

A atuação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial na formação de trabalhadores no Brasil (1946-1962)¹

TALITA FRANCIELI BORDIGNON²

Resumo

Sob o ponto de vista do materialismo histórico e dialético, o presente artigo busca analisar o protagonismo da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) entre 1946 e 1962, em suas ações de promoção da hegemonia burguesa. Tomando como fonte histórica o Boletim da CBAI, observa-se a ampliação do Estado na interpenetração entre público e privado. A burguesia brasileira movimentou seus intelectuais orgânicos e os empenhou na solidificação do liberalismo, de modo que a inculcação do american way of life fosse guiada pelo americanismo e o fordismo, como na análise de Gramsci. O escolanovismo na educação técnica industrial foi a estratégia que os donos do poder usaram para operar a manutenção da ordem liberal burguesa. O princípio da unificação diferenciadora foi divulgado nessas escolas para entranhar tais pressupostos na mentalidade dos trabalhadores, a fim de manter a sociedade organizada em classes antagônicas.

Palavras-chave: Escola Nova. Educação tecnológica. Hegemonia. Intelectuais. Estados Unidos da América.

The protagonism of the Brazilian-American Commission for Industrial Education (1946-1961)

Abstract

This paper aims to analyze, from the historical and dialectical materialism point of view, the actions of the Brazilian-American Commission of Industrial Educa-

tion (CBAI, in the Brazilian acronym) in the period from 1946 to 1962, as a protagonist in the promotion of the hegemony of bourgeois. Data from the Bulletin of the CBAI allow to observe the enlargement of the State towards the private sector, speaking in terms of the interpenetration between those two spheres. The Brazilian bourgeoisie moved its organic intellectuals and engaged them in solidifying the liberal thesis, to ensure the reinforcement of the American way of life based on Gramsci's Americanism and Fordism. The so-called Escolanovismo in the industrial and technical education was the strategy that elite resort to in order to install and maintain the bourgeois liberal order. The principle of "differentiating unification" was spread in those schools in order to qualify workers fully committed to those ideals and keep society organized in competing classes. Keywords: Escolanovismo. Technological education. Hegemony. Intellectuals. United States of America.

El protagonismo de la Comisión Brasileño-Americana de Educación Industrial (1946-1962)

Resumen

Desde el punto de vista del materialismo histórico y dialéctico, el presente artículo busca analizar el protagonismo de la Comisión Brasileño-Americana de Educación Industrial (CBAI) entre 1946 y 1962, en sus acciones de promoción de la hegemonía burguesa. Teniendo como fuente histórica el Boletín de la CBAI, se observa la ampliación del Estado en la interpenetración entre el público y el privado. La burguesía brasileña ha movilizado a sus intelectuales orgánicos y los ha empeñado en la solidificación del liberalismo, de manera que la instigación del american way of life fuese guiada por el americanismo y el fordismo, como en la propuesta de Gramsci. Aplicar el modelo de la Escuela Nueva en la educación técnica industrial fue la estrategia que los dueños del poder usaron para mantener el orden liberal burgués. El principio de la unificación diferenciadora fue difundido en estas escuelas para entranar estas presuposiciones en la mentalidad de los trabajadores, con el propósito de mantener la sociedad organizada en clases antagónicas.

Palabras clave: Escuela Nueva. Educación tecnológica. Hegemonía. Intelectuales. Estados Unidos de América.

Introdução

É certo que os grupos que exercem hegemonia em um dado contexto histórico constroem essa 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, e esse é um processo construído historicamente, ou seja, somente é possível entender uma realidade socio-histórica se esta for analisada como resultado de uma construção que se dá no decorrer do tempo. Para analisar a situação da estrutura social em determinado contexto, deve-se julgá-la em sua composição temporal anterior. Ora, a história da humanidade é constituída de conjunturas que se precedem e que, portanto, não deixam disponível a possibilidade de entendê-las se não forem considerados os seus progressos.

Neste texto – sob a ótica do materialismo histórico e dialético –, parte-se do pressuposto de que, para assegurar a propriedade dos meios de produção, os donos do poder lançaram mão da obtenção do consenso para com as classes subalternas, de forma a moldar a superestrutura em relação orgânica e dialética com a estrutura, visando garantir a base material em favor de si.

