em decorrência dos rumos que a economia mundial estava por viver. Foi a aplicação prática da obtenção de consenso da sociedade civil somada à sociedade política, corporificando o Estado ampliado de Gramsci. Se a superestrutura não estivesse conformada sob a hegemonia das classes dominantes internacionais articuladas à entreguista burguesia brasileira, o tecido social não estaria suficientemente entrelaçado para barrar a penetração de outras formas de organização social.

O período logo após a Segunda Guerra Mundial fez desabrochar os Estados Unidos enquanto potência econômica e as relações de poder que se configuraram para que se deflagra-se a Guerra Fria se delinearam em consequência desta nova conformação geopolítica, desenhada no pós-guerra.

Milton Eisenhower – presidente da *Johns Hopkins University* e irmão do presidente estadunidense Dwight D. Eisenhower (1953-1961) – ajustando-se ao espírito de combate ao comunismo e de afirmação da potência capitalista, declarou à época:

A ação atual para implantar uma vida melhor, em liberdade, neste hemisfério, constitui passo progressista natural e inevitável em um longo processo evolutivo, que teria alcançado esse ponto de decisão mesmo se um egoísta líder cubano não tivesse traído o seu povo e entregue a nação ao controle férreo da conspiração comunista internacional. [...] Não há como não admitir que as ameaças do comunismo castrista apressaram decisões e providências. Mas não as causaram ou criaram. (EINSENHOWER, 1962, p. 28-29)

Seguindo mesmo raciocínio, Lincoln Gordon, então embaixador dos Estados Unidos no Brasil, reconheceu o desenvolvimento tecnológico em curso na URSS em fins da década de 1950, mas questionou o seu sistema de governo:

É possível que certos aspectos do desenvolvimento soviético impressionem – a ciência e a educação técnica soviéticas, as usinas siderúrgicas, os foguetes nucleares e os satélites espaciais. Mas, quererá alguma nação livre construir sua indústria com trabalho forçado e coletivização e inanição de seus camponeses? Sujeitar-se-ia de boa vontade algum povo livre ao terror desumano que por 27 anos substituiu a crença em Deus pela crença em Stalin, agora denunciado por seus sucessores e cujo corpo foi removido do túmulo de Lenine talvez para dar lugar a algum outro dirigente deificado? (GORDON, 1962, p. 12)

Já em 1940, os Estados Unidos se empenharam na criação de agências internacionais para a irradiação do americanismo. Neste mesmo ano, criaram o “[...] *Office for Coordination of Commercial and Cultural Relations between the Americas*, que no ano seguinte mudaria de denominação para *The Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* (OCIAA) [...]” (AMORIM, 2009, p. 188) com a missão de divulgar o modelo de vida americano aos países latino-americanos.

Alinhando o contexto internacional às decisões que se tomaram no Brasil à época, fica fácil entender a opção pela substituição de importações. Para Celso Furtado, – economista nordestino que, em 1959, participou da criação da Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) – os problemas da economia brasileira devem ser analisados em relação ao centro do sistema, sem perder de vista a totalidade da América Latina.

Neste contexto, as economias subdesenvolvidas apenas tiveram significância como importadoras de produtos industrializados vindos das economias centrais, estratégia de acumulação de capital e qualidade do que é subdesenvolvido. Influenciadas pelo *american way*

*of life*, as burguesias nacionais operacionalizaram a transformação nos padrões de consumo: apenas um seleto grupo de pessoas passou a consumir produtos diversos que, via de regra, não estavam acessíveis à grande massa da população, já que o poder de compra desta minoria e da massa não era o mesmo. As elites locais se habilitaram, assim, a seguir o mesmo padrão de consumo das elites dos países cêntricos, estratégia de perpetuação das relações de dominação e dependência, características do modo de produção capitalista:

[...] A permanente introdução de novos produtos e novas formas de consumo é condição *sine qua non* para a preservação das formas sociais que caracterizam o sistema capitalista. [...]  
 Se, nos países desenvolvidos, o fluxo de novos produtos e o complexo de inovações tecnológicas que os acompanham são essenciais ao funcionamento da economia capitalista, no âmbito mundial tais fatores operam no sentido de preservar as relações de dominação e dependência que caracterizam a atual economia internacional. [...]  
 (FURTADO, 1972, p. 13)

Jamais houve intenção de que estas relações fossem destruídas. Muito pelo contrário; os países subdesenvolvidos existem para servir aos desígnios econômicos, políticos e culturais dos países que perpetuam a dependência. Como observa Octavio Ianni, "[...], a história da industrialização no Brasil é ao mesmo tempo a história das relações com os países que desempenham papéis hegemônicos. [...]" (IANNI, 1975, p. 23).

A origem da CBAI está no cerne da política de substituição de importações, que foi posta em prática para que se consolidasse a dependência econômica do país em relação ao centro. A industrialização foi pensada para que se mantivesse o desequilíbrio entre o que consumia a massa da população e a minoria rica com pleno poder de compra. Criar e gerir escolas técnicas neste contexto significou servir aos objetivos de funcionamento do modo de produção capitalista. As escolas técnicas ensinariam ofícios aos trabalhadores, mas também ensinariam a eles como deveriam se comportar diante de um país que havia decidido não mais ser conhecido como o “celeiro do mundo”.

A concentração da renda, provinda de todo este complexo de ações, determinou os moldes da industrialização. “Trata-se, neste último caso, de um efeito de dependência que decorre da forma como atualmente o progresso tecnológico se propaga do centro para a periferia do mundo capitalista.” (FURTADO, 1972, p. 31). É desta forma que se deve entender o movimento que culmina com o golpe civil-militar, em 1964.

De acordo com Furtado, uma das estratégias de “desenvolvimento”, a partir de então, foi reorientar o processo de concentração da riqueza e da renda.

No contexto internacional, tudo isto continuou como num turbilhão. Para combater o que o socialismo representava, a Carta de Punta Del Este foi assinada<sup>30</sup>, em 1961, por 20 dos países latino-americanos<sup>31</sup> mais os Estados Unidos. Neste documento se expõem os objetivos gerais da Aliança para o Progresso, programa de ajuda financeira apregoado pelos Estados Unidos a fim de viabilizar o desenvolvimento econômico e social na América Latina. O princípio fundamental foi “aumentar a taxa de crescimento econômico nos países latino-americanos para que possam ser elevados os padrões de vida dos seus povos” (DREIER, 1962). Para além disso, o documento assenta-se na ideia de que a liberdade e a democracia representativa seriam os pilares em que se apoiaria uma sociedade que buscava o verdadeiro progresso e a garantia de dignidade para o seu povo<sup>32</sup>.

Esta não é apenas uma reafirmação dos valores mais fundamentais da civilização ocidental, que definitivamente reconhece no Estado o servidor e não o senhor do povo. É também uma declaração de confiança na capacidade das instituições livres de montar os mecanismos sociais que combinem o progresso com a justiça social e desincumbir-se dessas tarefas tão eficiente quanto responsabilmente. (GORDON, 1962, p. 40)

Para tanto, as ações delineadas no campo econômico foram, por exemplo, diversificar a economia através de investimentos e industrialização, melhorar a produção agrícola, estabilizar os mercados de bens de consumo, estimular a integração econômica latino-americana e dos mercados comuns e a manutenção de níveis estáveis de preços. Ações no âmbito social também foram articuladas: era necessário redistribuir renda, melhorar a saúde pública, viabilizar um programa habitacional eficiente e eliminar o analfabetismo entre os adultos. Conforme atesta o embaixador dos Estados Unidos no Brasil à época, é lastimável considerar a educação e a saúde públicas enquanto despesas. De acordo com o autor, estes setores da vida social podem trazer inúmeros benefícios para o desenvolvimento do país:

[...]. A educação e a saúde pública não fazem retornar rendas diretamente ao investimento, e a estimativa dos benefícios econômicos da nação em geral, é mais uma arte do que uma ciência, repousando em provas estatísticas muito fracas. Não obstante, esses tipos de investimento em capital humano podem ser não apenas

<sup>30</sup> Disponível como anexo em DREIER (1962).

<sup>31</sup> Venezuela, Guatemala, Bolívia, México, República Dominicana, Colômbia, Argentina, Peru, Equador, Paraguai, Honduras, Panamá, Haiti, Costa Rica, Estados Unidos da América, Uruguai, El Salvador, Chile, Nicarágua e Brasil. No documento, Cuba tem lugar para a assinatura, mas o espaço está vazio, sem o nome de um responsável direto.

<sup>32</sup> O programa foi muito semelhante à Operação Pan-Americana, lançada no Brasil em 1958 pelo Presidente Juscelino Kubitschek, que tinha por base a ideia de que apenas a eliminação da miséria no continente americano propiciaria a contenção do comunismo e a expansão da democracia.

desejáveis por si mesmos, mas também extremamente produtivos economicamente. Estimativas preliminares nos Estados Unidos sobre a rentabilidade da educação demonstram índices notáveis, além dos benefícios diretos da educação na melhoria da capacidade humana de alcançar uma vida melhor. (...) é uma lástima que as despesas em educação e saúde sejam tratadas mais como consumo do que como investimento [...] (GORDON, 1962, p. 40)

Ora, se a educação da população brasileira era um investimento que traria benefícios econômicos, não menos importantes seriam as áreas que tivessem qualquer tipo de relação com a formação humana, o que poderia ser usado como instrumento de controle social para regular as desigualdades.

Por isso, o início da década de 1940 foi marcado por várias ações bilaterais de cooperação envolvendo os governos do Brasil e dos Estados Unidos. Encontros internacionais e conferências começaram a acontecer para indicar, na prática, como as burguesias se articulariam para conformar a hegemonia pela superestrutura.

[...] Em 1943 realizou-se em Havana a I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, sendo aprovada no referido evento a Recomendação XV, intitulada “Escolas de Ensino Industrial e Técnico”. Tal Recomendação considerava a importância cada vez maior da formação de mão-de-obra especializada para as atividades de direção e execução do processo produtivo, o que demandará um número cada vez maior de escolas técnicas, desde que voltadas prioritariamente para as atividades práticas, com o objetivo de capacitação de trabalhadores capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico de seus países; para que isso se concretizasse, recomendava-se que fossem multiplicadas as escolas técnicas, incluídas aí as industriais, articuladas com a educação primária e secundária, e que visassem a preparação para o trabalho para uma melhor capacitação do trabalhador, sem prejudicar sua formação cultural, e ao mesmo tempo se estimulassem os serviços de orientação profissional [...]. (AMORIM, 2009, p. 190-191)

A CBAI se inscreveu neste contexto como parte das ações empreendidas para atender a todas as necessidades que se punham frente aos acontecimentos internacionais. De acordo com Celso Suckow da Fonseca, seu programa de ações sustentava-se em doze pontos:

- 1) Desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores;
- 2) Estudo e revisão do programa de ensino industrial;
- 3) Preparo e aquisição de material didático;
- 4) Ampliação dos serviços de bibliotecas; verificar a literatura técnica existente em espanhol e português; examinar a literatura técnica existente em inglês e providenciar sobre a aquisição e tradução das obras que interessarem ao nosso ensino industrial;
- 5) Determinar as necessidades do ensino industrial;
- 6) Aperfeiçoamento dos processos de organização e direção de oficinas;
- 7) Desenvolvimento de um programa de educação para prevenção de

acidentes;

8) Aperfeiçoamento dos processos de administração e supervisão dos serviços centrais de administração escolar;

9) Aperfeiçoamento dos métodos de administração e supervisão das escolas;

10) Estudo dos critérios de registros de administradores e professores;

11) Seleção e orientação profissional e educacional dos alunos do ensino industrial;

12) Estudo das possibilidades do entrosamento das atividades de outros órgãos de educação industrial que não sejam administrados pelo Ministério da Educação, bem como a possibilidade de estabelecer outros programas de treinamento, tais como ensino para adultos, etc. (FONSECA, C.S., 1961, p. 565, v. 1).

A partir do momento em que a CBAI começa suas operações, as visitas dos técnicos estadunidenses ao território brasileiro ocorreram com frequência, ao mesmo tempo em que os recursos humanos brasileiros fizeram dezenas de cursos no estrangeiro para entronizar como deveriam se desenvolver os processos formativos da população atendida pelas escolas técnicas industriais.

Na década de 1950, o governo estadunidense formalizou o “Ponto IV”, um programa de ações delineadas pelos Estados Unidos que usava como pretexto disponibilizar aos países latino-americanos o conhecimento técnico-científico de seu povo. A Harry Truman, este posicionamento soava como um exercício de democracia, sem esquecer que uma sociedade democrática seria aquela em que os indivíduos têm a oportunidade de exercer seus direitos individuais como quiserem. A CBAI passou a se subordinar a este programa de ações por que ele previu estudos sobre a economia brasileira que indicaram haver necessidade de investimentos em formação de mão de obra para alimentar o sistema de indústrias do país<sup>33</sup>. A partir daí começaram-se a construir de escolas técnicas industriais, a comprar maquinário para equipá-las e a treinar os recursos humanos que as fariam entrar em funcionamento – de acordo com os princípios das classes que se propunham a financiar e organizar este processo.

É curioso observar o fato de o governo brasileiro consentir que a compra de equipamentos para as escolas técnicas industriais fosse negociada com países do Leste Europeu. Se o socialismo era algo a ser combatido, porque comprar de países que o professavam? Márcio Moreira Alves, deputado à década de 1960, quando questionou publicamente os convênios ora feitos pelo Brasil com os Estados Unidos, responde:

---

<sup>33</sup>Cf. AMORIM, 2009.

Os defensores [*dos Acordos*] costumam com incrível cinismo, considerar que todos os brasileiros são idiotas. E perguntam: por que os nossos adversários não criticam os acordos que firmamos com a Polônia, a Tchecoslováquia, a Hungria ou a União Soviética? Embora a resposta seja bastante óbvia, é preciso que seja dada. Simplesmente não se criticam estes acordos porque são eles referentes a compras de máquinas ou de laboratórios. Máquinas e laboratórios não têm ideologia. Um planejamento não pode deixar de ter uma ideologia. Assim, a importação de máquinas e laboratórios não condiciona o futuro de um país. [...]

O que são esses acordos? Meras operações comerciais. E o Brasil as executa com os países da área socialista, principalmente porque ofereciam condições mais vantajosas de prazos e de juros [...] (ALVES, 1968, p. 30)

Entre 1946 e 1961, período em que operou, a CBAI pode ter considerada sua atuação como parte do projeto da burguesia brasileira para afirmar-se hegemônica num capitalismo periférico e dependente. Participou da cena como um partido interessado em atrair os holofotes somente para si e apagar as luzes das classes que, verdadeiramente, produzem riqueza. Só não agiu em favor de desligar a fonte de energia das classes subalternas porque, sem explorá-las, não haveria capitalismo.

Em síntese, é possível afirmar que as ações da CBAI se delineiam de acordo com os princípios de um partido político, como afirma Gramsci:

Evidentemente, será necessário levar em conta o grupo social do qual o partido é expressão e a parte mais avançada: ou seja, a história de um partido não poderá deixar de ser a história de um determinado grupo social. Mas este grupo não é isolado; tem amigos, afins, adversários, inimigos. Somente do quadro global de todo o conjunto social e estatal [...] é que resultará a história de um determinado partido; por isso, pode-se dizer que escrever a história de um partido significa nada mais do que escrever a história geral de um país a partir de um ponto de vista monográfico, pondo em destaque um seu aspecto característico (GRAMSCI, 2000, p. 89, v. 3).

Considerando todo o exposto, pode-se afirmar que o contexto internacional em articulação com os acontecimentos internos configuram o quadro universal no qual se desenrolam as particularidades e singularidades do capitalismo brasileiro. Num processo um tanto complexo, o ensino técnico industrial serviu às particularidades do capitalismo colocando as escolas técnicas industriais como instrumentos do Estado para a manutenção da situação hegemônica da burguesia, em oposição à classe trabalhadora.



## CAPÍTULO 2 – A CBAI COMO INTELECTUAL ORGÂNICO ARTICULADO ÀS AGÊNCIAS DE “AJUDA PARA O DESENVOLVIMENTO”

*Quem trabalha  
É quem tem razão  
Eu digo e não tenho medo de errar*

*O Bonde de São Januário  
Leva mais um operário  
Sou eu que vou trabalhar*

*Antigamente eu não tinha juízo  
Mas hoje eu penso melhor no futuro  
Graças a Deus!  
Sou feliz, vivo muito bem  
A boemia não dá camisa a ninguém  
Passe bem!*

*(O Bonde De São Januário  
Wilson Batista , 1940)<sup>34</sup>*

---

<sup>34</sup> Durante o governo Vargas, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) censurou a letra da música de Wilson Batista. Em lugar de operário, por exemplo, o autor, originalmente havia optado por “otário”, o que muda o sentido da mensagem que, inicialmente, quis transmitir. O fato é representativo do quanto as classes hegemônicas se esforçaram para conformar os trabalhadores de seu papel na sociedade de classes.

Tendo optado pela industrialização, a figura do trabalhador passou a ser glorificada aos quatro cantos. O ensino técnico industrial estava a impulsionar esta nova fase pela qual a sociedade brasileira passava. Naquele momento, o trabalho era uma atividade muitíssimo importante para o desenvolvimento do país, como nunca antes havia sido.

A industrialização crescente reclamou um novo tipo de ensino que atendesse especificamente às suas necessidades. Mas nem por isso se deve esquecer a formação humana do trabalhador, pois – o que constituiu um erro inicial – a indústria não requer autômatos, cujas reações tenham como estímulo apenas o rítmico e rigoroso movimento das máquinas. Pelo contrário, se a máquina poupa tempo e energia ao trabalhador, exige-lhe mais saber e maior consciência profissional, senão, dignificando o trabalho obreiro, dando ao indivíduo a noção de seu valor, situando-o no corpo social como um de seus órgãos vitais. (CBAI, 1950, p. 513, v. IV, n. 9)

Esta “nova” sociedade brasileira deveria ser moldada por meio da educação técnica nas escolas profissionalizantes, já que a formação humana também deveria estar prevista nos programas dos cursos de formação profissional, para além de aprender a manusear instrumentos e máquinas. Tendo a industrialização como estratégia de desenvolvimento econômico, a educação técnica sob responsabilidade do Estado passou a ser fundamental no processo de treinamento de pessoal para a indústria, já que não havia operários qualificados, nem recursos financeiros que pudessem ser aplicados para tanto.

## 2.1 – A CBAI COMO INTELLECTUAL ORGÂNICO

Entre 1947 e 1961, período em que atuou, a CBAI publicou um informativo que tratava de assuntos relacionados à aprendizagem industrial e à formação dos trabalhadores. O objetivo do *Boletim da CBAI* foi divulgar os feitos da comissão aos dirigentes das escolas técnicas industriais, dar ciência do montante gasto pelos convênios bilaterais à medida que os governos liberavam os financiamentos e propagar a doutrina liberal por meio da educação ocorrida nas escolas técnicas industriais. De acordo com Jesus Belo Galvão, editor do *Boletim*, a CBAI deveria:

[...] promover, por parte de professores e dirigentes do ensino industrial, a meditação constante dos diversos problemas de educação, bem como ministrando subsídios, no tocante à Cultura Geral e à Cultura Técnica.

A par disso, vem-se esforçando o Boletim por, cada vez mais, congrega professores e dirigentes em torno do objetivo precípua de, ajustando ideias e aprimorando métodos, maior utilidade e eficiência na formação humana e profissional do nosso aluno.

Preocupando-se em equilibrar a *seção doutrinária* e a de subsídios com a já variada e frequente parte noticiosa, nem por isso deixa de ressentir-se da ausência de notícias, dados e informações das escolas. [...] (CBAI, 1951, p. 577, v. V, n. 1, grifo nosso)

O *Boletim* não publicou apenas relatórios. Por meio dos textos escritos por convidados, membros da CBAI – que eram direta ou indiretamente ligados à elite industrial –, ou extraídos de outras publicações à época, se comprovam os objetivos aos quais se prestava este ramo de ensino e a que se valia sua articulação com outras agências. Os textos veiculados ali não necessariamente foram escritos com exclusividade ao *Boletim*; alguns deles foram extraídos de livros ou de outras revistas mensais mantidas por organismos, entidades ou instituições responsáveis pelo desenvolvimento de outras áreas da máquina pública ligadas à formação do cidadão-trabalhador e preocupadas com sua vida pessoal em horário de trabalho, ou não.

Pode-se dizer que a escolha dos artigos publicados pelo *Boletim* segue propósitos bem delineados. As informações prestadas ali seguem uma intencionalidade, considerando o público a que o periódico pretendia atingir. Não faziam sua leitura os estudantes das escolas, tampouco suas famílias. O alvo foram os diretores, professores e demais profissionais que atuavam com a prática educativa e que tinham relacionamento direto com os estudantes. Se havia um plano, foram estes os intelectuais responsáveis por fazê-lo consumado.

Sob este ponto de vista, não foi ao acaso que se selecionaram artigos de revistas da área da saúde, de médicos, higienistas, psicólogos, professores universitários brasileiros e norte-americanos, técnicos, empresários e suas organizações para o mundo do trabalho. Os diversos e variados órgãos que compunham a administração estatal se mostraram articulados e em pleno diálogo entre si, de modo a garantir a execução de um objetivo – desenhado conforme a base teórica dos grupos hegemônicos à medida em que os governos se sucediam. Ora, quando um periódico transcreve artigos de outro, partilha também seu rol de argumentos, ideias e ações. O periódico propunha-se, portanto, a divulgar informações sobre o cotidiano das escolas para haver troca de experiência entre elas, mas a grande preocupação foi doutrinar os envolvidos com a educação dos jovens aprendizes.

O *Boletim* ocupou dois endereços no período em que operou. Desde sua criação, em 1946, até fevereiro de 1957 distribuía-se às escolas técnicas a partir da capital do Rio de Janeiro<sup>35</sup>, na sede da CBAI. A partir de outubro de 1958 foi produzido e distribuído pelo Centro

---

<sup>35</sup> O endereço constante no *Boletim* é Avenida Marechal Câmara, nº 350 – 8º andar, Rio de Janeiro. O sobrescrito é a sede da CBAI, que continua no mesmo endereço mesmo depois da transferência do *Boletim* para Curitiba.

de Pesquisas e Treinamento de Professores do Ensino Industrial, localizado na Escola Técnica de Curitiba, onde permaneceu até novembro de 1961, quando se transferiu novamente para o Rio.

É confortável dizer que as diferenças no conteúdo do periódico enquanto foi publicado Rio de Janeiro e em Curitiba são tamanhas que caracterizam duas fases distintas (CUNHA; FALCÃO, 2009; PROHMANN, 2016). No Rio de Janeiro, o *Boletim* se mostrou muito mais imperativo e sentencioso do que no período em que operou no Paraná. Ficou sem ser publicado no período entre fevereiro de 1957 e outubro de 1958, justamente por causa da transferência do local de impressão. Conforme nota explicativa quando de seu retorno às atividades:

O lapso de tempo que decorreu entre a última e esta edição, foi consequência da transferência daquele setor para esta Escola, quando teve a mesma de aparelhar-se convenientemente a fim de pô-lo em funcionamento, e enquanto os trabalhos nesse sentido se processavam, absorvendo as atenções dos diretores, ficou o BOLETIM a descoberto, motivando daí o seu retardamento.

É intenção daqueles que tem a responsabilidade direta da publicação deste órgão, torná-lo mais prático e objetivo, procurando dar-lhe um cunho mais informativo, inserindo em suas páginas matérias da atualidade, com fatos e ocorrências de interesse geral, de todas as Escolas da rede federal.

Com esses propósitos, o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores em Curitiba, ao apresentar este número do BOLETIM, põe as suas colunas à disposição de todas as Escolas Técnicas e Industriais do País, de quem espera receber inteira colaboração. (CBAI, 1958, p. 1, v. XII, n. 1, grifos do autor).

Como descrito, o proselitismo do periódico foi mais intenso quando organizado no Rio de Janeiro. Neste período, contou com a participação ativa dos superintendentes da CBAI, que agiram como intelectuais interessados em operacionalizar o projeto liberal usando a educação como via de acesso.

De modo geral, o grande objetivo do *Boletim* foi preparar o cidadão-trabalhador para a consciência de que seu corpo deve ser um organismo que serve à sociedade, como numa engrenagem. O mesmo ocorre com a higiene do lugar onde vive, o que costuma fazer em suas horas de lazer e suas preferências político-ideológicas. Controlar a vida pessoal dos trabalhadores foi um dos objetivos das agências internacionais que assumiram acordos com os governos brasileiros. Os investimentos em educação foram para a compra da base material que ensinaria o ofício aos jovens, mas também serviu para que os professores e administradores das escolas entendessem como deveria se desenrolar o processo educativo dos futuros trabalhadores.

Considerando o contexto internacional, é possível entender a atuação das agências e os diferentes órgãos que as compunham como vínculos ao Estado brasileiro. No país, chegaram a ser temática de cursos oferecidos aos professores das escolas técnicas industriais sobre seu funcionamento, em 1959.

[...] O curso ministrado pelo prof. Nóbrega da Cunha teve como precípua finalidade transmitir informações sobre o funcionamento daquele organismo internacional que congrega nada menos de 82 países. Interessantes informações foram prestadas referentes à maneira de funcionamento dos órgãos principais que constituem as Nações Unidas, suas funções, seus objetivos e propósitos.

Preciosos conhecimentos se pôde colher sobre os acordos com as agências coordenadas pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, ou sejam:

Organização Internacional do Trabalho (OIT)

Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)

Corporação Financeira Internacional (CFI)

Fundo Monetário Internacional (FMI)

Organização da Aviação Civil Internacional (OACI)

Organização Mundial de Saúde (OMS)

União Postal Universal (UPU)

União Internacional de Telecomunicações (UIT)

Organização Meteorológica Mundial (OMM)

Organização Consultiva Marítima Intergovernamental (OCMI) (CBAI, 1959, p. 4-5, n. 7, v. XIII).

Pouco foi mais importante do que deixar claro como atuavam as agências que propunham o desenvolvimento dos países latino-americanos. Ora, houve um projeto para reafirmar o liberalismo e que deveria ser defendido a qualquer custo frente à intimidação do leste europeu; os grupos que buscaram manter-se na posição de dominantes procuraram intelectuais que os representassem no convencimento de todo o exército de cidadãos-trabalhadores de que a sua proposta é a mais adequada para o todo social. Os governos colocaram em prática a vontade destas classes através de legislação e políticas públicas e as escolas foram as instituições usadas para que este projeto fosse levado adiante.

Pode-se dizer que as agências internacionais, personificadas nos intelectuais que operacionalizaram sua ideologia, procuraram organizar a sociedade de acordo com os ideais dos grupos que estão no poder, perpetuando sua hegemonia. Agiram organicamente para firmar os pressupostos neoliberais e impedir outra possibilidade de organização social. De acordo com Gramsci:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o

empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. [...] (GRAMSCI, 1982, p. 3)

Na CBAI, estes intelectuais eram professores, psicólogos, empresários ou médicos com um repertório de base teórica muito bem organizada e com diálogo que transitava constantemente entre os valores da sociedade brasileira e a norte-americana.

Em julho de 1950, por exemplo, J. J. Bloomfield, Assistente Chefe da Divisão de Higiene Industrial do Serviço Federal de Saúde Pública dos Estados Unidos, teve um artigo publicado no *Boletim* para demonstrar problemas relativos à higiene do ambiente fabril. A limpeza evitaria que problemas maiores se desencadeassem; daí a necessidade da realização de campanhas de higiene e saúde junto aos trabalhadores:

Devemos explorar cada meio possível de promover uma apreciação de seguros objetivos sanitários e altos padrões profissionais nessa ponderável parcela de nossa população.

*Há necessidade de desenvolver-se uma consciência social como uma política nacional.*

[...]

O mais fraco elo de nossa cadeia reside em nossas disponibilidades para cuidar das doenças que surgem na família e no ambiente doméstico.

*Defrontamos aqui com sérias dificuldades em organização médica educacional. Eis aí onde a falta de uma segura política social tem se mostrado pernicioso.* (CBAI, p. 483, n. 7, v. IV, grifos nossos)

Para ilustrar o vínculo ideológico entre as agências internacionais e os intelectuais que lhe davam corpo, está o fato de que o texto de Bloomfield foi transcrito de um outro periódico, *Atualidades Médico-Sanitárias do SESP*<sup>36</sup>. O Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), como a CBAI, foi um organismo criado por um acordo bilateral entre Brasil e Estados Unidos em 1942.

Sua atuação ocorria na prevenção de doenças em áreas de ocupação de tropas norte-americanas, estabelecidas em território brasileiro [...] Com o fim da guerra, o SESP passou por um período de indefinições quanto a sua pertinência e permanência em tempos de paz [...]

Nos anos 50, momento em que estava sendo privilegiada a discussão na interface entre saúde e desenvolvimento, baseada em teorias sobre o círculo vicioso da doença e da pobreza, o SESP definiu sua atuação em regiões onde seria possível desenvolver atividades econômicas, tendo sido firmado acordo de médio prazo, de cooperação Brasil/EUA, para esse fim. O acordo coincidiu com a eleição de Vargas para o segundo mandato, que seria voltado, segundo ele próprio, para as populações rurais. Nesse período, o SESP procurou redefinir seu papel e reestruturar suas estratégias de atuação em um novo cenário, cuja premissa era o desenvolvimento. A instituição passou,

<sup>36</sup> Ano VI, número 2, de agosto de 1949.

então, a se dividir entre os interesses norte-americanos de ampliar sua influência entre países latino-americanos, garantindo sua hegemonia nos primeiros anos da Guerra Fria, e do governo brasileiro preocupado em ampliar a atuação do Estado e estabelecer sua presença em todo o território nacional. (CARDOSO, 2009, p. 15-16)

Para os sanitaristas envolvidos com a ação do SESP era necessário entender a cultura local para depois convencer a população a mudar seus hábitos, raciocínio demonstrado pela CBAI em outros artigos, de diversos outros autores.

Num outro exemplo, em agosto de 1951 o *Boletim* comungou de um texto extraído das Publicações da União Pan-Americana, de 1944, demonstrando preocupação, inclusive, com a eugenia:

[...] Concebido com critério eminentemente profissional, o programa de higiene da escola secundária pode compreender tópicos como os seguintes: fases distintas da higiene pessoal, da escola, do lar, e da coletividade; nutrição; funções de conservação e proteção do organismo; enfermidades endêmicas; estimulantes e entorpecentes; primeiros socorros; higiene industrial; preparo para o casamento e para o lar; hereditariedade, eugenia e quaisquer outros tópicos ou problemas de importância para os alunos ou para a localidade e o país em que vivem. (CBAI, 1951 p. 692, n. 8, v. V)

Ora, os intelectuais orgânicos em comunhão entre as agências, se interessavam pela limpeza social, para selecionar indivíduos mais agradáveis àquele projeto de sociedade. Havia também preocupação com a educação para os bons hábitos na vida pessoal. Os adolescentes deveriam ser orientados a ser comedidos em sua vida particular e observar boas práticas sexuais a fim de que o casamento fosse preservado, além de evitar o álcool e o tabaco.

É fora de dúvida que a sociedade humana melhoraria consideravelmente se evitasse o abuso do álcool e do fumo e, sobretudo, o uso dos narcóticos. Por isso, a criação de hábitos e consciência de temperança entre a juventude deve constituir capítulo importantíssimo no ensino da higiene.

[...] O desejo do jovem de crescer e tornar-se vigoroso, de preparar-se para o desempenho de uma profissão e de chegar a ser um membro respeitado da coletividade é um dos muitos interesses que se podem utilizar na formação de hábitos de temperança.

[...]

Além dos assuntos já mencionados, à escola cabe orientar o aluno em matéria de educação sexual. A sociedade humana tem constantemente diante de si o problema de ministrar a cada nova geração a orientação necessária acerca dos aspectos da vida que dizem respeito às relações entre sexos. Tais relações são de natureza complexa e variada e acarretam atitudes e hábitos associados com o desenvolvimento e a amizade, o noivado, o matrimônio e a paternidade. Por esta razão, a educação sexual não pode ser meramente uma série de lições em um programa de ensino, um certo número de noções a aprender. Deve, antes, ser encarada como um problema de convivência, como uma fase da educação da personalidade integral dos jovens. A educação sexual requer instrução, é claro, mas compreende mais do que instrução: é um processo progressivo de educação, planejado com o propósito de formar na infância e na

adolescência os hábitos e atitudes desejáveis, que são necessárias à formação da família e à estabilidade do lar. (CBAI, p. 708-709, n. 9, v. V)

Às agências não bastava apenas incutir tais noções nos alunos das escolas técnicas. Ora, se as escolas são instrumentos “para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1982: 9), estas questões deveriam ocorrer ali e ser estendidas para além dos muros das instituições escolares e, portanto, era necessário também incluir a ação dos pais neste processo:

[...] Para assegurar tal concurso é conveniente, em muitos casos, mesmo indispensável – que a escola dedique todo esforço possível à educação dos pais. [...] muito se pode conseguir organizando classes e cursos de conferências para adultos e formando grupos de comissões de pais para o estudo da criança e de suas necessidades no que concerne à saúde e aos meios necessários à realização de um programa eficaz de melhoramento higiênico. [...] (CBAI, 1951, p. 710, n. 9, v. V)

Higienizar, neste caso, significava não apenas manter limpo o corpo e o ambiente em que se vive, mas também excluir costumes considerados danosos à manutenção da vida em coletividade. O *Boletim*, portanto, deixa clara a intenção de se formar uma legião de cidadãos trabalhadores domesticados e bem adaptados ao cabedal ideológico difundido pelos intelectuais orgânicos da burguesia, afastando sua possibilidade de autonomia político-ideológica.

[...] Os intelectuais de tipo urbano cresceram juntamente com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. A sua função pode ser comparada à dos oficiais subalternos no exército: não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata do plano de produção estabelecido pelo estado-maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares. Na média geral, os intelectuais urbanos são bastante estandardizados; os altos intelectuais urbanos confundem-se cada vez mais com o autêntico estado-maior industrial. (GRAMSCI, 1982, p. 12)

A previsão era de que o cotidiano nas fábricas fosse apresentado à massa de trabalhadores das indústrias já em sua formação nas escolas técnicas para que seus vícios pudessem ser evitados desde os princípios de sua formação.

Para J. de Abreu Paiva, médico do trabalho da Divisão de Segurança do Trabalho<sup>37</sup>, por exemplo, o cansaço físico traz consequências fisiológicas e também econômicas e sociais. Para ele, algumas pessoas têm características biológicas que favorecem o cansaço<sup>38</sup>:

<sup>37</sup> Este texto tem sua publicação iniciada em julho de 1950 e termina de ser publicado em agosto do mesmo ano.

<sup>38</sup>Cf. Anexo A.



Biotipo, sendo sensíveis à fadiga os ectomorfos cerebrotônicos.  
 Constelação endócrina, sendo suscetíveis os hipertiroídeos.  
 Idade, sendo mais sujeitos os menores de 21 anos e os maiores de 45.  
 Sexo, tendo a mulher menos resistência biológica e menos força.  
 Predisposição individual, influenciando aqui a constituição psicofisiológica e as idiosincrasias a determinadas matérias-primas.  
 Estado de saúde atual, enfermidades anteriores que tenham deixado seqüelas orgânicas ou funcionais, terrenos mórbidos hereditários, como o artrismo, a heredossífilis e a endocrinopatia.  
 Falta de treinamento e consequente difusão de movimentos, com excessivo desgaste energético.  
 Irredução tecno profissional, por inaptidão ou falta de capacidade.  
 Hábitos físicos, etc. (CBAI, 1950, p. 486, n. 7, v. IV)

Além dos fatores biológicos, alguns sociais também contribuiriam para o cansaço e a consequente improdutividade dos operários:

Alimentação inadequada.  
 Alcoolismo.  
 Vida desregrada.  
 Ocupações diversas, cujos horários somem mais de 8 horas diárias; ocupações domésticas.  
 Residência afastada do local de trabalho, obrigando a viagens cansativas.  
 Lar anti-higiênico.  
 Pauperismo. (CBAI, 1950, p. 486, n. 7, v. IV)

O médico argumenta que o cansaço físico provoca alterações funcionais no organismo do indivíduo, a ponto de comprometer as funções respiratória, circulatória, hemática, digestiva, renal, sensorial e do intercâmbio calórico. Cabe ao trabalhador, portanto, aprender a ministrar sua vida para que o rendimento no trabalho seja proveitoso.

[...] quando respeitada, a fadiga, obrigando ao descanso, preserva o organismo de intoxicações e mantém o número de horas de trabalho dentro do limite biológico, que é, também, um limite de máxima produção, acima do qual diminui o rendimento [...] (CBAI, 1950, p. 499, n. 8, v. IV)

Outro médico, Rubens Bastos, do Ministério do trabalho, escreveu sobre a educação psicológica nas campanhas de prevenção de acidentes no cotidiano nas fábricas. O autor faz acreditar que os acidentes de trabalho ocorriam por serem de ordem cultural, já que os operários não cuidavam de sua própria segurança:

1º- O operário, em geral, não crê no risco.  
 2º- O operário, em geral, não acredita na eficiência dos meios de proteção.

3º- O operário apresenta uma resistência quase invencível à mudança de hábitos de trabalho.

4º- O operário, como todo ser humano, manifesta uma ânsia extremada para relegar, no canto mais obscuro de seu espírito, tudo o que lhe lembra a infelicidade, o sofrimento, a morte.

[...] crê-se muito hábil para acidentar-se, julgando que tal evento só sobrevém aos aprendizes e desajustados. (CBAI, 1950, p. 502, n. 8, v. IV)

Bastos se refere aos operários como hostis às novas rotinas e métodos de trabalho, de modo a rejeitar, por comodismo, todas as sugestões vindas da direção da fábrica quanto à utilização das máquinas ou instrumentos de trabalho<sup>39</sup>.

É importante mencionar aqui que o médico utiliza como referência teórica o antropólogo norte-americano Leslie Alvin White, para o qual as sociedades podem ser hierarquizadas de acordo com a classificação de suas culturas em mais ou menos evoluídas. O conceito de evolução cultural foi utilizado para o desenvolvimento do pensamento eugenista, filosofia que supunha que alguns povos são melhores e mais desenvolvidos, justificando sua superioridade<sup>40</sup>. Nada disso é diferente do ideário político difundido pela AIB a partir do primeiro governo de Getúlio Vargas. Percebe-se, com a menção do médico a este posicionamento político, a forma como os intelectuais orgânicos se utilizaram de sua capacidade de persuasão para conformar a massa a este consenso. A impressão que se tem é que a ideologia<sup>41</sup> se comportava como um grande polvo reproduzindo-se e em movimento frenético, incansável. Toda a sociedade brasileira deveria concordar com a premissa de que ter uma maioria branca seria indicativo de saúde social.

Justificando-se, o médico chama a atenção para um exemplo de má vontade por parte dos operários. Segundo ele, a equipe diretora não poderia contar nem com seus mestres e gerentes, já que estes não se mostravam colaborativos – mesmo sendo de um “segmento da classe operária que goza de um nível de cultura mais elevado”, comparando-se aos operários de seu nível hierárquico inferior.

No nosso meio, não podemos esperar uma colaboração eficaz dos nossos mestres e gerentes, os quais, por sua posição hierárquica, e, quase sempre, melhor nível cultural, poderiam constituir alavancas excelentes para mover o obstáculo.

[...]

<sup>39</sup> A linguagem empregada neste texto chama atenção por ser elitizada e por exalar menosprezo pelos operários, principalmente no que se refere ao seu “nível cultural”.

<sup>40</sup> A doutrina eugenista fundamentou os totalitarismos europeus, especialmente o que se refere aos partidos nazifascistas.

<sup>41</sup> Sobre a discussão acerca da ideologia que a CBAI pretendia difundir, merece destaque a análise de PROHMANN (2016). A pesquisadora procura demonstrar qual é a situação histórica que embasa os discursos oficiais da CBAI, utilizando o referencial proposto por Bakhtin, com a sua filosofia da linguagem.

Quando, no ano passado, organizamos na Associação Brasileira de Medicina do Trabalho uma semana de prevenção de acidentes, que se destinava não só à melhor ilustração do público e operariado em geral, mas ao fortalecimento da atenção preventiva dos dirigentes de turmas de operários, tivemos a desagradável surpresa de verificar que, nas reuniões convocadas para os debates dos rumos a seguir, de entre 6.500 fábricas, apenas dois responsáveis compareceram e se dispuseram a trabalhar conosco. Que se pode esperar, em matéria educativa, de um meio que responde dessa maneira a uma solicitação que tem em vista uma finalidade tão *nobre e desinteressada*? (CBAI, 1950, p. 502, n. 8, v. IV, grifo nosso)

Como não poderia contar com a colaboração dos próprios operários, sugeriu quatro itens com o objetivo de conter a ocorrência dos acidentes nas fábricas: analisar tecnicamente cada acidente, transformar em lei as orientações decorrentes dos estudos de engenharia sanitária, fazer levantamentos do nível cultural básico do povo, “[...] com a difusão de melhores conhecimentos sobre o verdadeiro papel da ciência no progresso e no bem-estar de uma nação” (CBAI, 1950, p. 502, v. IV, n. 8) e praticar um programa de educação industrial nos estabelecimentos públicos ou privados, para que se aprendam novos métodos de trabalho.

Seguindo o mesmo raciocínio, em julho de 1950 há publicado um pequeno texto sobre as intoxicações profissionais, de autoria de Carlos Sá. São feitas indicações sobre como se deve prevenir a intoxicação dos operários que lidam com produtos como chumbo, fósforo, arsênico, mercúrio e sulfureto de carbono. O excerto foi retirado do livro “Higiene e Educação da Saúde”, transcrito da *Revista de Organização Científica*<sup>42</sup> que, por sua vez, é o principal veículo doutrinador do IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho, para o qual se deve levar a cabo as premissas de racionalização do trabalho propostas por Frederick Winslow Taylor. Daí decorre a afirmação de que os intelectuais empenhados com as ações educativas em benefício do projeto liberal se utilizaram da defesa da racionalização do trabalho para fazê-lo vingar.

De acordo com Taylor, as fábricas devem ter sua administração baseada em princípios científicos visando potencializar sua produção de forma racional. Para tanto, o foco deveria ser a eficiência das tarefas que os operários desempenham, sem que isto signifique que os trabalhadores sejam protagonistas do processo produtivo. A proposta taylorista é que haja divisão social do trabalho, na qual cada grupo de trabalhadores fique responsável por uma etapa da produção. A especialização de tarefas, neste caso, pode ser usada como instrumento de controle social, já que afasta qualquer possibilidade de empregar o conhecimento e a prática que os operários desenvolvem à medida em que produzem certa mercadoria. Nos “Princípios da Administração Científica”, publicados em livro em 1911:

---

<sup>42</sup> Número 220, abril de 1950.

[...], a administração deve planejar e executar muitos dos trabalhos de que até agora tem sido encarregados os operários; quase todos os atos dos trabalhadores devem ser precedidos de atividades preparatórias da direção, que habilitam os operários a fazerem seu trabalho mais rápido e melhor do que em qualquer outro caso. E cada homem será instruído diariamente e receberá auxílio cordial de seus superiores, em lugar de ser, de um lado, coagido por seu capataz, ou, em situação oposta, entregue à sua própria inspiração. (TAYLOR, 1990, p. 34)

Frente o exposto, convém mencionar a importância da figura de Taylor como um dos intelectuais que organizaram a base teórica para preservar uma classe de pessoas na posição de dirigentes. Não sendo dono dos meios de produção, agiu em favor deles, como representante de classe para justificar as ações desta.

[...] E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, se bem que sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria. Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. (GRAMSCI, 1982, p. 7)

No caso do *Boletim da CBAI* – veículo doutrinador da comissão –, os autores que tiveram textos publicados ali eram representantes de classe agindo como intelectuais orgânicos ou membros da própria classe se portando como tal.

No entanto, em junho de 1959, um relato de estudantes do curso de marcenaria sobre sua visita à Fábrica de Móveis Cimo, no distrito de Rio Negrinho, em Santa Catarina, demonstra o discurso da CBAI – como intelectual orgânico e veículo do discurso liberal – em favor do fordismo<sup>43</sup> e da especialização dos trabalhadores:

[...] É importante também salientar que verificamos o seu sistema de produção em série, pois, como sabemos, este processo criado por “Ford”, é o melhor que atende à produção em massa. [...]  
 [...] O operário se especializa em determinado setor, o que, sem dúvida, traz grande benefício à produção, tanto na habilidade como na possibilidade de produzir mais. [...] (CBAI, 1959, p. 6-7, n. 6, v. XIII).

O *Boletim da CBAI* demonstra reservas à metodologia de racionalização do trabalho proposta por Taylor, considerando que os operários têm características individuais que não

---

<sup>43</sup> Por analogia, Henry Ford costuma ser tido como um dos criadores do modelo de administração científica, pelas medidas práticas ligadas à concepção teórica de Taylor, que ele adotou em suas fábricas.

podem ser dispensadas e, jamais, poderiam se assemelhar às máquinas. Sob o ponto de vista da CBAI, o fordismo a representaria com maior fidelidade.

Ora, a eficiência do esforço não deve e não pode ser encarada através do prisma simplista grosseiro e falso do máximo da produção. [...]

A aptidão individual não deve, pois, permanecer na dependência da produção e, grosso modo, deve repousar principalmente na qualidade da produção, embora sem prejuízo do tempo empregado para consegui-la. (CBAI, 1953, p. 996, n. 3, v. VII)

Para além da preocupação com o aumento da produção e o acúmulo de capital, o *Boletim* demonstra a ideia fixa de que, para que a riqueza se multiplicasse, seria necessário um modelo de conduta por parte dos operários que a fariam real. Em julho/agosto de 1954, Riva Bauzer, Professora de Psicologia Educacional, escreveu sobre como deveriam ser feitas as anotações do que se observava dos alunos, em texto intitulado “Roteiro para registros de observações sobre alunos”. De acordo com ela, a educação estava a servir não apenas à transmissão de conhecimentos, mas também à formação do cidadão e ao desenvolvimento das boas relações humanas.

A observação é uma técnica de coleta de dados que nos ajuda a conhecer melhor o educando e a compreender seus problemas, quando estudamos seus comportamentos em situações mais ou menos definidas. [...] (CBAI, 1954, p. 1264, n. 7-8, v. VIII)

Para ela, deveriam ser anotadas, por exemplo, as observações acerca da saúde física e mental (nutrição, limpeza, higiene, hábitos de mastigação, resistência à fadiga, aparência, assiduidade), curiosidade, participação ativa na vida do lar (tarefas caseiras de limpeza, tocar instrumentos musicais, costurar, cozinhar, lavar, passar, cuidar dos irmãos mais novos, brincar com vizinhos), estabilidade emocional e autocontrole (comportamento do educando quando não está sob fiscalização direta, capacidade de se sentir responsável perante o grupo e ao público, controle emocional em situações inesperadas, sem explosões afetivas injustificadas), bem como sua compreensão e respeito pela “Lei e pela Ordem” (respeito às regras e convenções estabelecidas – formar filas, leis de tráfego, determinações dentro da escola, cuidado com a conservação do material escolar, pontualidade) e sua compreensão para com o “bem-estar e felicidade do grupo” – fazer de boa vontade as tarefas caseiras, “encarar com simpatia pessoas menos afortunadas”, presentear os financeiramente desfavorecidos, mostrar consideração com outras religiões, costumes e nacionalidades, ser atencioso e cortês, auxiliar os companheiros e vizinhos e compadecer-se dos infortúnios alheios.

Ora, é preciso investigar qual o propósito de se formar pessoas sob este molde e porque tanta preocupação com o êxito da tarefa. Observando este grande número de artigos que se referem à formação moral e ideológica dos trabalhadores e que se põem como controladores de sua vida pessoal e sexual, cabe ser questionado o motivo de tamanha insistência. Por que as boas relações humanas também era um objetivo a ser perseguido pelos estudantes das escolas industriais se eles estavam a se preparar para aprender um ofício técnico? Por que os operários não poderiam levar a vida como quisessem, optando por sua própria moralidade?

## **2.2 – AMERICANISMO, FORDISMO, RELIGIÃO**

Gramsci parte do pressuposto de que os Estados Unidos formaram uma sociedade em vantagem quando comparada à europeia. Considerando seu desenvolvimento histórico, os europeus contavam com classes de pessoas que viviam da exploração do trabalho alheio, tendo que sustentar um grande número de indivíduos que nada produziam – e, conseqüentemente, engessavam o aumento de lucros para a acumulação de capital. Seria o caso de famílias em que os filhos não trabalham, mas não conhecem limites quando querem satisfazer seus caprichos financeiros.

Mesmo admitindo que algumas filhas e esposas de industriais norte-americanos se comportavam como parasitas – “mamíferos de luxo” (GRAMSCI, 2007, p. 270) –, a sociedade americana não sofreria com este inconveniente já que, em sua grande maioria, a população estaria engajada e vivendo em função da produção industrial, o que daria corpo ao americanismo. Todos os indivíduos estariam encaixados num molde, de modo que a moral e os costumes servissem à organização do trabalho e do cotidiano forjado pela vida nas fábricas neste processo de industrialização. Todas as classes sociais estavam a contribuir para que esta nova ética levasse adiante o desenvolvimento do capitalismo industrial.

Por todo o desenrolar de sua vida, os trabalhadores americanos foram forçados a aprender que o sexo deveria seguir um certo pudor, dentro dos limites católicos do casamento. A função do homem deveria ser a de provedor da casa, enquanto que à mulher, sem questionar, cabia a tarefa de reprodutora, ou de “brinquedo”, considerando o fato de que o homem tinha a licença da prática sexual por “esporte” (GRAMSCI, 2007, p. 250).

Não é de se estranhar que as mulheres tenham recebido tratamento diferenciado nas escolas técnicas, com cursos desenvolvidos especialmente para elas. Entre 1949 e 1950, os relatórios revelam que os técnicos brasileiros da CBAI enviados aos Estados Unidos ficaram responsáveis pela observação de como se organizava o ensino técnico feminino, tal como a

produção de chapéus, corte e costura, e para estudar a orientação e a organização dos cursos de educação doméstica para moças. Além do envio de técnicos brasileiros aos Estados Unidos, a CBAI organizou séries metódicas específicas para os cursos profissionais femininos.