Coincidindo com a República, o processo de industrialização pelo qual passou o Brasil, a partir do final do século XIX, ditou as bases para a formação mais consistente da burguesia industrial brasileira. A formação de núcleos urbanos a partir das estações ferroviárias fomentou o processo de urbanização. No seu entorno, aglomerava-se 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. Em outras palavras, 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 fatura de si próprios.

Os cafeicultores lograram consideráveis lucros com a produção do café, e o capital que haviam acumulado se transformou 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 consistiam no artesanato, na manufatura e, finalmente, na maquinofatura; por aqui o processo se deu abruptamente, sob a forma da grande indústria (DECCA, 1981, p. 142). Sendo assim, os incipientes industriais acabaram por organizar-se, unificando seus interesses e incorporando, inclusive, a orientação fordista como método de submissão dos trabalhadores aos preceitos fabris.

O que se seguiu, a partir daí, foi uma *res publica*³ 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 feitos para atender aos anseios de grupos privados poderosos. A Política dos Governadores, o arranjo do Café com Leite e a atuação dos coronéis⁴ denotaram 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 que permitia assimilar a ideologia liberal e libertar-se das amarras de um sistema castrador e centralista.

Os senhores rurais, ao saírem do isolamento do campo na tentativa de construir um Estado nacional, traziam consigo uma série de valores para um contexto que passou a se desenrolar nas cidades. Esse conjunto de crenças tendeu a ficar no passado ao mesmo tempo que se foi aceitando um novo estilo de vida e um novo desenho, que adquiriram as formas de organização das relações sociais, das instituições econômicas, jurídicas e políticas. Essa porção de senhores rurais “aburguesou-se” em um processo que foi dilatado pelo surto econômico provocado pelo café e que ditou as regras do desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil. Todos os que buscavam enriquecer certamente participaram desse processo e experimentaram do “espírito burguês”, como nas palavras de Florestan Fernandes (1975). 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, especialmente a econômica.

Para Fernandes (1975), é desse modo que se pode falar em uma 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 se descobriu “livre” para empreender as diferenças sociais à sua maneira, deixando que o capitalismo se modernizasse de acordo com o curso da maré.

Um pouco mais tarde, quando se decidiu pela efetiva industrialização do país, os governos que se seguiram foram influenciados pelos debates acerca dos rumos que ele deveria tomar a partir de então, princi-

palmente no que diz respeito ao liberalismo. De 1945 em diante, a classe trabalhadora passou a rogar maior participação política, e os setores agrário-exportadores assistiram à redução de seu poder por causa dos rumos que o país deveria tomar. Foi no primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) que se combinaram os interesses dos trabalhadores com os da burguesia industrial, e é dessa época a aprovação de leis que, pelo menos aparentemente, beneficiavam os trabalhadores. Analisando a conjuntura do período, pode-se dizer que as leis trabalhistas mantiveram as relações de produção em conformidade com as exigências do desenvolvimento econômico. A preocupação foi fazer com que o país se desenvolvesse sem que fosse necessário procurar ajuda econômica internacional; para tanto, a estratégia foi organizar, controlar e utilizar a força política das classes assalariadas em favor da política nacional desenvolvimentista (IANNI, 1975).

Quando a ideia de país independente sem auxílio externo não mais atendia aos anseios das frações de classe que protagonizaram tal movimento, aliar o capital nacional ao estrangeiro se apresentou como alternativa, modelo de desenvolvimento que estava ganhando maior espaço, já que a sustentação da ideia de um Brasil independente economicamente não duraria muito tempo. Nesse contexto, houve embate entre os nacionais desenvolvimentistas e os liberais, que, por sua vez, não podiam ser considerados monolíticos. No Brasil, a teoria neoliberal ganhou espaço entre os intelectuais logo após a Segunda Guerra Mundial, os quais se ocuparam em convencer a opinião pública – e os governos que se seguiram – de que os ajustes à sua base teórica se dariam para a sua reconfiguração a fim de lhe garantir força.

Somava-se à efervescência desse debate a ideia de industrializar-se que, durante a Segunda Guerra Mundial, ganhou força. Com a demanda industrial gerada pelo conflito, foi preciso qualificar mão de obra: essa “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 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 tal.

A partir de 1946, portanto, o governo e os setores interessados não hesitaram e consentiram a interferência dos Estados Unidos nas políticas do Brasil. Ora, o desenvolvimento da economia do país caracterizava o capitalismo brasileiro como dependente. Dessa feita, foram assinados vários acordos nos mais diversos setores: entendimentos, acordos de cooperação e de empréstimo, convênios e emendas de todos os tipos, em todas as áreas da máquina pública.

Os primeiros sinais de cooperação entre as partes para a educação técnica industrial foram de 1946, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) firmou um convênio com a Inter-American Educational Foundation (IAF) vinculada ao governo dos Estados Unidos. Denominado “Acordo Básico”, esse primeiro convênio para a educação técnica foi prorrogado em 1951 e em 1955, em um termo aditivo que estendeu suas ações até 1960⁵.

A criação da CBAI e o Boletim

Para instrumentalizar os acordos, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), órgão subordinado aos governos brasileiro e estadunidense responsável por executar as ações e os projetos do programa de aperfeiçoamento do ensino industrial. Entre 1946 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 era 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 um de seus editores, Jesus Belo Galvão (1951, p. 577, grifos nossos), o Boletim deveria preocupar-se “[...] em **equilibrar a seção doutrinária e a de subsídios** com a já variada e frequente parte noticiosa, e nem por isso deixa de ressentir-se da ausência de notícias, dados e informações das escolas [...]”.

Os Boletins consultados foram de julho a dezembro de 1950; de janeiro a março, de maio a setembro e dezembro de 1951; de março a dezembro de 1952; de janeiro a setembro, novembro e dezembro de 1953; de janeiro a março e de maio a dezembro de 1954; de janeiro a março de 1957; de outubro a dezembro de 1958; de janeiro a março e de maio a

dezembro de 1959; de abril a dezembro de 1960; e de março a novembro de 1961. Foram consultadas 76 edições, totalizando 1.204 páginas. Cada uma delas dispunha de, em média, 16 laudas. A tiragem do periódico não foi revelada em seus números. No entanto, é possível inferir que sua leitura deveria se restringir aos envolvidos com a organização do ensino, não devendo as famílias dos estudantes e trabalhadores participarem desse processo, o que lhe confere caráter elitista.

Cada edição era aberta com um editorial e seguia com as seções: “Problemas da Educação”, na qual eram feitas as reflexões doutrinárias sobre o assunto; “No canto da oficina” e “Documentário”, em que estavam publicados os textos técnicos e os pormenores do cotidiano de trabalho na indústria; e “Noticiário”, em que eram veiculadas as últimas notícias referentes aos personagens mais ilustres, destaques, novidades, leis aprovadas e conquistas do setor.

O Boletim não publicou apenas relatórios. Por meio de textos escritos por convidados, membros da CBAI – direta ou indiretamente ligados à elite industrial –, ou extraídos de outras publicações à época, comprovavam-se os objetivos aos quais se prestava esse ramo de ensino e a que se valia sua articulação com outras agências. Os textos veiculados ali não necessariamente foram escritos com exclusividade para o 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 administração pública, ligadas à formação do cidadão trabalhador e preocupadas com sua vida pessoal em horário de trabalho ou não.

Diante do exposto, não há como discordar da análise gramsciana acerca da noção de hegemonia exercida pelos intelectuais orgânicos de determinadas classes sociais na disputa pelo controle do Estado. Quando se refere à atuação da burguesia e à sua luta pela manutenção da ordem, Gramsci (1982) 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 e bibliotecas), a organização do sistema de informação, do meio ambiente e do modo como as cidades estão organizadas. Configura-se, dessa 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, grifos da autora).

O Estado, portanto, amplia-se porque é considerado a partir da somatória da sociedade civil à sociedade política, em relação orgânica entre si na luta pela hegemonia. O 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 (2007), as classes dominantes só poderiam tornar-se hegemônicas utilizando o aparelho de Estado para conformar a superestrutura⁶ e controlar a infraestrutura⁷.

Dessa forma, pode-se afirmar que o posicionamento das classes que fazem do Estado seu palco de ação é demonstrar “interesse” em uma cultura que seja individualista, mesquinha, imediatista, oportunista, de curta visão. Dialecticamente, tudo isso 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 por meio do Estado ampliado significa levar em consideração, principalmente, a questão das relações entre a infraestrutura e a superestrutura, bem como 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).