Ao longo de boa parte dos Boletins, foram publicados verbetes do Curso de Corte e Costura, sob responsabilidade de Nair Maria Becker, sob o molde de fascículos<sup>44</sup>. A profissional fora a responsável pelas atividades femininas na CBAI, tendo desempenhado sua função com louvor. Os textos de sua autoria nos *Boletins* foram em grande número. Sua especialidade relacionava-se à costura, fato que não a impediu de escrever sobre outros assuntos que, parecendo fúteis, servem-nos a ilustrar o quanto as mulheres deveriam ser subservientes ao homem. Em agosto de 1951, escreveu sobre os botões e sobre como poderia causar desconforto aos homens quando estavam a despir suas esposas:

Eram considerados levianos, absolutamente despidorados, homens e mulheres que ousassem colocar botões num calção, num vestido [*durante a Idade Média*]. Era hábito então prender as roupas por laços, costurá-las no corpo, mas nunca abotoá-las. Cada vez que o homem ou a mulher precisasse despir-se, a roupa tinha de ser descosida e novamente costurada ao vestir-se outra vez. Naquela era, com uma indumentária tão sobrecarregada imagine-se a tortura de um marido cuja esposa não contasse com camareiras ou aias. (CBAI, 1951, p. 700, n. 8, v. V)

Nair Maria Becker contribuiu para a construção de um certo tipo de comportamento feminino e, concomitantemente, agiu como intelectual orgânica a serviço das práticas pedagógicas liberais em conformidade com o processo de industrialização e racionalização do trabalho. Em setembro de 1953, num exemplo, a professora escreveu sobre a seleção e compra de móveis<sup>45</sup>. Num primeiro momento, o texto parece fútil. No entanto, a forma como o assunto é tratado demonstra preocupação com o conforto durante o trabalho, mas com o fim único de racionalizar e otimizar as tarefas dos operários das fábricas e dos alunos enquanto aprendizes. “Os móveis não podem deixar de ser proporcionais à idade e à altura dos alunos a fim de atenderem perfeitamente às suas finalidades, propiciando condições favoráveis de trabalho. [...] é aconselhável ter na oficina cadeiras e mesas de alturas diversas”. (CBAI, 1953, p. 1112, n. 9, v. VII).

A professora dá voz à ideia de que a sociedade estava a “americanizar-se” como um todo; é como se todos estivessem a perceber-se num processo de adaptação da vida nas

---

<sup>44</sup> Já em julho de 1950 o Boletim da CBAI estava a apresentar fascículos do Vocabulário Técnico Ilustrado de Corte e Costura. Não foi possível consultar os boletins anteriores para apresentar com exatidão a data em que começaram a ser publicados. A última edição em que se apresentam data de dezembro de 1951, com indicação de que no próximo número continuaria. Cf. Anexo S.

<sup>45</sup> Cf. Anexo M.

fábricas, a uma nova moral com costumes que não existiriam se não fosse a racionalização do trabalho nas indústrias. O homem deveria aprender uma nova ética sexual, a controlar seu psicofísico e a segurar-se enquanto animal para agir de acordo com novas normas e hábitos que possibilitassem o desenvolvimento do industrialismo.

[...] Deve-se observar como os industriais (especialmente Ford) se interessaram pelas relações sexuais de seus empregados e, em geral, pela organização de suas famílias; a aparência de “puritanismo” assumida por este interesse (como no caso do proibicionismo) não deve levar a avaliações erradas; a verdade é que não se pode desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho *enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for também ele racionalizado*. (GRAMSCI, 2007, p. 252, grifo nosso)

Gramsci argumenta que a experiência de Ford acerca do controle da vida particular de seus funcionários tinha como único objetivo garantir o aumento da produção; o proibicionismo da Lei Seca evitava que o tempo fosse gasto com bebidas alcoólicas para dedicá-lo ao trabalho fabril (JOLL, 1979).

[...] é preciso que o trabalhador gaste “racionalmente” o máximo de dinheiro para conservar, renovar e, se possível, aumentar sua eficiência muscular-nervosa, e não para destruí-la ou danificá-la. E é por isso que a luta contra o álcool, o mais perigoso agente de destruição das forças de trabalho, torna-se função do Estado. [...] (GRAMSCI, 2007, p. 267)

O mesmo se pode dizer sobre a investigação da vida sexual dos trabalhadores por parte dos patrões: o zelo com a família e o lar forçariam o cidadão de bem ao descanso para que, no dia seguinte, estivesse disposto a se comportar como uma máquina no trabalho. A procura por prostitutas exigiria o ócio dos trabalhadores, o que não configura um modelo de bom comportamento ao industrial, que procura operários comprometidos com o processo de produção para garantir lucros. Se não existirem indivíduos com este perfil, a saída é fazê-los absorver este modo de ser em suas mentes. Sobre a inculcação de valores especificamente à classe trabalhadores, Gramsci chega a destacar, inclusive, o índice de divórcios nos Estados Unidos; estes seriam mais numerosos entre as classes superiores quando comparados às classes menos abastadas (GRAMSCI, 2007).

Para a senhorita Becker, ninguém menos que os professores para cuidar da formação do caráter dos estudantes e futuros trabalhadores, de acordo com esta nova ética determinada pelo industrialismo americanista. Para ela, os professores deveriam calcular tudo o que estivesse por ocorrer durante uma aula na oficina, já que eram os responsáveis pela



formação moral dos estudantes: “É de suma importância o trabalho do professor na oficina da escola, pois é ele quem lida intimamente com os estudantes, exercendo poderosa influência sobre os *hábitos e caráter de seus alunos*.” (CBAI, 1953, p. 1091, n. 8, v. VII, grifo nosso).

É certo, portanto, que o fordismo perseguiu a todo custo transformar homens em animais que introjetaram em seu intelecto um raciocínio mecânico ou, como nos dizeres de Gramsci, os trabalhadores mais passaram a parecer “gorilas amestrados”. Para que não se apercebessem disso, a estratégia do industrial foi usar a educação. A separação entre o trabalho manual e o conteúdo humano não poderia soar como algo negativo aos operários, mas precisava acontecer. A educação, neste caso, figura como campo de luta pela hegemonia, já que possibilita o aprendizado às classes subalternas do que desejam as dominantes. É por meio da transmissão deste conteúdo nas escolas que os industriais garantem uma sociedade coesa e fértil aos seus objetivos. “[...] A adaptação aos novos métodos de produção e de trabalho não pode ocorrer apenas através da coação social [...] Por isso a coerção deve ser sabiamente combinada com a persuasão e o consenso [...]” (GRAMSCI, 2007, p. 272-273). Dessa forma, o direcionamento cultural desejado pelas elites e viabilizado pelo Estado através das escolas técnicas é prova de que as classes dominantes buscaram assegurar sua hegemonia. Os *Boletins da CBAI* são provas incontestáveis desta postura.

Além disso, há uma outra questão a ser destacada. Sendo a CBAI um órgão governamental, seu veículo de informação não deveria mencionar a preferência por quaisquer que fossem os credos religiosos – salvo pelo fato de que a laicidade do Estado não era – naquele contexto – um objetivo a ser perseguido, propositalmente. No entanto, os editoriais e alguns de seus artigos citam o cristianismo e o exaltam como modelo de conduta. Em editorial de dezembro de 1958, por exemplo, o tom cristão-católico enaltece o findar do ano: “Chegamos à décima-segunda e última etapa do ano de 1958. Estamos vivendo os dias de ansiedade e alegria que precedem a festa máxima da cristandade – o Natal – e o ano novo – 1959”. (CBAI, 1958, p. 1, n. 3, v. XII).

No número seguinte, um informe sobre as festividades de Natal e Ano Novo demonstra este discurso cristão novamente:

Pessoas há, ainda, que desconhecem a existência de um vínculo de fraternidade entre a nação brasileira e o povo norte-americano. Podemos citar como exemplo dessa união, o precioso trabalho que, através da CBAI, é desenvolvido no Centro de Treinamento de Professores, instalado na Escola Técnica de Curitiba, onde um “staff” de competentes técnicos da grande República do Norte, ao lado de especialistas nacionais, conjunta e amigavelmente trabalha pelo progresso de nossa Pátria, em determinados setores de atividade, cumprindo o sacro e humano princípio bíblico – “Ama a teu próximo como a ti mesmo”. (CBAI, 1959, p. 7, n. 1, v. XIII).

Num exemplo mais emblemático, em dezembro de 1960, o Boletim publicou a tese elaborada pela Prof<sup>a</sup> Maria Junqueira Schmidt, apresentada no 1º Simpósio de Orientação Educacional de São Paulo. Sob o título “Requisitos de Personalidade do Orientador Educacional”, a autora enumera uma série de características que julga necessárias ao profissional no desempenho de suas tarefas. Para ela, o responsável pela orientação dos adolescentes teria de criar uma “[...] atmosfera de gradual integração nos *princípios cristãos, auxiliando o trabalho de elaboração de uma escala de valores*. O bem não se impõe: ele se comunica. [...]”, mesmo porque esperava-se que o orientador “personificasse um ideal”.

Dentre as outras características desejáveis num orientador educacional figuravam o afeto com que deveria tratar os adolescentes, de modo a lhes mostrar que eram capazes de “[...] servir às grandes causas e de se dar sem limites”; possuir maturidade afetiva “[...] *praticando princípios da higiene mental como conhecimento das suas limitações para evitar amarguras*; sociabilidade; espírito esportivo para não dramatizar as dificuldades [...]” (CBAI, 1960, p. 13-15); ser compreensivo, exercer liderança e, por fim, ser possuidor de ética profissional em conformidade com a fé cristã:

[...] A discrição e a prudência devem acompanhar qualquer informação ou julgamento. O sigilo profissional impõe-se como princípio fundamental de orientação. A presença do Orientador Educacional deveria suscitar a preocupação da vida moral; sua figura-testemunho deveria significar dever, consciência, correção, verdade, fé; figura, todavia sempre acessível e agradável, acolhedora e humana. (CBAI, 1960, p. 15, n. 10, v. XIV).

Quando se utiliza do apelo à religião para formar o cidadão sob seus princípios, a CBAI transforma a educação em campo de luta pela hegemonia, mais uma vez. Mencionar aspectos da doutrina cristã e demonstrá-los como o ideal a ser seguido, nada mais é do que usar a religião para conformar o cidadão à concepção de mundo e à ordem que se quer conservar. Gramsci faz duras críticas a esta questão afirmando que quando as classes subalternas são forçadas a adotar o espírito religioso, são levadas a afastar-se do “socialismo em função da coerção moral” e a aceitar, sem questionar, a “dominação capitalista em nome da ideologia religiosa” (GOMES, 2012, p. 21).

Não se pode perder de vista que o Brasil traz arraigada consigo a tradição católica. O pensamento religioso imbricou-se no modo de conceber a vida das pessoas comuns num processo que leva séculos. Desde os primórdios da ocupação do território brasileiro pelos europeus, no século XVI, até a segunda metade do século XX, quando seus imigrantes foram

convidados a contribuir com o branqueamento da população brasileira<sup>46</sup>, a carga ideológica do catolicismo reforçou-se quando da troca de experiências e costumes entre sociedades diferentes. É um processo histórico que beneficia e favorece as classes dominantes – buscando ser hegemônicas por todo este tempo, seja nas relações sociais que se baseiam na tradição e sedimentam o senso comum, seja criando um aparelho para a ação formativa (catequese) ou se utilizando do aparato estatal escolar para tanto.

Gramsci acusava os religiosos de acreditarem que a resolução dos problemas da humanidade se daria no plano transcendental e que pouco ou nada as pessoas poderiam fazer para mudar a ordem das coisas, tidas como resultado da vontade divina. O senso comum teria força na mentalidade das classes subalternas à medida em que semeia a ideia de que tudo está dado pela vontade de Deus e não cabe aos operários idealizar uma sociedade diversa, em que não haja desigualdades sociais. Logo, não faria sentido lutar por justiça ou igualdade pois a ordem divina favoreceria este estado de coisas. A práxis revolucionária, portanto, não procede como objetivo de uma sociedade porque Deus assim o quis.

“[...] Gramsci defendia a superação da concepção religiosa de mundo como necessária à consolidação da revolução proletária, e defendia a educação dos trabalhadores em uma perspectiva crítica que os conduzisse a filosofia da práxis [...]” (GOMES, 2012, p. 109-110). Ou seja, à medida em que se posiciona favorável à concepção religiosa de mundo, o *Boletim da CBAI* busca evitar a revolução da ordem disseminando entre os estudantes e operários uma ideologia que confirma sua opção de classe, considerando a aliança histórica entre clero e burguesia. Princípios como simplicidade, perdão, caridade e aceitação da pobreza serviram, neste caso, à moral religiosa que, por sua vez, conformava em si os objetivos da burguesia como hegemônica, além de garantir a paz e evitar conturbações sociais frente à exploração capitalista. Em outras palavras, o conformismo e a docilidade da classe trabalhadora como resultado da ação formativa da religião, possibilitavam segurança para a classe dominante.

O pensamento gramsciano defende a ideia de que religião é algo diverso de filosofia e que, esta teria a função de transformar uma concepção de mundo, em oposição a conformar. A religião era vista por ele como instrumento de dominação da burguesia e que, portanto, deveria ser superada por outra visão de mundo, o materialismo histórico e dialético. A religião, para os socialistas, seria uma forma transitória de enxergar e explicar as coisas;

---

<sup>46</sup>É certo que os imigrantes europeus vieram também contribuir com o que se convencionou chamar de “branqueamento da população”, mas se transferiram para o Brasil essencialmente pela necessidade gerada pelas condições econômicas daquele contexto.

chegaria o momento em que seria superada. Para que isto viesse a acontecer, seria necessário que os trabalhadores se vissem na posição de filósofos, apropriando-se do saber existente e transformando-o em conhecimento popular, ou seja, questionar as bases filosófico-científicas de tudo o que existe seria uma forma de superar o senso comum concretado pelas classes dominantes e, portanto, não mais subordinar-se a elas.

Não há dúvidas de que a conformação da classe trabalhadora aos princípios moralistas de racionalização do trabalho e a utilização do discurso religioso veiculado pela CBAI são formas que ela encontrou para garantir a hegemonia das classes dominantes durante o desenvolvimento do capitalismo industrial.

### **2.3 – OS INTELECTUAIS ORGÂNICOS ESTADUNIDENSES EM ARTICULAÇÃO COM OS BRASILEIROS**

Para além da divulgação dos pressupostos teóricos de diversos periódicos articulados em rede no Brasil, havia preocupação dos Estados Unidos em manter seus recursos humanos sempre em posição de hegemonia a fim de garantir a operacionalização de sua base teórica, sem que houvesse respeito às fronteiras entre os países. Em 1950, por exemplo, tem destaque a notícia da nomeação do novo presidente do *Institute of Inter-American Affairs*, Kenneth R. Iverson, que já era ligado ao instituto na condição de Consultor Geral desde 1942, mas afastou-se para participar da Missão Americana de Auxílio à Grécia, em 1947: “Neste novo posto, o Sr. Iverson dirigirá o Programa de Cooperação Técnica do Instituto com os países latino-americanos, o qual abrange os setores de saúde e saneamento, *ensino elementar e industrial* e produção alimentícia” (CBAI, 1950, p. 495, n. 7, v. IV, grifo nosso)

A CBAI buscou manter relações estreitas com outros órgãos de “ajuda” e financiamento mantidos pelos Estados Unidos. As notícias veiculadas pelo *Boletim* levam a crer que havia a intenção de que os governos se articulassem em suas políticas para as diversas áreas da máquina pública, de modo que o líder das ações fossem os Estados Unidos.

Ademais, a visita dos técnicos e professores brasileiros aos Estados Unidos foram constantes – configurando mais uma forma de contato para sedimentar o projeto liberal e alcançar a hegemonia das classes dominantes. Ao informar a ida de Armando Hildebrand aos Estados Unidos, em setembro de 1950, por exemplo, o *Boletim* deixa transparecer a preocupação com a formação continuada de todo o pessoal envolvido com a formação dos estudantes nas escolas técnicas de forma contínua, e de modo a seguir o modelo de prática educativa desenvolvida pelos norte-americanos. O Assistente do Superintendente ficaria em

solo estadunidense por um ano a fim de coordenar os professores e técnicos da CBAI que fariam lá os cursos de aperfeiçoamento.

O objetivo dessa viagem é dar aos professores oportunidade de se aperfeiçoarem, frequentando aulas especiais de ensino industrial nos Estados Unidos, com o fim de ampliarem seus conhecimentos e de se familiarizarem com o método e recursos utilizados pelos professores de ensino industrial daquele país, bem como levá-los a trabalhar nas indústrias correspondentes às suas especialidades, para adquirirem maior experiência e intimidade com as atividades industriais. (CBAI, 1950, p. 528, n. 9, v. IV)

Antes de seguir viagem para os Estados Unidos, o Boletim informa que os professores tiveram um curso prévio, que consistia em revisar os conhecimentos técnicos de cada área, aprender inglês e atualizar “os conhecimentos dos candidatos sobre a vida econômica e social do Brasil com o fim de levá-los a melhor compreender o papel do ensino na economia do país” (CBAI, 1950, p. 513, n. 9, v. IV). Ora, não valia apenas o melhoramento da técnica propriamente dita; houve também interesse na forma como os educadores conduziriam suas ações com relação aos rumos que o país deveria tomar. Cabe observar que muitos dos professores que foram enviados aos Estados Unidos têm textos publicados no *Boletim*<sup>47</sup>.

Não menos importante é o teor dos cursos realizados pelos intelectuais – professores e técnicos da CBAI. No relatório de atividades da comissão entre 1º de julho de 1949 e 30 de julho de 1950 estão apresentados os cursos oferecidos aos professores brasileiros em solo nacional e os oferecidos nos Estados Unidos, bem como suas respectivas disciplinas.

Nos Brasil, os professores de Cultura Geral (Português, Matemática e Ciências Físicas e Naturais) estudaram Fundamentos da Educação, Metodologia, Revisão de conteúdo da disciplina e estudo do programa vigente e Tecnologia e trabalhos de oficina. Já os professores de Cultura Técnica estudaram Noções de Psicologia Educacional, Metodologia do ensino, Organização de séries metódicas, Organização e direção de oficinas escolares e Auxílios

---

<sup>47</sup> Muitos dos professores responsáveis pelas disciplinas do curso foram frequentes redatores do Boletim da CBAI, tais como Max Dittrich e Fany Malin Tchaicovsky. “Compõem a referida turma os seguintes professores e orientadores: Ewaldo Werner Goetze (marcenaria) da Escola Técnica de Pelotas; José Demeterco (artes de couro) da Escola Técnica de Curitiba; Wilson Rodrigues (aparelhos elétricos) da Escola Técnica Nacional; João Fernando Sobral (eletrotécnica) da Escola Técnica Getúlio Vargas, de São Paulo; Artur Nilo Bispo (fundição), da Escola Técnica do Recife; Jorge Raupp (gravura), da Escola Industrial de Fortaleza; Rafael Pandolfo (mecânica de máquinas), da Escola Técnica Parobé, do Rio Grande do Sul; Ivo de Bona (mecânica), da Escola de Aprendizagem da Cia. Paulista das Estradas de Ferro; Gustavo Boog (serralheria), da Escola Técnica de São Paulo; Emília Melo Ribeiro, da Superintendência do Ensino do Rio Grande do Sul; Ewerthon Comaru, da Escola Técnica de São Luís, Cândida Gondim da Costa Ribeiro, da Escola Técnica Nacional; Fany M. Tchaicovski, da CBAI; Angelita Ferreira da Silva, da Escola Industrial de Belém; Diógenes Guerra, da Escola Técnica Nacional; Vicente da Costa Rochedo, da Escola Técnica de Pelotas; e Álvaro Pestana Catão, da Superintendência do Ensino de São Paulo. (CBAI, Vol. IV, no. 9, 1950, p. 528)”

didáticos. Ora, houve intenção de formar os professores não só do ponto de vista técnico; era necessário que os mestres também entendessem dos processos pedagógicos pelos quais passavam seus alunos na relação entre eles e a comunidade.

Nos cursos oferecidos nos Estados Unidos, as disciplinas oferecidas seguem uma matriz parecida: Princípios da Educação, Inglês, Aspectos Econômicos e Sociais do Brasil, Orientação sobre a vida e o ensino industrial nos Estados Unidos, Organização e Direção de Oficinas escolares e prevenção de acidentes, Introdução ao Ensino Industrial e Material de Ensino. O que chama atenção na análise das disciplinas oferecidas nos cursos brasileiros e estadunidenses é que, mesmo aqui no Brasil, não houve preocupação em desenvolver estudos sobre a realidade brasileira mas, nos Estados Unidos, sim.

Além de cursos para professores, a comissão se encarregou de oferecer formação para orientadores educacionais e técnicos<sup>48</sup>. Os cursos para orientadores aconteceram nos Estados Unidos e compreenderam Inglês, Fundamentos de Orientação, Medidas em Educação, Organização do plano de trabalho do serviço de orientação, Conversação sobre a vida e a orientação educacional nos Estados Unidos, Mercado de Trabalho, Introdução ao Ensino Industrial e Orientação educacional.

A análise das disciplinas oferecidas na formação dos professores persegue a reafirmação do senso comum quando se oferece conteúdo que segue apenas o pressuposto das pedagogias hegemônicas, além do fato de que o domínio da linguagem culta figura como elemento da dominação burguesa – aprender inglês era importante para a difusão das práticas pedagógicas que se queria ver implantadas em solo brasileiro.

Os planos de reafirmação da hegemonia do liberalismo como opção teórica entre os dois países ficaram tão evidentes que a Secretaria do Trabalho daquele país se encarregou de oferecer material explicativo aos alunos das escolas técnicas daqui: “Foram distribuídos às Escolas cerca de 4.000 folhetos ‘Segurança no Trabalho’ e ‘Manual para operários’, editado em português pela Secretaria do Trabalho dos Estados Unidos.” (CBAI, 1950, p. 568, n. 12, v. IV)

Para além do aperfeiçoamento dos professores de cultura técnica, os cursos perseguiram o propósito de sistematizar conhecimento, conteúdos e métodos utilizados pelas escolas industriais. A estratégia foi que a formação recebida pelos professores nos cursos possibilitasse formação técnica, mas também política e ideológica de forma homogênea. Em editorial de janeiro de 1953, por exemplo, Sólton Guimarães anunciou que havia professores

---

<sup>48</sup> Cf. Anexo E.

incumbidos da tarefa de elaborar os programas de ensino que deveriam ser seguidos por todas as escolas técnicas industriais.

Entendem a Diretoria do Ensino Industrial e esta Superintendência, que destes programas atendendo às condições de meio e possibilidades das escolas e dos professores, muito de favorável poderá resultar para uma sistematização mais perfeita, por mais adequada, dos métodos de ensino em nossas escolas. (CBAI, 1953, p. 961, n. 1, v. VII)

Além disso tudo, merece destaque o traço personalista com que os intelectuais dos diversos órgãos ligados ao Ministério da Educação e os responsáveis pelo lado americano são tratados no *Boletim*. A descrição dos estadunidenses seguia o propósito de enaltecer o americanismo como a forma mais vantajosa de levar a vida, num esforço considerável para demonstrar o quanto era interessante adotar o *american way of life*.

Ao tratar da biografia e da carreira de cada um dos técnicos estadunidenses individualmente, o Boletim da CBAI sempre segue o modelo acima: todos, sem exceção, são possuidores de saberes indiscutíveis, dentro de suas respectivas especialidades; são pessoas extremamente dedicadas ao trabalho; adaptaram-se perfeitamente às condições da vida brasileira, muito simpáticos e por isso conseguiram desenvolver muitas amizades [...], tratando seus colegas brasileiros de modo bastante afável, compreendendo os elevados desígnios da missão da qual são agentes; e por fim, procuravam aprender a língua portuguesa, não se cansando de elogiar o esforço e a capacidade dos brasileiros. [...] (AMORIM, 2009, p. 316-317)

Estando em conformidade com o modelo americano de vida e tendo como propósito divulgá-lo, os intelectuais brasileiros acabaram por transitar entre cargos e funções de modo a ocuparem diversos espaços sem a opção da renovação dos recursos humanos. Muitos deles ocupavam cargos administrativos por um tempo até receberem convites para que se transferissem a outro órgão ocupando função similar. Ítalo Bologna, por exemplo, atuou como superintendente da CBAI entre 1946 e 1951 e só deixou o cargo para voltar à Direção do SENAI.

Celso Suckow da Fonseca, engenheiro e diretor da Escola Técnica Nacional por 7 anos, é apresentado como um profissional eficiente e aplicado à causa do ensino técnico industrial, tendo participado com afinco das atividades da CBAI sempre que solicitado. Realizou estudos sobre Administração de Escolas Profissionais na Pensilvânia, curso promovido pela comissão (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 30). Naquele momento, o professor estava por escrever o livro “História do Ensino Industrial”, como mencionado na

notícia<sup>49</sup>. Fonseca afigura-se como um intelectual empenhado em unir os processos educativos ao mundo da produção e

[...] integra uma geração de engenheiros e educadores, dentre os quais se destacam Francisco Montojos, João Lüderitz, Ítalo Bologna e Roberto Mange, que conciliaram suas atividades nas principais ferrovias brasileiras, mais tarde unidas na Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA), no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), no Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e nas escolas técnico-profissionais [...]. (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 19)

Muitos dos textos sobre os intelectuais ligados à CBAI carregam uma marca personalista ao descrevê-los. O editorial de fevereiro de 1953, por exemplo, é dedicado a demonstrações de pesar pelo falecimento de João Lüderitz, que foi diretor do Instituto Parobé, voltado para a formação profissional, antes de ser convidado para o cargo de diretor nacional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Também foi presidente da Confederação Nacional das Indústrias e do Conselho Nacional do SENAI.

As notícias sobre personalidades que ocupavam cargos importantes junto às atividades do Ensino Industrial são sempre em tom de glória, de modo a demonstrar o quão brilhantes eram estas pessoas e o quanto a amizade dos brasileiros com os norte-americanos era fértil. Para informar o novo Diretor da Escola Técnica Nacional, em fevereiro de 1951, o Boletim não economizou nos adjetivos do novo candidato; divulgou o currículo do médico enfatizando sua competência profissional e registrou suas expectativas diante da matriz teórica adotada por ele:

[...] Defendeu tese sobre assunto neuropsiquiátrico, visando às bases do estudo da personalidade humana para os problemas educacionais. [...] acompanhou o Curso de Psicologia Experimental na Sorbonne. [...] apresentou colaboração ao Congresso de Ensino Técnico reunido em Barcelona com a tese “Orientação científica do trabalho”. [...] Fez o Curso de Psicologia Aplicada, dado pelo prof. Mira y López na Santa Casa de Misericórdia. Atual Presidente da Comissão de Saúde do Conselho Nacional da O.N.U.. [...] Membro efetivo da Sociedade Brasileira de Higiene Mental. [...] A 24 de novembro de 1950, convidado a integrar a Comissão de Estudo do Aproveitamento do Ponto 4 de Truman, em benefício da formação Técnica no Brasil. (CBAI, 1951, p. 606, n. 2, v. V)

---

<sup>49</sup> Maria Ciavatta buscou identificar o referencial teórico de Celso Suckow da Fonseca e indicou “hipóteses de trabalho”, dada a “ausência de indicações textuais”. Dentre as hipóteses, estariam autores iluministas do século XVIII, ou mesmo os liberais, como no caso de Adam Smith.



Em outubro de 1954, o *Boletim* informa a presença de um colaborador estadunidense junto à CBAI. Desta vez foi Ben C. Fairman, diretor licenciado da Divisão de Ensino Industrial do *Ferris Institute*, estabelecimento de Ensino Técnico Superior do Estado de Michigan, o escolhido para ser vangloriado.

Além de longa prática no campo da educação, onde trabalhou como professor e administrador, o Sr. Ben C. Fairman foi durante sete anos membro da Comissão de Reabilitação de incapazes da Segunda Guerra Mundial.

Chegado ao Rio no dia 25 de outubro, em companhia de sua esposa, o Sr. Fairman já estava ligado ao Brasil por fortes laços de amizade pois tem uma filha casada com um engenheiro brasileiro, residindo nesta capital.

[...] O Boletim da CBAI deseja ao novo colega feliz permanência no Brasil. (CBAI, 1954, p. 1307, n. 9-10, v. VIII)

Num outro exemplo, a partir de novembro de 1958 o Boletim publicou uma série de reportagens para apresentar a equipe de técnicos que compunham sua redação, em texto intitulado ““*Staff*<sup>50</sup>” americano na Escola Técnica de Curitiba”:

O Boletim, órgão divulgador e informativo da CBAI, neste último número faz uma apresentação da valorosa equipe norte-americana a serviço da CBAI em Curitiba, assim traçando em outra página o perfil do seu diretor e indicando nominal e profissionalmente todos os técnicos. São eles:

Mr. Robert S. Hoole – Diretor Técnico.

Mr. Edwin W. Doe – Técnico de Fundição.

Mr. Louis J. Drake – Técnico de Marcenaria.

Mr. Stanley G. Hagen – Técnico de Mecânica de Máquinas.

Mr. L. John Lipney – Técnico de Serralheria e Tratamento Técnico de Metais.

Mr. Kjartan Turmo – Técnico de Rádio e Eletricidade.

Mr. Robert S. Goulet – Técnico de Mecânica de Automóveis. (CBAI, 1958, p. 16, n. 2, v. XII).

Seguindo o texto, é traçada a trajetória profissional de Robert Hoole, que inclui experiência de infantaria em batalhas na França durante a Primeira Grande Guerra. Depois de seu regresso, foi indicado para chefiar o desenvolvimento do ensino técnico industrial em Taiwan<sup>51</sup>, por meio de um contrato da Universidade da Pensylvania com o país. Outra vez, os

<sup>50</sup> A palavra “*staff*” pode ser definida como o conjunto das pessoas que compõem o quadro de uma instituição ou empresa, bem como um grupo de indivíduos que assessoram um dirigente, um político.

<sup>51</sup> No final da Segunda Guerra Mundial, Taiwan voltou à soberania chinesa, então governada pelo Partido Nacionalista de Chiang Kai-shek. Em 1949, derrotados por Mao Tsé-Tung, Chiang Kai-shek e os remanescentes de seu governo fugiram para a ilha. O país recebeu centenas de milhares de chineses continentais, incluindo grande parte da elite econômica e intelectual. O Kuomintang passou a funcionar como partido único. Investimentos maciços dos Estados Unidos financiaram o desenvolvimento da indústria, inclusive com treinamento de pessoal para trabalhar nas fábricas – trabalho desempenhado por Hoole, que mais tarde foi designado para chefiar o Boletim da CBAI e continuar com os planos estadunidenses de aniquilar a ameaça comunista – situação típica de Guerra Fria.

Estados Unidos se mostram interessados em assistir quaisquer cantos no mundo que estivessem dispostos a combater o comunismo:

[...] Juntamente com outro conselheiro e mais tarde com um terceiro, ficou incumbido de assistir, organizar e desenvolver o departamento de educação industrial, com o objetivo de treinar professores de cultura técnica e de matérias correlatas. [...] O povo chinês dá valor à educação, acima de tudo. Há alguns anos atrás, parecia que a educação clássica era todo o necessário; mas, os tristes acontecimentos que perseguiram a grande nação asiática, fizeram com que as autoridades compreendessem a necessidade de profissionais de grande habilidade, bem educados e inteligentes. (CBAI, 1958, p. 15, n. 2, v. XII).

Em dezembro de 1958, a descrição é do currículo profissional de L. John Lipney, técnico norte-americano junto da CBAI. Nasceu na Tchecoslováquia em 1912 e transferiu-se para os Estados Unidos ainda criança para trabalhar com o pai no ramo de metalurgia. Na CBAI, ficou responsável pelas oficinas de tratamento térmico de metais, serralheria e solda.

Em dezembro de 1958, o professor Virgílio Cavalcanti, ex-redator do *Boletim*, discorre sobre as visitas periódicas que fazia às escolas técnicas industriais. Há preocupação, portanto, em acompanhar de perto as atividades em cada uma das escolas, para controlar sua direção e a equipe docente que compunha cada uma delas.

Mais ilustrativa é a atuação de Flávio de Sampaio junto à CBAI e demais órgãos relacionados à educação profissional no período. O professor teve textos publicados no periódico por diversas vezes e figurou como docente nos cursos pedagógicos que a CBAI oferecia; foi a figura mais emblemática quando considerado todo o conjunto de exemplares do *Boletim da CBAI*. Em julho de 1953, a superintendência da CBAI passa à sua responsabilidade.

No mesmo mês, a seção de notícias do *Boletim* apresenta um breve currículo do professor<sup>52</sup>, que tinha relações estreitas com o IDORT e era adepto da racionalização do trabalho, tendo feito cursos sobre o assunto nos Estados Unidos. O então superintendente da CBAI foi o precursor do *Training Within Industry (TWI)* no Brasil<sup>53</sup>. Escreveu sobre o método por muitas vezes no *Boletim*, o que configura sua intenção como intelectual preocupado com a sua propagação nas escolas técnicas brasileiras.

O *TWI* é um método de treinamento de operários e era defendido como necessário nas fábricas brasileiras por incrementar a produção, evocando a administração científica. Foi importante por treinar os agentes de mestria, responsáveis pelo controle da produção e dos

---

<sup>52</sup> Cf. Anexo L.

<sup>53</sup> Cf. Anexo K.

operários, para que mantivessem ou acelerassem o ritmo de suas tarefas, otimizando o processo de produção.

No Brasil, foi ele introduzido de modo sistemático pela “Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial” – CBAI – que o traduziu e adaptou às nossas condições. Em São Paulo, já algumas firmas o haviam aplicado isoladamente, quando a Comissão de Mão-de-obra, da Secretaria do Trabalho, Indústria e Comércio o recomendou como medida a ser adotada pelo Governo, reafirmando, assim, o que fizeram, anteriormente, especialistas que estudaram o assunto no II Congresso Brasileiro de Organização Científica, promovido pelo IDORT, em 1951.

[...]

A Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – CBAI – está no presente ampliando suas possibilidades de aplicação e desenvolvimento no Método de Supervisão TWI no centro-leste do país, com base no Rio de Janeiro, onde tem sua sede à Avenida Marechal Câmara, 350 – 8º andar.

Qualquer correspondência sobre o assunto deve ser dirigida ao Superintendente da CBAI, naquele endereço. (CBAI, 1953, p. 1110-1112, n. 9, v. VII)

Sampaio tratou de organizar a divulgação e a aplicação do TWI das mais variadas formas – pessoalmente, inclusive. Desde o momento em que assumiu a responsabilidade pela CBAI, demonstrou estar engajado na formação de operários treinados para controlar os demais, destacando-os em grupos que obedeciam uma dada hierarquia.

Trilhando caminhos certos, reiniciou a preparação de material didático: livros, folhetos, súmulas de aulas e cursos; e o aperfeiçoamento, por meio de cursos e seminários, do pessoal docente das escolas de ensino industrial.

Instalou, em diversas escolas, o serviço de Orientação Educacional e Profissional; inaugurou o Ciclo de Debates e Estudos sobre Educação Industrial; e prosseguiu, de maneira mais intensa e ampla, em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, através dos Cursos TWI e cursos tipo “comandos”, a sua assistência à Indústria.

Visando a interessar e auscultar os meios industriais e educacionais do País, realizará, em janeiro vindouro, a “Mesa Redonda de Educação Industrial”, cuja primeira seção será instalada em São Paulo, na sede da Federação das Indústrias desse Estado. (CBAI, 1953, p. 1154, n. 12, v. VII).

O superintendente alinhava-se ao taylorismo defendendo-o como método incontestado e norteador das políticas relativas à política de mão de obra no Brasil:

[...] se pode inferir que uma política de mão-de-obra não é coisa fácil, que se possa resolver com algumas realizações esporádicas. Basta dizer que mão-de-obra corresponde ao capítulo da Economia que trata da utilização dos recursos humanos para a produção. [...]

A Economia da mão-de-obra significa, antes de mais nada, um mercado de trabalho organizado, com controle estatístico das forças ativas e das reservas de renovação, bem como fontes de alimentação e distribuição racional de pessoal obreiro nas suas categorias de: pessoal não-qualificado, semi-qualificado e qualificado. Além disso, exige organização do trabalho segundo princípios científicos, capazes de eliminar os fatores de fadiga e de fazer rendoso o engrenamento do esforço entre os diversos

níveis das hierarquias administrativas e técnica, cujo melhor lubrificante são as relações humanas no trabalho. (CBAI, 1954, p. 1293, n. 9-10, v. VIII).

Em seu discurso de posse como superintendente<sup>54</sup>, apresentou o referencial teórico que nortearia seu trabalho à frente da CBAI, bem como as ações que pretendia realizar; toda a argumentação está embasada nos princípios liberais. Para ele, não havia outra forma de garantir grande produtividade na indústria se não fosse o investimento em formação profissional. Todas as outras formas de incrementos e incentivos para o trabalho na indústria, não garantem a evolução da atividade industrial da mesma forma que o faz a formação do técnico. Seria necessário introduzir na população envolvida com os cursos profissionalizantes, “*uma consciência sócio-econômica que tenha o trabalho como centro das cogitações*”. (CBAI, nº 7, vol. VII, julho de 1953, p. 1074, grifos nossos).

Para viabilizar esta “consciência coletiva” própria dos trabalhadores com relação ao trabalho, Sampaio defende a ideia de que o ensino profissional se articule com o secundário, sendo ministrado, inclusive, nas mesmas escolas e com cada estudante tendo respeitadas as suas diferenças individuais.

Segue-se que uma integração progressiva do ensino médio flexível, que reúna as modalidades do ensino secundário geral, comercial, industrial, doméstico, todos com equivalência na função formadora geral, mas asseguradores de caminhos diferentes para atender às diferenças individuais [...] (CBAI, 1953, p. 1074, n. 7, v. VII).

Sampaio apresentou também uma série de sugestões de medidas técnico-administrativas a serem empreendidas pelos órgãos responsáveis pela organização da rede de escolas técnicas. Dentre elas, destacou o que se refere à atuação da Diretoria do Ensino Industrial (DEI), que deveria controlar com mais precisão o aspecto pedagógico praticado nas escolas, seja no tocante à produção de material didático ou à formação continuada de professores<sup>55</sup>.

Ora, Flávio de Sampaio foi o intelectual orgânico ligado à CBAI que mais exemplifica a interpenetração da esfera privada na vida pública. De acordo com as publicações do Boletim, ele é o maior representante da ampliação do Estado quando movimenta-se em favor de encaixar os interesses dos industriais à vida pública e de como a esfera privada planejou a conduta que queriam para a vida dos trabalhadores.

<sup>54</sup> O texto está publicado na íntegra no Boletim da CBAI de julho de 1950 sob o título “O ensino industrial”.

<sup>55</sup> Cf. Anexo J.

É da correlação de forças estabelecidas entre esses atores coletivos e os respectivos aparelhos privados de hegemonia por eles representados que se pode partir para o estudo minucioso não apenas de suas ações coletivas, mas também de suas campanhas, propagandas ideológicas e modalidades de correlação com o Estado restrito, uma vez que a emergência dessas associações pode influir tanto sobre o contexto econômico, quanto na regulação do conflito social e, especialmente, na implementação de certas políticas públicas [...] (MENDONÇA, 2014, p. 40)

À medida em que opta por aplicar o TWI nas escolas industriais, o superintendente age em favor do aumento da produção para benefício dos donos das fábricas – riqueza que não seria partilhada com os trabalhadores. As escolas e os alunos que as frequentavam foram os instrumentos do aparelho estatal usurpados pelos donos dos meios de produção para que operassem a concentração de capital para si, enquanto convenciam a massa à adoção de valores para a manutenção de sua hegemonia.

O Boletim da CBAI divulgou estas intenções, caracterizando toda a comissão como um grupo empenhado em organizar a vida social de acordo com os objetivos da classe que representava – um partido. A atuação dedicada de Flávio de Sampaio é um exemplo, portanto, da atuação de um intelectual orgânico que representa sua classe na busca pelo consenso, articulando a sociedade civil à sociedade política para ampliar o Estado.

## **2.4 – OS EVENTOS QUE MOVIMENTARAM A AÇÃO DOS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS DA CBAI**

Em dezembro de 1953<sup>56</sup>, o *Boletim* noticiou a I Mesa Redonda do Ensino Industrial, evento preconizado e organizado por Sampaio como porta-voz do Ministério da Educação e ocorrido em etapas nas cidades de São Paulo, Belo Horizonte e Salvador, contando com a participação de profissionais do setor, nem todos pertencentes aos quadros do serviço público. A partir desta edição, as notícias que se referem a ele são em grande número e se destacam pela forma como o descrevem – foi um episódio bastante importante à época.

É um marco e uma advertência de que o ensino industrial se encaminha para as suas definitivas soluções, com a participação dos líderes da educação social, econômica, industrial, especialistas em organização racional do trabalho, de associações de professores e de técnicos formados pelas escolas de ensino industrial. Está lançada a grande batalha pela melhoria e incremento da educação industrial que, no dizer de Anísio Teixeira, “é também uma forma de educação humanística com que se poderão preparar os homens”. (CBAI, 1954, p. 1170, n. 1, v. VIII).

---

<sup>56</sup> As atividades da Mesa ocorreram entre os dias 11 e 12 de dezembro de 1953.

De acordo com o programa das atividades, o primeiro dia contou com os discursos de abertura<sup>57</sup>. Entre os oradores esteve o Ministro da Educação, Sr. Antônio Balbino, que fez questão de salientar a necessidade da parceria entre o governo e os industriais, “[...] declarando, em certa altura de seu discurso, que não compreende ‘que se possa resolver o problema do ensino industrial, sem que o Estado e os industriais estejam de mãos dadas’” (CBAI, Vol. VIII, no1, jan. 1954: 1179). O segundo teve debates sobre as falhas e as excelências do ensino industrial, passou por discussões sobre a composição e o conteúdo dos currículos e finalizou-se com as recomendações acerca da revisão da Lei Orgânica do Ensino Industrial<sup>58</sup>.

Em fevereiro de 1954 foram publicados extratos e resumos das falas dos envolvidos nos debates da Mesa Redonda da Educação Industrial, todos frutos das discussões ocorridas em São Paulo. O primeiro texto é de Anísio Teixeira, segundo o qual o ensino técnico é o ramo que se preza a educar humanamente os alunos em função do método de ensino utilizado, considerando o contexto de introdução e desenvolvimento da indústria no país:

[...] Nenhuma outra educação será capaz de formar melhores humanistas. [...] A minha palavra é apenas esta: perfeita unidade entre a educação e o homem. Toda educação é uma só: predominantemente técnica industrial. [...] (CBAI, 1954, p. 1186, n. 2, v. VIII)

Joaquim Faria Góis Filho, funcionário do Ministério da Educação desde os anos 1940 e Diretor do Departamento Nacional do SENAI, se ateu à legislação do ensino industrial. Para ele, as leis para este ramo de ensino impedem o próprio desenvolvimento industrial quando não se observam as peculiaridades de cada região brasileira. Cada localidade deveria ter seus pormenores respeitados para que o progresso se fizesse por todo o país.

Pois bem: deliberamos meter um sapato chinês em nossos pés, para que eles não cresçam, criando uma legislação uniforme, de tal maneira que o ensino industrial do Amazonas, sem nenhum sentido pejorativo, seja precisamente igual ao de São Paulo. É uma violação flagrante e violenta das próprias realidades das coisas. (CBAI, 1954, p. 1186, n. 2, v. VIII)

<sup>57</sup> Os presentes incluíram pessoal ligado ao SENAI, à FIESP, industriais em geral e os Srs. Willian D. Carter, um dos diretores da UNESCO à época, e Rudolph Atcon, técnico da CAPES. A segunda seção do ciclo de debates previu-se para o próximo mês, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>58</sup> Além da regulamentação referente ao SENAI e à organização do ensino industrial, as “leis orgânicas do ensino” compreendiam também o que se referia à organização do ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos (Decreto-Lei 4.244 de 9 de abril de 1942) e também o que diz respeito à reforma do ensino comercial (Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943). Além destes, também compunham a Reforma Capanema o Decreto-Lei 8529, de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei 8530, de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto-Lei 8621 e 8622 de 10 de janeiro de 1946, da criação do SENAC e o Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Também participou da Mesa Redonda em São Paulo o Presidente da Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo à época, Antônio Devisate. Para ele, a aproximação da fábrica com o ensino industrial era benéfica por orientar as necessidades do processo produtivo, “impedindo que se distanciem ou se divorciem da realidade fabril”.

A indústria compreende que não basta cuidar do aprendizado profissional apenas. É necessário, isto sim, tratar da formação integral do homem ..... e, mais tarde, depois que se integrar na sociedade obreira que procuramos desenvolver, segundo princípios de respeito à personalidade e à liberdade de cada um, encontrará [ele] à sua frente um mundo de novas perspectivas. *É nosso objetivo dar ao trabalhador não a possibilidade de produzir automaticamente, como se fora simples máquina, mas a consciência de que desempenha uma função social de extrema importância.* (CBAI, 1954, p. 1195, n. 2, v. VIII, grifo nosso)

Em maio/junho de 1954<sup>59</sup>, o boletim publicou as conclusões e recomendações da mesa redonda, em Salvador. Estiveram presentes os mesmos dirigentes que abriram os trabalhos em São Paulo: o Ministro da Educação e Cultura, Antônio Balbino, Anísio Teixeira, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Flávio Sampaio e Armando Hildebrand, Diretor do Ensino Secundário. Outros notáveis foram Eldridge Plowden e Stanley Kruszyna, freqüentes colaboradores do *Boletim*.

A mesa redonda na Bahia sugeriu que a legislação fosse reformulada prevendo a descentralização do sistema de ensino e a livre iniciativa de particulares para a criação de cursos que atendessem ao parque industrial no país. Outra recomendação foi a simplificação do currículo “a fim de permitir maior rendimento da aprendizagem em função de melhor orientação profissional” (CBAI, Vol. VIII, no5/6, mai./jun. 1954: 1259).

As discussões ocorridas nestes eventos reafirmaram os princípios liberais que nortearam as ações dos governos em relações bilaterais e apresentaram a intenção de estender o liberalismo por toda a máquina pública por meio da participação de intelectuais que não tinham ligação direta com o serviço público, mas que gostariam de ver seus interesses contemplados – considerando-se, principalmente, o contexto de expansão da industrialização por que passava o país.

Em maio/junho de 1954 o *Boletim* apresenta as opiniões dos industriais do norte do país. O material foi produzido em decorrência das mesas redondas e serviria como matéria-prima para as políticas que o Ministério da Educação e Cultura estava a planejar para o ensino

---

<sup>59</sup> De maio a dezembro de 1954, os boletins foram publicados a cada dois meses.

industrial. Era baseando-se nas conclusões dos intelectuais participantes dos eventos que a Diretoria do Ensino Industrial (DEI) delinearía as ações para o que chamava de melhorias para o ensino. Os participantes das mesas redondas foram frequentes colaboradores do *Boletim*, ou seja, os debates refletiram a ideologia que já vinha sendo exposta pelo periódico, buscando fazê-la hegemônica.

Acaba de realizar-se em Salvador, Bahia, a 1ª Mesa Redonda Brasileira de Produção Industrial. A 1ª Seção se reuniu em Belo Horizonte em princípios deste ano e a 2ª foi promovida em São Paulo, a 19 de fevereiro. A iniciativa do conclave tem cabido à Diretoria do Ensino Industrial e à Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial.

[...]

Na Mesa Redonda de Salvador encerraram-se os trabalhos prévios de consulta dos interesses dos meios produtores, em relação ao ensino industrial no país.

Com o grande levantamento da opinião pública, já realizado nas anteriores seções de São Paulo e Belo Horizonte, através de seus representantes autorizados, industriais, economistas, educadores, técnicos e outros especialistas no assunto, está a Diretoria do Ensino Industrial de posse de copioso material que, após a seção de Salvador, será estudado, no Rio, por uma comissão designada pelo Ministro da Educação, a fim de se tomarem as providências requeridas para a avaliação e revisão das leis vigentes, bem como da organização do Ensino Industrial. [...]

Resultaram da Mesa Redonda de Salvador as seguintes recomendações: Necessidade de ser encontrada a fórmula que permita uma descentralização da rede de escolas. [...] Legislação e providências para incentivar a iniciativa dos Estados e dos Municípios, além dos particulares, no desenvolvimento do ensino especializado, face ao crescimento industrial do país. (CBAI, 1954, p. 1259, n. 5-6, v. VIII).

Além das mesas redondas, outros eventos se organizaram a fim de pôr em contato os dirigentes da educação técnica para a difusão dos planos desta elite de intelectuais. Reuniões de diretores das escolas técnicas foram frequentes com seus relatórios tendo sido divulgados no *Boletim*.

Em julho de 1951, por ocasião da segunda reunião de diretores, publicaram-se as resoluções dos presentes. Para eles, a responsabilidade dos diretores se dava em função da obra educativa por que estavam responsáveis. Teriam a função de pôr em prática o ideal pedagógico a que a escola se propunha. “[...] O Diretor de uma Escola é menos funcionário e mais o executor de um plano educacional, o *defensor de uma política que define a filosofia do ensino que ali se ministra*. [...]” (CBAI, 1951, p. 685, n. 7, v. V, grifo nosso).

Ora, todo este cabedal teórico constituía a intenção dos organismos bilaterais para o desenvolvimento da educação técnica; havia um projeto de sociedade e as escolas foram o palco onde se deram as ações para que seus objetivos se realizassem. Em março de 1952, o



texto “Significado da Educação Liberal”<sup>60</sup>, esclarece qual era esta filosofia acerca da formação humana, apresenta como ela deveria se desenvolver e justifica os sistemas educacionais que funcionavam de acordo com suas premissas.