A CBAI, por meio de seu Boletim, nada mais fez do que empreender a luta pela hegemonia da fração de classe a quem servia. Foi para viabilizar o projeto de hegemonia burguesa que seus intelectuais orgânicos, reunidos na CBAI como um “partido”, trataram de tomar as escolas técnico-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. Como representantes de classe, esses intelectuais orgânicos agiram para divulgar preceitos referentes à sua classe social e, para tanto, usaram o referencial teórico de Émile 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 porque deve ser entendida historicamente. Ao longo do tempo, as funções atribuídas aos homens ganharam corpo à medida que se apossavam da natureza, o que determinava as relações entre si. É como se cada indivíduo carregasse um código genético com toda a experiência de seus predecessores quanto à propriedade privada, bem como as relações que dela decorrem.

Para Durkheim (2014), os indivíduos devem observar suas aptidões em benefício do coletivo, não importando a que classe social pertencessem. Existem diferenças entre as pessoas que 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 aris-

toocratas 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 fosse 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. Nessa conjuntura é que se pode compreender o dilema da proposta burguesa de educação: como garantir a igualdade e a diferenciação simultaneamente? A alternativa foi unificar o sistema escolar ao mesmo tempo que se operava a diferenciação entre os indivíduos. Essa 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 desses 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 era a luta pela hegemonia enquanto classe pela igualdade econômica.

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 fundamentados 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 Krupskaya⁸. 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.

[...] 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).

Na verdade, o princípio da escola politécnica deveria ser o norte da educação para os trabalhadores industriais – se acaso o objetivo das instituições educativas fosse a ruptura da ordem burguesa, na direção da igualdade social.

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino

politécnico seria, por isso, fermento da transformação [...] Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhes os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social (MACHADO, 1989, p. 126-127).

Ora, o desenvolvimento multilateral dos homens passa pelo progresso de suas capacidades por completo, o que só seria possível por meio de uma educação intelectual, corporal e tecnológica que fortaleça as aptidões relativas ao manejo das ferramentas nas indústrias, corroborando a premissa de que o conhecimento intelectual e científico do processo de produção possibilita ao homem o controle sobre o próprio trabalho e, portanto, à própria vida.

Porém, o discurso liberal de igualdade social e de direitos foi usado como pretexto. A estratégia foi propagar, a todo custo, o ideal da diferenciação unificadora, desculpa que garantiria o consenso necessário para manter a classe trabalhadora sob controle sem o perigo de expor o organismo social a convulsões drásticas.

A grande maioria dos artigos publicados pela CBAI nos Boletins referia-se à valorização das diferenças entre os indivíduos para justificar a ordem social como estava. O prof. John L. Childs, da Universidade de Columbia, por exemplo, dissertando sobre a democracia liberal e manifestando-se a favor da fusão dos indivíduos com suas diferenças sendo respeitadas em um mesmo organismo social, defende a educação liberal: “[...] Em suma, uma educação interessada na democracia é uma educação que se interessa profundamente no método educativo” (CHILDS, 1950, p. 579).

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 (CHILDS, 1950, p. 580).

Foi nesse 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, em uma atitude descolada da realidade da vida dos estudantes – tal como era a proposta da pedagogia tradicional: “Urge uma profunda mudança de mentalidade, através da criação e fixação de novos hábitos e atitudes educacionais”. Era preciso “renovar conceitos” e operar uma “séria reforma de base da educação no Brasil” (CBAI, 1958, p. 16).

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, no Brasil, ficou conhecido como Educação Nova, Escola Nova ou Escola Ativa.

Em fevereiro de 1951, o Boletim publicou o prefácio da tradução portuguesa do livro “A escola ativa”, do referido autor. Ele escreveu em tom de vitória, com muitas exclamações, dando a impressão de que estava a comemorar algo. Felicitava os educadores latino-americanos que, finalmente, haviam adotado uma forma diversa de enxergar o mundo por meio 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!” (FERRIÈRE, 1951, p. 600).

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

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

Em 1930, Manuel Bergström 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, grifos nossos).

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 Mange⁹, 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 Filho¹⁰, 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 seu estímulo fundamental. Ao apresentar os princípios norteadores do escolanovismo, essa 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 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 conseqüências, 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.