Em uma democracia a educação liberal deve ser útil para o homem como indivíduo e como membro livre e responsável da coletividade a que pertence. [...] Na qualidade de membro responsável de uma sociedade democrática espera-se do homem que realize por si mesmo o seu próprio destino, e cumpra, com boa-fé, as suas obrigações para com a família, a sociedade e o estado. Para tal, deve o indivíduo aprender a reconhecer o valor dos seus semelhantes e a tratá-los em um espírito de igualdade, coparticipando e cooperando na realização de obras coletivas, e sacrificando-se pelo bem-estar comum. Estas virtudes e hábitos de vida são os requisitos indispensáveis para o autogoverno político, e o cimento da vida democrática. A educação do cidadão livre, pois, é em primeiro e em último termo, a educação que prepara para a liberdade pessoal e a responsabilidade social. (CBAI, 1952, p. 802, n. 3, v. VI)

No mês seguinte, o texto continua dizendo que

[...] as instituições educacionais cumprirão o seu desiderato na medida em que conseguirem *inculcar no estudante a firme convicção de que a educação liberal é um processo de autoeducação que pode e deve continuar através de toda a vida*. Somente dos estudantes que adquirem semelhante convicção cabe dizer que formaram um conceito adequado dos propósitos de semelhante educação. (CBAI, 1952, p. 815, n. 4, v. VI, grifo nosso)

Em janeiro de 1957, Diná M. de Sousa Campos, técnico de Educação do INEP, apresenta um panorama geral das pesquisas desenvolvidas no Brasil na área de Educação<sup>61</sup>. Aqui, cabem duas observações: a importância atribuída a Anísio Teixeira e Lourenço Filho como intelectuais da pesquisa em Educação no país e a menção a autores<sup>62</sup> que frequentemente contribuíam com o Boletim da CBAI. O texto trata a questão das pesquisas em educação como algo iminente, que estava por se desenvolver, mas que precisava de um norte para se estruturar enquanto campo científico.

Preliminarmente, será interessante que se acuse a inexistência de uma Classificação de Pesquisa Educacional aceita, a par da própria impossibilidade de serem encontradas categorias puras no fenômeno educacional, circunstâncias que tornam discutível qualquer classificação adotada. Assim, enquanto algumas pesquisas agrupadas sob o rótulo de “Psicologia Educacional” são indubitavelmente psicológicas, outras classificadas na Seção intitulada “Pedagogia” também são de natureza psicológica. Todavia, não é este o problema que importa, mas a verificação de que o pensamento empregado na investigação educacional brasileira tende a ser científico, afastando-se das conjecturas e do subjetivismo, dominantes até há pouco

<sup>60</sup> O texto foi extraído das “Publicações da União Pan-americana”, de 1943, e não menciona um autor específico.

<sup>61</sup> O texto foi extraído do Levantamento das Pesquisas Educacionais Realizadas, ou em Realização no Brasil, publicação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, do INEP, fls. 4-8, de 1956.

<sup>62</sup> É citado E. Mira y Lopez como expoente intelectual em São Paulo.

tempo. Desta sorte, uma indagação, por mais superficial que pareça, em torno das realizações nacionais evidenciará a inexistência de estrutura teórica, de conceitos gerais básicos, norteadores da Pesquisa Educacional, como também, em meio a essa falta de idéias diretivas, evidenciará o verdadeiro nascimento do espírito científico-experimental. Conquanto sejam encontradas pesquisas que alcançaram resultados ainda inéditos na literatura especializada, as pesquisas brasileiras, como é óbvio, não puderam atingir resultados relativamente definitivos no campo educacional, não passando de esforços ainda pouco conjugados para a obtenção de fins comuns, tendo sido dispersada muita energia, que só agora começa a ser canalizada. (CBAI, 1957, p. 1730, n. 1, v. XI).

Com um campo científico sistematizado, seria mais fácil difundir o liberalismo como base teórica para a hegemonia dos industriais, a partir das escolas técnicas.

A CBAI – na figura de todos os funcionários que dela se serviram – foi uma das instituições que organizaram e tornaram possíveis as condições para a penetração do liberalismo durante o período em que atuou. Como um intelectual orgânico representativo de uma dada classe social, buscou preparar terreno para fazer germinar a ideologia liberal, o que significa dizer que os cidadãos-trabalhadores não apenas deveriam acreditar no capitalismo como a melhor forma de organização social, mas também vivê-lo em suas entranhas, de modo que até seu comportamento pessoal na vida íntima emanasse liberalismo.

Eugênio Gudín pregava a ideia de que a segurança material decorrente do desenvolvimento não garante felicidade; os jovens estariam passando por um momento de crise, já que tinham acesso a toda a base material para uma vida confortável, mas viviam entediados e com as mentes vazias. Segundo ele, o desenvolvimento econômico não nos faz necessariamente felizes e nem nos ensina a encontrar a felicidade (GUDIN, 1978).

A isto soma-se o americanismo dos Estados Unidos, como modelo bem-sucedido de sociedade e economia. A divisão social do trabalho de Taylor teria elevado a sociedade norte-americana a um patamar que deveria ser copiado pelos países subdesenvolvidos como a nação que deu certo. “[...] Não há comunistas nos Estados Unidos. Por quê? Porque foi tão completo o sucesso do sistema econômico e social do capitalismo liberal e humano que não sobrou lugar para as ideologias marxistas ou nazistas.” (GUDIN, 1978)

Uma vida de liberdade, harmônica e justa pressupõe indivíduos conscientes do lugar que ocupam no coletivo social – o que significa acesso à formação que os oriente neste sentido. Não seria o caso, então, de formar cidadãos emancipados e com maturidade moral e intelectual? “[...] Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’ [...]” (GRAMSCI, 1982, p. 7)

A formação aplicada à classe trabalhadora seguiu estes pressupostos, mas não de forma desinteressada, conforme sugeriu Gramsci. Dotar os trabalhadores de autonomia para pensar por si próprios enquanto classe era algo perigoso que faria os dirigentes perderem as rédeas da situação.

Todos os homens seriam filósofos se tivessem a capacidade de pensar por si, sem seguir o manual de conduta do industrialismo americano. No entanto, era exatamente isto que a filosofia hegemônica buscava afastar; o livre pensamento das classes populares deveria ser evitado a qualquer custo, de forma que tivessem lugar os princípios do liberalismo como referencial teórico hegemônico.

A opção da burguesia foi, portanto, delinear um projeto de sociedade visando afastar a ameaça comunista oferecida pela Guerra Fria, convencer a opinião pública de que o capitalismo era a melhor opção, controlar os futuros cidadãos-trabalhadores ideologicamente e assegurar-lhes valores tidos como modelo. Neste caso, era estritamente necessário que houvesse distinção entre o homem que pensa e o homem que produz, afastando do trabalhador a possibilidade da formação omnilateral.

Em 1951<sup>63</sup>, o Prof. Josef Amrein comparou o preparo para a industrialização das nações europeias com a rede de escolas técnicas que vinha se desenvolvendo no Brasil e nos Estados Unidos. Invocando o trabalho de Pestalozzi na Suíça, defendeu a ideia de que o ensino técnico industrial era portador da proeza de fazer os alunos a “pensarem com os dedos”. Os boletins da CBAI demonstraram com clareza o receituário adotado pelas classes que estavam na condição de controladoras da ordem.

---

<sup>63</sup> Em março de 1951, o Boletim transcreveu a aula inaugural do professor na Escola Técnica Nacional.

### **CAPÍTULO 3 – A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO VEICULADA PELOS *BOLETINS DA CBAI***

*“Há tantos quadros na parede  
Há tantas formas de se ver o mesmo quadro  
Há palavras que nunca são ditas  
Há muitas vozes repetindo a mesma frase:  
Ninguém é igual a ninguém  
Me espanta que tanta gente minta  
(Descaradamente) a mesma mentira*

*Todos iguais, todos iguais  
Mas uns mais iguais que os outros  
[...]*

*Há pouca água e muita sede  
Uma represa, um apartheid  
(A vida seca, os olhos úmidos)*

*[...]  
Tão desiguais, tão desiguais...”  
(“Ninguém = Ninguém”, Engenheiros do Hawaii)*

*“Os dias passam lentos  
Aos meses seguem os aumentos  
Cada dia eu levo um tiro  
Que sai pela culatra  
Eu não sou ministro, eu não sou magnata*

*Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém  
Aqui embaixo as leis são diferentes  
[...]  
(“Zé Ninguém”, Biquini Cavado)*

### 3.1 – A ILUSÃO DA DEMOCRACIA (COMO GOVERNO COM A PARTICIPAÇÃO DO POVO)

Os boletins da CBAI veicularam uma dada concepção de educação que estava ligada aos interesses das pessoas que dirigiam a ordem. Publicaram, sem restrições, o receituário burguês para a conformação da sociedade, o que significava abraçar a todos no projeto liberal.

Ficou clara a intenção de fazer do todo social uma massa de trabalhadores a serviço do modo de produção capitalista. Nem mesmo as pessoas que tivessem certa dificuldade em aprender trabalhos específicos ficariam de fora, contribuindo da forma que pudessem. As escolas técnicas eram consideradas as instituições com o poder de “ajustar” os indivíduos à sociedade, mesmo que estes fossem considerados com “capacidades reduzidas” em relação à maioria considerada “normal”.

Ewerton C. Comaru escreveu sobre o assunto, em dezembro de 1950. Para ele, uma pessoa desajustada é aquela que apresenta deficiências de ordem intelectual e não é capaz de realizar certos tipos de tarefas. Dessa forma, a escola técnica teria papel “terapêutico” por buscar inserir pessoas com dificuldades de cunho cognitivo no mercado de trabalho, para que não ficassem alijadas do todo social.

As escolas profissionais são, sem dúvida, o melhor ambiente de ajustamento para os subdotados intelectuais pelas oportunidades que lhes oferecem na sua variedade de oficinas, na sua diversidade de profissões, entre as quais, com a informação, a assistência e o final aconselhamento do orientador, eles vão encontrar a que melhor se adapta às suas aptidões. (CBAI, 1950, p. 565, n. 12, v. IV)

O autor se referiu às pessoas com algum tipo de deficiência, mas o *Boletim* reportou-se com frequência às diferenças de aptidão existentes entre os indivíduos, de modo geral. Incluir as pessoas respeitando suas limitações e diferenças foi uma atitude considerada democrática. Ora, todos têm o direito de participar da vida em coletividade, mas, neste contexto, de forma regulada. Em janeiro de 1951, o *Boletim* publicou um texto de John L. Childs, Professor de Educação no *Teachers College*, da Universidade de Columbia, intitulado “A Democracia e o Método Educacional”. Para o autor, a educação serve aos princípios e à moral da sociedade na qual o indivíduo está inserido e este deve desenvolver sua capacidade intelectual tendo em vista o bem-estar do grupo do qual faz parte.

[...] a neutralidade social ou moral e a educação formalizada são conceitos contraditórios. Educamos porque preferimos certos aspectos definidos da vida grupal

e conduta pessoal, e não outros, que poderiam surgir se deixássemos de dirigir a experiência da criança. [...] a justificação social da escola encontra-se no fato de que a educação formalizada do ser humano pode aumentar a probabilidade de se obterem caracteres e conduta desejáveis do ponto de vista social.

[...] os resultados educacionais almejados dependem dos valores que tivermos constituído como ideais. Estes valores não são intuitivos, nem transcendentais; antes são empíricos, históricos e institucionais. [...]

[...] É nestes conceitos básicos e ideais de democracia, tomada como um movimento político, social e moral, que o educador deve firmar seus critérios éticos fundamentais para avaliação da vida social. [...] *um dos objetivos supremos da escola nova deve ser precisamente participar dessa redefinição do significado de democracia.* (CBAI, 1951, p. 587, n. 1, v. V, grifo nosso)

Outro professor da Universidade de Columbia apresentou visão similar sobre esta questão. À época já aposentado, William H. Kilpatrick<sup>64</sup> escreveu sobre “A democracia e o Respeito da Personalidade”. A ele, o conceito de personalidade consiste no aperfeiçoamento da consciência individual vivendo em sociedade. Seria necessário que fosse adotada uma conduta moral pré-estabelecida pelo grupo de indivíduos a fim de regular a ética social para haver justiça entre os homens. Estudar as formas democráticas, portanto, significaria estudar a própria sociedade em si.

Uma sociedade democrática implicaria igualdade de oportunidades para seus indivíduos e, a via de acesso para tal, seria a educação.

A educação é, em tais circunstâncias, o grande recurso, tendo por fim favorecer aos indivíduos o desenvolvimento do próprio ser, o enriquecimento da sua inteligência, no intuito de ajustar a vida do grupo aos mesmos princípios de justiça e igualdade. O governo democrático existe justamente a fim de promover esse tipo de vida para todos. [...] (CBAI, 1950, p. 547, n. 11, v. IV)

O ato de educar possibilitaria aos indivíduos as condições de viver em coletividade para que aprendessem a respeitar a liberdade alheia. De acordo com o professor, a liberdade individual deveria ser limitada para que fossem respeitados os direitos de outrem. Para ele, egoísmo e democracia excluem-se mutuamente<sup>65</sup>. Embora não haja citação direta, é inegável que seu discurso dê vida aos clássicos Thomas Hobbes, John Locke e Jean Jacques Rousseau – liberais que sustentam o pensamento político norte-americano.

Estes intelectuais partem do princípio de que os homens estabelecem um contrato entre si para que a liberdade dos indivíduos seja respeitada. À humanidade seria necessária uma

<sup>64</sup> Ao fim do texto, a referência é citada como segue: “Das Publicações da União Pan-americana de Educação, números 72-73, Washington, 1942”. Não fica claro se este é mesmo o título do periódico.

<sup>65</sup> O autor chega a citar como exemplo a liberdade dos agentes do desmatamento, que não estaria respeitando os direitos das gerações futuras, que é usufruir dos recursos naturais como eles são, mesmo discurso de Rousseau.

formação social organizada como tal para que se evitassem situações de barbárie, uma vez que sua essência é desenhada pelo desejo dos indivíduos por expandir a propriedade a cada instante. Os governos seriam os representantes dos interesses dos indivíduos – o que se configura por meio do voto, numa sociedade democrática. As leis, compostas com a participação de todos, dariam corpo ao contrato social, no qual o coletivo discutiria a manutenção da liberdade e da igualdade entre os indivíduos e delegaria esta função a um soberano.

A função do Estado seria, portanto, a de organizador da vida dos cidadãos visando o bem comum, ao mesmo tempo em que regula a economia para mediar as diferenças entre as pessoas e garantir a propriedade a elas. Mesmo com divergências entre si, os filósofos iluministas dissertaram sobre a desigualdade social e procuraram justificá-la. Rousseau acreditava que a propriedade seria a sua causa, mas Locke viu na posse da propriedade a base de uma sociedade civil justa. Os clássicos esperavam que, “[...] à medida que os homens fossem mais conscientes e informados, eles escolheriam ser livres [...] e garantiriam que não houvesse excesso de riqueza ou pobreza. Se eles não o fizessem, salientava Rousseau, a tirania iria imperar”. (CARNOY, 1988, p. 36)

Um pouco mais tarde, Adam Smith<sup>66</sup> – filósofo e economista britânico durante o século XVIII – avançou com a argumentação dos clássicos para conformar a sociedade em que vivia ao contexto pelo qual passava: os trabalhadores ingleses passaram a se organizar com maior energia para reivindicar direitos políticos, o que era uma ameaça à hegemonia burguesa.

[...] Smith abandonou sutilmente as considerações de Locke e Rousseau sobre a sociedade sem classes como fundamento para a teoria política. Os escritores anteriores levaram em conta a existência dessa desestratificação – uma economia baseada em pequenos proprietários, nenhum rico o bastante para obter suficiente poder para “escravizar” a outrem (o trabalho assalariado sendo incluído na noção de escravidão) – a fim de assegurar a coesão na sociedade burguesa. Smith rejeitou a necessidade dessa concepção: a coesão decorria do fato de se proporcionar o máximo de benefício à humanidade, e isso somente poderia ocorrer enquanto os homens, como indivíduos, buscavam seus interesses econômicos, irrefreavelmente, contidos apenas pelos sentimentos morais que os mantinham juntos em primeiro lugar. [...] (CARNOY, 1988, p. 43-44)

Não importavam as diferenças entre as pessoas; o que tinha valor era o acúmulo de riquezas que, supostamente, traria bem-estar ao coletivo. As classes sociais se arranjariam de

---

<sup>66</sup> Smith escreveu “A riqueza das nações”, no qual apresenta a metáfora da “mão invisível”: o mercado se regularia pela lei da oferta e pela procura, sem que fosse necessária a interferência do Estado na economia. A obra é lida como defesa irrestrita do individualismo e do liberalismo.

acordo com a moral de cada indivíduo, que teria consciência do próprio limite, individualmente, para que não houvesse diferenças sociais tão gritantes.

O desenvolvimento do capitalismo fez com que as justificativas liberais se readaptassem às novas circunstâncias e se conformassem ao novo contexto, no qual os trabalhadores enrijeceram suas reivindicações e formas de luta. Ora, se o surgimento da democracia representativa coincide com o surgimento da burguesia, é lícito afirmar que sua conformação segue os passos que os burgueses trilharam para consolidar-se enquanto grupo social na posição de dominância. Aqueles que foram agraciados com a propriedade privada abraçaram os operários e mentiram para eles: a igualdade política foi usada como pretexto para consolar os operários e os fazer acreditar que a desigualdade, na sociedade civil, era natural. Era preciso adaptá-los e inseri-los à nova ordem sem que isto significasse a possibilidade de se tornarem proprietários, equiparando-os aos burgueses. A ilusão de uma sociedade democrática – no sentido da garantia de direitos a todos, independente de sua posição econômico-social frente ao grupo – afastava a ameaça da revolução da ordem e mantinha o curso das coisas inalterado.

[...] Sem abandonar a ideia de que o povo tinha de proteger-se do governo que o dirigia, John Stuart Mill viu o processo democrático como uma contribuição ao desenvolvimento humano, como um guia a uma sociedade livre e equitativa, ainda não alcançada [...] O exercício do poder sob a democracia promoveu o progresso humano mais do que qualquer outro sistema. A desigualdade existia, salientava J. S. Mill, e era incompatível com sua democracia desenvolvimentista, porém, a desigualdade não era inerente ao capitalismo; ao contrário, era acidental e poderia ser remediada. [...] (CARNOY, 1988, p. 46)

Na década de 1940, Joseph A. Schumpeter<sup>67</sup> acomodou a democracia burguesa liberal e coroou seus princípios defendendo a ideia de que nem todos estão preparados para a participação na vida em coletividade: existem os líderes e os que os seguem, os que não estão interessados e os que são mal informados.

Em artigo no *Boletim da CBAI*, Kilpatrick corrobora esta visão ao evocar a história dos Estados Unidos para significar a liberdade de consciência: as raízes do pensamento em seu país estão impregnadas de religião; logo, cada cidadão teria o livre arbítrio para escolher em que acreditar. “[...] todo o homem deve e tem o direito de decidir a respeito dos princípios e normas a que prestará obediência” (CBAI, nº 11, vol. IV, novembro de 1950, p. 549). Mas,

---

<sup>67</sup> Joseph Alois Schumpeter foi um renomado economista e cientista político austríaco que marcou a história da reflexão política tendo redefinido o sentido da democracia, tida como uma forma de gerar uma minoria governante em detrimento da maioria que não está apta a tal.



aquela massa de cidadãos não estaria apta a decidir sobre suas próprias crenças, devido ao seu estado de ignorância e é aí que entram em cena os processos pedagógicos de controle. Como as crianças não têm o discernimento necessário para aprender por si mesmas, os adultos deveriam orientá-las baseando-se no conjunto de crenças da sociedade da qual fazem parte. A formação intelectual seria o meio pelo qual os indivíduos alcançam a liberdade de viver em sociedade. É o desenvolvimento da capacidade de pensar que possibilita o governo de si mesmo para relacionar-se com o outro.

Os técnicos brasileiros da CBAI transplantaram o discurso da democracia liberal norte-americana e o aplicaram à educação, corroborando da doutrina naturalista embasada nos clássicos – e renovada, sempre que julgada necessidade – pelos economistas partidários do *laissez-faire* individualista, que lutavam pelo seu ponto de vista como intelectuais orgânicos da burguesia.

Lúcia Marques Pinheiro, técnica do Departamento Nacional de Educação (DNE), escreveu para o *Boletim* sobre “A Educação e o Respeito à Personalidade Humana”. Para ela, o fim único da Educação é inculcar ideais aos homens para sufocar o desejo instintivo à maldade que carregamos dentro de si, momento no qual deixamos de ser animais irracionais. Segundo ela, o homem não desenvolve o mundo à sua volta sozinho e precisa viver em sociedade para sobreviver. Desta forma, seria mais adequado explicar as relações humanas a partir da dedicação do homem ao coletivo em que vive. Ele deveria sacrificar sua autonomia em favor do Estado que, por sua vez, deveria regular as ações individuais, mesmo que, para isto, fosse necessário “subtrair” alguns de seus indivíduos, argumento que justifica a pretensão à eugenia:

[...] Para os autores que defendem este ponto de vista (Durkheim, por excelência), sendo o ser humano, no que tem de específico, um produto social, deve o homem conformar, subordinar seus interesses ao grupo (na prática, geralmente, ao Estado, ou melhor, ao Governo do Estado). Segue-se, então, e muito coerentemente, a adoção de medidas como a destruição dos incapazes ou dos fracos, certas práticas eugênicas, e medidas educacionais várias que partem da noção básica de que o direito do indivíduo desaparece sempre que em conflito com a vantagem do Estado. (CBAI, 1950, p. 513, n. 9, v. IV)

Pinheiro afirma ser necessário que, ao mesmo tempo em que o coletivo social desenvolve ou evolui sua técnica e seu relacionamento com a transformação da natureza, os homens que dele fazem parte sejam moldados de modo a respeitar a individualidade uns dos outros. Em primeiro lugar viria o respeito à personalidade do indivíduo, pois é assim que os homens se transformam em seres racionais. Em seguida, deveriam ser considerados os aspectos referentes à sociabilidade, condição sem a qual os seres humanos não se realizariam por

completo. “Parece indubitável que é um atributo próprio da essência humana a sociabilidade. É a vida social que permite ao homem seu desenvolvimento mais amplo e feliz.” (CBAI, Vol. IV, nº 9, p. 515). Ou seja, o indivíduo não seria pleno sozinho.

A educação figura como uma forma “democrática” de regular a vida em sociedade para que todos se desenvolvam. Por meio da aprendizagem, cada indivíduo deveria entrar em contato com o conhecimento já produzido a fim de colaborar com o coletivo na produção de melhoramentos que beneficiassem o todo social. O progresso moral teria como objetivo evitar as grandes loucuras e comportamentos subumanos registrados na História: a bomba atômica, os campos de concentração, os fornos crematórios, as perseguições raciais e o uso de reféns, por exemplo.

Nunca é demais insistir, e a Psicologia já mostrou suficientemente, que toda ação humana resulta, no fundo, da realização de algo que o homem deseja por alguma razão, algo em que pessoalmente crê, que julga bom, a que atribui um valor qualquer. Assim, a tarefa primordial da educação, em todas as suas formas, realizada pelas instituições e órgãos sociais – o jornal, o rádio, os órgãos econômicos, políticos, a Igreja, a família – é trabalhar no sentido de dar ao homem os ideais mais desejáveis. Esse papel cabe principalmente à escola. Infelizmente, no momento, ela não só não o realiza, no sentido positivo, como inclusive, concorre negativamente nesse sentido. (CBAI, 1950, p. 516, n. 9, v. IV, grifo nosso)

Para a autora, os pais – primeiros educadores dos indivíduos – estariam cometendo equívocos na educação de seus filhos por estarem criando pessoas egoístas, incapazes de considerar o “bem alheio” – o que poderia ser um problema porque poderia impedir que indivíduos mal formados pela família não se envolvessem com a democracia liberal. Os professores, por conseguinte, encontrariam dificuldades na educação dos adolescentes por se depararem com indivíduos acostumados a estas características. Para a boa prática educativa, seria necessário, portanto, que houvesse respeito pela personalidade de cada educando, cabendo-lhe compreensão aos problemas próprios desta fase da vida.

Portanto, o ponto de vista sobre coletividade defendido pelo *Boletim*, propôs o controle do desenvolvimento da sociabilidade para evitar os comportamentos subversivos à ordem liberal. Existe aí uma linha muito tênue entre adequar os cidadãos às suas capacidades técnico-manuais e controlar seu desenvolvimento para guiá-lo a uma dada conduta moral. A intenção da CBAI foi, justamente, a segunda opção – apesar de usar a primeira como pretexto.

É claro que, na ânsia por rejeitar o comunismo e a pedagogia soviética em período de Guerra Fria, a noção de Educação defendida pela CBAI se mostra oposta ao que pregavam os pedagogos socialistas – o que caracteriza a luta de classes e a Educação como campo de

disputa pela hegemonia. Do Leste Europeu – que estava por viver a experiência socialista desde 1917 –, havia uma proposta de educação antagônica aos pressupostos liberais, tais como o que a CBAI se movimentava para difundir no Brasil e outras tantas agências, em toda a América Latina. A proposta soviética era a de que o trabalho coletivo em combinação com o trabalho individual desenvolva nas crianças a noção de que ninguém vive sozinho e que o mundo se baseia na inter-relação entre as pessoas, sem que alguém venha a ser dominado por outrem. O objetivo da pedagogia socialista, portanto, foi a abolição da sociedade de classes para a superação do capitalismo. Nas palavras de Nadezhda Krupskaya<sup>68</sup>:

No Estado burguês – seja uma monarquia ou uma república, não importa – a escola é um instrumento de subjugação intelectual de amplas massas nacionais.

A finalidade da escola em tal Estado não é determinada pelos interesses dos estudantes, mas pelos interesses da classe dominante, isto é, pela burguesia, e os interesses de uns e de outros frequentemente são essencialmente bem diferentes.

O objetivo da escola condiciona toda a organização do trabalho escolar, todo o modo de vida da escola, todo o conteúdo do ensino escolar e da educação. Se procedermos de acordo com os interesses da burguesia, este objetivo vai ser diferente, variando na dependência de para qual segmento da população a educação se destina.

[...]

Se a escola é destinada às crianças da pequena burguesia, sua finalidade é criar nelas um corpo burocrático, um quadro de “inteligência” que, por direito a uma certa parte do bolo público, vai ajudar a classe dominante a governar a população. Este é o objetivo da maioria das escolas médias e superiores, que produzem funcionários de todas as categorias e espécies, servos qualificados da burguesia. Nas escolas desse tipo, coloca-se atenção específica na educação dos estudantes para a pontualidade, a precisão e a perseverança. Entretanto, suprimem a capacidade de pensar de forma independente, de observar, de tirar conclusões. A maior parte do conhecimento relatado traz consigo um caráter abstrato, literário. Essa escola desacostuma o estudante ao trabalho físico, torna a pessoa incapaz para qualquer outra coisa que não seja fazer a tarefa. Tal pessoa é totalmente dependente da distribuição local da classe dirigente; come o pão dela, e apenas ouve. A ciência livresca isola os estudantes da vida, isola os estudantes das escolas médias e superiores das amplas camadas de operários, os torna alheios às massas. Com especial cuidado, incute-se neles o culto ao Estado burguês.

[...]

A escola pública até recentemente era uma escola de ensino. Ela dava aos estudantes alguns conhecimentos elementares: governar massas alfabetizadas é mais fácil do que lidar com pessoas que não são capazes de ler os regulamentos ou ordens do governo, que não podem assinar o seu nome, que são incapazes de fazer um cálculo dos mais simples. E quanto mais o país é industrializado, maior quantidade de conhecimento é exigida de operários e camponeses. A escola lhes dá o conhecimento, mas é um presente de grego, ela fornece o conhecimento sob a condição de assimilação da ideologia burguesa pelos estudantes. Incute neles que a ordem burguesa atual é estabelecida pelo senhor Deus, ela é a mais inteligente, a melhor, a mais justa. As autoridades que governam são as melhores pessoas, elas devem ser obedecidas sem questionar.

[...] quanto mais perfeita a escola burguesa, mais perfeito seria seu instrumento de escravização das massas. [...] (KRUPSKAYA, 2017, p. 65-69)

---

<sup>68</sup> Krupskaya foi uma revolucionária bolchevique e pedagoga russa. Após a Revolução de 1917, participou do governo e teve papel fundamental na luta contra o analfabetismo na Rússia. Suas concepções sobre educação tiveram grande influência no estabelecimento de novos métodos e práticas de ensino na URSS.

Ora, os objetivos da pedagogia socialista são justamente o contrário da pedagogia liberal: enquanto a primeira luta por uma sociedade igualitária e sem classes, a segunda se movimenta em favor da manutenção dos privilégios econômico-sociais entre os sujeitos, para que se conserve a diferenciação entre as pessoas e a consequente divisão social em classes.

Posicionando-se do lado oposto à concepção soviética de Educação é que a CBAI apresenta a ideia de “desajustamento”, termo utilizado por inúmeros artigos e autores em todos os números do *Boletim*. Alguns indivíduos deveriam ter mais atenção em seu processo de formação para que se enquadrassem na vida em sociedade. A CBAI apresenta no *Boletim* a definição de “desajustamento” e “inteligência” mencionando o ponto de vista de vários autores sobre o tema num texto de Emília Pessoa de Melo Ribeiro, Inspetora Geral de Psicotécnica da Superintendência do Ensino Profissional do Rio Grande do Sul<sup>69</sup>.

Para conceituar inteligência, ela cita os nomes de Edward Lee Thorndike<sup>70</sup>, para quem esta seria a capacidade de dar respostas adequadas de acordo com a verdade e a realidade; Lewis M. Terman<sup>71</sup>, que foi o primeiro formulador de testes de inteligência e Emílio Mira y Lopes, que julgava inteligentes aqueles com capacidade de aproveitar o conteúdo mental para novas criações. A autora acaba demonstrando mais simpatia pelo ponto de vista do último, médico psiquiatra e professor, comungando da premissa de que “[...] temos tantas inteligências, quantas forem as classes de problemas que podem ser apresentadas a uma pessoa” (CBAI, Vol. IV, nº 9, p. 520) e diz que a teoria das várias inteligências estava sendo adotada por um grande número de educadores. A teoria psicológica de Mira y López baseia-se na fisiologia, relacionando os estados mentais às mudanças musculares originadas nos órgãos sensoriais e resultantes da interação do indivíduo com o mundo externo.

Seguindo-se, a autora conceitua desajustamento como atividade intelectual que não possibilita adaptação do indivíduo a situações novas e o impede de ter um desenvolvimento social de acordo com o que se considera como padrão. Quando ele não consegue acompanhar as atividades do cotidiano, é tido como desajustado.

---

<sup>69</sup> Emília Pessoa de Melo Ribeiro, “Aspecto intelectual da personalidade nos departamentos escolares”, publicado em setembro de 1950.

<sup>70</sup> Psicólogo norte-americano (1874-1949). É associado à formulação da primeira teoria de aprendizagem na Psicologia. Interessava-se por pesquisas sobre o aprendizado dos animais, tendo realizado estudos com pombos.

<sup>71</sup> Psicólogo norte-americano (1877-1956). Professor em Stanford, interessava-se pelo estudo das crianças sobredotadas, tendo realizado estudos sobre testes e escalas de inteligência. Em 1916 publicou uma versão revista do teste Binet-Simon (concebida por Alfred Binet e Theodore Simon) que se passou a designar por Escala Stanford-Binet.

[...] As nossas escolas são feitas para o aluno médio, os currículos, organizados para serem vencidos pelos alunos de mediana inteligência, exigindo do subdotado um rendimento que ele não pode dar. A sua deficiência é então traduzida por comportamentos desajustados.

[...] Desajustar-se-á a pessoa que for obrigada a fazer aquilo para que não tem aptidão real. (CBAI, 1950, p. 520, n. 9, v. IV)

Nas escolas técnicas, o desajustamento foi visto como a necessidade de adaptar os indivíduos às diferentes tarefas que desempenhavam como trabalhadores nas fábricas (a fim de guiá-los moralmente). Nem sempre uma pessoa consegue realizar a mesma tarefa que outra; neste caso, é ajustada a atividades para as quais apresente maior facilidade. Para identificar estes níveis de habilidades com as tarefas, é que começaram a ser empregados os testes de aptidão.

Ao escrever sobre este assunto, a inspetora gaúcha apenas corroborou uma constante nos boletins; as citações à Mira y López, bem como seus textos, foram frequentes – o que permite a conclusão de que o médico era uma das referências na concepção de educação que compunha o projeto liberal e também pode ser considerado um intelectual orgânico da burguesia.

Em fevereiro de 1951<sup>72</sup>, num exemplo, López tem publicado no *Boletim* um longo artigo sobre as relações de sociabilidade entre os seres humanos enquanto animais racionais. Para ele, o homem não é inclinado a se importar com os demais da mesma espécie para formar agrupamentos humanos, com exceção de situações que lhe possam oferecer medo ou pânico. Neste caso, os homens deixam com os mais fortes a incumbência da proteção, enquanto que os demais seriam os responsáveis pelo trabalho e a produção material – novamente invocando o contrato social dos liberais clássicos e o conceito de democracia elaborado por Schumpeter.

Toda a argumentação do médico é guiada pela premissa da individualidade entre os seres humanos, em detrimento da preocupação com o coletivo. Aos homens não seria importante viver em conjunto, a não ser em casos de ameaça. E, neste caso, cada qual estaria contribuindo individualmente para a manutenção do grupo.

[...] No momento em que, depois de uma luta feroz para repartir os despojos, é proclamado o direito do mais forte, podemos dizer que se plasma definitivamente a estrutura social, uma vez que, implicitamente, ficava reconhecida a *diferenciação das individualidades no seio da coletividade, de acordo com sua eficácia biológica*. (CBAI, 1951, p. 594, n. 2, v. V, grifo nosso)

---

<sup>72</sup> O texto intitula-se “A psicopedagogia da sociabilidade” e foi, originalmente, publicado em 1939 pela União Panamericana.

Para além disso, em sua concepção evolutiva das atitudes humanas, Mira y López utiliza formulação teórica baseada nos princípios da metafísica para demonstrar que os agrupamentos humanos permaneceram como tal somente em função do “fator mágico”: “[...] Surge assim a noção de uma justiça imanente e, ao mesmo tempo transcendente, que impedirá ao homem agir a seu bel-prazer; e, dessa forma, o homem deixa de ser selvagem para transformar-se em um ser moral.” (CBAI, nº 2, vol. V, fevereiro de 1951, p. 595).

É óbvio que a argumentação destes autores não leva em consideração a concretude das relações de produção e a conseqüente divisão social que ela acarreta. O ponto de vista liberal-burguês veiculado pelo *Boletim* rejeita a materialidade dialética enquanto princípio teórico-metodológico para justificar a estrutura social, uma vez que a difusão desse ponto de vista incorreria no perigo de armar os trabalhadores de consciência da injustiça e fazê-los desejosos da luta para alcançar a revolução do ordenamento social. “[...] os homens, ao desenvolverem sua produção material e suas relações materiais, transformam, a partir da sua realidade, também o seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência.” (MARX, 2005, p. 52)

É pensando na atividade dos intelectuais orgânicos da burguesia em torno de um periódico baseado nestes princípios teóricos, que a atividade da CBAI oferece elementos à análise gramsciana sobre as relações entre estrutura e superestrutura. Os intelectuais têm sua atividade desenvolvida no campo das superestruturas para sedimentar a consciência social, no intuito de conservar ou transformar. No caso dos *Boletins*, as classes dominantes depositaram em seus intelectuais a missão de manter a ordem para a hegemonia burguesa, no intuito de afastar a possibilidade de apropriação dos meios de produção pelas classes subalternas. A afirmação de que a organização social é determinada por um “fator mágico” persegue o propósito de convencer a massa de que não há o que se possa fazer porque a História da humanidade segue um fluxo natural de coisas, sem levar em consideração as relações sociais determinadas pela produção da base material.

Na teoria gramsciana não há diferença de valoração entre estrutura e superestrutura, embora tenha dedicado maior espaço às questões referentes à política e ao Estado (MENDONÇA, 2014). As relações de produção levam as forças materiais ao desenvolvimento; mas seria impossível manipular uma legião de homens à força para que trabalhem em atendimento aos desejos de alguns poucos, como se fossem desprovidos da capacidade de pensar e reagir. É necessário, portanto, convencê-los de que o desejo destes poucos é o ideal a ser perseguido por todos. Dessa forma, tem importância a superestrutura para persuadir o

coletivo social ao consenso e possibilitar a existência da estrutura, num movimento dialético. É a burguesia convencendo a classe trabalhadora de que sinônimo de ordem e felicidade é se comportar como um ventríloquo ao mesmo tempo em que a riqueza escorre para o bolso do burguês.

É desta forma que se compreende a insistência dos *Boletins da CBAI* para com a formação dos estudantes das escolas técnicas. Para além do controle dos meios de produção e acomodando-se na posição de dominância, a burguesia fortalecia o controle da conduta moral de todo o conjunto social, mantendo sua hegemonia.

[...] A hegemonia compreende as tentativas bem sucedidas da classe dominante em usar sua liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal, e para moldar os interesses e as necessidades dos grupos subordinados. [...] (CARNOY, 1988, p. 95)

Os intelectuais orgânicos burgueses usaram a CBAI como plataforma política e instrumento ideológico do Estado, num aparelho para envolver os trabalhadores na democracia liberal e evitar que desenvolvessem uma consciência própria da classe a que davam corpo. “O desenvolvimento burguês não se fez apenas através do desenvolvimento das forças de produção, mas através da hegemonia no terreno da consciência [...]” (CARNOY, 1988, p. 102-103). Evitar o desenvolvimento da consciência dos operários enquanto tal foi a principal tarefa levada a cabo pelos intelectuais burgueses.

É plausível, portanto, que se compreenda a insistência da CBAI num tipo de formação que impeça a tomada de consciência do trabalhador quanto ao governo de si próprio, no sentido de aprender a submeter-se aos superiores sem perceber que isto ocorre e ainda acreditar que este é o curso normal da História da humanidade.

Em seus textos, Mira y López se preocupa em demonstrar o método a se seguir para que se alcancem estes objetivos. Apresentando suas concepções de desenvolvimento humano a partir do nascimento, defende a ideia de que a criança possui três “mecanismos reacionais de conjunto”, exatamente como nos homens primitivos e que correspondem às emoções do pânico (reação catastrófica), de cólera (reação agressiva) e de prazer (reação narcisista), nesta seqüência. Ora, seria necessário, portanto, uma pedagogia de coação para que, pressionando as crianças a uma situação de pânico, elas superassem esta fase inicial e alcançassem uma conduta individual moral e ética favorável ao grupo, “[...] isto é, que os seus resultados sejam aproveitados do ponto de vista de assegurar maior progresso, material ou moral, à comunidade (utilitarismo moral).” (CBAI, 1951, p. 596, n. 2, v. V)

Como sugestão de método pedagógico para cumprir o estágio evolutivo, Mira y López apresentou um decálogo que o pedagogo deveria seguir, para chegar ao objetivo da formação de humanos mais “solidários” e preocupados com o bem-estar coletivo. O primeiro dos mandamentos, sugere que “para alcançar o desenvolvimento normal da sociabilidade das crianças é necessário classificá-las [...] em grupos, de acordo não somente com o seu nível intelectual, mas também com as suas peculiaridades afetivas e caracterológicas. [...] (CBAI, 1951, p. 598-599, n. 2, v. V). Ora, se ajustar significava orientar os alunos de acordo com as suas aptidões técnico-manuais, então de onde vem a preocupação com as suas características morais e ideológicas? É óbvio que a CBAI se preocupava com o controle para evitar o desejo da cooperação entre os cidadãos-trabalhadores e o desenvolvimento de sua consciência de classe para a transformação da realidade na luta pela hegemonia proletária.

López finaliza invocando o lema liberal-burguês aplicado à educação:

Até aqui chega o nosso decálogo. Se refletirmos um pouco, veremos que, no fundo, não representa nada de novo; é a aplicação dos direitos do homem, proclamados há séculos, ao terreno da técnica pedagógica social. *Liberdade, igualdade, fraternidade, continuam sendo os três conceitos básicos que devem orientar o educador no exercício de sua missão.* É necessário, porém, concretizá-los em termos compatíveis com a profunda diversidade de aptidões e defeitos humanos. Não devemos ser tomados ao pé da letra, mas sim em seu profundo sentido filosófico. Liberdade, pelo domínio da razão sobre as paixões; igualdade pelo império universal da justiça sobre os privilégios de casta ou de dinheiro; fraternidade, pela supremacia da atitude altruística sobre os primitivos mecanismos egoístas do medo e da cólera, que são próprios somente dos débeis ou dos emocionalmente retardados. Quando se reúnem no indivíduo as atitudes que correspondem a estes conceitos, consegue-se essa síntese perfeita que os psicólogos denominam a personalidade consciente. (CBAI, 1951, p. 599, n. 2, v. V, grifo nosso)

Todos os textos publicados pelo *Boletim* que se referem ao ajustamento dos indivíduos para o bom andamento da sociabilidade têm como base a teoria sociológica de Émile Durkheim, sociólogo francês para quem a condição humana é determinada em sua relação com a sociedade. “[...] se tudo o que a sociedade deu ao homem lhe fosse retirado, ele seria reduzido à categoria do animal. [...]” (DURKHEIM, 2014, p. 60) – mesmo que aos animais não seja facultada a capacidade intelectual para transformar as coisas, como no caso dos seres humanos que, por sua vez, podem produzir o que lhes é necessário pelo trabalho, afastando a ideia de desigualdade: se todos podem produzir, todos podem ser iguais, cooperando entre si – o que não leva em consideração a diferenciação econômica entre os indivíduos que decorre da acumulação de capital por apenas parte deles. As classes sociais como resultado do processo de produção não têm a mesma relevância para Durkheim, divergindo de Marx.



Sob o ponto de vista do materialismo histórico dialético, a essência humana é determinada pela capacidade que os homens têm de transformar a natureza, de modo a atender suas necessidades. O homem se transforma num ser humano através do trabalho como processo histórico.

[...] Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. [...] (MARX, 1985, p. 202)

Em Marx, para que as relações humanas se concretizem dialeticamente é necessário o trabalho de cada indivíduo para a transformação da natureza em benefício do grupo. Ou seja, o trabalho humano determina o modo como cada indivíduo se relacionará com os demais, produzindo, conseqüentemente, as diferenças entre as classes sociais. Estas relações determinam a organização da vida material e a dominação e subordinação entre os indivíduos – já que pressupõe a existência da propriedade e divide o trabalho socialmente entre os donos dos meios de produção e os que trabalham para eles por que não são proprietários.

A leitura que faz Durkheim sobre a essência humana possibilita justificar uma organização social cooperativa e igualitária, mas com ponto de vista antagônico a Marx. Enquanto o primeiro discursa em favor de justificar o ordenamento social sem a pretensão de que haja mudança, o segundo critica esta situação e propõe a revolução da ordem. Enquanto Durkheim faz reparos às diferenças entre os indivíduos e discursa em favor do conformismo entre eles, Marx aponta a necessidade de que as classes subalternas tomem consciência da exploração que sofrem e propõe a luta para desbancar a hegemonia burguesa.

O propósito dos intelectuais que deram corpo à CBAI como um partido, segue a orientação teórica ditada por Durkheim e, portanto, deixam claro o “medo-pânico” da burguesia. Os artigos publicados no Boletim insistem na democracia liberal porque era assim que as classes dominantes o queriam; convencer a massa foi uma estratégia eficiente porque concorreu para garantir o consenso e a hegemonia burguesa.

Em maio de 1951, o Boletim iniciou a publicação de três capítulos do livro *Industrial Arts for Elementary Schools*, de Frederick G. Bonser e Lois Coffey Mossman, ambos professores da Universidade de Columbia. O primeiro trecho do livro se publicou neste número, e os outros dois nos números subsequentes. Os autores iniciam afirmando que as diferentes

funções dos operários são as “artes industriais” e que o trabalho do homem é uma questão de talento quando da transformação da natureza:

Entende-se por artes industriais as ocupações a que se entrega o homem para transformar as matérias-primas, aumentando o seu valor prático. Como assunto educativo, o estudo das artes industriais compreende as transformações a que o homem submete a matéria, para aumentar o seu valor, e os problemas sociais relacionados com tais transformações. [...] (CBAI, 1951, p. 643, n. 5, v. V)

Para os professores, o trabalho na indústria poderia contemplar dois objetivos específicos. Serviria para apenas transmitir o conhecimento técnico necessário para a produção das mercadorias – sem a intenção contribuir para a formação do indivíduo, ou objetivaria os fins educativos, pelo valor daqueles conhecimentos na vida cotidiana dos cidadãos-operários, buscando “o sentido humano da produção industrial”. Este fim educativo do trabalho

[...] Trata de necessidades tão comuns a toda gente, como o são a seleção e uso dos alimentos, vestuário, acessórios e utensílios domésticos e ocupa-se de problemas cívicos tais como a participação do indivíduos na regulamentação da indústria, de modo que todos os empregados, patrões e cidadãos sejam tratados com justiça e equanimidade. (CBAI, 1951, p. 644, n. 5, v. V)

Para que o fim educativo do trabalho fosse alcançado, seria necessário dividir o plano de estudos em cinco grupos, contemplando a saúde, o fator econômico, a estética, o social e o recreativo. Mais uma vez está o *Boletim da CBAI* a justificar a proposta do ensino técnico industrial. Era importante não apenas ensinar o ofício aos estudantes da indústria, mas também como deveriam se portar diante do próprio corpo, da vida e em suas relações com os demais.

[...] Muitas das artes industriais oferecem conhecimentos que contribuem muito para o cuidado inteligente da saúde e a formação de hábitos higiênicos.

[...] O estudo das artes industriais nos oferece a base sobre a qual podemos apreciar, por nós mesmos, o valor pecuniário dos produtos, uma vez que nos ensina os materiais de que se compõem, os processos da manufatura e a forma em que se adaptam ao objeto que temos em vista. [...]

É necessário que o indivíduo esteja rodeado de objetos gratos à vista. Com um pouco de conhecimento da matéria, é possível escolher artigos de vestuário, acessórios domésticos e demais produtos manufaturados, derivando-se daí verdadeira satisfação estética.

Um dos objetos principais do estudo das artes industriais é, portanto, cultivar o bom gosto e o discernimento. [...] (CBAI, 1951, p. 644-645, n. 5, v. V).

Ao considerar o aspecto humano para os estudos acerca do ensino industrial, os autores consideram a luta de classes um empecilho ao bom desenvolvimento das relações humanas:

[...] Os trabalhadores têm-se constituído em sindicatos, ou uniões, a fim de obterem condições de trabalho e salários razoáveis.  
Os patrões, por sua vez, têm constituído associações entre si. Por causa de disputas entre estes e aqueles, os consumidores sofrem frequentemente grandes prejuízos e contrariedades. [...] (CBAI, 1951, p. 645, n. 5, v. V).

Seria, portanto, perda de tempo buscar a resolução dos problemas que a divisão social do trabalho acarreta. No lugar de preocupar-se com as desigualdades sociais, patrões e empregados deveriam se empenhar nas melhorias da produção e se transformarem em consumidores mais conscientes. Para os autores, a finalidade do ensino industrial era para assegurar um processo educativo nada menos que fútil. Tratar a questão do trabalho humano como mera questão de arte significa desmerecer a própria essência humana. Se o homem o é pela capacidade de transformar as coisas e esta, por sua vez, é tida como manifestação artística, sua capacidade de criar, construir e inventar fica reduzida à irrelevância. A capacidade humana de produzir ciência fica reduzida, desta forma, a uma ejaculação estéril abstrata e pálida.

A forma como o texto se apresenta no Boletim chega ao ponto de irritar o leitor; soa criminosa a pretensão de usar os processos educativos para formar seres humanos com a única e simples capacidade de escolher as melhores mercadorias para a manutenção da saúde do corpo, serem bons consumidores para avaliar o custo e o benefício dos produtos disponíveis para consumo, e para que se interessassem por tudo o que se referisse ao progresso industrial – como se os homens fossem autômatos programados para responder aos comandos do mercado.

Além disso, insinua que, desde muito cedo, deveria ser incentivada a relação entre educação e trabalho. As crianças deveriam ser estimuladas por brincadeiras que visassem à aptidão manual – requisito necessário para que desenvolvessem a capacidade de manipular instrumentos e máquinas quando adultas. “[...] O trabalho manual serve, pois, de via de aproximação às formas mais complexas da atividade industrial.” (CBAI, 1951, p. 647, n. 5, v. V).

Aos autores, era importante que todos os cidadãos tivessem contato com os conhecimentos básicos referentes à indústria, na mesma proporção em que aprendiam a ler e escrever na escola primária. Haveria a necessidade de sistematizar um conjunto de conhecimentos relativos às “artes” industriais que interessam por igual a todos. Sendo assim,

“[...] cumpre precisar o grau em que devem estudar-se as artes industriais na escola primária” (idem).

A preocupação, portanto, foi que as crianças se utilizassem da aprendizagem industrial para firmar as cinco finalidades da educação industrial: saúde, estética, economia, ação social e recreação. Para tanto, deveriam ter contato, já na escola primária, com o cotidiano das indústrias que afetavam seu dia-a-dia, tais como a alimentícia, de vestuário e habitação, sem perder de vista que as atividades práticas desenvolvidas na escola deveriam privilegiar o interesse das crianças enquanto futuras consumidoras de mercadorias.

Para resolver, por exemplo, o problema de se temos ou não as roupas necessárias e convenientes, é preciso reduzi-lo a seus elementos essenciais, relacionando-o com as cinco finalidades que estabelecemos para cada um dos grandes setores do estudo das indústrias a saber: saúde, economia, bom gosto, relações sociais e recreação. (CBAI, 1951, p. 660, n. 6, v. V).

As atividades destinadas a orientar o ensino das “artes” industriais na escola primária, deveriam ser planejadas de acordo com as fases do desenvolvimento infantil. Seguindo uma linha evolutiva, o primeiro impulso apresentado pelas crianças é o manual, em que demonstram satisfação em realizar qualquer atividade prática, mesmo que não envolva nenhuma ação pré-concebida. Deve-se orientá-las a rasgar ou cortar papel, por exemplo, mais a título de primeiras experiências com o meio.

Quando estão mais velhos, os indivíduos demonstram o impulso investigador, buscando saber o *por quê* das coisas, além do *para quê* e do *como*. Nesta fase, “a curiosidade passou a ser científica”: passam a observar o funcionamento de motores e não economizam perguntas. Neste momento, seria indicado mostrar aos aprendizes o funcionamento dos vários tipos de fábricas e o processo de produção por que passa uma mercadoria.

A fase seguinte seria o impulso estético, na qual as crianças se inclinam a observar a harmonia e o equilíbrio das formas, interessando-se pelo que há de “arte” nos objetos e mercadorias produzidos pela indústria. A última fase seria a dos impulsos sociais, segundo a qual se apresentariam desejos de estar em companhia de outras pessoas, de modo a vivenciar situações em coletividade. “[...] A experiência ensina à criança que o auxílio do próximo lhe convém e que a cooperação é de utilidade positiva. [...]” (CBAI, 1951, p. 675, n. 7, v. V). No entanto, isto não significa preocupação em cooperar para a inter-relação visando libertar-se da subordinação. Fica claro que a aprendizagem das crianças deveria perseguir a finalidade de formar um bom consumidor – de maneira fútil e, é importante que se diga, interessada. O

princípio educativo atribuído ao trabalho, sob o ponto de vista dos intelectuais orgânicos burgueses da CBAI reduzia-se, portanto, à formação de bons consumidores.

### **3.2 – A UNIFICAÇÃO DIFERENCIADORA DE DURKHEIM: A DEMOCRACIA LIBERAL**

Como representantes de classe, os intelectuais orgânicos agiram para divulgar preceitos referentes à sua classe social e, para tanto, usaram o referencial teórico de Durkheim como receituário básico.

A ideia do sociólogo é possibilitar a individualização socializando, unificar diferenciando. Se os indivíduos são condicionados por sua vida em sociedade, logo não faria sentido que o agrupamento tivesse como fundamento a igualdade. Cada indivíduo é determinado a exercer uma função na sociedade e a igualdade não faz sentido por que deve ser entendida historicamente. Ao longo do tempo, as funções atribuídas aos homens ganharam corpo à medida em que se apossavam da natureza, o que determinava as relações entre si. É como se carregássemos um código genético com toda a experiência de nossos predecessores com relação à propriedade privada, bem como as relações que dela decorrem.

Se cada povo, ao longo do tempo, tinha organização social própria, havia também uma educação que lhe era peculiar, acompanhando o desenvolvimento das relações estabelecidas entre os homens.

Para Durkheim, os indivíduos devem observar suas aptidões em benefício do coletivo, não importando a que classe social pertenciam. Existem diferenças entre as pessoas e elas devem ser conformadas para que o organismo sobreviva em harmonia.

Não existe, por assim dizer, nenhuma sociedade em que o sistema de educação não apresente um duplo caráter: ele é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Ele é múltiplo. De fato, em certo sentido, pode-se dizer que em tal sociedade há tantos tipos quanto meios de educação diferentes. Tal sociedade, por exemplo, é formada por castas? A educação variará de uma casta para outra; a dos aristocratas não era igual à dos plebeus; a dos brâmanes não era igual à dos sudras. [...] Ainda hoje, não vemos a educação variar com as classes sociais ou mesmo com os *habitats*? A da cidade não é igual à do campo, a do burguês não é igual à do operário. (DURKHEIM, 2014, p. 50)

Seria necessário que, sendo parte de um todo, cada indivíduo desempenhasse função específica para o bom desenvolvimento das relações humanas. A intenção, portanto, foi ajustar cada indivíduo à sociedade ajudando-o a contribuir da forma como pudesse e assim,

garantir que, embora parte do mesmo grupo, houvesse diferença. Na ideia de diferenciação social está intrínseca a premissa da desigualdade entre os indivíduos, justificativa para a existência das classes sociais. Na democracia liberal, a igualdade refere-se a dois princípios: a igualdade perante a lei e a igualdade dos direitos civis e políticos. Por natureza, todos os seres humanos são igualmente dotados de razão e têm direito à liberdade, à vida, à segurança e à propriedade. Na sociedade, portanto, todos têm o direito à educação. Porém, não se trata do direito à igualdade socioeconômica como na proposta das sociedades igualitárias.

Diante disso, fica fácil explicar os discursos em favor da hierarquia<sup>73</sup> entre os operários das fábricas e que deveria ser aceita e praticada por eles depois que tivessem passado pela formação técnica nas escolas industriais. Os princípios tayloristas são utilizados, portanto, para justificar a hierarquização que se pretendia perpetuar na ordenação social projetada pelos liberais. O técnico industrial era tido como o intermediário entre o profissional de nível superior e os supervisores. Era aquele que tinha muita “afinidade intelectual com os engenheiros”, com formação semelhante, mas de nível médio. O auxiliar técnico responsabilizava-se por ajudar na execução do trabalho e o agente de mestria deveria ocupar a posição de líder dos operários e de intérprete do pensamento e das decisões da administração da fábrica. Para o agente de mestria, requeriam-se ainda “personalidade favorável” e qualidades de liderança, questões que, neste caso, ultrapassavam a especialização de tarefas para adentrar no terreno do projeto burguês: selecionar os melhores intelectuais para o colocarem em prática. Ao trabalhador incumbido desta função cabia zelar pela manutenção das relações de classe entre os trabalhadores e os donos das fábricas. Fica claro, portanto, que deveria se estabelecer entre operários e patrão uma relação de subordinação – intermediada pelo agente de mestria, que acabava por aprender a acatar ordens e executá-las sem questionar seus procedimentos.

Neste sentido é que Ítalo Bologna apresentou uma constante de sua contribuição intelectual junto à CBAI por meio do *Boletim* – principalmente enquanto esteve à frente da Diretoria do Ensino Industrial e como superintendente da comissão. Para ele, a formação dos agentes de mestria era algo a ser considerado para além da formação nas escolas, justificando a necessidade da escolha dos operários para exercer a função.

O mestre é um condutor de trabalho, é um líder dos seus operários. Não se forma, por isso, em sistema escolar. O mestre surge espontaneamente pelas suas qualidades naturais, reveladas no trabalho, ao sabor daquelas circunstâncias todas de serviço e ao cabo de alguns anos. Todos que conhecem oficinas sabem que existem mestres excelentes e de muito pouco preparo intelectual, mas que são líderes extraordinários

---

<sup>73</sup>Cf. Anexo G.

de operários, porque tem tal equipamento de aptidões que conseguem fazer o operário produzir.  
[...]

O mestre é o líder dos operários, aquele que, surgindo do meio dos operários, vai aos poucos, galgando posições mais elevadas; é um homem de execução do trabalho; [...] não precisa conhecer muito bem a execução do trabalho, mas deve dominar a técnica do trabalho, racionalmente. (CBAI, 1954, p. 1326, n. 11-12, v. VIII).

A formação do técnico nas escolas técnicas industriais deveria pressupor o convencimento de toda a massa de operários de que seu trabalho era importante para o desenvolvimento econômico e ao progresso técnico do país, sem que ela percebesse que os frutos do próprio trabalho não lhes seriam disponibilizados; a riqueza seria produzida por quem não detém os meios para tal, mas os resultados de sua produção ficariam restritos aos donos destes meios.

As classes dominantes procuraram convencer os trabalhadores de que eles eram parte de um todo social cuja desigualdade era algo normal e que deveriam se conformar a tal. A CBAI buscou, entre os próprios operários, formar intelectuais orgânicos que adotassem e difundissem a consciência de uma classe à qual não pertenciam. “[...] as classes dominantes também buscam nas classes subordinadas intelectuais adicionais para dar homogeneidade e auto-consciência ao grupo dominante. [...]” (CARNOY, 1988, p. 114)

Além disso, era preciso demonstrar à classe trabalhadora que os mecanismos de ascensão social estavam restritos às possibilidades educacionais. Simples operários não poderiam vislumbrar a possibilidade de adquirir meios de produção e se equiparar à classe que os detinha. Mas, por outro lado, precisavam sentir-se em condição de igualdade com relação ao todo, situação que evitaria convulsões coletivas – especialmente se for considerado o contexto político pelo qual o Brasil passava. Os trabalhadores começaram a clamar por maior participação política e isto incomodou os donos do poder.

Nesta conjuntura é que se pode compreender o dilema da proposta burguesa de educação: como garantir a igualdade e a diferenciação ao mesmo tempo? A alternativa foi unificar o sistema escolar ao mesmo tempo em que se operava a diferenciação entre os indivíduos. Esta premissa se tornou viável com a organização dos trabalhadores divididos em diferentes funções, dentro e fora das fábricas, sem desconsiderar a importância de cada um para o sucesso da produção como um todo, além de convencê-los de que era importante formarem-se especialistas em apenas uma função, os monotécnicos.

A proposta liberal de educação serviu à necessidade de regular os mecanismos integradores diante da intensificação da heterogeneidade social. A educação era um destes

mecanismos diante da regulamentação das diferenças, o que significa dizer que não deveria ser a mesma para todos.

A proposta liberal de unificação escolar constitui um dos elementos do sistema de defesa do capitalismo, na guerra de posições, pois visa consolidar a direção da burguesia, quebrando a unidade de seus opositores. [...] Tais avanços, porém, não chegam a desnaturalizar o conteúdo diferenciador desta proposta de escola “única”, pois ela implica o desenvolvimento unilateral do indivíduo, a monotecnia e o ajustamento à divisão social do trabalho. [...] (MACHADO, 1989, p. 10)

O ideal de “unificação” escolar articulava-se à política burguesa de realizar, sob sua hegemonia, a unificação da cultura e da moral do povo para consolidar a unidade da nação em torno da manutenção das classes sociais. O propósito burguês não foi realizar a destruição dos privilégios de classe e, menos ainda, sua abolição. Para os trabalhadores, a exigência da igualdade civil e política não deveria ser o suficiente; o que importa é a luta pela hegemonia enquanto classe.

No campo educacional, equiparar as pessoas do ponto de vista econômico e social implica ações e discursos pedagógicos diversos da proposta burguesa, os quais sejam baseados nos princípios humanistas de formação para a emancipação, com o fim de acabar com a divisão social em classes – tal como a proposta pedagógica da Educação soviética capitaneada por Krupskaya. Se realmente houvesse preocupação com a universalização do ensino como direito de todos, o ponto de partida deveria ser o entendimento de que as relações humanas são determinadas pela cooperação que os homens estabelecem entre si a partir do trabalho. Este, por sua vez, quando usado como princípio educativo, operaria mudanças que poderiam ser observáveis na conduta dos estudantes quando findam sua formação nas escolas, indicando não haver predisposição a subordinar-se a alguém. O discurso liberal de igualdade social e de direitos foi usado como pretexto.

[...] A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. [...] (GRAMSCI, 1982, p. 121)

Estas são as premissas básicas da escola unitária de Gramsci, para quem educação deve ser instrumento de transformação social, na busca pela superação do modo de produção capitalista e pela abolição da divisão social em classes. Para além disso, não seria suficiente a tomada do poder estatal por parte dos trabalhadores se não houvesse a consciência da classe



para sustentar uma democracia proletária. Daí a ideia da guerra de posição: encurralar os donos dos meios de produção através da tomada de consciência que, por sua vez, se daria pela formação do indivíduo sob o ponto de vista da emancipação humana cercado a burguesia por todos os lados como forma de pressioná-la a se fazer membro de um grupo homogêneo de pessoas, sem haver distinção.

No entanto, muitos dos discursos publicados no *Boletim* vangloriaram a conduta moral dos estudantes das escolas técnicas enquanto indivíduos conformados com a estrutura social da qual faziam parte e conscientes de que a educação profissional era instrumento de um processo formativo que seguia tais princípios. Não era possível falar-se em ensino de ofícios, apenas. Destes alunos esperava-se também um comportamento próprio que se procurou estender a todo o conjunto da população.

[...] E o ensino industrial difundiu a mentalidade profissional, o conceito da utilidade, do concreto, do exato. Então *a escola já não podia limitar-se ao mero ensino, porque surgia com ele uma nova concepção do mundo que exigia do homem, não apenas um comportamento diante da máquina, mas lhe impunha ainda novos rumos e nova atitude diante da vida*. E do ensino passou-se à educação industrial a quem incumbe plasmar as novas gerações, dar-lhes a personalidade dinâmica, o humanismo técnico. (CBAI, 1954, p. 1201-1202, n. 3, v. VIII, grifo nosso).

Abgar Renault<sup>74</sup>, seguindo a mesma linha de raciocínio, procura demonstrar que há uma falsa dicotomia entre a educação técnica e a cultura geral. Aos desavisados, faz parecer que se preocupa com a formação do indivíduo em sua totalidade propondo uma educação multilateral. No entanto, só faz demonstrar o interesse burguês sob forma de uma colcha de retalhos que associa a cultura técnica complementada com a cultura geral e vice-versa.

Rigorosamente falando, não há, ou não deve haver, cultura técnica que não acabe, em última análise, propiciando o enriquecimento do espírito, assim como não há, ou não deve haver, cultura geral que não participe de certo caráter técnico. Uma e outra implicam necessariamente o saber e o fazer.

[...] Tudo é ganho ou perda para o conjunto. Assim, a destreza, a perícia ou técnica não pode representar enriquecimento puramente manual, senão que a sua existência e a sua utilização criam para aquela zona a que chamamos cultura novos elementos de apreensão, de compreensão e de enriquecimento. Não existe nenhuma técnica que não tenha por “background” teorias ou dados científicos, nem nenhuma que deixe de contribuir para novos *approaches* diante da vida e, pois, para uma visão nova das coisas e do mundo. A mão que comanda um torno ou prepara um molde de fundição, não exerce, não pode exercer uma função simplesmente material ou física: ela contém tal dose de sugestão, de poder, de domínio sobre a matéria bruta e adversa, e guarda tal força, que é um momento de criação e significa a abertura de via nova pela qual o

---

<sup>74</sup> À época, professor da Universidade de Minas Gerais, Renault proferiu uma fala por ocasião da instalação da Mesa Redonda do Ensino Industrial em Belo Horizonte, Minas Gerais, sob o título “Cultura Técnica como fator de dinamização da cultura geral”. O texto, como citado, foi publicado na íntegra no *Boletim*.

espírito e a sensibilidade, isto é, a cultura, adquire novo sentido, novo aparelho de captação e entendimento do universo. (CBAI, 1954, p. 1205, n. 3, v. VIII).

Fica a impressão de que havia preocupação com a formação omnilateral dos indivíduos que frequentavam as escolas técnicas. Porém, estes são os pretextos que mascararam os interesses burgueses. Não houve pretensão de instalar educação e cultura desinteressadas, no sentido de Gramsci, num processo em que se desenvolve a personalidade e a consciência do indivíduo para consigo próprio, utilizando o trabalho como princípio educativo.

De acordo com a proposta educacional de Gramsci, com disciplina, o estudante deveria ser capaz de ter consciência de situar-se como sujeito com valor histórico, saber qual é sua função na vida, seus direitos e deveres. Só assim o homem teria condições de, a partir de reflexões inteligentes do próprio eu, emancipar-se e alcançar a plena liberdade. Quando este processo ultrapassa os limites do indivíduo e atinge o grupo do qual faz parte, o “pensar” da própria classe a direciona para a reconstrução social.

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. [...] A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer com que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual. (GRAMSCI, 2004, p. 75)

Fica claro que as ações previstas no projeto liberal vão na contramão da educação humanista. Tudo foi planejado a fim de desviar a classe trabalhadora da revolução da ordem. À medida em que os trabalhadores tomam consciência de corpo e do lugar que ocupam na organização social, poderiam partir à ação para que não mais houvessem classes sociais – temor das elites. O projeto liberal para a educação foi impedir que quaisquer faíscas revolucionárias atingissem o combustível necessário para implodir a condição da burguesia como condutora da ordem. Definitivamente, a educação prevista pelos liberais, não era desinteressada: interessava-se pela manutenção da organização social como estava.

A CBAI se comportou como um partido político usando o Estado como aparelho de controle da superestrutura para manter-se em condição hegemônica e para controlar também

a estrutura; buscou formar intelectuais orgânicos para perpetuar-se na condição de dominância, agindo de si para si, e não de forma desinteressada, como propõe Gramsci. A intenção foi controlar o desenvolvimento humano e evitar a possibilidade de hegemonia da classe trabalhadora.

## **CAPÍTULO 4 – O RECEITUÁRIO PARA A FORMAÇÃO DA CONDUCTA DO TRABALHADOR BRASILEIRO**

*“É preferível para o governo manter o povo na ignorância e, dessa forma, nas escolas é proibido falar às crianças e dar-lhes livros para ler sobre como outros povos conquistaram a sua liberdade, quais são suas leis e regulamentos; proibem explicar porque algumas nações têm determinadas leis, e outras nações leis diferentes, e por que algumas pessoas são pobres e outras são ricas. Em poucas palavras, nas escolas é proibido dizer a verdade, e os professores só devem ensinar as crianças a reverenciar Deus e os tzares.”*

*Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, em “A mulher e a educação das crianças”,  
1889*

No contexto de crescimento do parque industrial e urbanização, a burguesia sentiu a necessidade de preparar o país para acompanhar esse desenvolvimento articulando seus intelectuais orgânicos em torno do debate sobre a formação da mão de obra. Foi para atender aos princípios do projeto liberal de manutenção da hegemonia burguesa que a educação foi tomada como a via de acesso.

Em 1931, já durante o governo de Getúlio Vargas, destacou-se a Reforma Francisco Campos<sup>75</sup> e a importância que a educação passou a ter como assunto do Estado que, por sua vez, passara a legislar pensando na formação de um exército de cidadãos moldados ao processo de industrialização. Sem a formação dos cidadãos trabalhadores, não havia possibilidade de desenvolvimento para alavancar o progresso. Anos mais tarde, Fernando de Azevedo engrandeceu a Constituição do Estado Novo, promulgada em 1937, considerando-a revolucionária, justamente pela importância dada à educação, especialmente no que tange ao ensino técnico industrial.

[...] a Constituição de 1937, rompendo com as tradições intelectuais e acadêmicas do país e erigindo à categoria de primeiro dever do Estado o ensino técnico e profissional, pode-se considerar a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação. Revolucionária, não só nos objetivos que teve em vista, de educar a mocidade pelo trabalho, como também nos meios que adotou para atingi-los, e que constituíram transformação radical na estrutura do ensino profissional, pela ligação orgânica da teoria e da prática, assegurada pela aplicação imediata das lições ao laboratório, pela organização de trabalho, nos campos e nas oficinas, e pela colaboração obrigatória, das indústrias e do Estado na preparação de operários qualificados. [...] (AZEVEDO, 1971, p. 694)

Um pouco mais tarde, verifica-se que a glória atribuída ao ensino técnico como estratégia de desenvolvimento continuou a ser a tônica dos governos que se seguiram. A CBAI corroborou desse discurso exaltando a atuação do Estado para com a organização do ensino profissionalizante no país, de modo a ressaltar a importância da atuação dos trabalhadores neste processo. Em fevereiro de 1954, por exemplo, Anísio Teixeira afirmava que o ensino técnico é o ramo que tem por objetivo educar humanamente os alunos: “[...] Nenhuma outra educação será capaz de formar melhores humanistas. [...] A minha palavra é apenas esta: perfeita unidade entre a educação e o homem. Toda educação é uma só: predominantemente técnica industrial. [...]” (CBAI, 1954, p. 1186, n. 2, v. VIII)

---

<sup>75</sup> Conjunto de sete decretos, a saber: Decreto nº19.850, de 11 de abril de 1931 (Conselho Nacional de Educação), Decreto nº 19.851 (organiza o Ensino Superior no Brasil e adota o regime universitário), Decreto nº19.852 (organiza a Universidade do Rio de Janeiro), Decreto nº19.890 (organiza o ensino secundário), Decreto nº19.941 (restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas); Decreto nº 20.158 (organizou o ensino comercial) e Decreto nº 21.241 (organização do ensino secundário).

Se até aquele momento o trabalho manual era tido como vergonhoso e, por este motivo, destinado às classes subalternas, a partir daí o discurso se adaptou para convencer a população de que o trabalho traz dignidade, com o fim de assegurar operários suficientes para o trabalho nas fábricas. O discurso dos intelectuais que publicaram no *Boletim* seguiu este movimento. Virgílio Cavalcanti, técnico da CBAI, foi um destes ao enaltecer a função dos professores de cultura técnica nas escolas deste ramo de ensino. Para ele, os mestres têm funções que vão além de ensinar o manuseio de máquinas: estavam a contribuir para o convencimento dos estudantes de que eram os portadores da dignidade que fazia o progresso do país.

O professor de cultura técnica é ao mesmo tempo orientador, conselheiro e guia [...]. Como orientador deve dar ênfase à importância que tem a profissão para a qual o jovem se está preparando, mostrar-lhe as possibilidades e dizer-lhe que é uma honra trabalhar com as mãos. (CBAI, 1954, p. 1323, n. 11-12, v. VIII).

Nos bastidores – e na contramão do que deveria ser divulgado aos alunos das escolas –, Flávio Penteado Sampaio defendia a ideia de que os currículos técnicos ensinados nas escolas industriais deveriam ser enxugados de modo que demonstrassem ao aluno apenas o necessário para o desempenho da profissão na indústria. “[...] A nossa marcha, então, deve ser neste sentido: simplificar o currículo, identificando-o com o que o menino deve aprender, concentrando o esforço de aprendizagem.” (CBAI, 1954, p. 1327, n. 11-12, v. VIII).

Foi neste contexto que os métodos de ensino e aprendizagem começaram a ser repensados. Não havia motivo para continuar levando adiante uma educação tradicional que fosse baseada no medo e na repetição de lições, numa atitude descolada da realidade da vida dos estudantes – tal como era a proposta da pedagogia tradicional. Para citar um exemplo do debate entre os educadores no sentido da mudança nos processos educativos, Florindo Villa Alvarez, da Escola Técnica de Curitiba, publicou no *Boletim da CBAI* defendendo a renovação dos métodos de ensino. Em 1958, escreveu: “Urge uma profunda mudança de mentalidade, através da criação e fixação de novos hábitos e atitudes educacionais”. Para ele, era preciso “renovar conceitos” e operar uma “séria reforma de base da educação no Brasil”. (CBAI, 1958, p. 16, n. 1, v. XII).

Foi assim que ganharam expressão alguns dos intelectuais que levaram adiante um movimento que, na Europa, vinha circulando desde o final do século XIX por orientação do pedagogo suíço Adolphe Ferrière, e que ficou conhecido como Educação Nova, Escola Nova ou Escola Ativa.

Em fevereiro de 1951, o *Boletim* publicou o prefácio à tradução portuguesa do livro “A escola ativa”, do mesmo autor<sup>76</sup>. Ele escreve em tom de vitória, com muitas exclamações, dando a impressão de que está a comemorar algo. Felicita os educadores latino-americanos que, finalmente, haviam adotado uma forma diversa de enxergar o mundo através de um novo método pedagógico. “[...] E, como todos combatentes por um ideal humano e elevado, como todos os espíritos sinceros que não têm outra arma senão sua consciência e a sua boa-fé, os defensores da Escola Ativa bradarão gostosamente: ‘Deus está conosco!’” (CBAI, 1951, p. 600, n. 2, v. V)

O *Boletim da CBAI* apresenta citações esporádicas aos termos “Escola Nova”, “Escola Ativa” ou “escolanovismo”, mas seu conteúdo encontra-se entranhado ao ideário divulgado pela comissão enquanto intelectual orgânico da burguesia em busca de afirmação de sua hegemonia.

## 4.1 – A ESCOLA NOVA

No Brasil, três dos principais intelectuais da educação à época figuraram como divulgadores desta nova corrente educacional: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Quando se refere a eles, Dermeval Saviani (2007) usa o termo “tríade cardinalícia”, dada a importância da contribuição destes intelectuais à divulgação do escolanovismo como método a ser adotado como prática pedagógica.

Em 1930, Manuel Bergstron Lourenço Filho publicou o livro “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, no qual expôs toda a doutrina que embasava o movimento. Em sua primeira edição,

[...] o livro foi organizado sob a forma de lições. A primeira lição empenhou-se em explicar o que se deve entender por Escola Nova, abordando o tripé científico em que a proposta se assenta: *os estudos de biologia, de psicologia e de sociologia*, destacando as conquistas da Escola Nova nesses três domínios. [...] (SAVIANI, 2007, p. 200, grifo nosso)

A intenção da publicação foi divulgar o ideário escolanovista, a partir de suas manifestações na Europa e nos Estados Unidos. Além disso, há de se considerar que Lourenço Filho se dedicou ao ensino de psicologia, além da pedagogia. Interessou-se pela instrução técnico-profissional e pela psicologia da infância e, em associação com Roberto Mange,

---

<sup>76</sup> “A escola Ativa”, Porto, 1934, fls. IX-XII.

preocupou-se em difundir a psicotécnica nas escolas e em empresas – um dos aspectos da Escola Nova.

Fernando de Azevedo, que mantinha estreitas relações com Lourenço Filho<sup>77</sup>, também foi um intelectual preocupado com a divulgação da doutrina escolanovista, principalmente no que diz respeito à sociologia: tendo participado da fundação da Universidade de São Paulo (USP), foi regente da cadeira de sociologia e encontrou em Durkheim o estímulo fundamental. Quando apresenta os princípios norteadores do escolanovismo, esta filiação teórico-metodológica fica explícita:

A educação ou escola nova, na sua primeira acepção (Bovet, Ed. Claparède, Ad. Ferrière, e entre os americanos J. Dewey), orienta-se pelos seguintes princípios fundamentais: 1) maior liberdade para a criança, a que se pretende proporcionar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2) o princípio de atividade (métodos ativos, escola ativa), ligado ao da liberdade e inspirado no pensamento de que a criança é “um ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício”; 3) o respeito pela originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a “a individualização” do ensino, sob o fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém (a “escola sob medida”, de que fala Claparède). Mas a infância não é apenas um “*desenvolvimento*”, como observa P. Fauconnet, é também uma “*iniciação*”. É necessário que a criança vá penetrando pouco a pouco em uma civilização que ela encontra já feita. “Esta penetração é laboriosa. De certo modo, toda a iniciação é uma violência feita à natureza da criança ou do adolescente”. A educação nova, na sua segunda acepção, é exatamente na iniciação e não no desenvolvimento que põe o acento, procurando não só compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade senão também organizar a escola como uma comunidade de vida (a *Gemeinschaftschule*, de Paulsen), e orientá-la segundo os princípios de solidariedade e de cooperação e com o sacrifício parcial do indivíduo, para o bem coletivo. Os ideais individualistas, da escola liberta e ativa, que se propõe à libertação da criança, pelo esforço conjugado do método científico e da compreensão intuitiva, tendem, se levados às últimas consequências, a chocar-se com os ideais e, conforme os casos, socialistas, da escola do trabalho e da escola-comunidade (*Schulgemeinde*), organizadas para desenvolver, na criança, suas tendências cooperadoras e criadoras, e conduzi-la à cultura e aos deveres dos adultos (AZEVEDO, 1971, p. 679)

Ora, em suas entranhas, o Boletim da CBAI demonstra ter adotado os pressupostos escolanovistas quando se analisa o conteúdo das ideias veiculadas pelos autores ao longo da publicação dos números. Quase a totalidade dos textos que se referem à Educação apresenta conteúdo cuja linha de raciocínio segue a dos renovadores. Além de compactuar com a unificação diferenciadora de Durkheim para justificar a utilidade dos estudos de biologia e psicologia, são constantes as citações à necessidade do vínculo entre a escola e a comunidade, como na proposta de Fernando de Azevedo.

---

<sup>77</sup> Ao longo da amizade de ambos, trocaram 115 cartas, nas quais se expõe muito do que viveram como divulgadores do movimento.



É o caso do que escreveu Armando Hildebrand, técnico da CBAI, sobre “A escola e a indústria nos Estados Unidos”. Para ele, as escolas industriais norte-americanas estavam sempre em contato com a comunidade<sup>78</sup> porque preparavam trabalhadores para as fábricas locais. Nunca se abriam cursos que não fossem atender às necessidades da indústria naquela região e as empresas ofereciam todo o necessário (maquinário e material) para as escolas, numa forma de retribuir ao que se fazia por elas.

Sólon Guimarães, superintendente da CBAI, também preocupou-se em aproximar as escolas da comunidade. Em texto publicado pelo Boletim, reclama que em suas visitas aos colégios técnicos, verificava que estes não estreitavam relações com as famílias dos alunos.

Algo, porém, senti que faltava, e infelizmente de grande, imensa e fundamental importância para seu êxito maior: o estreito entrosamento com a comunidade a que servem e motivo principal de sua razão de ser. Pareceram-me isoladas do meio, várias delas, e, até mesmo difíceis de serem encontradas, senão ignoradas do grande e do pequeno público. (CBAI, 1951, p. 705, n. 9, v. V)

Para o superintendente, seria necessário estabelecer laços mais fortes com as famílias dos estudantes. Sendo assim, utiliza-se de linguagem imperativa para aconselhar os diretores destes colégios:

Promovam, pois, nas escolas sessões cívicas, literárias e artísticas e convidem, com farta divulgação, representações das várias classes sociais a assisti-las. Levem-nas às oficinas, nas horas de seus maiores labores; mostrem-lhes suas estatísticas, em quadros sugestivos, de seus serviços de assistência social apontando-lhes os grandes frutos colhidos. Procurem estar sempre presentes, com seus alunos, em todas as horas marcantes da vida ambiente. [...] (CBAI, 1951, p. 706, n. 9, v. V)

As relações com a comunidade se faziam necessárias, inclusive, para extirpar o comunismo do ideário geral, numa atitude preventiva. Discorrendo sobre sua visita à Usina Hidrelétrica de Paulo Afonso, na Bahia, um professor de Desenho da Escola Técnica de Aracaju afirmou que o nordeste brasileiro só estava a ganhar no seu desenvolvimento com uma obra tão grandiosa. A construção da usina deixava ainda mais clara a importância das escolas técnicas para o Brasil: se não fossem os profissionais formados por elas, nada seria da intenção de construí-lo. Além disso, o ensino técnico se fazia necessário na medida em que livrava a sociedade brasileira do comunismo: “[...] Um operário altamente qualificado, que estudou numa

---

<sup>78</sup>Cf. Anexo D.

boa e bem orientada escola industrial, dificilmente será um comunista.” Para ele, “o comunismo é como um germe, que só prolifera nos organismos fracos, débeis, sem meios de combatividades orgânicas”. (CBAI, 1952, p. 821, n. 4, v. VI)

As escolas do ensino industrial também eram vistas por ele como meio de desenvolver, no trabalhador das indústrias, a responsabilidade necessária para o bom desempenho de suas tarefas no interior das fábricas e em sua vida em comunidade. Tinham a incumbência de

Criar, no futuro profissional, senso de responsabilidade na execução das tarefas, bem como amor ao trabalho, mostrando-lhe que, sem isso, é impossível a subsistência própria, da família e da comunidade.

[...]

Desenvolver os sentimentos cívicos no jovem para que ele saiba amar e defender a sua Pátria.

[...]

*Inspirar extrema confiança ao público, pelo seu devotado interesse pelo progresso da comunidade.* (CBAI, 1952, p. 821, n. 4, v. VI, grifo nosso)

Sob o ponto de vista do professor, as escolas técnicas tinham uma responsabilidade singular pelo fato de que o Brasil estava se industrializando; os técnicos necessários ao desenvolvimento do país tinham de passar por um processo de formação que somente seria viabilizado em instituições escolares específicas. “O país deposita fé – e espera confiante – na missão das escolas profissionais brasileiras.” (op. cit., p. 821)

Considerando a importância que as escolas técnicas industriais ganharam neste contexto, não é difícil explicar a insistência quanto à renovação do método educacional que se utilizava no dia a dia com os alunos atendidos nestes colégios. A industrialização previa forçosamente uma dinâmica de ensino que atendesse à formação de pessoas que se encaixassem ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. É por isso que a figura dos educadores ligados à divulgação do escolanovismo ganhou vulto tão expressivo neste contexto: a Escola Nova foi o receituário que tinha o poder de garantir a formação adequada ao projeto de sociedade almejado pela democracia liberal. Daí vem a importância dos educadores ligados à Educação neste período.

Tão importante quanto Lourenço Filho e Fernando de Azevedo é a figura de Anísio Spínola Teixeira como intelectual orgânico e difusor da Escola Nova. Sua vida pública lhe rendeu relevância quando assumiu a Diretoria-Geral da Instrução Pública, no Distrito Federal, em 1931 – situação que lhe possibilitou aplicar as ideias renovadoras na prática. Na ocasião, criou o Instituto de Educação e serviu-se de uma ampla máquina burocrática para a

experimentação dos professores que eram formados ali. O Instituto de Educação, por sua vez, contava com a Divisão de Ortofrenia e Higiene Mental – como no Rio de Janeiro, anos mais tarde.

A preocupação com o controle do comportamento das crianças em sua formação foi uma constante que se verificou em vários lugares do Brasil, por influência das ideias dos intelectuais envolvidos com o movimento de renovação educacional e se manteve resistente ao tempo. O *Boletim* não fugiu a este movimento e publicou textos que ilustram este temor.

Em outubro de 1950, por exemplo, Artur Ramos teve um texto publicado sobre casos e situações em que as crianças são castigadas fisicamente e expostas a situações degradantes com fins pedagógicos ao longo da História – a chamada pedoplegia<sup>79</sup>. A crítica do autor recai sobre os métodos utilizados por pais e educadores até então nas famílias e escolas brasileiras, o que dá corpo ao método da pedagogia tradicional. Para os educadores da pedagogia tradicional, eram comuns os castigos físicos com fins educativos; os escolanovistas, por sua vez, não são favoráveis ao método.

“[...] Platão, o puro, recomendou o chicote para a correção da juventude. E toda a psicologia de Aristóteles não o impediu de aconselhar golpes físicos na criança que fez coisas proibidas. O menino é duro nas matemáticas? Chicote nele. [...] nos séculos XIV e XV, as gravuras já nos mostram crianças completamente nuas diante do professor que as castiga. [...] Havia ainda os jejuns e as prisões.” (CBAI, 1950, p. 535, n. 10, v. IV)

No Brasil, o método era mais do que comum, tal como testemunha o mesmo Arthur Ramos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em dezembro de 1944:

Era difícil erradicar hábitos tão inveterados do sadismo de pais e professores. Infelizmente, os castigos corporais não desapareceram nos processos educativos de nossos dias. Em certos lares desajustados, eles ainda constituem o remédio heroico. Em pleno Distrito Federal, as fichas do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental ainda consignaram coisas como estas, em plena população da capital: castigos por pancadas, bordoadas, socos, chicotes, cabo de vassoura, tamancos, correias, tábuas, prisão em cafuas, amarrar a criança no pé da mesa, despir as calças das crianças para impedi-las de sair de casas...

A escola rural brasileira tem sido uma enorme experiência de sadismo. Em certos meios, a palmatória é ainda a regra. As minhas recordações pessoais, a da escola tradicional do nordeste brasileiro, confirmadas por outras observações de professores do Distrito Federal, consignam castigos como estes: bolos por palmatória, com várias modalidades (palmatória furada, bolos com milho na mão...), cascudos, puxões de orelhas, ajoelhar em cima de milho ou feijão, ficar de pé na classe, de pé em cima do banco, orelha de burro, pedra ou caderno pendurado ao pescoço com exercício errado, lavar a boca tantas vezes quanto as sílabas da palavra "feia" dita pela criança, ficar de

---

<sup>79</sup> A pedoplegia é o método de bater e castigar fisicamente as crianças no objetivo de instruí-las visando melhorar seu comportamento. Ao longo da História de vários povos, foi estratégia amplamente utilizada.

pé com uma cadeira na cabeça, privar a criança de internato de dormir, quando já está com sono, pregar caderno às costas e fazer passar por toda a escola... que sei mais? (RAMOS *in* REBEP, 1944, p. 457)

Pais e professores recorriam a este tipo de repreensão sempre que o aprendiz não atingia o objetivo. Esta forma de punição pelo insucesso do processo educativo teria sequelas, segundo Ramos. Estas poderiam ser físicas ou mesmo psicológicas, principalmente se em decorrência dos castigos morais, tão destrutivos quanto os físicos. O indivíduo poderia apresentar comportamentos violentos e de ódio em decorrência do sofrimento causado pela punição:

[...] “Quebrei uma vidraça – diz um menino. – Meu pai me castigou com varas. Eu não disse nada, para não apanhar mais. Na rua, vi um menino e lhe atirei uma pedra. O sangue brotou. Eu fiquei zombando dele e gritei: *Hein! Boa pontaria!* Isto fez passar minha cólera...”

As nossas observação (*sic*) do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental confirmam estas conclusões. São as mais variadas reações psicológicas aos castigos físicos, oscilando em torno do par sadomasoquismo, entre agressão e medo (CBAI, 1950, p. 537, n. 10, v. IV, grifos do autor)

O Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental funcionou como seção do Instituto de Pesquisas Educacionais, da Diretoria Geral de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, sob a chefia de Arthur Ramos que, não por acaso, era médico e antropólogo. O objetivo deste serviço foi prevenir comportamentos considerados inadequados nas crianças, denominadas “crianças-problema”. Para o médico, os problemas comportamentais eram produzidos no meio no qual a criança estava inserida: família, escola ou comunidade. Para estes intelectuais, seria necessário higienizar o todo social prevenindo comportamentos indesejados e que pudessem colocar em risco a racionalização fordista que estava a impulsionar a industrialização do país. Comportar-se de maneira a não se adequar à base teórica liberal era motivo suficiente para que todo o corpo de intelectuais orgânicos da burguesia se organizasse para viabilizar um receituário a ser seguido nas escolas. Este movimento configura todo o necessário para garantir o consenso para com a classe trabalhadora, alçando a burguesia à posição de classe hegemônica.

#### **4.1.1 – O MANIFESTO QUE INFLUENCIOU O DESENHO DA LEI**

Apesar do esforço desses educadores em divulgar a Escola Nova, ao longo da década de 1930 esta nova concepção educacional encontrou resistência em sua propagação

devido ao fato de que a pedagogia tradicional, na figura dos educadores católicos, ainda mostrava-se hegemônica. O embate entre educadores escolanovistas e católicos – representantes da concepção tradicional –, intensificou-se por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação, realizada entre 13 e 20 de dezembro de 1931, convocada para o debate sobre as diretrizes sobre a educação popular brasileira. Na abertura do evento, o presidente Getúlio Vargas conclamou os presentes a organizarem as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo no país. Concordando que aquela situação não era oportuna para que esta discussão fosse realizada, os educadores escolanovistas da Associação Brasileira de Educação (ABE) – que até então englobava ambas as concepções educacionais – cindiram-se dos demais e se ocuparam de redigir um documento em que apresentavam suas ideias. Foi assim que, no início de 1932 publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento no qual foram apresentadas as propostas dos escolanovistas para a educação brasileira, obviamente assentando-se nos princípios da Escola Nova.

O Manifesto tem caráter doutrinário e defende, basicamente, a escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita – atendendo aos desígnios liberais de manutenção da ordem: uma escola pública para todos não significava formação para a abolição das classes sociais. A base teórica que norteou a redação do texto foi dada por Durkheim: “[...] a função homogeneizadora dos indivíduos [...] se realizaria por meio da escola primária e secundária; e a função diferenciadora de acordo com as aptidões dos indivíduos e suas destinações ocupacionais, atribuída ao ensino universitário.” (SAVIANI, 2007, p. 252).

O texto foi assinado por vinte e seis intelectuais<sup>80</sup> de renome à época e fundamenta-se nos aspectos biológicos e psicológicos da educação, que

[...] deixa de se constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. [...] (MANIFESTO, 1932, p. 40)

---

<sup>80</sup> Fernando de Azevedo, Júlio Afrânio Peixoto, Antonio de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, Lourenço Filho, Edgar Roquette-Pinto, José Getúlio da Frota Pessoa, Júlio César Ferreira de Mesquita Filho, Raul Carlos Briquet, Mário Casasanta, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Antonio Ferreira de Almeida Junior, J. P. Fontenelle, Carlos Roldão Lopes de Barros, Noemy Marques da Silveira Rudolfer, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, Edgar Süsskind de Mendonça, Amanda Álvaro Alberto, Sezefredo Garcia de Rezende, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Rodrigues Gomes.

A partir da publicação do manifesto, o cenário educacional agitou-se porque os religiosos católicos se incomodaram com a proposta de laicização do ensino, que contrariava sua principal bandeira de luta. À pedagogia tradicional interessava subordinar a educação ao sobrenatural, já que, mantendo-se semianalfabetos, os cidadãos brasileiros conservariam puros seus predicados de consciência. Este nada mais é do que um episódio em que os intelectuais burgueses estiveram a exercitar seus poderes de controle da superestrutura em busca do consenso. A simples publicação de um manifesto, nesta conjuntura, significou a difusão do ideário liberal usando a Educação como plataforma e via de acesso.

Neste espaço de tempo, o movimento renovador foi derrotado pelas concessões representadas pelo pacto com a Igreja Católica na ação do governo Vargas, associado a Gustavo Capanema, que não viam ser incompatíveis as duas concepções educacionais. Pode-se afirmar que, com o passar dos anos, operou-se uma “modernização conservadora”: “[...] enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova.” (SAVIANI, 2007, p. 270)

Os anos seguintes se marcaram pelos debates no campo educacional a fim de organizar a legislação que organizaria a educação em todo o país. Em 1942, Gustavo Capanema, ministro da Educação de Vargas, operou a reforma da estrutura educacional por meio de uma série de decretos-lei, que ficaram conhecidos sob o nome de “Leis Orgânicas do Ensino”, a saber: Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos (ginásial e colegial; Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial; Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC e Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Para adequar-se a este contexto, a CBAI demonstrou preocupação em seguir a legislação. Jesus Belo Galvão mencionou o cumprimento das Leis Orgânicas de Ensino e sugeriu que a função social da Educação deveria ser transferida da família para a escola, numa demonstração de que o ensino industrial não estava à margem da discussão e dos debates no meio educacional – conformando-se ao movimento escolanovista e procurando maior

relacionamento entre a comunidade e as instituições educativas, numa forma de garantir o consenso não só entre os alunos, mas também com suas famílias.

A vida moderna impôs à Escola uma série de atividades (até então alheias a ela), já pela impossibilidade de o lar atual exercê-las, já pela reconhecida vantagem de a própria escola, melhor dotada, promovê-las, visando à eficiência dos serviços educacionais.

Por essa providência, se aquilata a seriedade com que a CBAI está procurando executar a Lei Orgânica, sobretudo naquilo a que até hoje não se tinha podido dar cumprimento. (CBAI, nº 7, vol. V, julho de 1951, p. 673).

Sólon Guimarães também se refere à Lei Orgânica do Ensino Industrial e menciona o tripé no qual se assenta: o ensino industrial deveria formar o trabalhador, atender a demanda das indústrias e construir a Nação, “mobilizando os construtores eficientes de sua economia e da sua cultura”. Para que os objetivos traçados na lei se cumprissem é que se estava criando um grupo de orientadores educacionais – profissionais incumbidos, na prática, de lidar com as diferentes aptidões dos estudantes nas escolas.

Reajustando as forças capazes do exercício desta política, criam-se, neste instante, o corpo de orientadores educacionais, os conselhos consecutivos locais, junto às escolas, compostos de pessoas de representação nas atividades econômicas do meio e faz-se o chamamento de diretores e professores e funcionários para o total cumprimento desses objetivos, com o vigor patriótico dos que amam, verdadeiramente, o Brasil. (CBAI, 1951, p. 689, n. 8, v. V)

## **4.2 – A UNIFICAÇÃO DIFERENCIADORA DA DEMOCRACIA LIBERAL**

A grande maioria dos artigos publicados pela CBAI nos *Boletins* refere-se à valorização das diferenças entre os indivíduos para justificar a ordem social como estava. O Prof. John L. Childs, da Universidade de Columbia, dissertando sobre a democracia liberal e defendendo a fusão dos indivíduos com suas diferenças sendo respeitadas num mesmo organismo social, defende a educação liberal como o fizeram os escolanovistas: “[...] Em suma, uma educação interessada na democracia é uma educação que se interessa profundamente no método educativo. [...]” (CBAI, 1950, p. 579, n. 1, v. V)

As diferenças entre os indivíduos seriam uma forma de respeitar os princípios morais contidos nas formas democráticas de governo. Se não fosse assim, não seria possível a prática da democracia.

[...] A escola nova surgiu em uma sociedade democrática e jamais poderá florescer em uma sociedade que estiver sob o domínio de uma ditadura. O governo, segundo interesses partidários, sob o controle de uma elite, ou em mão de um líder irresponsável, é incompatível com a essência da escola nova. [...] A educação não poderá ser livre e progressiva em uma sociedade em que a experiência da multidão estiver sujeita à regulamentação autoritária.

[...] O esforço para conseguir esta transformação da nossa ordem econômica por meios pacíficos, educacionais, econômicos e políticos sujeitará os nossos ideais e instituições democráticas à prova suprema. A escola nova muito poderá contribuir, se se conservar alerta e bem informada, para auxiliar-nos a atravessar este difícil período de transição. (CBAI, 1951, p. 580, n. 1, v. V)

Sendo assim, também em alusão à democracia liberal<sup>81</sup>, o Boletim defende a ideia de que os princípios democráticos não poderiam ser feridos pelas escolas técnicas, na figura de seus orientadores profissionais, por exemplo. Estes jamais deveriam impor sugestões aos alunos esperando que fossem cumpridas como ordens. Deveria haver um limite entre a ação do orientador profissional e a vontade do estudante. Sua função era apenas “guiar” as decisões dos futuros operários, privilegiando as vontades individuais que, por sua vez, fariam real a democracia numa sociedade de classes:

Outro problema é o da liberdade individual, muito discutido nos países de regime democrático. Se cada indivíduo pode fazer o que quer para ganhar a vida, que direito teremos de aconselhá-lo, insinuando-lhe determinadas profissões? Se crê em nós, na nossa orientação acabamos por substituir sua vontade individual por outra; e, se não crê, agimos de forma compulsiva. (CBAI, 1952, p. 792, n. 3, v. VI)

A democracia foi usada para criar mecanismos de manutenção dos indivíduos em suas posições sociais de origem, impedindo a ascensão social: uma vez operários, sempre operários, sob a mão invisível do mercado e dos donos dos meios de produção.

Aqui, vale lembrar que a democracia foi um dos pilares no qual se assentou o *american way of life*, como já mencionado anteriormente. Uma sociedade democrática, portanto, deveria acontecer sob os moldes do que ditavam os Estados Unidos enquanto nação hegemônica em ação para assegurar a base teórica que ditou as regras do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Toda esta situação, por sua vez, acontecendo para afirmar as elites internacionais e articuladas entre si na posição de dominância – a partir da conformação da superestrutura.

---

<sup>81</sup> O texto intitula-se “Problemas Fundamentais da Orientação Profissional”.



Citando um trecho das “Publicações da União Pan-americana”<sup>82</sup>, o *Boletim* apresenta quais são os princípios da educação liberal, dita como ela deveria se desenvolver e justifica os sistemas educacionais que funcionam de acordo com suas premissas:

Em uma democracia a educação liberal deve ser útil para o homem como indivíduo e como membro livre e responsável da coletividade a que pertence. [...] Na qualidade de membro responsável de uma sociedade democrática espera-se do homem que realize por si mesmo o seu próprio destino, e cumpra, com boa-fé, as suas obrigações para com a família, a sociedade e o estado. Para tal, deve o indivíduo aprender a reconhecer o valor dos seus semelhantes e a tratá-los em um espírito de igualdade, coparticipando e cooperando na realização de obras coletivas, e sacrificando-se pelo bem-estar comum. Estas virtudes e hábitos de vida são os requisitos indispensáveis para o autogoverno político, e o cimento da vida democrática. A educação do cidadão livre, pois, é em primeiro e em último termo, a educação que prepara para a liberdade pessoal e a responsabilidade social. (CBAI, 1952, p. 802, n. 3, v. VI)

Para assegurar este tipo de democracia, portanto, é que a CBAI se preocupou com a formação dos professores das escolas técnicas industriais, no sentido de que aprendessem a lidar com as diferentes aptidões de seus alunos.

Analisando as finalidades e a estrutura teórica dos cursos de férias oferecidos aos professores das escolas técnicas, é possível perceber o empenho da CBAI para com a obtenção de consenso através da aplicação do método escolanovista. Tendo aprendido um novo método de ensino que deveria ser aplicado no cotidiano escolar, os professores das escolas estariam atuando como intelectuais que disseminam um dado comportamento pelo método educativo.

Em 1951, por exemplo, o curso de férias<sup>83</sup> foi destinado aos mestres de Desenho Técnico e de Ofícios das seções de Metal e Madeira, teve como objetivos a “revisão e ampliação de conhecimentos e permuta de ideias”. Dentre as disciplinas ministradas estiveram Revisão de conteúdo, Fundamentos da Educação, Metodologia, Trabalhos em oficina, Aplicações Matemáticas, Desenho Técnico e Tecnologia do Ofício. Aqui, cabe destaque o objetivo contido na ementa da disciplina Fundamentos da Educação: “[...] familiarizar o professor com os problemas, métodos e técnicas da pedagogia moderna, bem como desenvolver nele atitudes de observação metódica, de compreensão e de assistência ao aluno [...]. (CBAI, 1951, p. 586, n. 1, v. V)

Um pouco mais tarde, o *Boletim* apresenta os “Objetivos das Disciplinas do Curso de Formação” de professores. Para a disciplina de “Desenvolvimento Industrial e Ensino

---

<sup>82</sup> O texto, “Significado da Educação Liberal”, foi publicado originalmente em 1943 e não há menção a um autor específico.

<sup>83</sup> Cf. Anexo N, curso de férias de 1954, num outro exemplo.

Industrial” espera-se fazer com que os professores cursistas assimilem “[...] a nova filosofia do ensino industrial que é representada pela lei nº 3552/59 e sua regulamentação, assim como do projeto da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Secundário<sup>84</sup>.” (CBAI, 1960, p. 13, n. 2, v. XIV).