Considerando a importância que as escolas técnicas industriais ganharam nesse contexto, não é difícil explicar a insistência quanto à renovação do método educacional que se utilizava no dia a dia com os alunos atendidos nesses colégios. A industrialização previa forçosamente uma dinâmica de ensino que atendessem à formação de pessoas que se encaixas-

sem no desenvolvimento do modo de produção capitalista. É por isso que a figura dos educadores ligados à divulgação do escolanovismo ganhou vulto tão expressivo em tal 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 naquele período.

Tão importante quanto Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foi 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.

Aqui também é importante mencionar que os educadores brasileiros alinhados ao escolanovismo tinham 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 por meio 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; TEIXEIRA, 2010, p. 21-22).

Também não foi à toa que visitou a União Soviética, em 1928, com sua metodologia influenciando a prática pedagógica de Krupskaya na educação russa. Quando organizaram seu sistema educacional, por ocasião da adaptação aos princípios da 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 referia à adoção do método pelos soviéticos, Lourenço Filho dizia 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 fundamentado 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).

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 aproximava 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 desse 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 idéias 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. Os Estados Unidos, portanto, influenciaram o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas brasileiras por meio dos educadores que difundiram o escolanovismo como método mais apropriado para a educação brasileira, sedimentando a democracia liberal e o desenvolvimento do modo de produção capitalista como periférico, autocrático e acentuador das desigualdades sociais.

Ademais, deve-se considerar o fato de que 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 incutir na cultura da população de outros países o desejo pelo consumo; consumir deveria ser entendido como uma manifestação de felicidade e realização pessoal. Essa 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 dos direitos individuais somado 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, em uma 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, 2004, p. 187).

Ou seja, a democracia foi um conceito utilizado no contexto para legitimar o apelo ao consumo como modelo de vida que nutria o desenvolvimento capitalista a nível mundial. Muitas das edições do Boletim denotam a preocupação em convencer o leitor de que não havia outra possibilidade de conceber o mundo se ele não tivesse as liberdades individuais como alicerce.

Diante do exposto é que se pode compreender a postura dos intelectuais envolvidos com a propagação desses ideais diante da política internacional que se seguiu à Segunda Guerra Mundial. Foi um período em que duas superpotências se enfrentaram ideologicamente 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 mun-

dial 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 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, portanto, para que se cumprissem esses 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.

Para além disso, o estudo da articulação entre as elites brasileira e estadunidense deve considerar o pressuposto de que os Estados Unidos formaram uma sociedade em vantagem quando comparada à europeia, sob o prisma da análise gramsciana. 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 trabalhavam, mas não conheciam limites quando queriam 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 esse 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 em um molde, de modo que a moral e os costumes servissem à organização do trabalho e do cotidiano forjado pela vida nas fábricas nesse processo de industrialização. Todas as classes sociais estavam a contribuir para que essa 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, em forma de fascículos¹¹. 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 para ilustrar o quanto as mulheres deveriam ser subservientes ao homem.

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, por exemplo, a professora escreveu sobre a seleção e compra de móveis. Em um 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 (BECKER, 1953b, p. 1112).

A professora deu voz à ideia de que a sociedade estava a “americanizar-se” como um todo; é como se todos estivessem a perceber-se em um processo de adaptação da vida nas 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, grifos nossos).

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 forçaria 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 esse perfil, a saída é fazê-los absorver esse modo de ser em suas mentes. Sobre a inculcação de valores especificamente à classe de trabalhadores, Gramsci chega a destacar, inclusive, o índice de divórcios nos Estados Unidos, que 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 essa 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** (BECKER, 1953a, p. 1091, grifos nossos).

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, nesse caso, figurava como campo de luta pela hegemonia, já que possibilitava o aprendizado às classes subalternas do que desejavam as dominantes. É por meio da transmissão desse conteúdo nas escolas que os industriais garantiam 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 por meio das escolas técnicas é prova de que as classes dominantes buscaram assegurar sua hegemonia. Os Boletins da CBAI são prova incontestável dessa 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 citavam o cristianismo e o exaltavam como modelo de conduta. Em editorial de dezembro de 1958, por exemplo, o tom cristão-católico enaltecia 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).