Além de influenciar a prática pedagógica e as questões filosóficas do ensino, é importante observar que a legislação educacional, principalmente no que tange ao ensino industrial, também foi norteadada pelos princípios renovadores. A lei nº 3552/59, já em seu primeiro artigo, enuncia que “o ensino ministrado nesses estabelecimentos se processará de forma a atender às *diferenças individuais* dos alunos, buscando orientá-los do melhor modo possível, dentro de seus interesses e *aptidões*” (BRASIL, 1959, grifo nosso).

Em abril de 1960, o editorial do *Boletim* demonstra este movimento ao tratar do andamento das escolas industriais após a aprovação da lei em questão. O editor se posiciona a favor dela, apesar das críticas. Em seguida, Stanley Hagen, técnico estadunidense que fez estudos sobre a lei e sua recepção no Brasil, verifica que a legislação acompanhou o movimento em favor do ensino técnico como palco de preparo de cidadãos-trabalhadores conformados com a sociedade capitalista. De acordo com Hagen, para além de aprender a manusear máquinas,

[...] Muitos outros objetivos de natureza geral tais como, desenvolvimento do sentido de cooperação, de solidariedade e respeito aos direitos dos outros, devem também ser levados em conta, quando do preparo dos nossos programas de artes industriais, pois, a realização desses objetivos pode, muitas vezes ser mais prontamente obtida em uma situação de oficina do que em qualquer outra. (CBAI, 1960, p. 3, n. 1, v. XIV).

Nesta mesma edição se apresentam trechos da Lei nº 3.552/1959 em complementaridade com o Decreto nº 47.038/1959 sobre a escolha dos membros dos Conselhos de Representantes que compunham a administração das escolas industriais. Cabe observar que, dentre os membros, deveriam constar pelo menos dois nomes de industriais – o que significa que a direção das escolas poderia se deslocar na direção em que estas pessoas pudessem indicar.

Isto significa que, para além de adaptar sua base teórica à formação requerida pela democracia liberal através da adoção de um método pedagógico – o escolanovismo –, a administração das escolas estava diretamente condicionada aos interesses dos donos dos meios de produção. Cabe observar ainda, que estas pessoas seriam escolhidas pelos responsáveis do Ministério da Educação e Cultura, ou seja, o Estado ampliava-se para agir em favor de uma classe social e garantir a ela posição de comando, evitando que esta ordem se perturbasse.

---

<sup>84</sup> Desta feita, há uma rápida menção do Boletim à existência do projeto de LDB naquele momento, o que ilustra o fato de a CBAI não estar à margem do debate sobre os rumos da educação no país.

Considerando a conjuntura, o Estado ofereceu-se para a conformação da superestrutura somada à estrutura numa somatória de condições para a sedimentação do capitalismo no Brasil.

Conforme o decreto,

Art. 88 – As escolas de ensino industrial da rede federal serão administradas por um Conselho de Representantes, composto de seis representantes da comunidade, escolhidos pelo Presidente da República, mediante proposta elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, depois de ouvida a Diretoria do Ensino Industrial.

[...]

Art. 89 – O Conselho de Representantes deverá ser constituído de:

- a) Um representante dos professores da escola;
- b) Um educador estranho aos quadros da escola;
- c) *Dois industriais, pelo menos;*
- d) Sempre que possível, um representante do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura ou do Conselho Regional de Química e um professor de escola de engenharia ou técnico de educação do Ministério da Educação e Cultura. (BRASIL, 1959, grifo nosso)

Ainda neste número está transcrita a Portaria nº 10, de 16 de setembro de 1960, que estabelece os currículos mínimos e métodos que deveriam ser seguidos pelas escolas industriais em seus cursos. A portaria previu também a obrigatoriedade da utilização das séries metódicas de ensino, a aplicação dos princípios da organização racional do trabalho e formalizou a obrigação do Estado para com a formação da conduta moral do cidadão:

Art. 1º - [...] § 3º - As práticas de oficinas [...], obedecerão a uma série metódica de trabalhos, formada sempre que possível, de peças úteis. Os programas preverão atividades suplementares, para os alunos que terminarem a seriação obrigatória antes de findo o período letivo.

[...]

Art. 3º - Em todas as séries haverá prática de oficina, [...] em coordenação com as quais os alunos deverão ser orientados a respeito dos princípios e métodos da organização científica do trabalho, aplicáveis às atividades produtivas.

[...]

Art. 4º - Em todas as séries haverá práticas educativas, compreendendo, em uma ou diversas séries:

[...]

- a) *Atividades destinadas à educação moral e cívica e à orientação social;* [...] (CBAI, 1960, p. 9, n. 9, v. XIV, grifo nosso).

De acordo com a lei, a orientação relativa às disciplinas de cultura geral foi que deveriam buscar a formação profissional concorrendo para a formação humana de modo a integrar o estudante no ambiente social, histórico e geográfico da comunidade, com a pretensão de desenvolver sua personalidade e aquisição de conhecimentos básicos para seus estudos, além de facilitar a aquisição de noções úteis à melhor aprendizagem das matérias de cultura técnica.

Ora, o Boletim da CBAI demonstra a intensidade do movimento em que se empenharam os intelectuais orgânicos ligados à classe que representavam. Todos eles agiram de modo a se comportar como um polvo, buscando levar seus tentáculos a ocupar todos os espaços em que ocorria a possibilidade do consenso, para desenhar a totalidade conforme pretendiam as classes dominantes. As legislações atreladas aos princípios escolanovistas é apenas um sintoma das ações previstas pela atuação da CBAI. Se os cursos direcionados aos professores das escolas não fossem o suficiente para a obtenção do consenso, a lei poderia ser usada como o instrumento de luta pela hegemonia através da coerção, obrigando os educadores a atuarem sob um molde teórico-metodológico. É certo que não foi a comissão a responsável pela aprovação das leis, mas isto não invalida a influência teórica que os intelectuais-educadores exerceram sobre o Estado para tal. Esta análise também se aplica às outras estratégias utilizadas pela comissão, interessada que estava no consenso: os cursos direcionados aos professores de cultura técnica, os eventos de debate entre os diretores das escolas e as publicações da CBAI figuraram como formas de aplicar, a qualquer custo, a ideologia liberal que dava corpo ao modo de produção capitalista através da conformação da superestrutura.

Além de influenciar na aprovação de leis, oferecer cursos e fomentar eventos de debate, a CBAI atuou na publicação de livros, também perseguindo a formação dos professores sob os princípios da Escola Nova. Os títulos consistiam em traduções de exemplares ou textos de autoria dos técnicos que prestavam serviços à comissão, formando um conjunto de obras disponível para consulta e que seguia a linha ideológica preconizada pelo projeto liberal. De acordo com o Boletim,

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 e procurar resolver.

Além de conhecedor da matéria, das qualidades vocacionais, deve o professor, para ser um educador, *estar a par dos fundamentos, objetivos e organização da educação industrial e, particularmente, conhecer a psicologia, o comportamento do aluno.*

Vem, pois, a CBAI atender a uma necessidade reclamada dos professores, trazendo-lhes [...] excelente subsídio para a sua melhor e mais rápida integração profissional. (CBAI, 1950, p. 543, n. 10, v. IV, grifo nosso)

Neste caso, as bibliotecas<sup>85</sup> também seriam um instrumento dos intelectuais orgânicos quando se propõem a difundir e inculcar o arcabouço teórico liberal, em lugar de apenas oferecer livros para empréstimo, de forma desinteressada. Em julho de 1953, Sylvio do Valle Amaral, auxiliar técnico da CBAI, escreveu sobre a importância da organização de

---

<sup>85</sup> Cf. Anexo B.

bibliotecas públicas, pensando justamente no caráter doutrinador que pode adquirir um conjunto de títulos que, neste caso, eram escolhidos justamente para atender a este propósito.

Os adultos formulam normas que estabelecem a democracia e sua instrução deve ser processo contínuo. Convém à biblioteca se apresentar como o *centro da Inteligência da Comunidade*, que fornece recursos e os aciona. É a influência educacional que faz clientes em toda a população, sem levar em conta a idade. *Deve ser construída sobre base sólida segundo programa bem traçado, pronto a auxiliar a manter a democracia.* (CBAI, 1953, p. 1076, n. 7, v. VII, grifo nosso).

Para ele – e os escolanovistas –, a formação do ser humano é um processo contínuo que se estende por toda a vida, mesmo quando já encerradas as atividades escolares, sendo necessária, portanto, a manutenção do hábito da leitura. Em abril de 1952, uma transcrição das publicações da União Pan-americana confirma a análise de que “[...] as instituições educacionais cumprirão o seu desiderato na medida em que conseguirem *inculcar no estudante a firme convicção de que a educação liberal é um processo de autoeducação que pode e deve continuar através de toda a vida*” (CBAI, Vol. VI, no4, abr. 1952: 815, grifo nosso). Ou seja, os tentáculos do liberalismo deveriam se estender para além da prática educativa desenvolvida por entre os muros das escolas, indo em direção da comunidade que a cerca com o fim de fazer a manutenção ideológica por gerações a fio.

Para tanto e na prática, as publicações da CBAI dedicaram esforço um tanto insistente na questão da apreciação da personalidade dos estudantes – durante a formação escolar – e dos trabalhadores, ao longo de toda a sua vida. Os artigos e livros publicados pela comissão, portanto, são em grande número ligados ao estudo da psicologia e do comportamento por parte dos intelectuais orgânicos burgueses vinculados à prática educativa – professores de cultura geral, técnica e diretores das escolas técnicas industriais. É o caso, por exemplo, do livro “*Psicologia para Professores do Ensino Industrial*”, de Sidney Roslow e Gilbert G. Weaver. De acordo com a notícia veiculada pelo Boletim sobre sua publicação,

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 e procurar resolver. Além de conhecedor da matéria, das qualidades vocacionais, deve o professor, para ser um educador, estar a par dos fundamentos, objetivos e organização da educação industrial e, particularmente, conhecer a psicologia, o comportamento do aluno. Vem, pois, a CBAI atender a uma necessidade reclamada dos professores, trazendo-lhes, com esta publicação, excelente subsídio para a sua melhor e mais rápida integração profissional. (CBAI, 1950, p. 543, n. 10, v. IV)

Num outro exemplo de busca pelo consenso para a adoção dos princípios da doutrina escolanovista, Benedito José de Sousa, professor da Escola Técnica de Belo Horizonte escreve<sup>86</sup> sobre como deveria ser guiado o processo educativo e as responsabilidades de quem o dirige. Para ele, existem cinco elementos fundamentais envolvidos na didática: o mestre (quem ensina), o educando (quem aprende), o objetivo (para que aprende), a matéria (o que aprende) e o método (como aprende).

A articulação destes elementos deveria estar centrada na figura do educando. “[...] O educando em si é ponto fundamental de referência de todo o processo educativo. Em torno dele e em função do mesmo é que se devem considerar as demais relações básicas. O mestre e a matéria de ensino estão a serviço do educando.” (CBAI, nº 8, vol. V, agosto de 1951, p. 691). A fim de pôr em prática esta didática, o professor deveria estar preparado com conhecimentos de biologia e psicologia educacionais, já que o processo educativo estaria orientado pela hereditariedade, pela família e sociedade.

Seguindo o mesmo raciocínio, no relatório da segunda reunião de diretores das escolas federais de ensino industrial, Sólton Guimarães registra as ações de cúpula empreendidas a partir da escolha de um referencial teórico-metodológico guiado pela unificação diferenciadora de Durkheim – citando John Dewey – e indica a filiação teórica dos participantes das discussões à medida em que se apresentam argumentos referentes ao escolanovismo.

Ao cabo de dez anos de lutas pode-se, sem receio de apontar, aqui e ali desvios e afastamentos que se acentuaram, no tempo, no que tange à fidelidade que se haja mantido aos princípios basilares de sua filosofia, tão bem definida na lei orgânica do ensino industrial.

[...]

Quando nossa lei básica estatui que o ensino prático e o ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro e que disciplinas de cultura geral e práticas educativas serão incluídas no currículo, atende com perfeito equilíbrio equacional à solução de Dewey *nos dissídios teóricos* a que alude. (CBAI, 1951, p. 683-685, n. 7, v. V, grifo do autor)

Num outro momento, o *Boletim* enuncia com mais clareza os princípios da Escola Nova, demonstrando a postura da classe dominante – interessada que estava ao revelar simpatia pelo escolanovismo. Em outubro de 1952, o artigo “Trabalho manual e orientação vocacional”, das Publicações da União Panamericana, cita diretamente o pedagogo norte-americano e seus pressupostos teóricos:

---

<sup>86</sup> O texto intitula-se “Problemas de didática”.

Os traços característicos da escola ativa, segundo John Dewey, seu mais destacado propugnador no mundo contemporâneo, são: (a) que o aluno tenha situação de experiência direta, quer dizer, atividade contínua na qual está interessado por sua própria conta; (b) Que se estabeleça autêntico problema dentro desta situação, como estímulo ao pensamento; (c) Que possua a informação e faça as observações para tratá-la; (d) Que as soluções lhe ocorram, donde ficar responsável pelo respectivo desenvolver ordenado; (e) Que tenha oportunidade e ocasiões para compreender as ideias por suas aplicações, esclarecendo assim seu significado e descobrindo por si mesmo sua validade. (CBAI, 1952, p. 904, n. 10, v. VI)

Ora, a leitura dos Boletins da CBAI servia ao propósito de inculcar nos diretores das escolas a missão a que eram destinados enquanto intelectuais representantes de uma dada classe social. Sua responsabilidade era adotar um método pedagógico que operasse a obra educativa que estavam por empreender. As conclusões dos debates<sup>87</sup> entre os diretores indicam que, além de serem trabalhadores, teriam a função de pôr em prática o ideal pedagógico a que a escola se propunha. “[...] O Diretor de uma Escola é menos funcionário e mais o *executor de um plano educacional*, o defensor de uma política que define a filosofia do ensino que ali se ministra. [...]” (CBAI, 1951, p. 685, n. 7, v. V, grifo nosso).

Além disso, os debates durante a reunião de diretores também indicaram seu posicionamento favorável aos testes de aptidão mental, função atribuída aos médicos, que tinham a competência de avaliar a saúde mental dos estudantes. “[...] A aptidão mental comprová-la-á o médico examinando o candidato e apurando condições normais por sua higidez mental”. (CBAI, 1951, p. 686, n. 7, v. V)

Também é importante destacar a intenção de formar um cidadão-trabalhador para o qual fosse indissociável a condição de operário e portador de cidadania. Para o proletário, era estritamente necessário um mínimo de cultura geral, sem a qual não lhe era permitido considerar-se trabalhador e membro da coletividade. “[...] Urge, pois, enquadrar a cultura geral nos termos de utilização do profissional cidadão, para que ele se valorize como técnico, que pretende ser, e se faça homem pela perfeita compreensão de seu papel na entrosagem social.” (CBAI, 1951, p. 687, n. 7, v. V)

Com relação à conceituação do técnico, os debates seguiram na direção da divisão social do trabalho, reafirmando a hierarquia entre as diferentes funções dos trabalhadores,

---

<sup>87</sup> O *Boletim* apresenta as conclusões em forma de tópicos separados por assunto, a saber: o diretor, o professor, o aluno, os exames vestibulares, os regimentos, a administração, equipamento técnico, material de consumo, orientadores educacionais, cultura geral e cultura técnica, séries metódicas, duração dos cursos e seriação das disciplinas, conceituação do técnico, a evasão escolar, rodízio nas escolas, bolsas de estudo, assistência social, industrialização nas escolas.

visando prepará-los para a sociedade capitalista, dividida em classes e em concordância com os fundamentos do tipo de democracia que defendiam:

- 1- O técnico é o intermediário entre o artífice e o diplomado de nível superior.
- 2- O ensino deve-lhe ser ministrado no sentido de fazê-lo conhecer a técnica do artífice e interpretar os estudos e projetos do diplomado de grau superior.
- 3- Conhecer as operações técnicas correspondentes a seus cursos, saber executá-las e supervisionar os serviços executados pelos artífices. (CBAI, 1951, p. 687, n. 7, v. V)

Considerando a intenção de alocar os estudantes em funções adequadas às suas aptidões pessoais para manter intactas as diferenças entre os indivíduos é que a CBAI se preocupou com a formação ou o aprimoramento de intelectuais que orientassem os estudos sobre a vida pessoal e individual dos alunos ou dos operários já em trabalho.

É neste sentido que serviam muitos dos artigos publicados no Boletim: dezenas deles demonstraram preocupação com os métodos que deveriam ser utilizados na observação para a classificação de cada indivíduo. Em 1954, Riva Bauzer, técnica de Educação do MEC, escreveu sobre o que entendia acerca da “Conceituação de Personalidade”. Pelo artigo, a autora buscou classificar em categorias os diferentes comportamentos que as pessoas assumem diante das mais variadas situações com que se deparam durante a vida. Segundo ela, cada um se comporta de uma forma em suas relações interpessoais, o que é suficiente para que haja diferenciação entre as pessoas. As diferenças individuais, por sua vez, não são apenas herdadas, mas também moldadas de acordo com o ambiente em que o indivíduo se insere. Para o conhecimento da personalidade, seria necessário considerar as diferenças entre os indivíduos, sem deixar de lado o fato de que cada um é importante para a composição do todo.

As pessoas apresentam, entre si, diferenças de aptidões, capacidades, habilidades, interesses, da mesma maneira que diferem quanto ao peso, à altura, à cor do cabelo, ao formato das unhas, etc.

[...]

Sabemos que essas “diferenças individuais” têm sua origem ligada a traços herdados e a traços adquiridos.

[...] o crescimento e as aprendizagens incumbem-se de acentuar as diferenças.

Com o estudo das diferenças individuais surgiu a Psicologia diferencial, ponte mediadora entre a Psicologia geral e a compreensão psicológica de cada ser. Cabe à **Psicologia diferencial** estudar a reunião de fatores interdependentes, que constituem a estrutura unitária, desejavelmente harmônica e ajustada, ou síntese geral de todos os atributos pessoais, chamada, em geral, **Personalidade**. (CBAI, 1954, p. 1170, n. 1, v. VIII, grifo do autor).



Este contexto favoreceu a Escola Nova como doutrina que, predominantemente, possibilitou a penetração da ideologia liberal nas entranhas da sociedade industrial que se formava. É possível inferir, portanto, que por ter adotado esta concepção educacional, a CBAI agiu na intenção de alijar a massa de trabalhadores da condição de participantes ativos no coletivo social para relegá-los à condição de sujeitos tomados individualmente – e membros de um organismo – que servem ao grupo hegemônico. Tudo isto sem desconsiderar a intenção de moldar uma sociedade americanizada e fordizada, tal como na análise gramsciana acerca da construção da sociedade industrial na América. Na busca por aplicar estes princípios, utilizaram-se de estratégias que incluíram estudos sobre biologia, psicologia, psicotécnica e orientação profissional e educacional.

### **4.3 – O ESCOLANOVISMO COMO PRÁTICA NAS ESCOLAS TÉCNICAS INDUSTRIAIS**

Grande parte dos textos publicados pelo Boletim, bem como os títulos que compunham a biblioteca da CBAI, foram dedicados à defesa dos estudos sobre os novos métodos pedagógicos para aplicação nas escolas técnicas, num ataque direto à pedagogia tradicional praticada naquele contexto. Para os adeptos da renovação pedagógica, o grande problema dos pedagogos tradicionais era que não consideravam o meio em que as pessoas viviam, de modo a descolar a escola da realidade de industrialização por que passava o país. De acordo com os escolanovistas, havia a necessidade de adaptar a formação humana àquele contexto; se os costumes e o comportamento das pessoas não estivesse de acordo com as transformações por que passava o desenvolvimento da base material, nada seria do modo de produção, em vias de consolidação.

[...] Em face de novas situações, foram postos em evidência importantes fatores histórico-culturais dantes não estudados e, com isso, certas condições da vida social a serem levadas em conta nas concepções educativas. É que novas circunstâncias determinavam importantes modificações nos quadros da vida econômica e política, e na estrutura geral da vida coletiva. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 18)

Para os escolanovistas, a pedagogia tradicional prestava um desserviço à formação humana já na aplicação do método. Quando são obrigados a realizar tarefas para aprender, os alunos estariam a desenvolver um sentimento de revolta contra a ordem da escola ou mesmo contra a ordem geral da sociedade. Além disso, os conteúdos da escola tradicional – quando são

impostos e não fazem sentido na vida prática cotidiana – tendem a ser rejeitados e não competem para a formação do indivíduo, o que pode caracterizar apenas treino e não aprendizado.

A escola deveria ser um ambiente formulado para reproduzir a vida prática dos estudantes, de modo que se confundissem as tarefas escolares com a vida. Sendo assim, o processo educativo operado pelas escolas estaria a reproduzir a ordem social, já que os conhecimentos são transmitidos de forma a comunicar as gerações vindouras de que não existe possibilidade de mudança ou transformação radical de sua realidade.

Quando o indivíduo sucumbe ou morre, a vida continua em outros seres, cada vez mais complexa, mais readaptada e mais perene, tendo em si mesma o segredo de sua perpetuidade. Ora, se assim é com a vida física e animal, não o é menos com a vida social. A vida social se perpetua por intermédio da educação. “O que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social” (TEIXEIRA, *in* WESTBROOK, 2010, p. 39)

É daí que vem a necessidade de aprofundar os estudos da educação dos indivíduos em sua inter-relação com o ambiente físico e social onde se encontram. Seria o caso, portanto, de compreender o modo como as pessoas se desenvolvem por meio da experiência com o ambiente. Neste sentido, a tarefa do educador estaria centrada na correção dos rumos acerca da experiência de cada indivíduo, num trabalho de orientação, coordenação e continuidade às reações do organismo como um todo, tendo em vista a ideia de Durkheim de que o indivíduo só ganha importância quando se considera o grupo do qual faz parte: “não existe indivíduo sem sociedade, nem sociedade sem indivíduos” (TEIXEIRA, *in* WESTBROOK, 2010, p. 50). Significa dizer que os temas curriculares e os conhecimentos humanos deveriam propor situações para resolver os problemas postos pelo desenvolvimento da experiência humana acumulada ao longo do tempo.

Além disso está o fato de que experiência é algo que ocorre em todas as fases da vida devendo, portanto, ser orientada também entre os adultos – o que justifica a utilização do método pelos intelectuais ligados à CBAI. Ou seja, os estudantes que cursavam carreiras técnicas eram atingidos pelos princípios da Escola Nova cedo ou tarde, seja na adolescência ou depois de adultos e empregados, com o treinamento em serviço.

Aqui também é importante mencionar que os educadores brasileiros alinhados ao escolanovismo têm como principal referência as ideias difundidas pelo seu articulador nos Estados Unidos, John Dewey. O professor da Universidade de Columbia dedicou a vida aos estudos e à aplicação prática dos pressupostos escolanovistas, de modo a testar o método

empiricamente: Dewey chegou a abrir uma escola para verificar como se dariam na prática os pressupostos teóricos que defendia.

De acordo com ele, a realização de uma sociedade ocorre quando cada indivíduo concorre para o bem-estar do grupo do qual faz parte, o que gera a necessidade da formação do caráter de cada um, uma vez que o conjunto de hábitos e virtudes modelaria o grupo segundo determinados princípios. Mas, se a escola busca a formação do caráter dos indivíduos que compõem a sociedade, então existe a possibilidade da transformação através dela: Dewey admitia a função social da escola como promotora de mudanças substanciais, mas lamentava que funcionassem como reprodutoras da ordem. Em sua vida de educador, buscou transformar as escolas estadunidenses em “instrumentos da democratização radical da sociedade” (WESTBROOK, 2010, p. 21-22)

Também não foi à toa que visitou a União Soviética, em 1928, tendo sua metodologia influenciado a prática pedagógica de Krupskaya na educação russa. Quando estiveram por organizar seu sistema educacional, por ocasião da adaptação aos princípios das revoluções de 1917, e ao elaborarem a metodologia que orientaria o alcance de seus objetivos, os russos levaram em consideração as relações entre teoria e prática e a relevância da experiência para aproximar educação e trabalho. Quando se refere à adoção do método pelos soviéticos, Lourenço Filho diz não compreendê-lo, justamente pelas posições ideológicas antagônicas:

Por mais paradoxal que pareça, fora dos Estados Unidos e da Inglaterra, a primeira grande experiência a tal respeito deu-se na Rússia, logo após a revolução de 1917. [...] tiveram, porém, de ser abandonados e, por fim, expressamente condenados, por motivos políticos fáceis de compreender. [...] (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 28-29)

Não significava que, ideologicamente, Dewey estava a se aproximar dos educadores soviéticos. Ocorreu que, em realidades díspares, o método baseado na experiência serviu a concepções ideológicas distintas. Os Estados Unidos viviam o pleno desenvolvimento da malha industrial e buscavam formar trabalhadores conformados à organização social em classes sob a racionalização do trabalho; os soviéticos, por sua vez, estavam a construir o socialismo, na tentativa de abolir a sociedade dividida em classes: “[...] Em síntese: o programa pedagógico revolucionário propugnava criar vínculos relacionais entre educação geral, de cunho humanístico, e trabalho socialmente útil, isto é, defendia a ligação orgânica da teoria com a prática.” (BITTAR; FERREIRA JR, 2015, p. 439).

Em seus escritos, Krupskaya chegou a demonstrar simpatia pelo método proposto por Dewey, reconhecendo ser interessante o processo. Referindo-se às experimentações de Dewey, afirma:

A psicologia experimental lida com o estudo científico das habilidades mentais da criança. Com a ajuda de todos os tipos de experimentos e aparelhos, aprendeu-se a medir a força e a velocidade da percepção, a força e duração da memória e outras, aparecendo, com isso, a possibilidade de se obter dados objetivos relativos às capacidades e, até mesmo, ao nível de desenvolvimento da criança. Em sua essência, a pedagogia experimental faz parte das ciências exatas, como a química, a física, a biologia e outras. Mas esta é uma ciência relativamente nova, seus métodos não estão elaborados por completo e, graças aos vários preconceitos pedagógicos, muita coisa nesta ciência ainda tem apenas aparência científica. No entanto, mesmo na sua forma atual, ela abre perspectivas brilhantes. Ela fornece oportunidade para se estudar o efeito de várias condições no desenvolvimento de habilidades mentais, estabelecendo a relação entre elas. Assim, pesquisou-se, por exemplo, o impacto da fadiga na atenção, na memória, no desejo; a influência do interesse em um objeto na capacidade de se concentrar, de lembrar, de se esforçar.

As pesquisas do famoso psicólogo americano e educador John Dewey nesta área fundamentaram cientificamente os princípios que organizaram a escola americana. (KRUPSKAYA, 2017, p. 49-50)

No entanto, a pedagoga russa critica os resultados almejados pelo método de Dewey nas escolas americanas. Para ela, o processo é interessante, mas seu produto não seria a abolição da sociedade de classes, tal como preconizou a pedagogia soviética que ajudou a implementar na Rússia. Para ela, estas escolas estariam a atender o capitalismo tal como estava estruturado, com a formação de recursos humanos para compor um quadro de gestores de acordo com a necessidade nas empresas industriais. O que esperava, era que os trabalhadores participassem da estrutura social como classe hegemônica e, para tanto, deveriam contar com escolas que os preparassem para modelar este objetivo, até o ponto de não mais existirem as diferenças econômicas entre as classes.

O desenvolvimento mental também recebe uma séria atenção. Não se decora conteúdos inúteis. Amplo espaço é dado para a auto-organização dos estudantes. O interesse do estudante, a satisfação de suas necessidades na atividade e a criatividade são colocados no centro do ensino. O disciplinamento externo e a coerção são reduzidos ao mínimo. Todo o trabalho de tais escolas, que abrange o estudante por inteiro, favorece o desenvolvimento multilateral de sua personalidade. O trabalho coletivo organizado de modo racional ensina a habilidade de viver e trabalhar em conjunto. A auto-organização escolar desenvolve a habilidade de organizar a vida social.

Na comparação com escolas secundárias convencionais, a escola “nova” é um enorme passo adiante.

Mas essa absolutamente não é a escola que a classe operária quer. Essas escolas mais se assemelham com tais internatos, tanto pelos seus objetivos, como pela sua estrutura. O estilo de vida nas escolas “novas” é completamente burguês. O ambiente social é extremamente artificial. A atmosfera artificial do internato rural pode ser melhor do que a atmosfera de estagnação do liceu, mas é inútil, frequentemente mais liberal do

que a atmosfera de uma família burguesa, mas um internato, mesmo sendo razoavelmente organizado, continua a ser um internato, isto é, ele isola o estudante da vida real, restringe a esfera das impressões sociais e de vivências do estudante.

O papel do trabalho físico no internato rural é reduzido a fins puramente pedagógicos e de higiene: fortalecimento da saúde, desenvolvimento da habilidade física, perspicácia, curiosidade.

Vamos lembrar o papel que foi dado por Rousseau ao trabalho físico: o trabalho físico é para ele o cumprimento de funções sociais; da educação da habilidade de trabalho geral, que faz com que o estudante possa, pelo trabalho físico, ganhar seu sustento; que permite compreender todo o processo de produção social, entender a relação entre as pessoas; é o meio para julgar a equidade da ordem social.

[...]

Vamos fazer um balanço do que foi dito. Internatos rurais, do ponto de vista educacional, em sua grande parte, são organizados de modo racional, mas pelos seus objetivos e espírito são escolas que atendem às necessidades específicas de alguns setores da burguesia. A democracia operária vai aproveitar sua experiência pedagógica, mas vai construir suas próprias escolas de uma forma diferente.

(KRUPSKAYA, 2017, p. 55-57)

Percebe-se que, o método da escola progressiva pode ser recebido e entendido de formas diversas em realidades distintas. Se na União Soviética serviu a um propósito, nos Estados Unidos serviu a outro, que se aproxima mais do contexto vivido pelo Brasil à época, no sentido de adaptar a massa de trabalhadores à racionalização do trabalho para a construção da democracia liberal. Os educadores brasileiros filiados à Escola Nova também comungaram deste propósito, de modo a contribuir para a conformação do modo de produção capitalista. Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo tinham em mente adaptar a formação humana ao fordismo para assegurar a manutenção da sociedade de classes. “Assinale-se, antes de tudo, algo de importante alcance na expressão de nossos dias: o considerável aumento que no século passado teve o *número de escolas* na maioria dos países, pela extensão de certas ideias políticas e necessidades econômicas [...]” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 20).

Mesmo não fazendo citações diretas aos educadores que figuraram como os principais divulgadores do escolanovismo, os *Boletins* alçaram a CBAI à condição de articuladora da pedagogia nova de modo bastante técnico.

### 4.3.1 – A BIOLOGIA

Na prática, o método da escola progressiva partira do pressuposto de que, para que fosse possível a orientação da experiência dos alunos, seria necessário conhecer detalhes do meio em que viviam, principalmente para que se compreendesse o funcionamento de cada organismo, tendo em vista o comportamento decorrente da relação ambiente-meio. “[...] Os dados biológicos logo permitiram deixar uma noção clara acerca da *interação* entre o organismo

e o meio [...]. Direta ou indiretamente, essas conquistas se refletiram no esclarecimento das possibilidades da ação educativa [...]" (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 40). Ou seja, Lourenço Filho sugere que a inter-relação do indivíduo com o meio fornece informações ao educador para orientar o comportamento que se pretende conformar.

Cabe lembrar que grande parte dos alunos matriculados nas escolas técnicas encontrava-se na adolescência e, por isso, sofriam com a instabilidade hormonal típica desta fase da vida. Aos educadores, portanto, cabia conhecer detalhes da vida pessoal de cada qual para orientar a conduta sexual dos estudantes visando dominar os instintos naturais dos alunos em seus relacionamentos interpessoais. O amadurecimento sexual traria novos tipos de comportamento que, por sua vez, poderiam ser domados para evitar condutas que ferissem a moral e os costumes. Como já dito anteriormente, a verdadeira intenção foi adestrar os homens para que se comportassem como autômatos a serviço da industrialização fordista e racionalizada.

Mas não bastavam os estudos acerca da relação do indivíduo com o meio. Seria interessante, portanto, considerar a evolução dos estudantes à medida em que interagiam com o ambiente – o que desperta o interesse pela hereditariedade, considerando o processo de amadurecimento pelo qual passa cada pessoa ao longo de sua vida. Dessa forma, os estudos sobre genética se fizeram importantes na medida em que forneceram informações aos orientadores e educadores para que guiassem o controle do comportamento.

Para além disso, a biologia possibilitaria estudos detalhados sobre a inteligência dos estudantes, de forma a procurar medidas de como se transmite a capacidade de entender e pensar de uma geração a outra. Neste sentido é que Lourenço Filho se refere à inteligência como a “capacidade biológica geral de adaptação” e cita os estudos sobre genética e hereditariedade desenvolvidos por Mendel<sup>88</sup>. A ciência estaria a ajudar o processo educativo de forma a fornecer dados que direcionassem as ações dos educadores para o desenvolvimento dos indivíduos que compõem o todo social.

[...] O sistema endócrino, em todo o curso vital, mantém relações com as funções nervosas, as do sistema *autônomo* e as do sistema *central*, influenciando no metabolismo, na maior ou menor capacidade de reação global, nas crises de excitação e depressão, nos estados emocionais em geral. Os hormônios de ação exclusivamente ou preponderantemente metabólica (insulina, paratormônio, corticina, adrenalina, tiroxina) regulam a utilização da glicose, o metabolismo do fósforo e do cálcio, a manutenção do teor do sódio, a queima das gorduras, a aceleração dos processos de oxidação do sangue. Dessa forma, deles depende o equilíbrio do meio interno do organismo, essencialmente constituído pelo sangue, equilíbrio esse a que *Cannon* deu

---

<sup>88</sup> O biólogo austríaco Gregor Mendel (1822-1884) é conhecido por ter desenvolvido as “leis da hereditariedade” (Leis de Mendel), que regem a transmissão dos caracteres hereditários.

o nome de *homeostase*. A insuficiência de alguns dos hormônios citados, da tiroxina, por exemplo, produz apatia, astenia, sintomas depressivos; o excesso de outros, como a adrenalina, acelera os movimentos cardíacos, aumenta a temperatura do corpo, a impulsividade e a agressividade. Existe uma ação direta dessas secreções sobre o funcionamento do sistema nervoso autônomo, a qual se condiciona também situações da experiência individual. Especialistas não hesitam, por isso mesmo, em afirmar que o sistema endócrino deve ser considerado como um dos elementos condicionantes da *personalidade*. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 47)

Ou seja, os estudos da Escola Ativa baseados na biologia concorreram para entranhar à Educação o controle do comportamento como objetivo geral da formação humana. Não à toa, o trabalho dos médicos e profissionais da saúde junto à orientação dos alunos era exaltado nas páginas do *Boletim*. Questões como as causas da fadiga no trabalho, orientações sobre a vida sexual dos operários e estudantes e indicações de que os bons cidadãos-trabalhadores eram os que recusavam ao uso do álcool em seus momentos de lazer foram recorrentes e apresentadas com o respaldo da ciência como justificativa.

Em setembro de 1954, Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, Diretor da Escola Técnica Nacional, saiu em defesa do trabalho em conjunto dos profissionais da saúde e dos que mais fossem necessários para o bom desenvolvimento da seleção e orientação dos trabalhadores em suas respectivas tarefas.

Sem programa especializado, sem qualquer direção, quase todos os médicos das Escolas de Ensino Profissional, se limitam a receitar, ou fazer contra-indicações, para o exercício de certas atividades do aluno, apenas baseadas num precaríssimo exame visual.

Esse trabalho assim feito, foge totalmente, à ação do médico na sua tarefa escolar, pois que psicólogos e educadores são unânimes em reconhecer o indivíduo como um todo em sua personalidade, merecendo, portanto, técnicas especiais para seu estudo e exigindo a ação conjunta do psicólogo, do psiquiatra, do assistente social, do criminólogo, do sociólogo, enfim, de todos os especialistas que possam contribuir para seu melhor ajustamento a uma vida equilibrada e sadia. (CBAI, 1954, p. 1294, n. 9-10, v. VIII, grifos nossos)

Foi dessa forma que se alinhavaram os princípios científicos da biologia e da psicologia em favor da formação dos estudantes das escolas técnicas. Biologicamente, eram interessantes os estudos sobre o organismo interagindo com o meio; já a psicologia agiria em favor da orientação do trabalho dos educadores e intelectuais orgânicos da burguesia, visando a consolidação da democracia liberal.

Como bem sintetizou Krupskaya, os governos na América buscaram o pleno desenvolvimento industrial encaixando o operário certo à função adequada para que se

mantivesse a “divisão da sociedade em ossos brancos, engajados no trabalho intelectual, e ossos negros, destinados ao trabalho físico”<sup>89</sup> (KRUPSKAYA, 2017, p. 45).

### 4.3.2 – A PSICOLOGIA

A Escola Nova pressupõe a sociedade como algo imutável quando defende a formação dos indivíduos para que se adaptem ao coletivo do qual fazem parte. Sendo assim, a ideia é que as pessoas não se formem para transformar a ordem, mas se conformem ao que – desde cedo – lhes é apresentado como dado e não passível de mudança.

Para Lourenço Filho, a escola deveria modificar o comportamento dos indivíduos para adaptá-los ao meio e evitar o contrário: os homens e mulheres não deveriam conhecer a formação humanística para que construíssem o meio sob seus moldes.

[...] Destinadas, por sua origem, a conservar e perpetuar as formas sociais existentes, as instituições educativas facilmente podem obstar o debate e a difusão de ideias e técnicas tornando o ensino menos produtivo em face de novas exigências que as necessidades econômicas e políticas venham a produzir. É o que se tem observado nos últimos tempos, caracterizados por grandes transformações dos métodos de produção, ou mais exatamente, pela aplicação da grande tecnologia a todos os setores das atividades humanas. [...] (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 130)

A atuação do Boletim da CBAI foi divulgar e perpetrar este ponto de vista, visto a quantidade de textos que se referem ao trabalho do orientador educacional e profissional. A ação desses intelectuais seria buscar a adequação dos estudantes e operários à ordem social e, a todo custo, vendar-lhes os olhos para outras possibilidades de organização.

A justificativa do Boletim era de que a orientação técnica do processo educativo seria o método mais adequado a ser utilizado nas escolas industriais pois estaria contribuindo para que certos indivíduos se adaptassem à ordem, de forma que todos fossem acolhidos, independente de seus atributos pessoais. O termo “ajustamento” é empregado por inúmeras vezes, demonstrando preocupação com o comportamento de alguns dos estudantes que, resistentes à apreensão do método, se mostravam não adaptados ao meio. Seria necessário, portanto, realizar estudos psicológicos de análise de sua personalidade para delinear estratégias de formação que acolhessem todas as diferenças. Aos intelectuais orgânicos que comungavam

---

<sup>89</sup> “Osso branco” e “osso negro” referem-se a expressões equivalentes a “nobres” e “plebeus”. (Nota do tradutor em *A Construção da Pedagogia Socialista*, de Krupskaya.)



do método escolanovista, seria interessante “psicologizar” a educação, pensando na elaboração de estudos descritivos que serviriam de base para a elaboração de novas hipóteses explicativas – postulado que reconhece, então, a psicologia da educação como um campo de reflexão a serviço da diferenciação unificadora.

Importante lembrar, inclusive, que a técnica – no sentido de ciência, conhecimento técnico –, foi utilizada para justificar posicionamentos políticos, uma vez que, mencionando a produção de ciência, o argumento revestia-se de inquestionabilidade, dada a autoridade emprestada pelos pesquisadores ao processo.

Fany Malin Tchacovsky, técnica da CBAI, foi um dos intelectuais que se propôs a defender o trabalho dos orientadores junto às escolas do ensino industrial. Em texto de 1953<sup>90</sup>, já advertia os diretores das escolas para a importância do trabalho de orientação. De acordo com ela, a CBAI era o órgão competente e responsável pelo programa de seleção e orientação nas escolas de ensino industrial da rede federal, e que poderia ser estendido a outras localidades, pois era considerado bem sucedido:

O plano de trabalho da CBAI, neste setor, iniciou-se em 1949 e está em franco desenvolvimento. Dois tipos diversos de seleção e treinamento de orientadores já foram realizados, um em 1950-1951 e outro em 1951-1952. Como base para planejamento de serviços análogos, parecem interessantes a descrição e a crítica do que foi organizado pela CBAI, com sugestões que podem ser adaptadas a outros países das Américas. (CBAI, 1953, p. 1092, n. 8, v. VII).

Nas escolas técnicas brasileiras, o trabalho de orientação deveria ser aplicado com planejamento minucioso. A orientação dos técnicos da CBAI era para que se criasse um “clima favorável” à orientação, o que significava esclarecer o grupo de professores para a importância deste trabalho. O ideal, de acordo com Tchacovsky, seria que se fizessem palestras para apresentar à comunidade escolar o que é orientação, qual a sua necessidade e como este serviço contribuiria para o desenvolvimento dos estudantes. “[...] Nos países latino-americanos, encontramos bom material humano a ser utilizado, faltando somente oportunidades para que ele se desenvolva. [...]” (CBAI, 1953, p. 1093, n. 8, v. VII).

Além deste trabalho de convencimento, os técnicos da CBAI davam ênfase ao cuidado que se deveria tomar quanto aos profissionais que fariam o trabalho. Os candidatos passariam por uma seleção para fazer o curso de treinamento, tendo de realizar duas provas. A primeira verificaria seus conhecimentos gerais e sua personalidade, e a segunda contaria com

---

<sup>90</sup> O texto foi apresentado como trabalho no Seminário Interamericano de Educação Vocacional, 1952, Maryland, Estados Unidos.

questões sobre Educação e uma entrevista. Depois de realizado o curso é que seriam escolhidos os orientadores, ou seja, ter feito o curso ainda não era garantia para desempenhar o cargo.

A seleção final foi feita na última semana do curso de treinamento pela comparação dos resultados obtidos nas provas de personalidade, que revelam as tendências e possíveis problemáticas sentimentais afetivas existentes, e o resultado das apreciações dos diversos professores que tiveram oportunidade de observar, durante o curso, se os candidatos possuíam os traços de personalidade necessários para eficiente desempenho da função de Orientador. (CBAI, 1953, p. 1093, n. 8, v. VII).

Cabe destaque a insistência de Tchacovsky acerca da escolha dos intelectuais que fariam o trabalho de orientação, principalmente no que se refere à escolha da pessoa por sua personalidade. “Durante o curso, os candidatos deverão ser observados, principalmente, sob o aspecto das características de personalidade [...] somente os bem indicados, sob todos os pontos de vista, deverão ser aproveitados para a função.” (CBAI, 1953, p. 1094, n. 8, v. VII).

Considerando que cada orientador educacional era um intelectual orgânico da burguesia que estava a colocar em prática o projeto de hegemonia das classes dominantes, é óbvio que havia preocupação em realizar a obra burguesa e o medo de errar se apresentava como mais um motivo de cautela por parte das elites. Se um orientador educacional tinha a incumbência de inculcar nos estudantes os pressupostos de sociedade almejados pelas classes dominantes, o insucesso desta tarefa, ameaçaria a sua hegemonia.

Nas escolas, portanto, os orientadores educacionais teriam a incumbência de realizar o inventário psicofísico das crianças, ao passo que os professores ficariam responsáveis por individualizar a instrução para promover o ajustamento dos educandos ao ambiente. De modo geral, a escola deveria orientar os educandos na escolha da profissão a que, na grande maioria dos casos, eles se dedicariam pelo resto da vida. Os estudantes deveriam ser orientados pensando no contexto de industrialização, tendo em vista “[...] os acontecimentos no campo ocupacional. [...]” (CBAI, 1952, p. 905, n. 10, v. VI)

Foi neste sentido que o engenheiro Oswaldo Pilotto argumentou em favor da orientação profissional<sup>91</sup>. Para ele, seria necessário que as escolas ajudassem os estudantes a escolherem suas profissões para que se adaptassem às condições econômicas que lhes eram apresentadas, dado o contexto de substituição de importações. “No exercício de uma profissão, o problema é a adaptação do homem ao trabalho.” [...] (CBAI, 1960, p. 10-11, n. 5-6, v. XIV).

---

<sup>91</sup> “O sentido de vida do ser humano” é a transcrição de uma palestra proferida pelo autor em junho de 1960, no Rotary Club Curitiba Oeste, num exemplo de o quanto estas instituições estavam a imbricar-se num mesmo e único objetivo.

A todo custo, a CBAI procurou justificar a função do orientador para com o processo educativo alinhando pedagogia e mundo do trabalho. Se a experiência é algo que perpassa todas as fases da vida de um indivíduo, a orientação educacional para o ajustamento do educando nada mais era do que a adequação do trabalhador aos desejos da elite industrial, concretizando o projeto de hegemonia burguesa. Luiz Procópio, da Escola Técnica de Curitiba, definia o trabalho do orientador como a tarefa de

“informar a alguém aquilo que ignora e deseja saber”, portanto orientação educacional é qualquer forma de ajuda sistemática, estranha ao currículo escolar, destinada a ajudar o indivíduo em adquirir conhecimentos e habilidades, livres de obrigatoriedades e calculada em forma a conduzir os estudantes até sua auto-direção. [...]

A orientação educacional introduzida na escola toma a si tarefas das mais delicadas e complexas, uma vez que age sobre o lado psicológico do educando. A orientação educacional não visa somente ao ajustamento dos alunos às atividades puramente escolares, como também conduz a soluções mais justas dos problemas criados pelo meio social. (CBAI, 1960, p. 4, n. 8, v. XIV).

A CBAI atrelava o trabalho de orientação ao sucesso do desenvolvimento econômico do país, uma vez que, afirmava, os orientadores é que faziam o direcionamento profissional dos mais capazes para que se operasse o seu aproveitamento na indústria e se extirpasse o raciocínio comum à época de que só estavam os frustrados nas escolas industriais.

Cumpra reconhecer, no entanto, que só a Orientação Educacional e Profissional poderá superar esse conceito inatural e falso, carregando para o nosso ensino os autênticos valores, qualquer que seja a sua procedência social. Esses é que virão realmente contribuir para o desenvolvimento da nossa indústria, pedra angular da independência econômica de nossa Pátria. (CBAI, 1953, p. 1137, n. 11, v. VII).

Foi por este motivo que os intelectuais orgânicos da CBAI se preocuparam com a formação dos professores e orientadores nas escolas: estes deveriam apresentar condições de operar a orientação psicológica na prática, afastando o perigo de modelar cidadãos com personalidade indomável. Os tentáculos do projeto liberal de hegemonia burguesa penetraram as mentes dos estudantes de forma muito bem articulada, como mostram os relatórios dos cursos direcionados aos professores de cultura técnica e aos orientadores educacionais. O curso de férias de 1950 – sobre noções de Psicologia Educacional para professores de cultura técnica – ilustra esta premissa ao apresentar o conteúdo e a metodologia adotados na ocasião.

[...] foram selecionados e agrupados, segundo sua afinidade e conteúdo, vários trechos de livros de psicologia, produzidos pela CBAI. Esses trechos de leituras constituíram

um caderno denominado “Leituras de Psicologia”, que foi distribuído aos alunos, e usado em trabalhos práticos [...] [...] foram feitas demonstrações de experiências de Psicologia, tais como observação sistemática e assistemática, aplicação de prova de nível mental para pesquisa do nível e tipo de inteligência, apresentação de questionários para determinação de traços de personalidade, demonstração de aplicação das provas de personalidade “Thematic Apperception Test” – Teste de Rorschach e ainda demonstração de entrevistas (feitas com os próprios alunos) para pesquisa da personalidade. Foram também apresentados aos alunos testes de motricidade, atenção e coordenação de movimentos [...] (CBAI, 1951, p. 653-654, n. 5, v. V).

No trabalho com os estudantes, os orientadores educacionais usariam como método a aplicação de testes para classificar os indivíduos quanto às suas características de personalidade. Na prática, consistem numa série de perguntas cujas respostas permitem alocar os indivíduos em grupos de acordo com suas habilidades e preferências pessoais. É o que propõe Tasso Ramos de Carvalho, da Escola Técnica de Belo Horizonte, em artigo publicado em janeiro de 1951. Para aproveitar as diferentes aptidões dos indivíduos, seria preciso fazer uma sondagem prévia. O professor chega a apresentar uma forma de identificar as capacidades dos indivíduos medindo sua idade mental, com o fim de distribuí-los em grupos e colocando em prática a unificação diferenciadora:

A fim de obter-se a idade mental, ensina a pedologia moderna que, em lugar dos métodos antigos, tais como fisionômicos e os antropológicos, devem ser usados testes, baseados em dados experimentais.

Hoje em dia, existem muitas escalas organizadas para tal fim, contando-se entre as mais importantes a de Binet-Simon, publicada em 1905, modificada em 1908 e, novamente renovada em 1911, pelos mesmos investigadores. (CBAI, 1951, p. 580, n. 1, v. V)

No mais, o professor apresenta informações sobre a “escala métrica”, uma série de testes psicológicos que visavam agrupar os alunos de acordo com o mesmo critério:

Para as crianças de 6 anos:

- 1) Distinguir a manhã e a tarde;
- 2) Definir pelo uso: um garfo, uma mesa, uma cadeira, um cavalo;
- 3) Copiar um losango;
- 4) Contar treze moedas de 10 centavos;
- 5) Distinguir entre duas figuras a mais bonita e a mais feia;
- 6) Mostrar a mão direita, a orelha esquerda e o olho direito. (CBAI, 1951, p. 580, n. 1, v. V)

Os testes psicológicos foram a forma que os psicólogos encontraram de quantificar os dados referentes ao comportamento dos indivíduos para compará-los entre si, buscando

elaborar um padrão ideal de conduta. A notação numérica permitiria classificar os estudantes em diferentes níveis para, assim, destinar mais atenção àqueles que demonstrassem dificuldades para ajustar-se socialmente. Durante a adolescência é que a formação deveria ser mais incisiva, posto que é durante esta fase que os estudantes estariam em processo de tomada de decisões que, por sua vez, se estenderia pelo resto de suas vidas. Lourenço Filho chega a afirmar que, nos testes, até os fatores culturais deveriam ser levados em consideração por que têm poder de influenciar a evolução psicológica do adolescente.