Quando se utiliza do apelo à religião para formar o cidadão sob seus princípios, a CBAI transformava 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 era do que usar a religião para conformar o cidadão à concepção de mundo e à ordem que se queria conservar. Gramsci faz duras críticas a essa 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 trazia arraigado consigo a tradição católica. O pensamento religioso imbricou-se no modo de conceber a vida das pessoas comuns em um 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 para o branqueamento da população brasileira¹², 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 esse 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.

O pensamento gramsciano defende a ideia de que religião é algo diverso de filosofia, cuja função seria 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; chegaria o momento em que seria superada. Para que isso 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 foram formas que ela encontrou para garantir a hegemonia das classes dominantes durante o desenvolvimento do capitalismo industrial.

Algumas considerações, à guisa de conclusão

Diante de todo o exposto, a CBAI apresentou-se como particularidade na revolução burguesa, já que, atuando como partido, levou adiante uma dinâmica para operacionalizar o projeto de hegemonia da burguesia. Isso incluiu 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. Nesse 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.

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.

O escolanovismo penetrou por entre as células da sociedade brasileira para inundar as mentes de todos os cidadãos-trabalhadores com

ideias que não condiziam com sua condição de classe e não se encaixavam em sua forma de viver e enxergar a vida. Convencer foi mais interessante e eficiente, inclusive, do que prender e torturar. 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 isso. 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.

Recebido em: 18/04/2019

Aprovado em: 08/06/2019

Notas

1 O presente texto apresenta-se como síntese das investigações da tese de doutoramento, intitulada “Revolução Burguesa e Ensino Profissional: o protagonismo da Comissão Brasileiro-Americana de educação industrial” (2018).

2 Doutora em História, Filosofia e Sociologia da Educação. Professora da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, São Carlos-SP. E-mail: tatabordignon@gmail.com.

3 *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 que é, em vez disso, mantida em conjunto por muitas pessoas.

4 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 seus coronéis para eleger candidatos, 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.

5 Detalhes sobre a operacionalização técnica desses acordos podem ser consultados em Bordignon (2012).

6 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, enquanto a segunda, às forças e relações de produção. A relação entre ambas é dialética.

7 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 em todas as suas frações, quando se comporta como intelectual coletivo, permite a hegemonia com mais facilidade que as classes dominantes. Daí a necessidade de convencer a totalidade do tecido social.

8 Krupskaya foi uma revolucionária bolchevique e pedagoga russa. Após a Revolução de 1917, participou do governo e teve importante papel 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.

9 Engenheiro e professor suíço, Mange veio ao Brasil para lecionar, mas obteve êxito em outras tarefas. Fundou o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e participou da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), em parceria com Roberto Simonsen, em 1946.

10 Ao longo da amizade de ambos, trocaram 115 cartas, nas quais se expõe muito do que viveram como divulgadores do movimento.

11 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 apresenta data de dezembro de 1951, com indicação de que continuaria no próximo número.

12 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.

Referências

AMORIM, Mário Lopes. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BECKER, Nair Maria. Problemas na organização e administração das oficinas. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VII, n. 8, p. 1091-1092, ago. 1953a.

BECKER, Nair Maria. Seleção e aquisição de móveis. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VII, n. 9, p. 1112-1113, set. 1953b.

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: 3 fev. 2019.

BORDIGNON, Talita Francieli. **As ações do Estado brasileiro para o desenvolvimento do Ensino Industrial no Brasil (1946-1971)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2012.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 499 p. (Coleção Pensamento Crítico, v. 39).

CBAI. Editorial. Fim de ano. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 3, dez. 1958.

CHILDS, John. A democracia e o método educacional. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. V, n. 1, p. 578-580, jan. 1950.

DECCA, Edgard de. **1930 – O silêncio dos vencidos**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERRIÈRE, Adolfo. A escola ativa. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. V, n. 2, p. 600-601, fev. 1951.

GALVÃO, Jesus Belo. Editorial – Mais um ano de vida. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. V, n. 1, p. 577-577, jan. 1951.

GOMES, Jarbas Mauricio. **Religião, educação e hegemonia nos Quaderni del Carcere de Antonio Gramsci**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. 216 p.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 394 p.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2009.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1975.

JOLL, James. **As ideias de Gramsci**. São Paulo: Cultrix, 1979.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).