Sobre esse debate, se destaca um dos intelectuais que, frequentemente, teve artigos publicados no Boletim ou citações aos seus estudos em outros textos. O médico psiquiatra e sociólogo, Emilio Mira y López dedicou-se à psiquiatria, psicologia, neurologia e higiene mental – o que justifica ser tomado como referência teórico-metodológica pela CBAI. Entre os anos 1950 e 1960, sua produção intelectual foi fértil, especialmente se considerada sua permanência no Brasil a partir de 1947, para dirigir o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) – convite feito pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Neste período, ocupou-se em ministrar cursos, conferências e publicou artigos e livros sobre orientação profissional, o que o fez ser reconhecido como o intelectual que organizou as bases da psicologia aplicada no Brasil.

A CBAI não economizou na utilização do método defendido por López, o que lhe permite ser considerado intelectual orgânico de destaque. Em outubro de 1950, por exemplo, Emilio Mira y Lopes, descreveu as responsabilidades do psicotécnico junto aos centros de educação profissionalizante. Segundo ele, suas competências específicas envolveriam todas as atividades desenvolvidas numa escola técnica, durante o aprendizado profissional, ou numa fábrica, depois que o operário estiver engajado no mundo do trabalho.

O papel que o psicotécnico desempenhará num centro de formação profissional dependerá [...] dos colaboradores com que conta; mas não poderá circunscrever-se a um pequeno setor de problemas que se lhes apresentem, senão também terá que, sem excusa, mergulhar e entrar em todos os aspectos da formação técnico-profissional. Dizendo de um modo mais claro: em todas as atividades desse centro. (CBAI, 1950, p. 530, n. 10, v. IV)

Segundo ele, o psicotécnico teria o dever de divulgar o máximo de informações possível sobre as profissões e cursos existentes para que os jovens pudessem ampliar suas possibilidades na escolha da ocupação, preparar material didático em colaboração com os professores, elaborar os horários das aulas e selecionar os alunos aptos a frequentar a escola:

[...] Esta seleção dos aspirantes deve fazer-se tendo em conta, principalmente, a opinião do psicotécnico. O psicotécnico poderá apreciar qual seja o “déficit” mental do aspirante, assim como o médico apreciará seus possíveis defeitos físicos. O médico poderá dizer: este aluno não entra na Escola porque tem uma tuberculose; este outro aluno não entra porque tem tal enfermidade. Nestes casos se escuta o médico, evitando desta maneira que o aspirante enfermo possa fazer um dano a seus colegas.

Pois bem, em determinados casos, o psicotécnico com o mesmo direito que o médico, pode dizer: este aluno, é um esquizofrênico, este estudante é um psicopata, não deve entrar na escola, porque, entrando, vai perturbar seus companheiros, ou, simplesmente, porque vai solicitar um cuidado especial excessivo por parte de seus professores. (CBAI, 1950, p. 532, n. 10, v. IV).

Como exposto, a CBAI tomou para si esta visão acerca dos estudos sobre a psicologia e a multiplicou em outros momentos, também de outras formas. Assim, apresentou o psicotécnico como o profissional responsável por dar assistência dos alunos, a fim de evitar o abandono do trabalho e ajudar os professores a sondarem informações sobre sua vida pessoal:

Com efeito, o psicotécnico penetrará mais além da esfera puramente docente, entrará em minúcias que o professor não pode entrar. Como pode o professor em detalhes privados da vida do aluno: se dorme ou não dorme; se come suficientemente; que conflitos morais tem esse aluno; que se passa em casa; como resolve suas inquietudes íntimas? Tudo isso não pode ser o professor de matemática ou de física, o que vai resolver, porque lhe falta o tempo para isso, e lhe falta também, às vezes, a preparação psicológica necessária. [...] (CBAI, 1950, p. 532, n. 10, v. IV)

Também seria da competência do psicotécnico auxiliar o médico, para que os alunos fossem aconselhados sobre questões de cunho pessoal e de higiene. Nota-se, portanto, que havia a intenção de adentrar a vida íntima e pessoal dos estudantes para que se convencessem, pelas entranhas de sua personalidade, de que o estilo de vida liberal ditado pela industrialização era a melhor alternativa naquele contexto.

No *Boletim*, López também mencionou os estudos de “psicotécnica objetiva”<sup>92</sup>, que considera a inter-relação entre máquinas e seres humanos, mas com a adaptação daquelas aos homens, princípio que se contrapõe ao taylorismo que, por sua vez, preconiza o trabalhador como uma extensão da máquina. Para ele, a psicotécnica objetiva é a estratégia utilizada pelos países ricos para o desenvolvimento de sua malha industrial. Ou seja, não seria uma questão de desenvolvimento tecnológico e das forças produtivas: era o caso de bem administrar os recursos humanos disponíveis.

---

<sup>92</sup> Acrescentar informações sobre psicotécnica objetiva.

Num texto reproduzido da União Pan-americana em setembro de 1952<sup>93</sup>, a racionalização do trabalho de Taylor é dada como o fato que originou diversos estudos sobre os testes psicotécnicos com o fim de garantir a produtividade. Neste caso, as máquinas deveriam se sujeitar aos homens, pondo em evidência o trabalho dos orientadores educacionais:

Até que Frederico Winslow Taylor fizesse conhecer suas experiências, acreditava-se que a maneira ótima de fazer um trabalho era imitando o método empregado pelos melhores operários. [...] Deduziu-se a necessidade da orientação profissional (para encontrar a aptidão individual que melhor sirva a tarefa) e da educação profissional (a fim de aperfeiçoar esta aptidão). [...]

Cada dia a ciência psicotécnica adquire maior importância, e todo aquele empenhado em tarefa de educação vocacional deve conhecer não apenas suas aplicações na seleção de estudantes, preparação de programas, orientação ocupacional, etc., mas também o uso crescente que se faz desta ciência no mundo econômico e social. Com sua ajuda se resolvem, por exemplo, os graves problemas do recrutamento econômico e do afastamento, quanto a serviços públicos (especialmente no ramo de transportes) daqueles que, por desequilíbrio ou falta de adaptação psíquica, põem em perigo a vida dos outros. (CBAI, 1952, p. 899, n. 9, v. VI)

Seria fundamental, portanto, que o cotidiano de trabalho dos operários das fábricas fosse minuciosamente observado para que as ações do orientador educacional, nas escolas – em articulação com o orientador profissional, nas fábricas – alcançassem a eficiência e garantissem o aumento da produtividade para favorecer a acumulação de capital das classes hegemônicas.

Neste sentido é que a CBAI passou a defender o trabalho do orientador profissional, tanto quanto do educacional. Os testes psicotécnicos aplicados aos operários deveriam ser usados para adequar os trabalhadores à sua máxima capacidade produtiva. Portanto, selecionar os candidatos à função que iriam desempenhar, seria garantia de produtividade, ao mesmo tempo em que se evitariam os acidentes e o desperdício de material. Num exemplo, não faria muito sentido alocar um daltônico a funções que exigiam a identificação das cores: sua incapacidade de diferenciá-las poderia trazer riscos à sua vida, ao mesmo tempo em que impedia o manuseio correto de uma máquina, e prejudicava a produtividade da fábrica.

Tendo em vista estas questões, Vasco Coelho da Silva, indica como seria o trabalho do orientador profissional na prática, num exemplo a ser seguido pelos outros orientadores atuantes nas escolas técnicas. Primeiramente, deveria ser feita a análise do “profissiograma” que, no caso dos tipógrafos – exemplo citado pelo autor –, exigia atributos adequados para tal e indicava as características que deveriam afastar os candidatos das vagas. Dentre elas,

---

<sup>93</sup> Da publicação intitulada “Trabalho manual e orientação profissional”, de Fernando Romeri, série M de Educação Vocacional, nº 2, julho de 1950, União Panamericana, Departamento de Assuntos Culturais, Divisão de Educação, Washington 6, D.C.

estiveram provas de inteligência, análise dos tempos de reação, memória topográfica, memória de formas, memória muscular, atenção visual interna e externa, atenção distribuída e apreciação do sentido tato-muscular.

Além desta avaliação, deveriam ser aplicados questionários nas oficinas em que havia aprendizes dos cursos de tipografia, como a seguir:

Como se comporta o seu aprendiz na oficina?  
 Tem simpatia? Gosta de trabalhar?  
 Aprende bem?  
 É desembaraçado ou lento?  
 É inteligente? Compreende-o com facilidade?  
 Que faz na oficina?  
 Há quanto tempo está na casa? E no ofício?  
 Outro qualquer com o mesmo tempo de aprendizagem já fazia mais que ele?  
 A casa ensina-o, ou não tem condições para a aprendizagem?  
 Já fez muitos operários?  
 Como classifica este em relação aos outros seus antigos discípulos? Mau, medíocre, suficiente, bom?  
 O senhor fez-se em menos tempo?  
 As condições em que se fez seriam mais favoráveis para a aprendizagem?  
 E, por fim, está satisfeito com ele? [...] (CBAI, 1953, p. 982, n. 2, v. VII)

Tanto quanto López, Stanley Kruszyna também foi um dos intelectuais da CBAI em defesa da orientação profissional para o ajustamento dos indivíduos com vistas à melhoria da produtividade. Para o técnico, o princípio a ser seguido no trabalho de seleção preconiza “o princípio de diferenças individuais” a fim de alocar os trabalhadores em funções condizentes com as suas aptidões. Além disso, os operários deveriam ser separados em grupos – o de ofícios qualificados, que exigem a capacidade de pensar, e o de semiquilificados, em que basta habilidade manual. Mas,

[...] Mesmo assim, é essencial selecionar para admissão somente os alunos que, com base em todos os fatos a eles relativos, pareçam ter chance razoável de sucesso. Isto é absolutamente necessário, se se servir aos melhores interesses do aluno e da escola. É errôneo admitirem-se alunos suscetíveis de fracasso. Este processo não é somente dispendioso, porém, mais importante ainda, é errôneo dar ao aluno a impressão, admitindo-o à escola, de que ele pode tornar-se um artífice excelente. (CBAI, 1953, p. 1108, n. 9, v. VII).

Na prática, a seleção dos candidatos segundo estes princípios deveria se iniciar com uma entrevista individual a fim de que fossem reunidos dados, inclusive sobre suas atitudes, num indicativo de maturidade do candidato para avaliar se ele é emocionalmente bem ajustado.



As conclusões a que chegaram os orientadores que conduziam os testes indicam que as provas privilegiavam certos valores pessoais dos operários, para além da capacidade técnica em desempenhar uma tarefa: “Como exemplo [...] temos a moleza, ou apatia acentuada que pode comprometer uma boa inteligência ou mesmo um bom método de trabalho. [...]” (CBAI, 1953, p. 985, n. 2, v. VII). Não seria interessante, portanto, desconsiderar o lado humano do operário, uma vez que o insucesso da formação humana, comprometeria a conformação de indivíduos ajustados ao modo de produção.

Dessa forma, a CBAI apresentou reflexões acerca do embate entre o taylorismo e o fordismo. Para a comissão, a racionalização do trabalho de Taylor alcançava bons resultados do ponto de vista da produção, mas desumanizava os trabalhadores quando exigia que se portassem como máquinas. Ford, por outro lado, se preocupou em seleccionar os trabalhadores de acordo com suas aptidões pessoais tendo em vista as tarefas disponíveis como trabalho nas fábricas. Nem mesmo operários com deficiências seriam dispensados: apenas seriam remanejados para desempenhar ações condizentes com suas capacidades físicas ou motoras. Demonstrando simpatia pelo fordismo, a CBAI adaptou seu discurso a ele, entendendo que este ponto de vista era mais adequado à unificação diferenciadora de Durkheim, base da Escola Nova.

“Nós não temos bem entendido”, diz Ford, “preferência pelos inválidos, mas provamos que eles podem ganhar, entre nós, um salário igual ao de qualquer outro operário”. [...]

[...] na orientação profissional parte-se do indivíduo para a profissão, quer dizer, procura-se a carreira que mais está em harmonia com suas aptidões e com a sua personalidade, e que, por isso mesmo, mais lhe convém. (CBAI, 1952, p. 873, n. 8, v. VI)

No *Boletim*, o discurso da CBAI chega a ser apelativo, dada a insistência em favor da orientação profissional e educacional. O número de artigos que se referem ao trabalho do orientador é grande e, quando se considera o contexto em que eram publicados, têm-se a impressão de que o medo-pânico das classes dominantes para com a classe trabalhadora crescia no decorrer do tempo. A comissão justificativa todas as ações das elites em favor do desenvolvimento industrial atrelando as necessidades de produção da base material ao fordismo e este, por sua vez, ao escolanovismo – o que garantia a formação de indivíduos flexíveis que se encaixavam ao processo produtivo.

O objetivo da vida dos trabalhadores deveria ser, portanto, o sucesso profissional, que deveria ter início já na formação escolar. Para a CBAI, o momento em que o homem consegue identificar sua profissão é aquele que prova o sentido de sua vida:

[...] não queremos terminar sem fazer bem sentir que o momento mais belo, o momento mais feliz da vida do homem, é, sem dúvida, aquele em que consegue, realmente, descobrir a sua aptidão, e que, por outro lado, grandes tristezas e não menores agruras lhe estão reservadas desde que não venha a encontrar o verdadeiro sentido da sua existência. (CBAI, 1952, p. 890, n. 9, v. VI)

Ou seja, buscou-se ajustar seres humanos à condição de autômatos e pertencentes a uma grande engrenagem – o modo de produção capitalista. Cada aptidão deveria ser diagnosticada e encaixada numa determinada função para o bom desenvolvimento da ordem social, reproduzida já no interior das fábricas e escolas. A formação em psicologia dos orientadores educacionais e profissionais possibilitaria encaixar os indivíduos e suas diferenças aos lugares para os quais estariam predestinados a ocupar, sem chance de questionamentos no sentido da transformação desta ordem, apresentada como natural.

Corroborando com este raciocínio, sobre o trabalho de observação que os orientadores deveriam desempenhar junto aos educandos, Oswaldo de Barros Santos afirma que a observação dos hábitos dos estudantes permitiria classificar seus tipos de inteligência, para que se alocassem em tarefas condizentes com suas características e aptidões pessoais.

A observação da vida de um indivíduo, de suas atitudes, dos motivos de sua conduta, de suas expressões, da potência ou da amplitude emocional, é um dos mais valiosos recursos de investigação psicológica. Ela pode suprir, ao observador perspicaz, o emprego de testes típicos de personalidade e, em muitos casos, o uso de testes de inteligência ou de aptidões. (CBAI, 1951, p. 712, n. 9, v. V)

Responsabilidade dos orientadores educacionais, esta tarefa deveria ser desempenhada junto dos professores, em observação nas oficinas e nas salas de aula, além de conversas informais com os alunos. “Em suma, a sistemática destinada às observações psicopedagógicas [...] tem em vista o próprio estudo da personalidade do aluno sob forma viva, dinâmica, funcional”. (CBAI, 1951, p. 712, n. 9, v. V)

Para a sistematização dos dados, o professor apresenta um modelo de ficha psicopedagógica<sup>94</sup>. No documento, as informações estão divididas em duas fases: a determinação do tipo psicoergológico com a análise dos caracteres gerais de personalidade e a autobiografia<sup>95</sup>.

---

<sup>94</sup> Cf. Anexo H.

<sup>95</sup> A autobiografia e o teste de Pressey achavam-se, na ocasião, em prática nas escolas industriais. Sidney L. Pressey foi professor da Universidade de Ohio e desenvolveu a “máquina de ensinar”. Entusiasta da “revolução industrial na educação”, desenhou várias máquinas destinadas a testar automaticamente a inteligência e a informação.

Para determinar o tipo psicoergológico, o orientador deveria anotar informações sobre a atividade predominante – se psíquicas ou psicofísicas –, a natureza dos hábitos – se determinados ou variáveis – e ao tipo de inteligência – se abstrata, verbal ou especial. Quanto aos caracteres de personalidade, deveriam ser observados todos os interesses particulares dos estudantes – jogos, gosto por trabalhos individuais ou coletivos, espontâneos ou dirigidos, participação em excursões, festas, jornais, campanhas escolares –, o comportamento emocional – se sensível, com estabilidade emocional ou não –, o comportamento motor – se são hipercinéticos ou hipocinéticos – e os traços gerais da personalidade, com a anotação de observações diversas.

As fichas que reuniam os dados sobre a vida pessoal dos alunos serviriam ao diagnóstico e correção dos possíveis problemas ao longo de sua vida escolar: até o nome dos estudantes poderia oferecer informações valiosas para o orientador. Este poderia sugerir a nacionalidade ou a ascendência da família ou até mesmo revelar que, sendo homem ou mulher, o estudante se desse melhor com certas atividades, considerando o fato de que as mulheres têm maior facilidade com certas tarefas e os homens, com outras, por exemplo. O endereço forneceria informações socioeconômicas da família de acordo com a região da cidade em que moram e o local de nascimento poderia revelar maior ou menor facilidade de adaptação, como no caso de famílias que se mudam de residência com frequência.

Analisando os propósitos da CBAI quanto ao uso da psicologia, é possível compreender o motivo pelo qual os artigos publicados no Boletim insistiram também em quantificar a inteligência, tanto dos estudantes quanto dos trabalhadores e aprendizes nas fábricas. Houve preocupação em medir a capacidade de uma pessoa quanto ao aprendizado do ofício ou das regras de conduta.

Lourenço Filho apresentou a necessidade de medir a inteligência numa forma de comparar as capacidades individuais com a média padrão do grupo, não apenas com relação às habilidades técnicas e manuais, mas também no que se refere aos padrões de comportamento.

[...] o estudo das diferenças individuais não estaria restrito ao domínio da inteligência. Criaram-se por isso testes para o diagnóstico de capacidades específicas, ou *aptidões* (aptidão mecânica, musical, matemática, etc.); níveis de comportamento motor apreciados por diferentes aspectos; níveis de *maturidade* com relação a atividades específicas; níveis de *adaptação emocional e social* e etc. [...] (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 73, grifo do autor)

---

Usando o aparelho, o estudante se depara com itens numerados em testes de escolha múltipla. Aperta o botão correspondente a sua primeira escolha da resposta. Se estiver certo, o aparelho anda até o item seguinte; se estiver errado, o erro é registrado e o aluno deve continuar a escolher respostas até acertar.

Portanto, desajustados eram aqueles que não se adaptavam a este padrão de medida e conduta, conforme sugere Ewerton C. Comaru. O autor analisa situações em que os alunos que não teriam capacidade de resolver problemas por si mesmos e que, por isto, deveriam ser considerados “desajustados” no meio em que vivem. “O subdotado é um indivíduo com ‘déficit’ maior ou menor de inteligência, tanto sob o aspecto de compreensão, como sob o de criação e de crítica [...]” (CBAI, nº 12, vol. IV, dezembro de 1950, p. 562).

Para o autor, seriam necessários testes para medir o grau da “deficiência” destes alunos:

*[...] O Quociente Intelectual nos dá a medida mais ou menos exata da inteligência, mostrando-nos a graduação em que ela, de ligeiramente deficitária, chega à imbecilidade e à idiotia.*

São três os tipos geralmente apontados na graduação dos subdotados: estúpidos, imbecis e idiotas. (CBAI, 1950, p. 562, n. 12, v. IV, grifo nosso)

De acordo o autor, o número de estudantes que poderiam ser enquadrados na condição de subdotados era muito grande<sup>96</sup>, o que levou os psicopedagogos a concluir que este era o motivo do atraso escolar. O ritmo de trabalho em cada turma deveria levar em consideração a capacidade de todos os alunos de acompanharem as atividades; se alguns tivessem dificuldades em realizar determinado trabalho, toda a turma estaria comprometida. Mas, se o professor não se importasse com os estudantes com dificuldades, estaria a produzir desajustados, uma vez que os deixaria de lado em detrimento daqueles que desenvolveram as tarefas com êxito. Os alunos, por sua vez, começariam a se desinteressar pelos trabalhos, chegando a apresentar, inclusive, o enfraquecimento físico.

Para resolver este problema, mais uma vez aparece a figura do orientador educacional, o encarregado de identificar as causas do comportamento desajustado e analisar qual seria a terapêutica a ser empregada em cada caso. Ele teria a licença, inclusive, de recomendar medicamentos para resolver situações de desajustamento. Se ainda assim não fosse possível resolver estes comportamentos, o médico seria o profissional mais indicado.

A fadiga das funções mentais que se manifesta sobretudo na distração por falta de interesse ou de atenção, na fuga aos deveres escolares ou na revolta contra toda e qualquer determinação do professor é, sem dúvida, uma das causas intrínsecas mais frequentes e de medicação mais simples.

---

<sup>96</sup> O texto menciona os testes de Binet, revisão de Terman, tendo sido aplicados pelo Laboratório de Psicopedagogia de Angleur. Na ocasião, 35% dos alunos de Angleur eram suscetíveis a desajustamento.

A timidez acentuada, a articulação defeituosa das palavras, o discernimento deficiente das cores e das formas, bem como outras inaptidões ou defeitos chamados de coordenação motriz são também causas frequentes de tais desajustamentos e de tratamento igualmente simples.

Mas aquelas causas cujas raízes partem do terreno onde o orientador se vê obrigado a apelar para a cooperação do médico, quantas vezes se tornam vãs todas as tentativas de cura.

Geralmente se torna possível o ajustamento de um subdotado por deficiência, por exemplo, de capacidade de memória auditiva ou visual. Mas corrigir o desajustamento de um subdotado intelectual provocado por causas oriundas do período embrionário exige um estudo muito mais acurado e um tratamento nem sempre de sucesso garantido. (CBAI, 1950, p. 563, n. 12, v. IV)

Por isso é que se considerava o ambiente familiar como uma das causas de desajustamento. A forma como o estudante é tratado em casa, o nível social da família e o relacionamento entre pai e mãe poderia ser um dos fatores a desencadear comportamentos não aceitáveis de conduta.

Ainda para o autor do texto, a solução para o desajustamento é o estímulo à realização de tarefas e os elogios. Mesmo que os pais não o estimulassem em casa, o orientador deveria forjar, na escola, um ambiente em que isto fosse possível – o que dava corpo à ideia escolanovista de que a escola deve reproduzir a vida e a vida reproduzir a escola. Do ponto de vista de Comaru, as escolas técnicas estariam para além disso: teriam função terapêutica, por que ofereceriam todo o necessário para que os problemas de desajustamento fossem resolvidos.

As escolas profissionais são, sem dúvida, o melhor ambiente de ajustamento para os subdotados intelectuais pelas oportunidades que lhes oferecem na sua variedade de oficinas, na sua diversidade de profissões, entre as quais, com a informação, a assistência e o final aconselhamento do orientador, eles vão encontrar a que melhor se adapta às suas aptidões. (CBAI, 1950, p. 565, n. 12, v. IV)

Naquele contexto, a CBAI, inclusive, chegou a empregar o termo “anormal” para se referir aos estudantes e trabalhadores que apresentavam algum tipo de deficiência física, mental ou não seguissem o padrão de conduta considerado ideal. De acordo com Maria Irene Leite da Costa, o trabalho teria o poder de curar comportamentos indesejáveis, adaptando o indivíduo ao meio. “Se é verdade que a má escolha da profissão pode conduzir a estados de grave desequilíbrio psicológico, não é menos verdade que o trabalho convenientemente escolhido pode ser ótimo meio de educação e readaptação. (CBAI, 1953, p. 1010, n. 4, v. VII)”

A intenção foi aproveitar toda a capacidade mental das pessoas a fim de movimentar as engrenagens do país que estava por se industrializar. Até mesmo as pessoas consideradas “anormais” deveriam passar por testes de aptidão, que avaliariam o que elas poderiam fazer

para participar da construção do país. Aqueles que, porventura, tivessem os resultados de seus testes psicológicos indicando “debilidade mental”, deveriam ser readaptados a fim de que suas capacidades fossem aproveitadas de outra forma:

Impossibilitados de fazerem grandes aquisições no campo intelectual, muitos oligofrênicos mostram, contudo, apreciáveis aptidões para a realização de trabalhos de outra ordem. São essas aptidões que, desde o início, é preciso aproveitar, desenvolver, fixar. É até certo ponto inútil em muitos casos, insistir na aprendizagem da leitura e escrita, pois raramente se conseguirão resultados apreciáveis. Melhor será encaminhar desde logo, tais indivíduos para o exercício da profissão mais adequada. É nesta escolha que os métodos de orientação profissional têm de intervir.

[...]

A educação profissional livrá-los-á, portanto, da degradação, evitando crimes, tornando úteis indivíduos que, doutro modo, mais cedo ou mais tarde iriam cair nas mãos da polícia, pejar as cadeias. (CBAI, 1953, p. 1010-1011, n. 4, v. VII)

É clara a intenção de fazer da totalidade das pessoas uma massa de trabalhadores a serviço do modo de produção capitalista, deixando a condição humana relegada ao segundo plano. Nem mesmo as pessoas que tivessem certa dificuldade em aprender trabalhos específicos ficariam de fora, contribuindo da forma que pudessem.

### **4.3.3 – O TECNICISMO**

Este foi o princípio influenciou a postura dos intelectuais orgânicos que planejaram as ações do Estado para o desenvolvimento econômico do país, considerando sua atuação em institutos organizados para tal. Toda esta movimentação ocorrida ao longo da década de 1950, estava a fertilizar o terreno em favor dos empresários, para a consolidação do modo de produção capitalista. A educação, mais uma vez, foi o instrumento utilizado para tal.

No início da década de 1960, foi criado o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), cuja ação perseguia os mesmos moldes delineados pela CBAI junto às escolas técnicas, como é o caso da formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico e a sondagem de aptidões. Para além disso, o instituto se utilizava de práticas que extrapolavam a ação educativa ocorrida nas escolas, estendendo sua doutrinação por meio dos meios de comunicação de massa. A estes intelectuais interessava a formação da classe trabalhadora para alimentar o desenvolvimento econômico brasileiro, o que os fez argumentar em favor da “teoria do capital humano”.

Neste contexto, a educação passou a ser assunto de responsabilidade dos economistas e não de educadores, numa forma de reduzi-la a parte da economia. Esta discussão

começou a ser travada durante a década de 1950 e tomou força durante a década seguinte com Theodore Schultz<sup>97</sup>. Para ele, os salários futuros podem ser aumentados se no presente houver maior investimento em educação, o que, conseqüentemente, seria projetado para o desenvolvimento nacional à medida que não apenas a família do educando é beneficiada – por haver redistribuição de renda. Este, portanto, seria um movimento muito mais amplo, do ponto de vista da economia.

[...] As escolas podem ser consideradas empresas especializadas em “produzir” instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria. [...] É verdade que a instituição educacional não possui algumas das características econômicas de uma indústria convencional. Com algumas exceções sem importância, as escolas não são organizadas e administradas para obtenção de lucro. [...] (SCHULTZ, 1963, p. 19)

Não intencionavam lucro, mas passaram a justificar a formação de pessoas condicionadas a favorecer o lucro de outras, com a maior racionalidade possível. Sendo assim, é possível afirmar que o plano das elites configurou o que convencionou-se chamar de tecnicismo. O pressuposto da pedagogia tecnicista, portanto, esteve calcado na reordenação do processo educativo, fazendo-o objetivo, prático. A justificativa teórica continuou a basear-se nos estudos de biologia e psicologia, organizando a educação como algo técnico para garantir-lhe eficiência, o que gerava a necessidade de eliminar quaisquer resquícios de subjetividade.

Desse modo, não são exageradas as fórmulas que procuravam explicar os processos de aplicação e apreensão da pedagogia por meio de números. Em dezembro de 1953, um artigo de Edward Berman, nos dá um exemplo ao tratar do trabalho dos supervisores de ensino. Para ele, deveria haver zelo no preparo dos professores das disciplinas técnicas – uma vez que muitos deles eram operários contratados para ensinar o ofício, sem haver formação pedagógica ou nenhuma instrução específica sobre o ato de ensinar. O trabalho de supervisão, portanto, deveria seguir os princípios da fórmula de Allen-Richards<sup>98</sup>, conforme cita:

$E = M + T + I + J + Mo$

“E” representa a eficiência do trabalho

“M” representa habilidade manipulativa com ferramentas, instrumentos de medidas, máquinas-ferramentas.

“T” representa os conhecimentos técnicos relacionados.

“I” representa a informação desejável.

“J” representa a capacidade de julgamento.

<sup>97</sup> Professor universitário e economista estadunidense, Theodore W. Schultz formulou a Teoria do Capital Humano a partir do que vinha sendo estudado na época sobre economia educacional. O conceito foi amplamente retomado na década de 1980 pelo pensamento neoliberal, especialmente no discurso de organismos multilaterais.

<sup>98</sup> Não foram encontradas maiores informações sobre o assunto.

“Mo” representa o moral ou, como é algumas vezes denominado, “hábitos e atitudes corretas de trabalho”. (CBAI, 1953, p. 1154, n. 12, v. VII).

Para o pedagogo tecnicista, o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, posição que relega o professor e o aluno a posições de menor valor. O objetivo de tudo converteu-se na garantia da eficiência, para maximizar a intervenção do professor no processo educativo, sem que este se eleve à posição de protagonista.

Desta forma, não é exagero afirmar que o escolanovismo aplicado às escolas técnicas industriais por força da CBAI, preparou contexto para o desenvolvimento da pedagogia tecnicista. Significa dizer que, nas escolas técnicas operou-se uma junção de fatores que levaram à antecipação do movimento pedagógico posterior – o tecnicismo. Ou seja, as escolas normais viviam o escolanovismo com a preocupação com a formação técnica deixada em segundo plano, o que as isenta do movimento ocorrido nas escolas profissionais que, por sua vez, contavam com a ênfase na formação da conduta do trabalhador sob a racionalização do trabalho preconizada por Ford.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que a necessidade de corrigir os rumos passa pelo conhecimento das raízes da sociedade brasileira. A História nos conta os caminhos por que passamos e este exercício não pode ser ignorado pelas gerações que virão, posto que isto significaria sofrimento no tempo que virá. Saber que, desde sempre a sociedade brasileira estrutura-se em classes, significa preparar-se para a revolução desta ordem e escrever uma História com linhas menos tortas.

O Brasil ancorou-se sob o domínio dos donos do poder de forma que esta situação se prolongasse por toda a escrita do que chamamos de História. A História do Brasil é, sem dúvidas, a História da luta de classes também, tal como apregouo Marx no Manifesto do Partido Comunista (MARX, 1998). Os fatos que compõem a nossa narrativa demonstram a intensa atividade das classes dominantes em sua busca incessante pela hegemonia. Foi combinando a força à busca pelo consenso que se inscreveu em nossa identidade o rótulo de “país-colônia”, subserviente aos desígnios externos. O desenrolar do capitalismo no Brasil caracterizou o desenvolvimento econômico-social das classes que dominam a nação como aquelas que tudo aceitam o que vem de fora, sem admitir que estavam na tentativa mal sucedida de copiar modelos econômicos considerados exitosos de sociedades com estruturas diversas.

A Revolução Burguesa leva décadas se desenvolvendo e tecendo uma malha cada vez mais resistente, quando observadas as ações de seus agentes à medida em que o capitalismo se desenvolve e se torna imune aos processos de crise. Se durante o Império a principal característica dos donos do poder foi interpenetrar as esferas privadas à máquina pública dando forma ao patrimonialismo, a República customizou a roupagem do processo e dotou os cafeicultores de poder suficiente para continuar os desmandos numa sociedade que passava a entender que esta situação não pretendia exalar justiça.

Os “batedores de panela” de outrora ignoraram os clamores dos trabalhadores o quanto puderam, mas foram forçados a ouvi-los quando sua condição de classe passou a ser ameaçada: no momento em que o desenvolvimento industrial dotou o proletariado de força suficiente para questionar a desigualdade, os industriais entenderam que precisariam de muito além de violência física para reprimi-los. Não seria suficiente “apenas” mandar matar ou torturar o corpo de um trabalhador porque ele pode ser capaz de incitar os ânimos da coletividade com ideias. As ideias foram, portanto, apercebidas como elemento determinante na organização do modo de produção.

Os intelectuais que lutaram pela hegemonia da classe que representavam dedicaram-se a todo tipo de ação para a manutenção de sua classe em posição de dominância e, neste processo, valeu usar o aparelho de Estado para prolongar o campo de ação da burguesia. Ou seja, os industriais atuaram em favor de si próprios ao mesmo tempo em que se fizeram parte da máquina pública. Os donos do poder davam corpo à burguesia e aos cargos políticos, concomitantemente – situação que apenas comprova a teoria gramsciana do Estado ampliado.

Desta feita, não era possível buscar hegemonia, enquanto classe, – no interior de um sistema como o capitalista – sem a obrigação de difundir a base e o referencial teóricos que o embasam. Pensando nisso é que os intelectuais burgueses trataram de organizar todo um sistema de ideias a ser inculcado na grande massa de trabalhadores das fábricas brasileiras. Os trabalhadores, a partir de então, passaram por uma formação que os fez acreditar que a democracia liberal era o melhor que poderia ocorrer para a saúde do corpo social. Todas as pessoas foram levadas a crer que eram importantes para o bom funcionamento da coletividade e que as diferenças entre elas eram a alma desta situação. Os que questionaram as diferenças econômicas entre as classes, foram tidos como “desajustados”. Tudo isto sem perder de vista que a real intenção da burguesia industrial foi conformar uma dada parcela da classe trabalhadora à sua visão de mundo. Ou seja, foi planejada uma escola para “os filhos dos outros”, sem que o seu *status* de classe dominante fosse abalado e prejudicado.

As escolas técnicas industriais foram o pano de fundo para a luta de classes, especialmente durante o período de atuação da CBAI. O ideário divulgado pelos Boletins revela os agentes da Revolução Burguesa na figura de parasitas que transitavam entre a sociedade civil e a sociedade política e se espelhavam nos valores e cultura do *american way of life*. Flávio de Sampaio, Emilio Mira y Lopes, Ítalo Bologna, Stanley Kruszyna, Nair Maria Becker, Anísio Teixeira, Celso Suckow da Fonseca, Jesus Belo Galvão, Sólon Guimarães, Francisco Montojos, Armando Hildebrand, Fany Malin Tchacovsky e todos os outros colonistas que tiveram textos publicados no Boletim podem ser considerados membros de um partido gerido pelas elites articuladas de dois países com interesse em consolidar um capitalismo periférico no Brasil: a CBAI.

A comissão desempenhou o dever de casa com tanta maestria que chegou a influenciar a aprovação das leis que regulavam a organização do ensino, em fase de estruturação. Ora, a Educação foi um instrumento do aparelho estatal para facilitar a realização da obra da hegemonia burguesa. As escolas técnicas reuniram a massa de trabalhadores para

que aprendessem a comportar-se como operários de um país americanizado sob o pretexto de que a riqueza deveria crescer para ser partilhada. O óbvio foi não revelar a real intenção do processo; iludir a classe trabalhadora com melhores salários e o discurso moralista do fordismo foi parte da estratégia para a manutenção da situação de classe em que se encontrava o país no nacional-desenvolvimentismo.

Para viabilizar o projeto de hegemonia burguesa foi que os intelectuais orgânicos reunidos no “partido-CBAI” trataram de tomar as escolas técnicas industriais como plataforma e campo de ação. Os professores e todos os recursos humanos envolvidos com os processos educativos fizeram parte de um grande movimento em favor da sedimentação da democracia liberal nas entranhas da sociedade brasileira. O ideal da diferenciação unificadora foi o pretexto que garantiria o consenso necessário para manter a classe trabalhadora sob controle sem o perigo de expôr o organismo social a convulsões drásticas. O escolanovismo penetrou por entre as células da sociedade brasileira para inundar as mentes de todos os cidadãos-trabalhadores com ideias que não condizem com sua condição de classe e não se encaixam à sua forma de viver e enxergar a vida. Convencer foi mais interessante e eficiente, inclusive, do que prender e torturar.

Os estudos de biologia e psicologia aplicados ao ensino serviram aos desígnios da burguesia à medida em que mobilizaram uma série de profissionais de outros campos científicos, para além das ciências humanas, e os fizeram instrumentos dos donos do poder na divulgação de seu *status* de invencibilidade e com discurso que levava a crer num desenvolvimento econômico universal. No entanto, sabe-se que este foi apenas para alguns – como na metáfora do bolo, que precisa crescer para ser dividido. O fato é que o bolo cresceu, mas as migalhas nem aos porcos foram jogadas.

O arcabouço teórico fornecido por Durkheim e Dewey, basicamente foram as armas ideológicas utilizadas para a conformação da consciência da massa, para que a democracia liberal afastasse a possibilidade do socialismo com a democracia operária, inflamando os corações dos trabalhadores com desejo de justiça, condições de dignidade e com ânsia por igualdade social. Ora, uma estrutura de sociedade baseada na diferenciação econômica que gera classes sociais foi o objetivo a ser atingido a qualquer custo e a CBAI não mediu esforços para isto. Manter a ordem social sob o manto da exploração de pobres por ricos foi o grande objetivo destes, sem que se importassem com a condição humana daqueles. A impressão que se tem é

que se está a analisar o funcionamento de máquinas produzidas com tecnologia de última geração, mas que operam com um software programado sem a menor racionalidade.

Ademais, a conjuntura internacional pode ser encarada como um barril de pólvora, se considerado o estrago que poderiam sofrer as classes dominantes caso não se movimentassem para combater o ideário comunista, como um sistema que traz consigo a possibilidade de fazer felizes todos os homens e mulheres dispostos ao trabalho.

O quadro geral que se apresenta quando da análise do contexto, permite identificar a conjuntura vivida pelo Brasil entre as décadas de 1940 e 1960 como a universalidade, ou seja, a construção da História apresentou o tom do desenvolvimento da Revolução Burguesa como autocrática, periférica e que acentua as desigualdades sociais, de modo a sempre atender as necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

Para dar corpo ao universal é que figura a educação profissionalizante nas indústrias, o que caracteriza a singularidade deste processo. Afinal de contas, seria mais fácil obter consenso quando se utiliza do aparelho de Estado para tal; um aparelho de Estado que apresenta o entrelaçamento do privado com o público, certamente caracterizará o processo como livre de obstáculos. Foi por meio do apelo à formação moral dos estudantes que a CBAI e seus intelectuais orgânicos moldaram uma classe trabalhadora maleável, adestrada para seguir os princípios ditados pelo liberalismo.

Diante disso está a CBAI como particularidade na Revolução Burguesa, já que, atuando como partido, a comissão levou adiante a dinâmica para operacionalizar o projeto de hegemonia da burguesia. Isto inclui a repressão ideológica a quaisquer sistemas de ideias que não comungasse dos princípios liberais. Sem que a CBAI conformasse o ideário dos estudantes e trabalhadores nas escolas ao liberalismo, não seria possível desenhar a universalidade tal como se apresentou à História.

A atividade da CBAI se deu, portanto, para castrar a classe trabalhadora, impedindo-a de alcançar a hegemonia. Neste sentido, não é exagero afirmar que a burguesia se utilizou de uma retórica tocante, passível de sensibilidade. Mas seu discurso de igualdade de direitos entre os homens não passou de falácia, já que a intenção foi manter a desigualdade, desconsiderando as condições de vida e dignidade da classe trabalhadora.

Desta feita, não é possível discordar da proposta de Gramsci para a construção da escola unitária. A classe trabalhadora deve sim, organizar-se para a edificação de uma sociedade

em que todos sejam iguais. Inevitavelmente, este propósito só é possível por meio da formação de indivíduos que levem consigo estes princípios. É fundamental, portanto, uma escola operária, onde não haja diferenciação entre as capacidades do *homo faber* e do *homo sapiens*. Uma escola pública humanista que desenvolva, ao máximo, a capacidade criativa dos seres humanos multilateralmente, de forma que sejam capazes de entender a complexidade do mundo à sua volta. Pessoas que dominem as artes e a cultura, ao mesmo tempo em que saibam sobre os processos de produção da ciência e da tecnologia para o bem de toda a coletividade, visando a abolição de uma ordem baseada na existência de classes sociais. O ponto de partida poderia ser a formação técnica nas escolas industriais, por ser um lugar privilegiado para a formação de novos intelectuais, organicamente formados para levar a classe trabalhadora ao governo de si mesma.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1982, p. 125)

O trabalho, portanto, deve ser tomado como princípio educativo universal para que, a partir das superestruturas, os cidadãos-trabalhadores tenham condições de operar o direcionamento cultural da sociedade. Só assim o proletariado terá meios de conceber a História de si próprio com a organização da estrutura econômico-produtiva e no desenvolvimento de uma política e cultura próprias.

A CBAI é um grande exemplo de como uma classe social organiza seus quadros para empreender seus objetivos. Desta forma, a luta dos trabalhadores é hercúlea se forem considerados os desafios que terão de enfrentar para libertar-se da camisa de força imposta pelos donos do poder e que é construída historicamente. Em vista disso, a educação é um dos caminhos que se pode trilhar para chegar no reino da justiça, onde a coletividade seja a responsável pela produção de tudo o que é necessário para o conforto de todos, sem que haja os que mandam e os que, escravizados sem perceber, obedecem.

## REFERÊNCIAS

### Fontes

ALVAREZ, Florindo Villa. Conferência do Prof. Florindo Villa Alvarez na Escola Técnica de Curitiba. **Boletim da CBAI**. Curitiba, v. XII, n. 1, p. 16, out. 1958.

AMARAL, Sylvio do Valle. A Pequena Biblioteca Pública. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VII, n. 7, p. 1076-1083, jul. 1953.

BAUZER, Riva. Roteiro para Registros de Observações sobre Alunos. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 7-8, p. 1264-1268, jul/ago. 1954.

\_\_\_\_\_. Conceituação de Personalidade. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 1, p. 1170-1174, jan. 1954.

BECKER, Nair Maria. Seleção e Aquisição de Móveis. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VII, n. 9, p. 1112-1113, set. 1953.

\_\_\_\_\_. Problemas na organização e administração das oficinas. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VII, n. 8, p. 1091-1092, ago. 1953.

\_\_\_\_\_. Algo sobre botões. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 8, p. 700-702, ago. 1951.

BERMAN, Edward. Supervisão de Ensino. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. II, n. 12, p. 1154-1157, dez. 1953.

BLOOMFIELD, J. J. Panorama da Higiene Industrial. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. IV, n. 7, p. 482-483, jul. 1950.

BOLOGNA, Ítalo. Problemas do Ensino Industrial. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 11/12, p. 1325-1329, nov./dez. 1954.

BONSER; MOSSMAN. As Artes Industriais: Significação e Fins. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 5, p. 643-647, mai. 1951.

\_\_\_\_\_. As Artes Industriais: II – Alcance e organização. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 6, p. 658-660, jun. 1951.

\_\_\_\_\_. As Artes Industriais: III – A Psicologia das Artes Industriais. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 7, p. 674-678, jul. 1951.

CÂMARA FILHO, Jeremias Pinheiro da. O Exame Médico e suas relações com a Orientação Educacional. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 9-10, p. 1294-1294, set./out. 1954.

CARVALHO, Tasso Ramos de. Contribuição ao Uso dos Testes. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 1, p. 580-582, jan. 1951.

CAVALCANTI, Virgílio. Orientação para a Vida. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 11/12, p. 1323-1324, nov./dez. 1954.

CBAI. Seguem para os E.E.U.U. professores do ensino industrial e orientadores educacionais. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. IV, n. 9, p. 528-529, set. 1950.

\_\_\_\_\_. As atividades da CBAI no Período de 1949 a 1950. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. IV n. 12, p. 566-568, dez. 1950.

\_\_\_\_\_. Nomeado Novo Presidente do I.I.A.A. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. IV, n. 7, p. 495-495, jul. 1950.

\_\_\_\_\_. Publicações da CBAI. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. IV, n. 10, p. 543-543, out. 1950.

\_\_\_\_\_. O Sr. Sheridan de regresso ao Brasil. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. IV, n. 10, p. 543-543, out. 1950.

\_\_\_\_\_. Nomeado Diretor da ETN, o Diretor Heitor Calmon. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 2, p. 606-606, fev. 1951.

\_\_\_\_\_. Segunda Reunião de Diretores das Escolas Federais de Ensino Industrial promovida pela CBAI. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 7, p. 682-687, jul. 1951.

\_\_\_\_\_. Curso de Férias de 1951. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 1, p. 586-589, jan. 1951.

\_\_\_\_\_. Curso de Férias de 1951. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 1, p. 586-589, jan. 1951.

\_\_\_\_\_. Despesas com o Ensino Industrial, no Brasil. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VI, n. 3, p. 802, mar. 1952.

\_\_\_\_\_. Significado da Educação Liberal. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VI, n. 4, p. 815-817, abr. 1952.

\_\_\_\_\_. Editorial. Orientação Educacional e Profissional. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VII, n. 11, p. 1137, nov. 1953.

\_\_\_\_\_. Incentivo ao Ensino Industrial no País. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 5/6, p. 1259-1259, mai./jun. 1954.

\_\_\_\_\_. Editorial. A Geração Industrial. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 3, p. 1201-1202, mar. 1954.

\_\_\_\_\_. Ben C. Fairman. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 9-10, p. 1307-1307, set./out. 1954.

\_\_\_\_\_. Editorial. Reaparecimento do Boletim da CBAI. **Boletim da CBAI**. Curitiba, v. XII, n. 1, p. 1-1, out. 1958.

\_\_\_\_\_. Editorial. Fim de ano. **Boletim da CBAI**. Curitiba, v. XII, n. 3, p. 1, dez. 1958.

\_\_\_\_\_. Regressou aos Estados Unidos Mr. Edwin W. Doe. **Boletim da CBAI**. Curitiba, v. XII, n. 2, p. 15-16, nov. 1958.

\_\_\_\_\_. Curso Básico Sobre as Nações Unidas. **Boletim da CBAI**. Curitiba, v. XIII, n. 7, p. 4-5, jul./ago. 1959.

\_\_\_\_\_. Confraternizados, brasileiros e americanos brindam o Natal e o Ano Novo. **Boletim da CBAI**. Curitiba, v. XIII, n. 1, p. 7, jan. 1959.

\_\_\_\_\_. Objetivos das Disciplinas do Curso de Formação. **Boletim da CBAI**. Curitiba, v. XIV, n. 2, p. 12-14, abr. 1960.

\_\_\_\_\_. Portaria no 10, de 16 de Setembro de 1960. **Boletim da CBAI**. Curitiba, v. XIV, n. 9, p. 9-15, nov. 1960.

CHILDS, John. A democracia e o Método Educacional. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 1, p. 578-580, jan. 1951.

COMARU, Ewerton C. Os subdotados e seus problemas de desajustamento escolar. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. IV, n. 12, p. 562-564, dez. 1950.

COSTA, Maria Irene Leite da. Orientação Profissional dos Anormais. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VII, n. 4, p. 1010-1012, abr. 1953.

COSTA, Rui Carrington da. Da orientação profissional e da orientação educacional. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VI, n. 8, p. 871-876, ago. 1952.

\_\_\_\_\_. Da orientação profissional e da orientação educacional. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VI, n. 9, p. 887-890, set. 1952.

DEVISATE, Antonio. A Indústria e o Ensino Industrial. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 2, p. 1195-1196, fev. 1954.

FERRIÈRE, Adolphe. A Escola Ativa. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 2, p. 600-601, fev. 1951.

GALVÃO, Jesus Belo. Editorial – O Ensino Profissional. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. IV, n.9, p.513-513, set. 1950.

\_\_\_\_\_. Editorial – Mais um ano de vida. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 1, p. 577-577, jan. 1951.

GUIMARÃES, Sólton. Editorial – A filosofia do Ensino Industrial. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 8, p. 689, ago. 1951.

\_\_\_\_\_. Editorial – Escola e comunidade. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 9, p. 705-705, set. 1951.



\_\_\_\_\_. Editorial – Programas em Execução. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VII, n. 1, p. 961-961, jan. 1953.

HAGEN, Stanley G. Artes Industriais. **Boletim da CBAI**. Curitiba, v. XIV, n. 1, p. 2-4, abr. 1960.

KILPATRICK, Willian H. A Democracia e o Respeito da Personalidade. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. IV, n. 11, p. 546-550, nov. 1950.

KRUSZYNA, Stanley. Seleção de alunos para o Ensino Industrial – Algumas Sugestões. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VII, n. 9, p. 1106-1108, set. 1953.

Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. **Coleção Educadores**.

MIRA Y LOPEZ, Emilio. Missão do Psicotécnico na Escola do Trabalho. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. IV, n. 10, p. 530-534, out. 1950.

\_\_\_\_\_. A psicopedagogia da sociabilidade. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 2, p. 594-599, fev. 1951.

\_\_\_\_\_. A psicopedagogia da sociabilidade. **Boletim da CBAI**. Rio Janeiro, v. V, n. 2, p. 594-599, fev. 1951.

\_\_\_\_\_. Problemas Fundamentais da Orientação Profissional. **Boletim da CBAI**. Rio e Janeiro, v. VI, n. 3, p. 792-796, mar. 1952.

MOURA, Humberto. Usina Hidrelétrica de Paulo Afonso. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VI, n. 4, p. 818-822, abr. 1952.

PAIVA, J. de Abreu. A fadiga. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 7, p. 484-486, jul. 1950.

\_\_\_\_\_. A fadiga. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 8, p. 498-502, ago. 1950.

PONTUAL, Marcos. Relatório do Curso de Férias de 1950. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 5, p. 653-654, mai. 1951.

PROCÓPIO, Luiz. Orientação Profissional. **Boletim da CBAI**. Curitiba, v. XIV, n. 5-6, p. 9, jul./ago. 1960.

\_\_\_\_\_. Orientação Profissional. **Boletim da CBAI**. Curitiba, v. XIV, n. 8, p. 4-5, out. 1960.

RENAULT, Abgar. Cultura Técnica como Fator de Dinamização da Cultura Geral. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 3, p. 1204-1206, mar. 1954.

RAMOS, Arthur. A criança escorraçada. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. IV, n. 10, p. 534-537, out. 1950.

RIBEIRO, Emilia Pessoa de Melo. Aspecto intelectual da personalidade nos departamentos escolares. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. IV, n. 9, p. 519-520, set. 1950.

RICARDO, Aristides. Seleção Profissional. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VII, n. 3, p. 994-996, mar. 1953.

ROMERO, Fernando. Trabalho Manual e Orientação Vocacional. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VI, n. 10, p. 903-910, out. 1952.

\_\_\_\_\_. Trabalho Manual e Orientação Vocacional. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VI, n. 9, p. 897-901, set. 1952.

ROSAS, Lourival. Visitas à Indústria. **Boletim da CBAI**. Curitiba, v. XIII, n. 6, p. 5-7, jun. 1959.

SAMPAIO, Flávio P. O que é o TWI? **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VII, n. 9, p. 1109-1111, set. 1953.

\_\_\_\_\_. O Ensino Industrial. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VII, n. 7, p. 1074-1076, jul. 1953.

\_\_\_\_\_. Política de Mão de Obra. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 9-10, p. 1293-1294, set./out. 1954.

SANTOS, Oswaldo de Barros. Técnica Preliminar das Observações Psicopedagógicas para Fins de Orientação. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 9, p. 712-715, set. 1951.

SCHIMIDT, Maria Junqueira. Requisitos de Personalidade do Orientador Educacional. **Boletim da CBAI**. Curitiba, v. XIV, n. 10, p. 13-15, dez. 1960.

SILVA, José Barbosa da. Cursos de Grau Médio para a Formação de Técnicos Metalúrgicos. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. XI, n. 1, p. 1728-1735, jan. 1957.

SILVA, Vasco Coelho. Exame de Seleção de Tipógrafos. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VII, n. 2, p. 980-985, fev. 1953.

TCHACOVSKY, Fany Malin. Seleção de Orientadores para o Ensino Industrial. **Boletim da CBAI**, v. VII, n. 8, p. 1092-1094, ago. 1953.

\_\_\_\_\_. Princípios e métodos de ensino e de orientação profissional. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VII, n. 12, p. 1158-1160, dez. 1953.

TEIXEIRA, Anísio. O Humanismo Técnico. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 2, p. 1186-1186, fev. 1954.

UNIÃO PANAMERICANA. O Ensino Moderno da Higiene. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 8, p. 692-692, ago. 1951.

UNIÃO PANAMERICANA. O Ensino Moderno da Higiene. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 9, p. 708-710, set. 1951.

## Obras

ALVES, M. M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

AMORIM, Mário L. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942 - 1963)**. São Paulo: USP, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BATISTA, Eraldo Leme. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2013.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. (org.) **Cinquenta anos de pensamento na CEPAL**. Rio de Janeiro: Record, 2000. V. 1, Tradução de Vera Ribeiro.

\_\_\_\_\_. Eugênio Gudín. **Estudos Avançados**, 15 (41), 2001.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarílio. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 20, n. 61, p. 433-456, abr./jun. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0433.pdf>. Acesso em: fev. 2018.

BOBBIO, Norberto. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A, 1999.

BORDIGNON, Talita Francieli. **As ações do Estado brasileiro para o desenvolvimento do ensino técnico no Brasil (1946-1971)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2012. 161p.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista – a degradação do trabalho no século XX**. RJ: Zahar, 1977.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 499 p. (Coleção Pensamento Crítico; v.39).

CAMPANTE, Rubens Goyatá. O Patrimonialismo em Faoro e Weber e a sociologia brasileira. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, 2003, p. 153 a 193. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0011-52582003000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0011-52582003000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=en) Acesso em: fev. 2018.

CARDOSO, José Leandro da Rocha. **Educando os educadores: Ciências sociais e educação**

sanitária na experiência do SESP (1950-1960). Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009. 230 p.

CARNOY, M. **Estado e Teoria Política**. Campinas-SP, Papirus, 1988.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

COUTINHO, Carlos Nelson. (org.) **Escritos políticos**, v. 1: 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CUNHA, C. da. **Educação e Autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Editora Cortez, 1981.

CUNHA, Luís Antônio. “A Educação e a construção de uma sociedade aberta”. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

\_\_\_\_\_. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DE DECCA, Edgar. **1930 – O silêncio dos vencidos**. 4. ed. SP: Brasiliense, 1988.

DREIER, J. (org). **A Aliança para o Progresso – Problemas e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1962.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patrimônio político brasileiro**. São Paulo: Globo, Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

FALCÃO, Luciane Quintanilha; CUNHA, Luís Antonio. Ideologia, política e Educação: a CBAI (1946/1962). **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 7. - janeiro/julho 2009. Disponível em: < [http://www.fe.ufrj.br/artigos/n7/numero7-10\\_ideologia\\_politica\\_e\\_educacao\\_falcao\\_e\\_cunha.pdf](http://www.fe.ufrj.br/artigos/n7/numero7-10_ideologia_politica_e_educacao_falcao_e_cunha.pdf) >. Acesso em: 26 jun. 2018.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

\_\_\_\_\_. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Nacional, 1961.

FURTADO, Celso. **Brasil – A construção interrompida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Análise do Modelo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.

\_\_\_\_\_. **O Mito do desenvolvimento econômico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GOMES, Jarbas Maurício. **Religião, educação e hegemonia nos Quaderni del Carcere de Antonio Gramsci.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação- Maringá, 2012. 216 p.

GORDON, L. **O Progresso pela Aliança.** Rio de Janeiro: Record, 1962.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 394 p. (Cadernos do Cárcere; v.4).

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 334 p. (Cadernos do Cárcere; v. 3).

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos.** São Paulo: Editora Schwarcz, 2009. 2a Ed.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1975. 3a Ed.

JOLL, James. **As ideias de Gramsci.** São Paulo: Cultrix, 1979.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista.** São Paulo: Expressão Popular, 2017. (Organizadores: Luiz Carlos de Freitas, Roseli Salete Caldart)

LOMBARDI, José Claudinei. “Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels”. In: LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. **Marxismo e Educação – debates contemporâneos.** Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política.** Livro 1 – O processo de produção do capital. São Paulo: Difel, 1985.

\_\_\_\_\_. **O dezoito Brumário de Louis Bonaparte.** 5. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e do socialismo alemão em seus diferentes profetas: 1845-1846. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MENDONÇA, Sônia Regina de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**, v.2, n.2, p. 27-43, jan./jul. 2014. Disponível em: [http://www.jurupari.unir.br/uploads/36363636/arquivos/MENDON\\_A\\_\\_S\\_601963219.pdf](http://www.jurupari.unir.br/uploads/36363636/arquivos/MENDON_A__S_601963219.pdf)  
Acesso em: fev. 2018.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. Ditadura, agricultura e educação: a ESALQ/USP e a modernização conservadora do campo brasileiro (1964-1985). Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2016.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores, MEC.

MÜLLER, Meire Teresinha. **A lousa e o torno**: a Escola SENAI Roberto Mange, de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 2008. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. **A legislação trabalhista no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **A Escola Unitária: educação e trabalho em Gramsci**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

PROHMANN, Mariana. **Americanismo e fordismo nos boletins da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Curitiba, 2016. 198p.

SANFELICE, José Luís. “Dialética e pesquisa em educação”. In: LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. **Marxismo e Educação – debates contemporâneos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Estado e Política Educacional. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. “Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes”. In: LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. **Marxismo e Educação – debates contemporâneos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Golbery do Couto e. **Geopolítica do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1967.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

TAVARES, José Nilo. Educação e Imperialismo no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora. Ano II , Número 7, Setembro de 1980, pp. 5-52.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Progressiva – uma introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

TOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor**. SP: Cia. Das Letras, 2000.

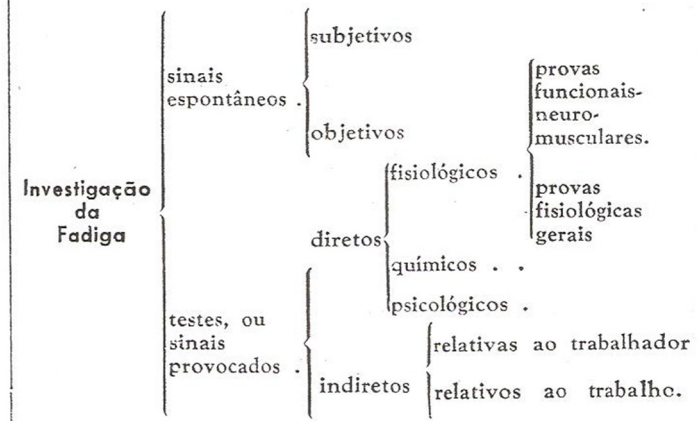
WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA. Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

## **ANEXOS**



## ANEXO A – ESQUEMA PARA A INVESTIGAÇÃO DAS CAUSAS DA FADIGA EM OPERÁRIOS DAS INDÚSTRIAS

A fadiga tem *sinais subjetivos*, como a dor e o mal-estar que a caracteriza; e tem *sinais objetivos*, que são certos hábitos físicos, a facies abatida, a adoção de posições viciosas, a execução de movimentos contrafeitos e lentos; mas sua investigação se faz principalmente por meio de *testes*, diretos e indiretos.



Fonte: CBAI. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 8, p. 499, ago. 1950.

## ANEXO B – OBRAS PUBLICADAS PELA BIBLIOTECA DA CBAI

BOLETIM DA CBAI

-- 569 --

IV — NOTICIÁRIO:

## A Biblioteca da C. B. A. I. em sua Nova Fase

Maria da Penha da Fonseca Costa  
Bibliotecária de C.B.A.I.



A partir de março deste ano, a Biblioteca da CBAI começou a ser organizada nos moldes da biblioteca moderna.

Suas obras foram registradas e organizou-se o catálogo-dicionário, podendo as mesmas ser encontradas, pelo nome do autor, título ou assunto.

Seu acervo inicial de 2.018 volumes, já está acrescido com a aquisição de várias obras de referência: enciclopédias, dicionários enciclopédicos, lingüísticos e técnicos, como sejam:

- 1 — FREIRE, LAUDELINO — Dicionário da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, Editora "A Noite".
  - 2 — MAGALHÃES, ALVARO DE — Enciclopédico Brasileiro Ilustrado — Rio de Janeiro, Edit. Globo, 1947.
  - 3 — TEIXEIRA, OLIVEIRA JOSÉ — Dicionário Brasileiro de Datas Históricas, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 2.ª ed., 1950.
  - 4 — FIGUEIREDO, CÂNDIDO DE — Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, W. M. Jackson 1949, 10.ª ed. 2 vols.
  - 5 — DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO SALVAT, Barcelona, Salvat Editôres, 12 vols.
  - 6 — NASCENTES ANTENOR — Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1932.
  - 7 — FERNANDES, FRANCISCO — Dicionário de Regimes de Substantivos e Adjetivos — Rio de Janeiro, Editora Globo.
  - 8 — AUMULLER — Dicionário Técnico e Químico Inglês-Português, Rio de Janeiro, Kosmos Editora, 1948, 5.ª ed.
  - 9 — NOUVEAU LAROUSSE UNIVERSEL, Paris, c. 1948 — 2 vols.
  - 10 — REAL ACADEMIA ESPAÑOLA — Dicionário de la Lengua Española, Madrid, 1947.
  - 11 — PIO CORREA — Dicionário de Plantas Úteis 2 cols., M. Agricultura, Imp. Nacional, 1926 e 1931.
  - 12 — FURSTENAU — Dicionário Técnico Brasileiro, Gertrum Carneiro, Ed. 1949.
  - 13 — FURSTENAU — Dicionário Técnico Inglês-Português, Gertrum Carneiro, Edit. 1948.
- E de muitos livros técnicos, brasileiros e estrangeiros, dentro das especialidades dos vários ensinamentos industriais e profissionais, como:
- 1 — PINTO, H. P. e DILSON F. PINTO — Problemas e Exercícios de Física, Rio de Janeiro, Editora Gertum Carneiro, 1950 (1.º vol. Ótica Geométrica).
  - 2 — PINTO, H. F. — Tábuas de Logaritmos — com 5 decimais, Rio de Janeiro, Ed. Gertum Carneiro.
  - 3 — PINTO, DILSON — Formulário de Mecânica. Rio de Janeiro, Ed. Gertum Carneiro, 1950.
  - 4 — TIMOSHENKO — Resistência dos Materiais. Trad. de Antônio Alves Noronha, Rio de Janeiro, Editora Gertum Carneiro, 1948, vol. 1.ª.
  - 5 — SEARS — Física — Rio de Janeiro, Editora Gertum Carneiro, 1947/1950 (Edição Brasileira).
  - 6 — MARQUES, IOMAR NEVES — Termodinâmica. Editora Gertum Carneiro, 1947.
  - 7 — KING, WISLER, WOODBURN — Hidráulica. Rio de Janeiro, Editora Gertum Carneiro, 1948.
  - 8 — J. PANDIÁ CALÓGERAS — Formação Histórica do Brasil, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1945.
  - 9 — FLEIUSS, MAX — História Administrativa do Brasil, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 2.ª ed.
  - 10 — WEITZEL e HOLZT — La Escuela del Técnico Mecánico. Buenos Aires, Montevideu, Editora Labor — 3.ª ed., 6 vols.
  - 11 — KLINGELNBERG — Formulário del Técnico Mecánico—Barcelona, Editorial Labor, 1950. 2.ª ed.
  - 12 — VEZO, L. — Les Mathématiques de Loucier Moderne, Paris, Dunod, 1948.
  - 13 — SERRE — Leçons de Dessin Industriel et Technologie, Paris, Dunod, 1948.
  - 14 — SERRE, G. — Les premieres leçons de Dessin Industriel, Paris, Dunod, 1948.
  - 15 — BELVALETTE, PIERRE — Cours Complet de Dessin Industriel. Paris, Dunod, 1948.
  - 16 — LAUBENFELS, M. W. — Pageant of Life Science. New York, Prentice Hall Inc. c. 1949, 4th. ed.
  - 17 — BORRERLL y MACIÁ, JOSÉ — Organización de Talleres. Barcelona, Editorial Labor. 1946.
  - 18 — MONJE AYALA, MARIANO — "El Arte de La Encuadernación". Barcelona, Editorial Labor, 1944.

- 19 — SHIMPKE, RICKEN, BURSTYN — Procedimientos generales de soldura. Buenos Aires. Editorial Labor, s. a. 1945.
- HITNER, SHIDLE & BISSELL — Elements of Automotive Mechanics, New York, D. Van Nostrand Co., in. c. 1943.
- 20 — BERNARD, A. — Le Dessin de menuiserie. Paris. Duond, 1950, 2ème ed.
- 21 — DOUBLOIS, P. — Generalités Technologiques. Paris, 1948.
- 22 — NEY, J. — Physique, Paris, Dunod, 1948.
- 23 — HENRIET, E. — Manuel Pratique de Surrurerie, Paris Dunod, 1949, 3ème ed.
- 24 — BOURDAIS, M. — Livre d'or des Connaissances Utiles, Paris, Girardot et cie, 1948, 5ème ed.
- 25 — BOURDAIS, M. — 1100 Secrets d'Ateliers. Paris, Girardot et cie., 18 ème ed.
- 26 — CHAMOLY, RENÉ — Formulaire Pratique du Batiment. Paris Girardot et Cie., 1949, 2ème ed.
- 27 — ROLAND, A. — Guide Théorique et Formulaire Pratique d'Atelier. Paris Girardot & Cia, 1950.
- 28 — BOUDOT, S. — Guide de Mécanique, Paris Girardot & Cie, 7ème ed.
- 29 — ADAM, I. P. — Formulaire Pratique a L'Usage des Mecaniciciens & Outilsseurs. Paris, Adam. 1949 6ème ed.
- 30 — SUTTON, ALBERT A. — Design and Makeup of the Newspaper. New York. Prentice Hall inc. c.
- 31 — KLEPPNER, OTTO — Advertising Procedure. New York Prentice. Hall, 1950 4th ed.
- 32 — BASIC TOOLS FOR WOODWORKING — New York Prentice Hall inc. c. 1948.
- 33 — HOUGHTON, P. S. — Metal Cutting Tools. London Chapman & Hall, 1948.
- 34 — FRICK-KNOLL — Construcción de edificios. 2.ª parte. Construcción en madera, Buenos Aires, Montevideo, Editorial Labor, 1948.
- 35 — PETIPAS, J. — Technologie Comparee des Industries du Bois, Paris Dunod, 1948.
- 36 — VIAL, H. — Roubo moderne. L'Art de la menuiserie. Paris Editôra Vial. 3 vols.
- 37 — TRUMBULL, G. M. — Guidance ad education of prospective junior wage earners. New York, John Wiley & Sons, 1929.
- 38 — POLK, RALPH W. — Elementary platen pressywork. Peoria, Hhe Manual Pres, c. 1931.
- 39 — STRUCK, F. THEODORE. — Creative Teaching, Industrial Arts & Vocational Education. New York, John Wiley & Sons, 1938.
- 40 — ALLEN AND WALKER — Heating and Air Conditioning. New York, London, McGraw-Hill. Boock Co., 1935.
- 41 — TOWNSEND, GILBERT — Stair Building. Chicago, American Tecnical Society, 1944.
- 41 — LEMASTER CLARENCE ALLEN — Aircraft Sheet Metal York. Chicago American Technical Society, 1944.
- 43 — KEBERLEIN, JOSEPH J. — Triangulation Short-cut-Layouts. Milwaukee The Bruce publishing Co. c. 1948.
- 44 — RICHTER, H. P. — Pratical Eletrical Wiring. New-York, London. MacGraw boock Co., inc., 1939.
- 45 — SPICHER, CRAIG R. — The practice of presswork. Chicago, 1929. 2nd. ed.
- 46 — BURNS, ELMER E. — Radio. New-York, D. Van Nostrand Co., inc. c. 1932, 2nd. ed.
- 47 — BURNS, ELMER E. — Eletricity. New York, D. Van Nostrand co., inc. 1930.
- 48 — MYERS, GEORGE E.—Principles and Techniques of Vocational Guidance. New York, London, McGraw Hill Book Co., 1941.
- 49 — KABERLEIN, JOSEPH J. — Air Cintonnig metal Layout. Milwaukee, The Bruce Publishing Co. C. 1947.

A biblioteca está modernamente equipada, com mesas, arquivos e estante abertas de aço. Adota o Sistema Decimal de Melvin Dewey na classificação de seus livros e permite o livre acesso às estantes, podendo ser tôdas as obras consultadas na própria sede. Com exceção dos livros de referência, empresta livros pelo prazo de 15 dias, aos funcionários da CBAI, a professôres, alunos e técnicos em geral que estiverem interessados em educação e ensino industrial, bastando para isso que estejam devidamente registrados como "leitores" da Biblioteca da CBAI.

Além dos livros, a biblioteca possui uma boa coleção de folhetos técnicos, arquivados em caixas, por assunto, e diversas assinaturas de revistas técnicas, brasileiras e americanas, que poderão ser consultadas ou emprestadas pelo prazo de 8 dias.

Faz parte também das atribuições da Biblioteca o constante contacto e intercâmbio com as bibliotecas das escolas técnicas e industriais da rede federal, orientando-as em sua organização e funcionamento e provendo-as de livros e revistas especializados para o ensino e aprendizagem dos vários officios ministrados nas bibliotecas.

A Biblioteca da CBAI, essencialmente técnico-industrial, tendo em vista atender às necessidades de professôres, alunos e profissionais da indústria, fornece bibliografias e qualquer informação sôbre aquisição de livros, bem como aceita sugestões para a compra de novos livros e revistas, para a sua sede e para as várias escolas, desde que não se afastem dos assuntos de sua especialidade.

Através do empréstimo de suas obras, da divulgação de bibliografias especializadas e do auxílio

## ANEXO C – ÍNDICE DAS MATÉRIAS PUBLICADAS PELO BOLETIM DA CBAI EM 1950

-- 574 --

BOLETIM DA CBAI

### V — APÊNDICE

## ÍNDICE DAS MATÉRIAS – BOLETINS DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 1950

#### I — EDITORIAL:

- CURSO DE FÉRIAS, Mais um — J.B.G., pág. 561.
- EDUCAÇÃO E HIGIENE INDUSTRIAL, Fatores de Progresso — O.G., Vol. IV, pág. 433.
- ENSINO INDUSTRIAL, A Assistência da CBAI a Professores e Técnicos do — J.B.G., Vol. IV, pág. 529.
- ENSINO INDUSTRIAL, Necessidade de Orientação no — N.A., Vol. IV, pág. 417.
- ENSINO PROFISSIONAL, O — J.B.G., Vol. IV, pág. 513.
- ESTUDANTES TÉCNICOS INDUSTRIAIS, O II Congresso Nacional dos — O.G., Vol. IV, pág. 497.
- EXAMES FINAIS — J.B.G., Vol. IV, pág. 544.
- FÉRIAS ESCOLARES — O.G., Vol. IV, pág. 481.
- OFICINA e Sala de Aula — J.B.G., Vol. IV, pág. 385.
- PROFESSORES, Boa Viagem — J.B.G. Vol. IV, pág. 401.
- TRABALHO, O Dia do — O.G., Vol. IV, pág. 499.
- TRABALHO, Consagração do Ensino — O.G., Vol. IV, pág. 465.

#### II — PROBLEMAS DE EDUCAÇÃO:

- ADOLESCENTE, Fôrças Vitais Desprezadas no — Abelardo de Oliveira Cardoso, Vol. IV, pág. 552.
- ALUNO!, Mestre conheça seu — Jânder Campos, Vol. IV, pág. 473.
- ALUNOS, Assista o trabalho de seus — Einar E. Siro, Vol. IV, pág. 521.
- ANALFABETISMO, A Escola Primária e o — Mário P. de Brito, Vol. IV, pág. 386 e 402.
- AULAS, Vamos Motivar nossas — Edward C. Estabrooke. — Vol. IV, pág. 456.

- CONHECIMENTOS, Renovação de — L.C. Carvalho, Vol. IV, pág. 471.
- CUBO DE PROJEÇÕES, A Propósito do — Emile Groutel, Vol. IV, pág. 564.
- CRIANÇA, Escorraçada, A — Artur Ramos, Vol. IV, pág. 534.
- DESAJUSTAMENTO ESCOLAR, Os Subdotados e seus Problemas de — Ewerton C. Comaru, Vol. IV, pág. 562.
- DISCIPLINA, Impressões sobre uma importante — Silvío Bretas de Araújo, Vol. IV, pág. 453.
- EDUCAÇÃO INDUSTRIAL — Mário P. de Brito, Vol. IV, pág. 518.
- FACULDADES DE FILOSOFIAS, As... e os Professores de Ensino de Segundo Grau — Cândida de Itapema Cardoso von Atzingen, Vol. IV, pág. 551.
- FADIGA, A — J. de Abreu Paiva, Vol. IV, pág. 484 e 498.
- HIGIENE INDUSTRIAL, Panorama da — J. J. Bloomfield, Vol. IV, pág. 466 e 482.
- HIGIENE DO TRABALHO, O Fator Educativo no Êxito das Normas de — Hugo Firmeza, Vol. IV, pág. 450.
- LÍNGUAS VIVAS, A Importância da Tradução no Ensino das — Jânder Campos, Vol. IV, pág. 452.
- MÃO-DE-OBRA, A Indústria reclama — Murilo Braga, Vol. IV, pág. 435.
- ORIENTAÇÃO, A Psicologia das Emoções e o Problema da — Flávio Penteadó Sampaio, Vol. IV, pág. 403, 418 e 434.
- ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E VOCACIONAL, e de Higiene Mental na Escola Secundária, Programas de — Maria Joaquina Romero, Vol. IV, pág. 438.
- OFICINA - Laboratório para auto-veículos — Alfonso Martignoni, Vol. IV, pág. 388.
- PERSONALIDADE, A Democracia e o Respeito da — William H. Kilpatrick, Vol. IV, pág. 546.

- PERSONALIDADE nos Desajustamentos Escolares, Aspecto Intelectual da — Emilia Pessoa Melo Ribeiro, Vol. IV, pág. 519.
- PERSONALIDADE HUMANA, A Educação e o Respeito à — Lúcia Marques Pinheiro, Vol. IV, pág. 514.
- PREVENÇÃO DE ACIDENTES, Significação Restrita da Educação Psicológica nas Campanhas de — Rubens Bastos, Vol. IV, pág. 501.
- PSICOTÉCNICO na Escola do Trabalho, Missão do — Mira y Lopez, Vol. IV, pág. 530.
- SUPER-DOTADO, Estudo de um — Agostinho Minicuci, Vol. IV, pág. 405.
- TERMOS TÉCNICOS e Linguagem Correta — Hermann Steffen, Vol. IV, pág. 487.
- VOCAÇÃO e o seu Sentido Científico, O Mistério da — Lourenço Filho, Vol. IV, pág. 469.
- VOO em Território Alheio, Um — José Furtado da Silva, Vol. IV, pág. 523.
- III — DOCUMENTÁRIO:
- ARTE APLICADA — Rui Barbosa, Vol. IV, pág. 392.
- BILHÃO, Quantos Zeros tem o — Hermann Steffen, Vol. IV, pág. 539.
- BOBINADOR, A Culpa não é do — Alfonso Martignoni, Vol. IV, pág. 507.
- CADERNO de Apontamentos, O — Elroy W. Bollinger e Helen Livingstone, Vol. IV, pág. 554.
- C.B.A.I. no Período de 1949 a 1950, As Atividades da — Vol. IV, pág. 566.
- CHAPAS DE IMPRIMIR, Processo de Execução das — Anton Dakitsch, Vol. IV, pág. 407, 426, 441 e 459.
- CORTE E COSTURA, Vocabulário Técnico Ilustrado de — Nair Maria Becker, Vol. IV, pág. 391, 406, 425, 439, 457, 474, 488, 503, 524, 538, 553 e 565.
- CURSO DE APERFEIÇOAMENTO, Para Professores de Cultura Geral, Observações sobre o — Armando Hildebrand, Vol. IV, pág. 421.
- ENGRENAGENS, Método para Indicar a Precisão de — Hartingh W. Babock, Vol. IV, pág. 556.
- ENSINO INDUSTRIAL, Rui e o — Albino de Bem Veiga, Vol. IV, pág. 411.
- ESQUADRO, Modificado para Evitar Borrões — A. H. Waychoff, Vol. IV, pág. 479.
- FUNDAÇÃO, Areias para — Lívio Euler Araújo, Vol. IV, pág. 461.
- IMPRESSÃO, Espécies Fundamentais de — Anton Dakitsch, Vol. IV, pág. 394.
- IMPRESSÃO FUNDA — Anton Dakitsch, Vol. IV, pág. 490.
- IMPRESSÃO PLANOGRAFICA — Anton Dakitsch, Vol. IV, pág. 505.
- IMPRESSÃO TIPOGRAFICA — Anton Dakitsch, Vol. IV, pág. 476.
- INTOXICAÇÕES Profissionais — Carlos Sá, Vol. IV, pág. 494.
- MEDIDAS DE PRECISÃO — Francisco Pinto de Castro, Vol. IV, pág. 525 e 540.
- MICRÔMETROS, Os Bons Cuidados Prolongam a Vida dos — Thomas Trail, Vol. IV, pág. 492.
- MÓVEIS, A Proporção no Esboço de — Max Dittrich, Vol. IV, pág. 429.
- TECNOLOGIA, Carburato — Arlindo Viana, Vol. IV, pág. 443.
- VIDA PROFISSIONAL, Ficha de — Vol. IV, pág. 494.
- IV — NOTICIÁRIO:
- ARANTES NILZA — Vol. IV, pág. 447.
- ARMANDO HILDEBRAND, Seguiu para os EE. UU. O Prof. — Vol. IV, pág. 527.
- BIBLIOTECA DA CBAI em sua Nova Fase, A — Maria da Penha da Fonseca Costa, Vol. IV, 569.
- CERÂMICA — André Rochat, Vol. IV, pág. 431.
- CURSO DE APERFEIÇOAMENTO para Professores de Composição Mecânica — Vol. IV, pág. 542.
- CURSO DE APERFEIÇOAMENTO para Professores de Cultura Geral e de Cultura Técnica — Vol. IV, pág. 396.

- CURSO DE FÉRIAS, de 1951 — Vol. IV, pág. 572.
- CURSOS DA CBAI, Encerramento dos — Vol. IV, pág. 415.
- CURSOS DA CBAI, Ecos dos — Vol. IV, pág. 432.
- CURSO TÉCNICO de Mineração e Metalurgia de Ouro Preto — Vol. IV, pág. 511.
- DAYMANN, Aubrey C. — Vol. IV, pág. 512.
- E. I. DE JOÃO PESSOA, Pedra Fundamental da — Vol. IV, pág. 543.
- E. I. DE NATAL, Cumprimentada a — Vol. IV, pág. 572.
- ENSINO INDUSTRIAL em Massachusetts, O — Vol. IV, pág. 415.
- ESCOLA INDUSTRIAL de Natal — Vol. IV, pág. 495.
- ESCOLA PROFISSIONAL da Cia. Siderúrgica Nacional, A — Vol. IV, pág. 542.
- ESCOLA PROFISSIONAL do Mundo em Pôrto Rico, A Maior — Vol. IV, pág. 480.
- ESCOLA PROFISSIONAL da Fábrica de Itajubá — Vol. IV, pág. 496.
- ESCOLA PROFISSIONAL da Fábrica de Itajubá — Vol. IV, pág. 573.
- ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE, Novo Diretor da — Vol. IV, pág. 512.
- ESCOLA TÉCNICA DE PELOTAS, Comemoração do VII Aniversário da — Alfonso Martignoni, Vol. IV, pág. 571.
- ESCOLA TÉCNICA DE SALVADOR, Inaugurado o "Cine-Tec" da — Ericsson Cavalcanti, Vol. IV, pág. 527.
- ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES, 41.º Aniversário da Instalação das — Vol. IV, pág. 557.
- ESTUDANTES TÉCNICOS INDUSTRIAIS, I Congresso Metropolitano dos — Vol. IV, pág. 559.
- E. T. DE PELOTAS, Comemorado mais um Aniversário da — Vol. IV, pág. 560.
- FÁBRICA Presidente Vargas, A Organização do Departamento Escolar da — José Pompeu Monte, Vol. IV, pág. 444.
- GALVÃO, Jesus Belo — Vol. IV, pág. 430.
- GALVÃO, Jesus Belo — Vol. IV, pág. 511.
- GALVÃO, Ormuz Belo — Vol. IV, pág. 528.
- "HUGO TAYLOR" Escola Industrial — Vol. IV, pág. 448.
- LEI n.º 1076, de 31/3/50, A — Vol. IV, pág. 447.
- MINISTRO Pedro Calmon — Vol. IV, pág. 510.
- MOVIMENTO ESCOLAR de 1950 — Vol. IV, pág. 544.
- PRESIDENTE do IIAA, Nomeado Novo — Vol. IV, pág. 495.
- PROFESSORES DO ENSINO INDUSTRIAL e ORIENTADORES EDUCACIONAIS, Seguem para os EE. UU. — Vol. IV, pág. 528.
- PROFESSORES E ORIENTADORES Brasileiros nos EE. UU., Notícias dos — Vol. IV, pág. 560.
- PROGRAMA DE TREINAMENTO da "Union Pacific" Considerado de Grande Valor, O — Vol. IV, pág. 462.
- PUBLICAÇÕES DA CBAI — Vol. IV, pág. 543, 560.
- PUBLICAÇÕES Recebidas — Vol. IV, pág. 447, 464.
- REGISTRO HONROSO — Vol. IV, pág. 542.
- RANDEL em atividade na CBAI, Victor — Vol. IV, pág. 464.
- SHERIDAN de Regresso ao Brasil, O Sr. — Vol. IV, pág. 543.
- SHERIDAN, Sr. Edward W. — Vol. IV, pág. 495.
- TEXTOS DE PORTUGUÊS — Vol. IV, pág. 463.
- WRIGHT reúne-se ao Pessoal da Cia John C. — Vol. IV, pág. 463.

## ANEXO D – FICHA DE VIDA PROFISSIONAL, PARA ACOMPANHAMENTO DOS EX-ALUNOS DAS ESCOLAS TÉCNICAS

**FICHA DE VIDA PROFISSIONAL**

Em circular, que tomou o n.º 912, de 3 de maio último, o Dr. Ítalo Bologna, Diretor do Ensino Industrial, recomendou aos Srs. Diretores das escolas técnicas e industriais, pertencentes à rede federal, o registro, em ficha cujo modelo abaixo publicamos, dos principais dados da vida profissional dos alunos diplomados por aqueles estabelecimentos.

O registro desses dados, que são: firma empregadora, função exercida, salário e demais observações, tem por fim verificar as condições em que os ex-alunos dessas escolas se colocam na indústria.

ESCOLA	VIDA PROFISSIONAL DE EX-ALUNO				SÉDE
NOME: .....	DIPLOMADO NO CURSO: .....		ANO DE FORMATURA: ..... Nº DE DIPLOMADOS: .....		
NATURALIDADE: .....	CLASSIFICAÇÃO OBTIDA: .....		FOI REPETENTE? .....		
DATA DO NASCIMENTO: .....	CURSOS ANTERIORES: .....				
RESIDÊNCIA: .....					
DATA	FIRMA EMPREGADORA	LOCAL DE TRABALHO	FUNÇÃO QUE EXERCE	SALÁRIO	OCORRÊNCIA (*)

Fonte: CBAI, Boletim da CBAI. Rio de Janeiro, v. IV, n. 7, p. 494, jul. 1950.

## ANEXO E – CURRÍCULO E CORPO DOCENTE DO CURSO PARA ORIENTADORES EDUCACIONAIS DO ENSINO INDUSTRIAL

### CURRÍCULO E CORPO DOCENTE

Época	Disciplinas	Nº de aulas	Nº de Seminários	Nº de hrs. de estudo ou estágio	Professores
1º mês	Introdução à Orientação Educacional e Profissional.	6	—	10	Dora Barros
27/8/51	Elementos de Psicologia experimental.	12	6	30	Iva Waisberg Bonow
a	Elementos de Ciências Sociais Aplicados à Orientação.	9	3	30	Roberto Dannemann
25/9/51	Elementos de Estatística Educacional.	12	—	24	A. Oliveira Pereira

BOLETIM DA CBAI

-- 765 --

Época	Disciplinas	Nº de aulas	Nº de Seminários	Nº de hrs. de estudo ou estágio	Professores
2º mês	Conhecimentos das Profissões Industriais.	8	—	20	Flávio P. Sampaio
28/9/51	Elementos de Psicologia Evolutiva.	12	6	30	Noemi da Silveira
a	Sistemas e Organização de Escolas Industriais.	6	—	20	Flávio P. Sampaio
24/10/51	Introdução às Técnicas de Observação e Análise do Educando.	6	—	12	Euridice Freitas
	Elem. de C. Sociais aplicadas à Orientação.	3	3	12	Roberto Dannemann
	Elem. de Estatística Educacional.	6	—	12	A. Oliveira Pereira
3º mês	Análise do Trabalho Industrial.	6	—	20	Hermann Stefann
25/10/51	Apresentação das Principais Provas de Personalidade.	18	—	48	Cinira Menezes
a	Elementos de Psicologia da Aprendizagem.	12	—	16	Ester Franca Silva
24/11/51	Testes e Medidas Escolares.	12	—	20	Gloria Quintela
					Noemi da Silveira
					Jocyra Maia
4º mês	Noções de Técnica de Publicidade.	6	—	32	Marieta Leite
26/11/51	Elementos de Desenho Aplicado à Propaganda.	24	—	—	Stela Aboim
a	Apresentação de Provas de Inteligência e Aptidão.	6	—	48	Elieser Schneider
22/12/51	Didática.	12	—	24	Silveira Pontual
					Alves de Mattos
5º mês	Noções de Mercado de Trabalho.	6	—	32	Virgílio Cavalcanti
26/12/51	Apresentação de Técnicas de Exploração de interesses, das condições sócio-econômicas e das condições de saúde.	18	—	48	Vasco Vaz
a	Atividades extra-curriculares e extra-classe.	12	—	12	Mariana Alvim
25/1/52	Síntese e Aconselhamento.	—	12	12	Jorge P. Abreu
					Carmen Alonso
					Euridice Freitas
6º mês	Confecção de folhetos de informação e Propaganda.	—	3	32	Marieta Leite
28/1/52	Organização de Serviços de Orientação.	12	6	12	Dora Barros
a	Colocação e Acompanhamento.	12	6	48	Flávio P. Sampaio
29/2/52	Estudo de Casos Problemas.	—	9	12	Euridice Freitas

Fonte: CBAI, Boletim da CBAI. Rio de Janeiro, v. V, n. 12, p. 764-765, dez. 1951.



## ANEXO F – ÍNDICE DAS MATÉRIAS PUBLICADAS PELO BOLETIM DA CBAI EM 1951

-- 766 --

BOLETIM DA CBAI

### V – APÊNDICE

## ÍNDICE DAS MATÉRIAS – BOLETINS DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 1951

#### I – EDITORIAL:

- ANO DE VIDA, Mais um — J.B.G., Vol. V, pág. 577.
- ENSINO INDUSTRIAL, a Filosofia do — S.G. Vol. V, pág. 689.
- ENSINO INDUSTRIAL, Incremento do — J.B.G., Vol. V, pág. 593.
- ENSILNO DAS NOSSAS ESCOLAS, O — J.B.G., Vol. V, pág. 609.
- ESCOLA e a Indústria, A — J.B.G., Vol. V, pág. 657.
- ESCOLA E COMUNIDADE — S.G., Vol. V, pág. 705.
- ESCOLAS INDUSTRIAIS — S.G., Vol. V, pág. 737.
- MAIO 1º de — J.B.G., Vol. V, pág. 641.
- MAIS UMA INICIATIVA DA CBAI — J.B.G., Vol. V, pág. 673.
- NOSSOS PROBLEMAS, Os — J.B.G., Vol. V, pág. 625.
- PROGRAMAS — S.G., Vol. V., pág. 721.
- SELEÇÃO — S.G., Vol. V, pág. 753.

#### II – PROBLEMAS DE EDUCAÇÃO:

- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES Sobre a Técnica de Impressão Tipográfica — Anton Dakitsch. Vol. V, págs. 722, 723, 724, 725, 738, 739, 748 e 755.
- AMERICANA Lingua Inglêsa ou Lingua — Jander Campos. Vol. V, pág 661 e 662.
- ARTES INDUSTRIAIS, As — Bonser e Mossman. Vol. V, págs. 643, 644, 645, 646 e 647, 658, 659, 660, 674, 675 e 676.

AVIVIDADES EXTRAS-CURRICULARES na Escola Moderna — Angelita F. da Silva. Vol. V, pág. 642.

APOLOGIA das Ciências Físicas e Natuaris — Tasso Ramos de Carvalho. Vol| V, pág. 628 e 629.

COMO OBJETIVO PRIMORDIAL, no Ensino de Inglês, a Leitura — Jânder Campos. Vol. V, pág. 706 e 707.

CINEMATOGRAFIA EDUCATIVA nos Estados Unidos da America do Norte — Silvio do Vale Amaral. Vol. V, pág. 619.

CONSTRUÇÃO ao Uso dos Testes — Tasso Ramos de Carvalho. Vol, pág. 580 e 581.

DEMOCRACIA E O MÉTODO EDUCACIONAL — John L. Childs. Vd. V, pág. 578.

DIDÁTICA Problemas da — Benedito José de Sousa — Vol. V, 690 e 691.

EDUCAÇÃO e PROSPERIDADE — Eldridge R. Plowden. Vol. V, pág. 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747 e 748.

ESTATISTICA e a Sua Importância na Orientação Educacional, A — Alfredo de Oliveira Pereira. Vol. V, pág. 729 e 730.

EDUCAÇÃO LIERTARIA — Jânder de Campos. Vol. V, Pág. 633 e 636.

ESCOLA ATIVA, A — Adolphe Ferriere. Vol, V, pág. 600.

EDUCAÇÃO INDUSTRIAL, Por que — J. C. Wright. Vol. V, pág. 601 e 602.

ENSINO INDUSTRIAL, O método Analítico Aplicado aos Problemas do — Eldridge R. Plowden. Vol. V, pág. 610 e 611.

ENSINO MODERNO da Higiene, O — Publicações da União Pan-Americana nº 82 — Washington, D.C. 1944. Vol. V, pág. 692, 708, 709 e 710.

ENSINO INDUSTRIAL, A Europa e o Brasil no Desenvolvimento do — Josef Amrein. Vol. V, pág. 613 e 614.

ENSINO DE CARPINTARIA, nas escolas industriais, até onde deve chegar, O — Nilo Jaques Dias, Vol. V, pag. 754.

IMPORTÂNCIA da Higiene Industrial, Da — Jorge Bandeira de Melo. Vol. V., pág. 749 e 750.

IMPORTÂNCIA DO FATOR EDUCATIVO na Prevenção do Trabalho, A — D. L. Brandão Reis. Vol. V, pag. 726, 727 e 728.

JUVENTUDE DIVINO TESOURO — Fidelino de Figueiredo. Vol. V, pág. 626 e 627.

PSICOPEDAGOGIA DA SOCIABILIDADE, A — Emilio Mira Y Lopez, Vol. V, pág. 594.

TÉCNICOS MESTRES OPERÁRIOS E MANIPULADORES PARA A INDÚSTRIA, Preparação e Aperfeiçoamento de — Mario Paladini. Vol. V, pág. 615, 616, 617, 618, 631 e 632.

### III — DOCUMENTÁRIO:

ALGO SOBRE OS BOTÕES — Nair Maria Becker. Vol. V, pág. 700, 701 e 702.

ALGUMAS NOTAS Sobre o Registro de Filmes Numa Filмотeca Educativa — Silvio do Vale Amaral. Vol. V, pág. 696, 697, 698 e 699.

ACESSÓRIO ECONOMICO DE FIXAÇÃO — Robert Mawson. Vol. V, pág. 604.

BROCAS, Prolongamento das — Roger Isetts. Vol. V, pág. 585.

COLORADO AGRICULTURAL & MECHANICAL COLLEGE, O — Silvio do Vale Amaral. Vol. V, pág. 735.

CURSOS ITINERANTES — Virgilio Cavalcanti. Vol. V, pág. 734.

CBAI e o Cinema Educativo — Vol. V, pág. 585.

CANTO DA OFICINA, No — Alfonso Martignoni. Vol. V, pág. 650, 651 e 652.

CONCURSO DE GEOGRAFIA para o Magistério Secundário no Estado de S. Paulo — Aroldo de Azevedo. Vol. V, pág. 621, 622 e 623.

CENTENÁRIO DE SILVIO ROMERO, O — Jesus Belo Galvão. Vol. V, pág. 639.

CORTE E COSTURA, Vocabulário Técnico Ilustrado de — Nair Maria Becker. Vol. V, pág. 582, 603, 620, 634, 635, 648, 649, 663, 676, 677, 693, 711, 731, 732 e 751.

CURSO DE CINEMATOGRAFIA EDUCATIVA, Sugestão para um — Silvio do Vale Amaral. Vol. V, pág. 584.

CURSO DE FÉRIAS de 1950. — Marcos Pontual. Vol. V, pág. 653, 654 e 655.

CURSO DE FÉRIAS de 1950. — Hermann Steffen. Vol. V, pág. 636 e 637.

CANTO DA OFICINA, No — Alfonso Martignoni. Vol. V, pág. 678 e 679.

DUPLA ROTAÇÃO, e de Cilindro de Parada, Prelos de Rotação Contínua de — Anto Dakitsch. Vol. V, pág. 667, 668, 680 e 681.

HORA, 2400 kilometros por — Alfonso Martignoni. Vol. V, pág. 733.

EDUCAÇÃO NOVA, Principios da — Ad. Ferriere, Porto 1934. Vol. V, pág. 604.

ESCOLA E A INDÚSTRIA, nos Estados Unidos A — Armando Hildebrand. Vol. V, pág. 703.

ENSINO a Matemática na Prática e no — Angelo Martignoni. Vol. V, pág. 694 e 695.

- ENSINO INDUSTRIAL no Rio Grande do Sul, O — Rafael Pandolfo. Vol. V, pág. 718 e 719.
- ENSINO INDUSTRIAL, Curso Itinerantes para Professores do — Eldridge Plowden. Vol. V, pág. 716 e 717.
- ESCOLA DE FOTOGRAFIA em New York, Uma — Jorge Raupp. Vol. V, pág. 638.
- ESTAGIO, Comentando, Meu — Rafael Pandolfo. Vol. V, pág. 583.
- ESTADO DE NUTRIÇÃO e o Desenvolvimento Corporal dos Alunos da E.T.B. — Tasso Ramos de Carvalho, Vol. V, pág. 649.
- EASTERN SCHOOL OF UPHOLSTERY, A — Ewald Goetz, Vol. V, pág. 664.
- FINS DE ORIENTAÇÃO, Técnica Preliminar das Observações Psico Pedagógicas Para — Oswaldo de Barros Santos, Vol. V, pág. 712, 713, 714 e 715.
- HORA, 2000 km. por — Ângelo Martignoni, Vol. V, pág. 665 e 666.
- IV — NOTICIÁRIO:**
- AULAS NA E.T.N., Reaberturas das — Vol. V, pág. 624.
- ABRIL, A 21 de — Vol. V, pág. 640.
- ACORDO DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL, Renovado o — Vol. V, pág. 608.
- ANIMADORA, Uma Notícia — Vol. V, pág. 591.
- ALUNOS DA E.T.V., Belo Gesto dos — Vol. V, pág. 591.
- BRASIL, O Novo Presidente da Republica dos Estados Unidos do — Vol. V, pág. 605.
- BELO HORIZONTE, Tem Novo Diretor a E. T. de — Vol. V, pág. 608.
- BRASIL, Publicações da CBAI: Geografia do — Helio de Alcantara Avelar — Vol. V, pág. 640.
- CBAI, Publicações da — Vol. V, pág. 607 e '08.
- CBAI, Regressou dos Estados Unidos Uma Técnica da — Vol. V, V, pág. 592.
- CURSO DE ORIENTAÇÃO no seu primeiro mês de funcionamento, O — Vol. V, pág. 752.
- CURSO PARA ORIENTADORES educacionais do Ensino Industrial — Vol. V, pág. ....
- CURSO DE FÉRIAS de 1951. — Vol. V, pág. 586, 587, 588 e 589.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, O Novo Diretor do — Vol. V, pág. 624.
- DIRETOR DA E.T.N., O Dr. Heitor Calmon Nomeado — Vol. V, pág. 606.
- DIREÇÃO DA E.T.N., Mudança na — Vol. V, pág. 590.
- ENSINO INDUSTRIAL, O Eng. Ítalo Bologna Deixa a Diretoria do — Vol. V, pág. 582.
- EDUCAÇÃO, O Dr. Simões Filho na Pasta da — Vol. V, pág. 605.
- ESTUDO DO MERCADO DE MÃO DE OBRA em Sergipe — Vol. V, pág. 607.
- GUIMARÃES, Na Direção do Ensino Industrial o Dr. Solon — Vol. V, pág. 624.
- GAMEIRO, Reassume a Direção da E.T. de São Luiz o Prof. Argemiro — Vol. V, pág. 624.
- MUCK, Mais Uma Visita do Dr. — Vol. V, pág. 640.
- PRIMEIRO FERRO ELÉTRICO Fabricado na Bahia por um Aluno da E.T.S. — Vol. V, pág. 736.
- POPULOSAS, As Cidades mais — Vol. V, pág. 640.
- PROFISSIONAIS QUALIFICADOS, Mais uma Turma de — Vol. V, pág. 592.
- PROFESSORES E ORIENTADORES Brasileiros nos EE. UU., Notícias dos — Vol. V, pág. 607.
- PUBLICAÇÕES RECEBIDAS — Vol. V, pág. 607.

**ANEXO G – HIERARQUIA DOS GRUPOS PROFISSIONAIS NAS INDÚSTRIAS,  
SEGUNDO A CBAI**

Vejam os agora os quatro grandes grupos de profissionais da indústria e suas sub-divisões, cada qual dentro de sua esfera de ação:

<p><b>1º Engenheiros:</b></p> <p>a — de estudos e pesquisas.</p> <p>b — de direção.</p> <p>c — de produção.</p>	<p><b>2º Técnicos</b></p> <p>a — de estudos (projetador, desenhista).</p> <p>b — de produção.</p> <p>c — de controle.</p>
<p><b>3º Mestres</b></p> <p>a — de produção, à testa das secções de fund., máq. operatrizes montagem, etc.</p>	<p><b>4º Operários</b></p> <p>a — artífices formados: torn., frez., ajust., mod., fund. etc.</p> <p>b — manipuladores (semi-qualificados).</p> <p>c — braçais; limpadores, ajudantes, carregadores, etc.</p>

Fonte: CBAI, Boletim da CBAI. Rio de Janeiro, v. V, n. 3, p. 616, mar. 1951.

## ANEXO H – FICHA PSICOPEDAGÓGICA

-- 715 --

- 5 — SCHMIDT, I. JUNQUEIRA — «Orientação Educacional».  
 6 — «Curso de Orientação Educacional da CBAI» — Oswaldo de Barros, (Fany Malin e Eivlys Mabilde) — Rio, 1949.

### FICHA-PSICO-PEDAGOGICA

Nome do aluno: .....

Escola: .....

#### I — DETERMINAÇÃO DO TIPO PSICO-ERGOLÓGICO

A — Observações nas .....

Aulas Teóricas .....

Tipo psico-ergológico: .....

B — Observações nos .....

Trabalhos de oficina: .....

Tipo psico-ergológico: .....

C — Observações nas aulas .....

de Educação Física: .....

Tipo psico-ergológico: .....

D — Observações diversas: .....

Conclusões finais, das observações, sobre o tipo psico-ergológico: .....

#### II — CARACTERÍSTICOS DE PERSONALIDADE

A — Interesses e Vocação: .....

B — Comportamento Emocional: .....

C — Comportamento Motor: .....

D — Traços Gerais: .....

E — Observações suplementares: .....

...../...../.....

.....  
Orientador



## ANEXO J – CAMPO DE AÇÃO E ATIVIDADES DA DIRETORIA DE ENSINO INDUSTRIAL

BOLETIM DA CBAI

911

### III — DOCUMENTÁRIO :

## CAMPO DE AÇÃO E ATIVIDADES DA DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL

O ensino industrial no Brasil realiza-se com o concurso dos governos federal, estaduais e municipais, além de entidades privadas.

Há cursos de formação de artífices, de mestres de turmas, de condutores de serviços e de professores do ensino industrial. Além destas categorias há os cursos de aprendizagem e os cursos artesanais.

Os cursos de artífices são de 4 anos de duração, distribuem-se em 27 espécies diferentes, cada qual ministrando, em média quatro ofícios.

Os de mestria têm duração de 2 anos, um deles para estágio na indústria e com 25 espécies diversas.

Os cursos de condutores de serviços (técnicos) têm a duração de 3 anos, distribuídos em 15 espécies independentes.

Os cursos pedagógicos, com um ano de duração, dividem-se em dois ramos : didática do ensino industrial e administração escolar.

Os cursos de aprendizagem, com duração de 1 a 3 anos, sob a responsabilidade do SENAI, organização privada, sob a direção da Confederação Nacional da Indústria, de grande variação de cursos, caracteriza-se como ensino monotécnico para os menores aprendizes da indústria.

Os cursos artesanais, com duração de um a dois anos, cabe aos estados a obrigação de mantê-los.

Outros cursos ainda são ministrados; os cursos de continuação e os cursos extraordinários, com duração de dois a dez meses.

A rede federal compõe-se de 23 escolas e três cursos autônomos.

As redes estaduais compreendem cerca de quarenta escolas e a particular aproxima-se do mesmo número, num total apreciável de 300 cursos.

A rede do SENAI (aprendizagem) compreende 110 escolas com um total de cursos bem avançado.

A rede de escolas artesanais, ainda em formação, vem sendo incentivada pelo governo que irá, no próximo ano, auxiliar pecuniariamente os estados.

A matrícula anual, excede, em média a 50.000 alunos, cabendo ao SENAI uma expressiva maioria de matriculados.

Admite-se uma despesa anual com o ensino industrial no Brasil, que avança sobre a cifra de meio bilhão de cruzeiros.

Todo o ensino é gratuito, por parte dos poderes públicos e do SENAI, assegurado aos alunos assistência médica, dentária e alimentar. Aos mais pobres concede o governo, aos de sua rede, outros auxílios como internato, livros, vestuários. E aos bem dotados, igualmente pobres, bolsas de estudo.

Todos eles sob a supervisão legal da Diretoria do Ensino Industrial, órgão do Ministério da Educação e Saúde, embora, nem sempre atendidos, por deficiência de pessoal.

Como se vê são atividades complexas que se distribuem por todo o território nacional, atingindo, se bem desenvolvido, no tempo, o interior de todos os estados.

Agora mesmo planeja-se uma rede de cursos artesanais abrangendo a área coberta pela Hidrelétrica de Paulo Afonso, num raio de 450 quilômetros, coincidentemente abrangendo a área petrolífera de Salvador. Estes cursos atenderão às prementes necessidades da região já possuidora da mais variada matéria prima, em caminho de possuir força motriz para beneficiamento e transformação industriais daquelas matérias. Com estes elementos, para que até ali sejam atraídos capitais suficientes, falta, apenas, mão de obra. Esta será oferecida por estes cursos urgentemente se impõem.

Não me parecem necessários mais argumentos para justificarem o desenvolvimento dos serviços afetos à Diretoria do Ensino Industrial.

Como sugestão para um planejamento de serviços mais amplos poderia ser aceito :

- 1 — Divisão ou Serviços Administrativos, com duas seções.
- 2 — Divisão de Inspeção e Registros, com três seções.
- 3 — Divisão de estudos e planejamentos, com três seções.
- 4 — Serviços assistenciais e práticas educativas, com três seções.

Na primeira divisão teríamos uma seção para administração em geral e outra para administração escolar.

Na segunda, uma seção para inspeção das escolas equiparadas, outra para as reconhecidas e a

(Continúa na pág. 917)

---

(Continuação da pág. 912)

terceira de registros de diplomas, professôres, escolas etc.

Na terceira, uma seção para estudos e planejamentos de caráter didáticos, outra para prédios, instalações e equipamentos e a terceira para investigações sôbre as necessidades do mercado do trabalho.

Na quarta, teríamos uma seção de práticas educativas, outra de assistência social aos alunos e a terceira de relação com as indústrias para o atendimento de suas necessidades, facilidade de contratação de artífices e técnicos.



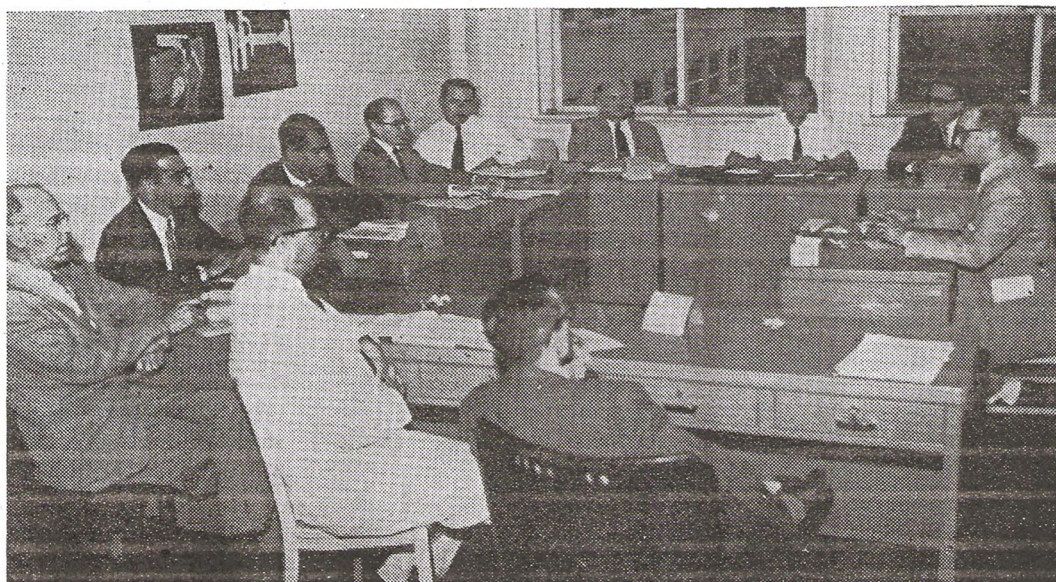
## ANEXO K - TRAININ WITHIN INDUSTRY (TWI) NA CBAI

853

BOLETIM DA CBAI

## IV — NOTICIÁRIO:

## O T.W.I. NA C. B. A. I.



No clichê apresentamos o aspecto de uma sessão do curso destinado à preparação de instrutores para o curso "Como Ensinar", do TWI, realizado na CBAI de 9 a 13 de junho, tendo dele participado: Dr. Trois Johnson, do SESP; Dr. Henrique Maia Penido, do SESP; Dr. Alvaro José de Pinho Simões, do SESP; Sr. Moacir Ávila, da Light & Power Co.; Sr. Orlando P. de Vasconcellos, da General Electric S. A.; Prof. Armando Hildebrand, da CBAI e Prof. Homero de Oliveira, da CBAI.

Conduziram os trabalhos deste curso o Prof. Flávio P. Sampaio e o Dr. Eldridge R. Plowden.

Demos terra a todo homem válido; instrução primária a todos os que podem ver e ouvir; instrução secundária e superior a todos os que são capazes, não a dando a nenhum que não o seja; educação social e profissional também a todos e não temamos o futuro. O Brasil é um país destinado a ser o esboço da humanidade futura.

Alberto Torres

A educação será essencialmente uma obra de liberdade e espontaneidade.

Froebel

Só um suplemento de alma poderá salvar os homens oprimidos pela matéria, porque todo progresso material é destruidor de si mesmo, se não for acompanhado dum igual progresso espiritual.

Henri Bergson

Se eu não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão mais nobre e melhor do que a de dirigir as inteligências para preparar os homens do futuro.

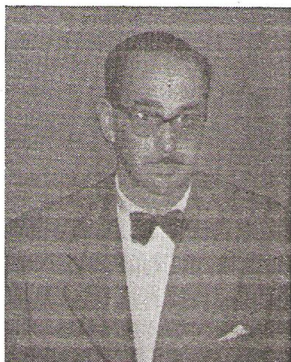
Dr. Pe...

## ANEXO L - FLÁVIO DE SAMPAIO

BOLETIM DA CBAI

1085

## O NOVO DIRETOR DO ENSINO INDUSTRIAL



Prof. Flávio P. Sampaio

Tomou posse do cargo de Diretor do Ensino Industrial o Prof. Flávio Penteadado Sampaio.

A cerimônia realizou-se no Gabinete do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Saúde, no dia 18 de julho do corrente, com a presença de várias autoridades, amigos e companheiros de trabalho do Prof. Flávio.

Em rápido improviso, o Sr. Ministro Antônio Balbino fez sentir ao empossado a grande responsabilidade de sua tarefa, a confiança que depositava em sua capacidade técnica e o apoio que lhe daria para reorganizar os serviços e dar-lhes a operosidade indispensável e de que eles tanto careciam.

Em seguida, pronunciou o prof. Flávio o seu discurso de posse, sereno e seguro, traçando diretrizes firmes que nos enchem de esperança e nos entusiasmam ao trabalho construtivo.

Em outra página, publicamos êsse importante documento.

Eis alguns dados pessoais do atual Diretor do Ensino Industrial e Superintendente da C.B.A.I.:

**Naturalidade e escolaridade** — Natural de São Carlos — São Paulo — onde fez cursos primário, secundário e normal, diplomando-se Professor em 1942. Posteriormente, realizou outros estudos relativos à Metodologia, Orientação Educacional e Profissional, Psicologia aplicada às Relações Públicas e Propaganda, Administração Pública, etc., em cursos de extensão da Faculdade de Filosofia, Ciências e Le-

tras da Universidade de São Paulo e da Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Fêz também cursos de Organização Racional do Trabalho, de Administração de Pessoal e de Racionalização de Locais e Instrumentos de Trabalho Industrial, promovidos pelo IDORT. No país, participou ainda de numerosos seminários, conferências, cursos e debates sobre assuntos ligados a : Supervisão de Pessoal, Orientação Profissional, Aperfeiçoamento de Métodos de Trabalho, etc.

Na Universidade de Chicago, realizou estudos especializados de Orientação Profissional e Supervisão de Ensino Industrial, tendo completado êsse estudo com um plano de visita e estágios em mais de 20 escolas de ensino industrial, de vários tipos, nos Estados Unidos.

**Atividades Profissionais** — Exerceu cargos e funções docentes ou administrativas seguintes : Professor primário no Grupo Escolar de Iacanga, Professor de Curso Noturno de Educação de Adultos, Professor de Cultura Geral da Escola Industrial de São Carlos, Professor de Pedagogia e História da Educação da Escola Normal de São Carlos — Professor de História do Ginásio Municipal e no Seminário Diocesano em São Carlos — Assistente do Chefe do Serviço de Colocação e Orientação da Superintendência do Ensino Profissional de São Paulo — Vice-Diretor e Diretor da Escola Técnica Getúlio Vargas em São Paulo — Secretário Geral de Mão de Obra do Estado — Conselheiro da Comissão Estadual de Assistência Técnica, da Casa Civil do Governador — Chefe do Serviço Técnico de Produtividade e Representante Especial da C.B.A.I., em São Paulo.

**Associação e Atividades Eventuais** — É um dos diretores técnicos do IDORT — Sócio fundador da Sociedade Brasileira de Psicotécnica — Sócio da Sociedade de Psicologia de São Paulo — Sócio fundador da APESNOESP — Membro da Fraternidade de especialistas em Ciências Sociais e Educação, nos Estados Unidos «PHI DELTA KAPPA» — Consultor para Educação Industrial do I Seminário Inter-Americano de Educação Profissional, promovido em 1952 pela Organização do Estado Americano — Governo dos Estados Unidos — O.I.T. e Universidade de Maryland.

## ANEXO M – ORIENTAÇÕES PARA COMPRA DE MÓVEIS, EXEMPLO DE TECNICISMO

1112

BOLETIM DA CBAI

III — DOCUMENTÁRIO :

### SELEÇÃO E AQUISIÇÃO DE MÓVEIS

Nair Maria Becker  
Técnico da C.B.A.I.

No sentido de melhorar as condições de trabalho na oficina, julgamos oportuno apresentar aos professores de oficinas uma orientação na seleção e aquisição de móveis, de maneira que veja facilitada sua missão obtendo bons resultados.

Uma vez que, nas escolas, as oficinas de Corte, Costura, Bordados, Rendas, Chapéus, Flores e Ornatos são, em geral, destinadas ao ensino a meninas e moças, é aconselhável ter em consideração o fator CONFORTO que não só terá uma influência educativa, como também dará uma oportunidade às jovens para desenvolver o seu gosto artístico, seu interesse e disposição para o trabalho em que é visível e sensível certo toque feminino. Por esse motivo, não convém transformar as salas de oficina em depósito de móveis de vários tipos e estilos, muitas vezes usa-

dos, recolhidos ou adquiridos de modo econômico, primando pela falta de estética.

Os móveis não podem deixar de ser proporcionais à idade e à altura dos alunos a fim de atenderem perfeitamente às suas finalidades, propiciando condições favoráveis de trabalho. Por esse motivo, é aconselhável ter na oficina cadeiras e mesas de alturas diversas.

Sobre esse assunto o professor W. W. Caudill, em sua obra «Space for Teaching» apresenta uma tabela interessante que convém ser observada, dada a diversidade dos tipos étnicos das diversas regiões do Brasil, tendo em vista uma adaptação que se fez com os dados fornecidos pelo Departamento Nacional da Criança do M.E.S.

(Cont. da pág. anterior)

f. Maior interesse pelo aperfeiçoamento nos métodos de trabalho;

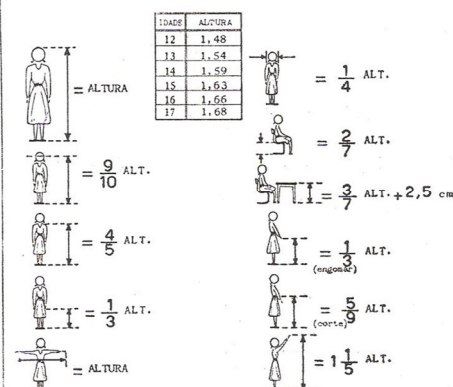
g. Maior rendimento de produção.

«O Supervisor ou Mestre na Indústria tem um papel muito importante a desempenhar na promoção de boas relações no trabalho e de altos padrões de eficiência, e o T.W.I. pode mostrar-lhe como desencumbrar-se dessa responsabilidade com êxito».

Esta vem até o presente demonstrando ser a melhor forma de preparar ou aperfeiçoar agentes de Mestria no Brasil.

A Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial — CBAI — está no presente ampliando suas possibilidades de aplicação e desenvolvimento do Método de Supervisão T.W.I. no centro-leste do País, com base no Rio de Janeiro, onde tem sua sede à Avenida Marechal Câmara, 350 - 8º andar.

Qualquer correspondência sobre o assunto deverá ser dirigido ao **Superintendente da CBAI**, naquele endereço.



Os móveis mais aconselháveis são os de aço, hoje executados nos formatos mais variados e, até, quando necessário, sob medidas especiais. Seguem-se-lhes móveis de madeira, de colorido natural ou marrom, de estilo sóbrio, linhas retas, bem acabadas.

## ANEXO N - CURSO DE FÉRIAS DE 1954

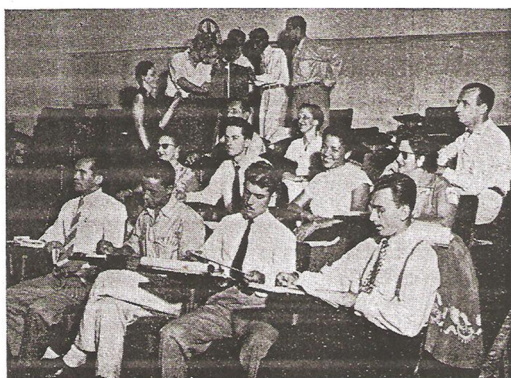
BOLETIM DA CBAI

1215

## IV - NOTICIÁRIO :

## CURSOS DE FÉRIAS DE 1954

Conforme estava programado, realizou-se, no período de 18 de janeiro a 27 de fevereiro, mais um Curso de Férias para Professores do Ensino Industrial, em Recife, Rio, São Paulo e Pôrto Alegre.



*Flagrante de uma aula de Auxílios Visuais, dada pelo Prof. Eduardo de Carvalho.*

Funcionou, ainda, em São Paulo, o primeiro Curso de Férias, destinado a Diretores do Ensino Industrial.

Desta feita, o planejamento, organização e superintendência dos cursos estiveram a cargo do Dr. Edward Berman, especialista americano em treinamento de professores.

Houve, como de outras ocasiões, muito entusiasmo e proveito.

Deseja-se, agora, que os Srs. Professores, imbuídos de seu exemplar idealismo e honestidade profissional, procurem, vencendo embora a rotina, pôr em prática os ensinamentos recebidos ou revigorados.

Para darem êsses Cursos, empenhou-se a CBAI em contratar os serviços de professores e técnicos, da própria CBAI ou estranhos a ela, a fim de atender, da melhor maneira possível, ao esforço e desejo de aperfeiçoamento de nossos dedicados professores.

Assim é que tivemos os diversos Cursos, a cargo dos seguintes professores :

**CURSO PARA PROFESSORES :****RECIFE :**

Objetivos e Organização do Ensino Industrial — Virgílio Cavalcanti, Chefe do Serviço de Levantamentos da CBAI.

Orientação Educacional e Profissional — Leda França, da Escola Industrial Carlos de Campos, de São Paulo.

Auxílios Áudio-Visuais — Pedro Murilo dos Santos, da Escola Técnica de Recife.

Matérias Correlatas — Max Dittrich, Técnico da CBAI.

**Coordenador :** Pedro Murilo dos Santos.

**RIO DE JANEIRO :**

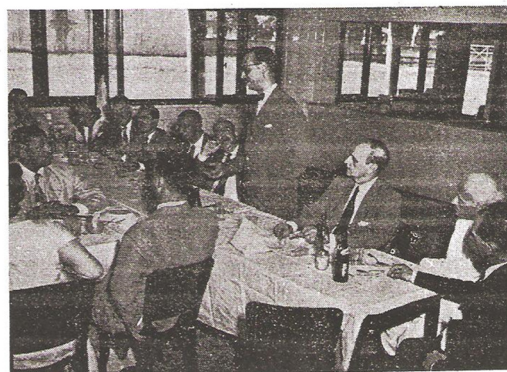
Objetivos e Organização do Ensino Industrial — Valfrido Freire, Diretor da Escola Técnica Visconde de Mauá.

Orientação Educacional e Profissional — Fany Malin Tchaicovsky, Chefe do Serviço de Orientação da CBAI.

Auxílios Áudio-Visuais — Eduardo de Carvalho, Diretor do Ensino do Departamento Nacional do SENAI.

Matérias Correlatas — Teodorino Rodrigues Pereira, da Escola Técnica Nacional.

**Coordenador :** Valfrido Freire.



*No almoço oferecido aos professores-cursistas pelo Diretor da E.T.N., o prof. Flávio Sampaio manifestou seu entusiasmo pelos bons resultados do Curso.*

**SÃO PAULO :**

Objetivos e Organização do Ensino Industrial — Artur Seixas, Diretor da E. T. de Vitória.

Orientação Educacional e Profissional — Marcos Pontual, da Escola Roberto Simonsen do SENAI de São Paulo.

Auxílios Áudio-Visuais Norman Ian Boggiss — Chefe do Serviço Fotográfico da CBAI.

Matérias Correlatas — Elzio D'Arienzo, do Depar-



*Momento em que o Dr. Plowden se dirigia aos professores para com eles congratular-se.*

tamento de Educação Industrial de São Paulo.  
**Coordenador :** Artur Seixas.

**PÓRTO-ALEGRE :**

Objetivos e Organização do Ensino Industrial — Rafael Pandolfo, Superintendente do Ensino Industrial de Pôrto-Alegre.

Orientação Educacional e Profissional — Malvina Rosat Cordeiro, Psicologista do Departamento Regional do SENAC, P. A.

Auxílios Áudio-Visuais — Edlo Sales, Assistente Técnico da Divisão de Educação do Departamento Nacional do SENAI.

Matérias Correlatas — Francisco Pandolfo, Técnico da CBAI.

**Coordenador :** Rafael Pandolfo.

**CURSO PARA DIRETORES EM SÃO PAULO:**

Orientação Educacional e Profissional — Osvaldo de Barros Santos, Chefe do Serviço de Orien-

tação e Seleção do Departamento de Educação Industrial, de São Paulo.

Supervisão do Ensino Industrial — João Batista Sales da Silva, do SENAI Regional, em São Paulo.

**Coordenador :** Herman Steffen, Chefe do Serviço de Material Didático da CBAI.

**Ofícios Femininos :**

Em São Paulo e Pôrto-Alegre, houve cursos destinados aos ofícios femininos. Estiveram a cargo da Profª Nair Maria Becker, Chefe do Serviço de Ofícios Femininos da CBAI, assessorada pela Profª Maria Edith Alves, Inspetora do Departamento do Ensino Industrial de São Paulo.

A Profª Nair Becker ministrou as aulas de Auxílios Áudio-Visuais e de Emprêgo de Material Didático, enquanto a profª Maria Edith se incumbiu das aulas de Planejamento e Organização de Oficinas.

Dos que se inscreveram, completaram os diferentes cursos e receberam os respectivos certificados 293 professores e 13 diretores, assim distribuídos :

**Professôres :**

Pôrto Alegre .....	68
São Paulo .....	95
Rio .....	65
Recife .....	65

**Diretores :**

São Paulo .....	13
-----------------	----



*Em nome de seus colegas, fala o prof. José Lopes Rodri da E.T. de Goiânia.*

## ANEXO O — ÍNDICE DAS MATÉRIAS PUBLICADAS PELO BOLETIM EM 1953

BOLETIM DA CBAI

1183

## V — APÊNDICE

ÍNDICE DAS MATÉRIAS — BOLETINS DE JANEIRO A  
DEZEMBRO DE 1953

## I — EDITORIAL :

- BOLETIM, O Nosso — Nº 8, pág. 1089.  
 CURSOS DE FÉRAIS PARA 1954 — Nº 10, pág. 1121.  
 CURSOS, Início dos — Solon Guimarães, Nº 2, pág. 977.  
 ESTATÍSTICA — Solon Guimarães, Nº 5, pág. 1025 e Nº 6, pág. 1049.  
 LUDERITZ, João — Solon Guimarães, Nº 3, pág. 993.  
 MENSAGEM PRESIDENCIAL, A — Solon Guimarães, Nº 4, pág. 1009.  
 NOVOS CAMINHOS — Nº 7, pág. 1073.  
 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL — Nº 11, pág. 1137.  
 PROGRAMAS EM EXECUÇÃO — Solon Guimarães, Nº 1, pág. 961.  
 RÁPIDO BALANÇO, Um — Nº 12, pág. 1153.  
 SETEMBRO DE 1909, 23 de — Nº 9, pág. 1105.

## II — PROBLEMAS DE EDUCAÇÃO :

- APRENDIZAGEM, A Visão e o seu Papel na — Homero de Oliveira, Nº 8, pág. 1090.  
 BASES E DIRETRIZES NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Conceito de — Solon Guimarães, Nº 4, pág. 1018.  
 DISCURSO DE PARANINFO — Solon Guimarães, Nº 1, pág. 962.  
 ENSINAR ?, Que se deve — Gustavo Lessa, Nº 10, pág. 1125.  
 ENSINO BRASILEIRO, O — Anísio Teixeira, Nº 10, pág. 1122.  
 ENSINO INDUSTRIAL, O — (discurso de posse) — Flávio P. Sampaio, Nº 7, pág. 1074.  
 ENSINO INDUSTRIAL, Seleção de alunos para o — Stanley Kruszyna, Nº 9, pág. 1106.  
 ENSINO E DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL, Princípios e Métodos de — Fany Malin Tchalcovsky, Nº 12, pág. 1158.

- ENTREVISTA, Sugestões para conduzir uma — Stanley Kruszyna, Nº 11, pág. 1142.  
 OPERÁRIOS SOLDADORES, Ensaio de Seleção de — Vasco Coelho da Silva, Nº 1, pág. 965 e Nº 2, pág. 978.  
 ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DAS OFICINAS, Problemas na — Nair Maria Becker, Nº 8, pág. 1091.  
 ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DOS ANORMAIS — Maria Irene Leite da Costa, Nº 4, pág. 1010.  
 ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL, Requisitos Mínimos para um Programa de — Fany Malin Tchalcovsky, Nº 10, pág. 1126.  
 ORIENTADORES EM FUNÇÃO DO TIPO DE ESCOLAS, O trabalho dos — Nº 11, pág. 1138.  
 PROFISSIONAL, Seleção — Aristides Ricardo, Nº 3, pág. 994 e Nº 4, pág. 1013.  
 SUPERVISÃO DE ENSINO — Edward Berman, Nº 12, pág. 1154.  
 T. W. I.?, Que é o — Flávio P. Sampaio, Nº 9, pág. 1109.  
 TIPÓGRAFOS, Exame de Seleção de — Ana Caeiro Gonzalez, Nº 2, pág. 980.

## III — DOCUMENTÁRIO :

- BIBLIOTECA DO ENSINO INDUSTRIAL (Oras Publicadas) — Nº 12, pág. 1163.  
 BIBLIOTECA PÚBLICA, A Pequena — L. Marion Moshier e Lefevre (versão do inglês por Sílvio do Vale Amaral), Nº 7, pág. 1076.  
 DECRETO Nº 34.330, DE 21/10/1953 — Nº 10, pág. 1132.  
 ENSINO INDUSTRIAL, Seleção de Orientadores para o — Fany Malin Tchalcovsky, Nº 8, pág. 1092.  
 EQUIVALÊNCIA ENTRE OS CURSOS DE GRAU MÉDIO, Lei de — Nº 8, pág. 1099.

- ESCOLA INDUSTRIAL, A INDÚSTRIA E A ESCOLA SECUNDÁRIA, A — Rafael Pandolfo, Nº 10, pág. 1128.
- ESCOLAS INDUSTRIAIS E TÉCNICAS DA REDE FEDERAL, As — Nº 4, pág. 1021.
- ESCOLA PRIMÁRIA E DA ESCOLA INDUSTRIAL, Entrosamento da — Fany Malin Tchaicovsky, Nº 9, pág. 1114.
- GOVERNO DE SÃO PAULO E A CBAI, O — Nº 9, pág. 1115.
- HISTÓRIA DO TERMO «INDÚSTRIA», Pequena — Agnelo Vianna, Nº 12, pág. 1161.
- INDÚSTRIA, Bactérias na — Nº 8, pág. 1096.
- LEVANTAMENTO ESTATÍSTICO ESCOLAR NO DECÊNIO 1943/1952 — Nº 5, pág. 1026 e Nº 6, pág. 1050.
- MERCADO DE MÃO DE OBRA, O Estudo de — Virgílio Cavalcanti, Nº 8, pág. 1095.
- MÓVEIS, Seleção e Aquisição de — Nair Maria Becker, Nº 9, pág. 1112.
- NASCIMENTO DO TELEFONE, O — Hermann Steffen, Nº 8, pág. 1100.
- ORGANIZAÇÃO DE UM MUSEU TECNOLÓGICO, Elaboração de Auxílios Visuais para a — Nair Maria Becker, Nº 10, pág. 1130.
- ORGANOGRAMA DA CBAI — Nº 11, pág. 1144.
- PAPEL DO ACASO NAS INVENÇÕES, O — Hermann Steffen, Nº 9, pág. 1116.
- PORTARIA Nº 808, DE 12/11/53 — Nº 11, pág. 1146 e Nº 12, pág. 1164.
- IV — NOTICIÁRIO :**
- ANTON DAKITSCH DE VOLTA À CBAI — Nº 10, pág. 1135.
- BIBLIOTECÁRIO DA CBAI, Novo — Nº 9, pág. 1119.
- BÓLSAS DE ESTUDO — Nº 9, pág. 1118.
- CURSO DE T. W. I. NA CBAI, Mais um — Nº 12, pág. 1168.
- DIRETOR DO ENSINO INDUSTRIAL, O Novo — Nº 7, pág. 1085.
- DIRETOR DO ENSINO SECUNDÁRIO, O Novo — Nº 8, pág. 1103.
- DIRETORES E ADMINISTRADORES LATINO-AMERICANOS VISITAM A CBAI — Nº 10, pág. 1136.
- EDUCAÇÃO E CULTURA, Assistência Técnica de — Nº 8, pág. 1101.
- EDUCAÇÃO INDUSTRIAL, Ciclo de Estudos e Debates sobre — Nº 11, pág. 1147.
- EDWARD BERMAN, Dr. — Nº 11, pág. 1152.
- ELISIÁRIO RODRIGUES DE SOUSA, Visitamos o Prof. — Nº 8, pág. 1104.
- ESCOLAS DE ENSINO INDUSTRIAL, Repercutem Artigos do Boletim nas — Nº 11, pág. 1151.
- ESCOLAS DE ENSINO INDUSTRIAL, Reunião de Diretores de — Nº 11, pág. 1149.
- ESCOLAS DE ENSINO INDUSTRIAL, Treinamento de Diretores de (Curso de Férias) — Nº 10, pág. 1134.
- ESCOLAS INDUSTRIAIS, Técnicos da CBAI em visita a — Nº 9, pág. 1120.
- ESCOLAS SECUNDÁRIAS, Oficinas nas — Nº 8, pág. 1104.
- ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE NO DIA DA PÁTRIA, A — Nº 9, pág. 1119.
- MÃO DE OBRA NA INDÚSTRIA, Aperfeiçoamento da — Nº 12, pág. 1167.
- MARIA DA PENHA DA FONSECA COSTA — Nº 9, pág. 1118.
- MAUCK, Visita do Dr. — Nº 7, pág. 1088.
- MÉTODO DE SUPERVISÃO T. W. I., Cursos sobre o — Nº 9, pág. 1120 e Nº 11, pág. 1149.
- MINISTRO ANTÔNIO BALBINO, Visita a CBAI o Exmo. Sr. — Nº 7, pág. 1086.
- MINISTRO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, O Novo — Nº 7, pág. 1084.
- PLOWDEN EM SÃO PAULO, Dr. — Nº 9, pág. 1118.
- PUBLICAÇÕES DA CBAI, Novas — Nº 12, pág. 1168.
- REFINARIA DE MATARIPE, A — Nº 2, pág. 986 e Nº 3, pág. 997.
- SEÇÃO DE CONSULTAS — Nº 9, pág. 1087.
- TERMO ADITIVO, Assinado o — Nº 7, pág. 1087.

## ANEXO P – ENTUSIASMO DOS TÉCNICOS BRASILEIROS QUANTO À FIGURA DOS NORTE-AMERICANOS

### EDWARD H. BIRD



Edward H. Bird

Chegou ao Rio, no dia 25 de julho do corrente ano, o técnico norte-americano, sr. Edward H. Bird que já tomou posse das suas funções.

O sr. Bird, que trabalhará no setor de Auxílios Visuais, é profissional de reconhecida competência tendo passado 15 anos na indústria cinematográfica dos Estados Unidos como fotógrafo e técnico.

Durante a última guerra, como instrutor de escolas de pilotagem da «Ryal Canadian Air Force», o sr. Edward H. Bird familiarizou-se com o uso extensivo de auxílios visuais no ensino.

Em 1953 recebeu o grau de «Bacharel em Engenharia» no Colorado A. M. College, em Fort Collins, no Estado do Colorado.

A CBAI terá no seu novo colaborador um profissional de real valia e um amigo dedicado.

Fonte: CBAI, Boletim da CBAI. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 7/8, p. 1284, jul/ago. 1954.



## ANEXO Q – PROGRAMAÇÃO DO SEMINÁRIO DE DIRETORES DAS ESCOLAS TÉCNICAS E INDUSTRIAIS DA REDE FEDERAL, EM 1959

BOLETIM DA CBAI

11

### SEMINÁRIO DE DIRETORES DAS ESCOLAS TÉCNICAS E INDUSTRIAIS DA REDE FEDERAL

AINDA NO MÊS EM CURSO A REALIZAÇÃO DO SEMINÁRIO DE DIRETORES —  
VASTA PROGRAMAÇÃO ELABORADA PARA O MAGNO CONCLAVE — TREZE  
DIAS DE ESTUDOS E DEBATES DA MATÉRIA CONSTANTE DO TEMÁRIO —  
NOTAS.

A Escola Técnica de Curitiba recebeu condignamente a briosa caravana de diretores das escolas técnicas e industriais do País, para o seminário que foi programado pela CBAI, com a finalidade de estudar melhores condições para o ensino industrial.

No Centro de Treinamento, onde são efetuados os cursos de aperfeiçoamento, estão sendo revistos os programas dos diversos cursos constituintes do estágio a ser realizado este ano, tratando-se da introdução, se necessário, de normas que melhor orientem técnicos e cursistas no decorrer das aulas.

Entre os assuntos que estão sendo debatidos na reunião dos diretores, figura um balanceamento das atividades das escolas, suas dificuldades e necessidades e, bem assim, o andamento do Centro de Treinamento.

Um vasto programa foi elaborado, ocupando nada menos de treze dias, fazendo parte dele passeios a pontos pitorescos da cidade, excursões a lugares de atração turística do Estado, visitas a estabelecimentos de ensino e às indústrias locais, conferências, etc.

Como esclarece o programa, que a seguir transcrevemos, cada um dos cursos integrantes do programa do Centro de Treinamento será examinado, discutindo-se a sua organização e verificando-se alguma deficiência porventura nêle existente e que seja passível de alteração.

Congregando diretores de tôdas as escolas técnicas e industriais da rede federal de educação industrial, é de se contar com o absoluto êxito do certame, tanto mais quando sabemos que os participantes do Seminário são pessoas realmente capacitadas e possuidoras de longa experiência nesse setor educacional, além de consagrarem verdadeiro amor à trabalhosa missão de educar para o Brasil do amanhã. A CBAI, que tão grande impulso tem

dado ao ensino industrial brasileiro, e que, justamente por isso, tem merecido o apoio e o respeito das autoridades e do povo, prestigia e institui constantes melhoramentos, sempre com a intenção de ajudar o Brasil na grande carência de homens para a sua ascendente industrialização.

Na próxima edição deste periódico, apresentaremos detalhados comentários sobre a promissôra assembléia de educadores nacionais.

Eis a minuta do programa a ser apreciado e debatido, durante a realização do Seminário:

#### REUNIÃO DE DIRETORES

##### Programação

Mês de Janeiro:

DIA 19:

9:00 - 10:00 Abertura.  
10:00 - 12:00 Visita às instalações da E. T. de Curitiba.  
14:00 - 17:00

DIA 20:

9:00 - 11:00 O ensino de mecânica de máquinas no Curso de treinamento — Profs. Raul Rangel e Mr. Stanley Hagen.  
11:00 - 12:00 Discussão da matéria.  
Coordenador: Prof. Sezefredo Blachke.  
14:00 - 16:00 Atividades do Centro, Avaliação dos Cursos ministrados. Planos futuros — Dr. Lauro Wilhelm e Mr. Robert S. Hoole.  
16:00 - 17:00 Discussão da matéria.  
Coordenador: Dr. Manoel Viana de Vasconcelos.

## DIA 21:

- 9:00 - 11:00 O ensino de marcenaria no curso de treinamento. Prof. Vitório Stringari e Mr. Louis J. Drake.
- 11:00 - 12:00 Discussão da matéria.  
*Coordenador:* Dr. Djalma Montenegro Duarte.
- 13:30 - 14:30 - Melhor uso das instalações e equipamento nas Escolas — Profs. Carlos Infanti, Vitorio Stringari e Raul Rangel.  
*Coordenador:* Prof. Francisco Pandolfo.
- 14:30 - 17:00 A preparação do material de ensino baseado na análise de ofício. Prof. Vitório Stringari, Mr. Louis J. Drake, Prof. Raul Rangel e Mr. Stanley Hagen.  
*Coordenador:* Dr. Paulo Giorgio Brochado.

## DIA 22:

- 9:00 - 11:00 Oficina de solda, tratamento térmico e serralharia — Prof. Ricardo Knesebeck e Mr. L. John Lipney.
- 11:00 - 12:00 Discussão da matéria.  
*Coordenador:* Prof. Djalma Fonseca Neiva.
- 14:00 - 17:00 Seleção de participantes do curso de treinamento. Prof. Raul Rangel e Mr. Stanley Hagen.  
*Coordenador:* Dr. Jeremias Pinheiro da Câmara Filho.

## DIA 23:

- 9:00 - 10:00 Explanação sobre o curso de Eletricidade para professores em treinamento. Prof. Gastão Schmidlin.
- 10:00 - 11:00 Explanação sobre o curso de Automecânica para professores em treinamento. Prof. Gert Greger.
- 11:00 - 12:00 Explanação sobre o curso de Fundição para professores em treinamento. Prof. Carlos Infanti.  
*Coordenador:* Prof. Dário Farias de Lima.
- 13:00 - 15:00 Juntas ou comissões consultivas, trabalhando com a indústria. Prof. Vitório Stringari e Mr. Louis J. Drake.  
*Coordenador:* Dr. Talvanes Augusto de Barros.

- 15:00 - 16:00 Sumário do programa de treinamento de professores — Dr. Lauro Wilhelm.  
*Coordenador:* Prof. Argemiro Gammeiro.

DIA 24 — *Sábado:* — Viagem a Paranaguá.

DIA 25 — *Domingo:* — Visita a clubes e outros pontos interessantes de Curitiba.

## DIA 26:

- 9:00 - 12:00 Treinamento de professores. Discussão de assuntos pedagógicos. Prof. José Demeterco, Mr. L. John Lipney e outros.  
*Coordenador:* Dr. Pedro Alcântara Braz.
- 14:00 - 16:00 Educação áudio-visual para professores de ensino industrial. Prof. Renato Lima e Mr. Arnold Robinson U.S.I.A. — Materiais didáticos e filmes.
- 16:00 - 17:00 Discussão da matéria.  
*Coordenador:* Prof. José Barbosa da Silva.

## DIA 27:

- 9:00 - 10:00 Cursos de Desenho para professores em treinamento. Profs. Walter Maurer e Zacarias Liteka.
- 10:00 - 11:00 Cursos de Matemática e Português para professores em treinamento. Profs. Aramis Demeterco e Amantino de Mello Ribas.
- 11:00 - 12:00 Discussão do ensino de matérias correlatas.  
*Coordenador:* Prof. Abelardo de Oliveira Cardoso.
- 14:00 - 17:00 Visita ao Colégio Estadual.

## DIA 28:

- 9:00 - 11:00 Administração e Supervisão de Escolas Técnicas e Industriais. Dr. Lauro Wilhelm e Mr. Robert S. Hoole.
- 11:00 - 12:00 Discussão da matéria.  
*Coordenador:* Dr. Francisco Montojos.
- 14:00 - 16:00 Relato da viagem aos Estados Unidos pelos Diretores das Escolas Técnicas de Belo Horizonte e Industriais de Fortaleza e Teresina.

(Conclusão da pág. anterior)

16:00 - 17:00 Dr. Thomas A. Hart.  
*Coordenador:* Dr. Lauro Wilhelm.

DIA 29:

9:00 - 12:00 Dr. Francisco Montojos e Diretores  
(Cursos noturnos de aperfeiçoamento. Assuntos Administrativos).

14:00 - 16:00 Relato sobre a viagem realizada à Europa — Dr. Francisco Montojos.

17:00           ENCERRAMENTO.

DIA 30:

9:00 - 11:00 Visita à Universidade.

14:00 - 16:00 Visita à construção. Fundação Militar.

DIA 31: Sábado

Viagem a Ouro-Fino.

---

"Se o Brasil é um país especialmente agrícola, por isso mesmo cumpre que seja um país ativamente industrial."

RUI BARBOSA

Fonte: CBAI, Boletim da CBAI. Rio de Janeiro, v. XIII, n. 1, p. 11-13, jan. 1959.

## ANEXO R - CURRÍCULO DO CURSO DE ORIENTADORES

BOLETIM DA CBAI

## 3.4 CURRÍCULO DO CURSO DE ORIENTADORES

Aulas . . . . .	298 horas
Seminários . . . . .	62 "
Trabalhos práticos . . . . .	186 "
Estudo dirigido . . . . .	94 "
Total . . . . .	640 "

MATÉRIA	Aulas (hora)	Seminários (hora)	Trab. Práticos (hora)	Estudo dirigido (hora)	Total (horas)
1 — Filosofia e Princípios da Orientação. — Objetivos da Orientação. — Princípios Básicos. — Orientação e Ensino. — Orientação e Disciplina. — Técnicas de Orientação	30	6	—	6	42
2 — Estudo do Indivíduo (Psicologia). — Bases de Comportamento Humano. — O Adolescente. — O Aluno e seus Problemas mais Comuns. — A Criança Excepcional (conceito de normal, super-normal, marginal e anormal). — Problemas de Aprendizagem. — Personalidade. — Aptidões.	96	24	56	30	206
3 — Testes e Medidas. — Elementos de Estatística: coleta e tabulação de dados, medidas de tendência central, variabilidade, dispersão, correlação. — Princípios básicos da construção, administração interpretação de testes. — Tipo de testes e outros instrumentos de medidas. — Limitação no uso destas medidas.	96	6	44	20	166
4 — Observações e Análise do Educando. — Importância da Observação. — Técnicas de Observação. — Instrumentos utilizados na observação e análise do educando.	14	4	16	4	38
5 — Informação Ocupacional e Educacional. — Valor da Informação. — Informação educacional. — Informação profissional. — Fontes de informação. — Técnicas de informação. — Organização de fichário de informações. — Orientação em grupos.	12	2	16	6	36
6 — O Aconselhamento. — O aconselhamento no programa de orientação. — Coleta de dados. — Registros cumulativos. — Estudos de casos. — A entrevista. — Técnicas de aconselhamento usadas nos diversos setores da atividade humana.	28	8	40	16	92
7 — Organização do Programa de Orientação. — Planejamento em função do tipo de escola. — O papel do diretor no programa de orientação. — O papel do professor no programa de orientação. — Relações entre o orientador e os outros membros da escola (dentista, médico, inspetor de alunos, bibliotecário, etc.). — Tipos de serviço de orientação. — Métodos para avaliar o programa de orientação.	22	12	14	12	60

Fonte: CBAI, Boletim da CBAI. Rio de Janeiro, v. XIV, n. 4, p. 3, abr. 1960.

## ANEXO S - VOCABULÁRIO TÉCNICO DE CORTE E COSTURA

-- 488 --

BOLETIM DA CBAI

III — DOCUMENTÁRIO:

## Vocabulário Técnico Ilustrado de Corte e Costura

Prof.<sup>a</sup> Nair Maria Becker  
Técnico da CBAI

(Cont. do número anterior)

**ENCURTAR** — tornar mais curto, diminuir; encurtar uma saia.

**ENCURVAR** — tornar curvo; dar a forma de arco; encurvar uma gola.

**ENDIREITAR** — pôr direito o que estava torto, dobrado ou desviado da linha reta; retificar, corrigir; endireitar uma gola.

**ENFEITAR** — adornar, ataviar, ornamentar; enfeitar uma gola com renda.

**ENFIAR** — introduzir um fio no orifício de; meter em fio; pôr em série; enfiar missangas.

grenage". A "morsa" paulista, chamada em todo o Brasil de "Tórno de bancada", que aliás é um termo dos mais ambíguos, denuncia a influência italiana — (*mordere* - morder; *morsa* - o que morde). Os "cachorros", tradução ao pé da letra do "dog" inglês, denominam as castanhas das placas. A mesma coisa observa-se em todos os ofícios, do "relê" do electricista até o "misantrê" do impressor (*relais*; *mis-en-train*, do francês). O ato de ruptura sob ação, semelhante ao corte com tesoura, chama-se "cisalhamento", porque foi preferível adotar o galicismo (*les cisailles*-tesoura) a traduzir para "entesouramento", que tem cheiro de prata e não de aço".

O professor de Português confirmou: "É verdade; a língua se forma e se transforma cada dia, de acordo com as novas necessidades e sob a influência estrangeira. A nossa época de velocidades supersônicas também há de acelerar este processo, nem sempre com resultados que possam enriquecer a língua pátria. É só ver os anúncios dos grandes "magazines" que berram "big venda", etc. Também a interferência de comissões acadêmicas para conservar pura a linguagem erudita já é difícil e muitas vezes inoperante. Quanto mais de uma comissão para padronizar o vocabulário técnico, sempre em evolução rápida!"

O bonde, afinal, chegou ao ponto terminal. Ao se separarem, o professor de mecânica concluiu sorrindo: — "Para lhe ser franco, não julgo de grande importância se é "engrenagem" ou "roda dentada", uma vez que o nosso aluno e futuro operário saiba do que se trata e que seja capaz de construí-la de acordo com as exigências estabelecidas e os cálculos necessários. Se quiser, podemos continuar esta conversa, falando dos "furos" que são medidas tipográficas, da "ponta fixa" ou do "ponto fixo", do cote móvel e de outros termos com que pecamos nas oficinas contra a pureza lingüística".

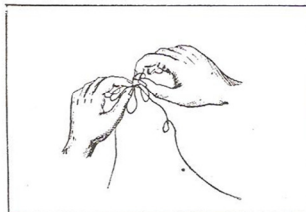
**ENFIVELAR** — guarnecer com fivelas; pôr fivela em; enfivelar um cinto.

**ENGANCHAR** — segurar ou prender com gancho; enganchar o "cabochon".

**ENGOMAR** — meter em goma e alisar depois a ferro quente; molhar em goma; engomar uma roupa.

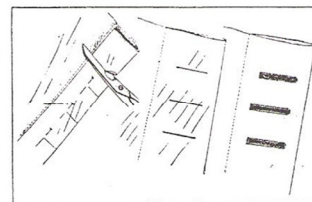
**ENOVELAR** — enrolar em novelos; enovelar a linha ou a lã.

**ENREDAR** — emaranhar, embaraçar, prender; enredar a linha.

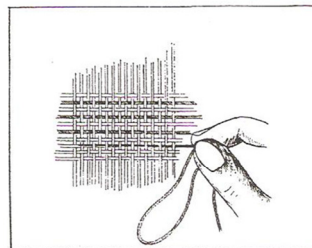


**ENROLAR** — envolver, dobrar em rôlo ou espiral; enrolar a linha.

**ENTALHAR** — cortar em talha, abrir um corte; entalhar para uma casa.



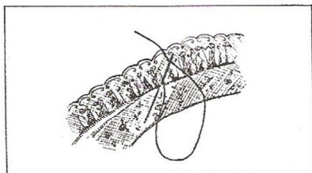
**ENTRAMAR** — tramar em, atravessar com fio pela urdidura de um tecido.



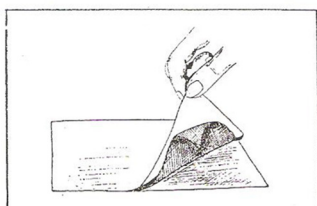
**ENTRANÇAR** — pôr em trança; dar a forma de trança; entretecer, entrelaçar; entrançar cordões ou vieses para um ornato.

**ENTRELAÇAR** — entretecer, enlaçar; entrelaçar cordões.

**ENTREMEAR** — pôr de permeio; intervalar; entremear uma aplicação ou entremeio de rendas.



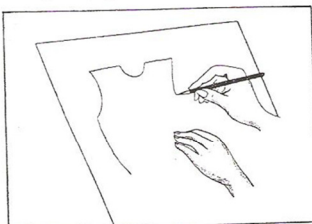
**ENTRETELAR** — pôr entretela em; pôr pano consistente entre o fórrô e a fazenda de uma peça de vestuário.



**ENVIESAR** — pôr em direção enviesada, pôr ao viés; cortar obliquamente.

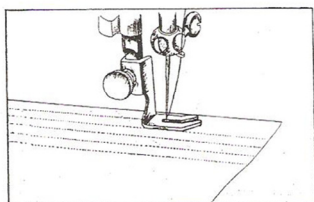
**ENXAGUAR** — lavar ligeiramente, passar em segunda água para tirar o sabão.

**ESBOÇAR** — traçar o primeiro delineamento de algo; traçar os contornos de; esboçar u m a blusa.



**ESCOVAR** — limpar com escôva, tirando o pó; escovar uma roupa, para tirar marcações feitas a giz.

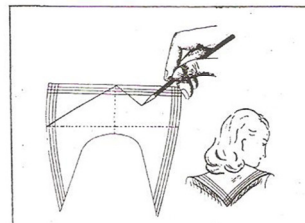
**ESPACEAR** — abrir intervalos entre; deixar espaço entre; espacear as costuras retas.



**ESTENDER** — esticar, retesar; puxar, segurando com força; estender o tecido a bordar, entre os arcos de um bastidor.

**ESTICAR** — estender, retesar, puxar, retificando a textura; esticar a ourela de um tecido.

**ESTILIZAR** — desenhar, modificando, com intenção decorativa, as linhas do modelo; dar estilo a; estilizar um costume.



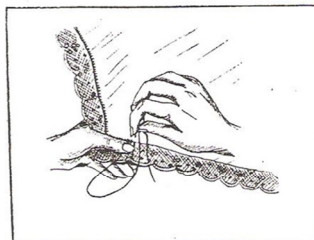
**ESTREITAR** — tornar estreito, apertado; diminuir a largura, o espaço, a área de; estreitar as pregas.

**EXPERIMENTAR** — pôr à prova; verificar; experimentar um vestido.

**FAZER** — criar, realizar, executar; fazer uma bainha aberta; fazer crivo; fazer filé, etc..

**FECHAR** — cerrar, unir, ajustar; fechar uma maneira (em substituição ao "abotoar uma maneira").

**FESTOAR OU FESTONAR** — dar acabamento a um tecido aplicado, espécie de bordado; é o caseado; festonar uma renda.

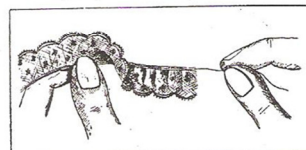


**FORRAR** — pôr fórrô; revestir, cobrir a parte interna; forrar uma roupa.

**FRANJAR** — enfeitar ou guarnecer de franjas; rendilhar, desfiar; franjar uma toalha.

**FRANZIR** — enrugar, pregar, afofar; franzir um babado.

**FRISAR** — encrespar, enrolar; frisar uma renda.



(Cont. no próximo número).