

O protagonismo da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (1946-1962)

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

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

Talita Francieli Bordignon – Universidade Federal de Goiás | Faculdade de Educação | Goiânia | GO | Brasil | E-mail: talitabordignon@ufg.br | 

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 nestas escolas para entranhar estes pressupostos na mentalidade dos trabalhadores, a fim de manter a sociedade organizada em classes antagônicas.

Palavras-chave: Escola Nova. Educação tecnológica. Hegemonia.

Abstract: This paper aims to analyze, from the historical and dialectical materialism point of view, the actions of the Brazilian-American Commission of Industrial Education (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.

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 entañar 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.

1 Introdução

É certo que os grupos que exercem hegemonia numa determinada conjuntura constroem sua natureza ao longo do tempo. A existência das diversas classes sociais determina-se pelas condições de desenvolvimento do modo de produção no qual se inserem e este é um processo construído historicamente, ou seja, somente é possível entender uma realidade sócio histórica se esta for analisada como composição construída no decorrer do tempo. Só é possível analisar a situação na qual se encontra a sociedade se for julgada a sua composição temporal anterior. Ora, a História da humanidade se constitui de circunstâncias que se precedem e que, portanto, não deixam disponível a possibilidade de entendê-las se não forem considerados os seus antecedentes.

Neste artigo – do ponto de vista do materialismo histórico e dialético –, parte-se do princípio de que, para garantir a propriedade dos meios de produção, os donos do poder saíram em busca da obtenção do consenso junto das classes subalternas, para moldar a superestrutura em relação orgânica e dialética com a estrutura, visando garantir a base material em favor de si.

A partir do final do século XIX, República brasileira coincidiu com o processo de industrialização e ditou as bases para uma formação mais sólida da burguesia industrial no país. Os centros urbanos que se formaram a partir das estações ferroviárias alavancaram o processo de urbanização. Ali se concentrava a mão-de-obra imigrante responsável pelas atividades mecânicas de manutenção das peças das locomotivas e vagões, o que pode ser considerado a origem da atividade industrial no país. Ou seja, a *res publica*¹ brasileira foi concebida para que se abrisse espaço ao liberalismo no cerne do desenvolvimento capitalista. A proclamação foi, portanto, uma manifestação da burguesia buscando libertar-se da dominação imperial em favor da liberdade econômica para a fartura de si própria.

Os cafeicultores alcançaram retornos significativos com a produção do grão e o capital que haviam acumulado transformou-se em investimentos na atividade industrial – principalmente entre 1915 e 1919, por ocasião da Primeira Grande Guerra. Vale lembrar que o processo de industrialização no Brasil não seguiu os mesmos passos da trajetória clássica do processo, os quais consistem no artesanato, manufatura e, finalmente, a maquinofatura; ocorreu subitamente

¹ *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.

sob a forma da grande indústria (DE DECCA, 1981). Desta forma, os industriais acabaram por organizar-se aglutinando seus interesses e incorporaram a orientação fordista como método de submissão dos trabalhadores às convenções das fábricas.

A partir daí, foi uma *res publica* que nada tinha de povo – a considerar os esforços empreendidos pelos poderosos para esgotar a possibilidade da participação política do cidadão trabalhador. Os arranjos que mantiveram o aparato estatal em funcionamento foram para atender aos anseios de particulares. A Política dos Governadores, o arranjo do Café com Leite e a atuação dos coronéis² demonstram a movimentação dos burgueses para a conservação da ordem como sempre estivera. Esta dinâmica fluiu pelo mar capitalista à medida em que se permitia assimilar a ideologia liberal e se alforriava das amarras de um sistema castrador e centralista.

Ao passo que os fazendeiros saíam do isolamento do campo na tentativa de compor um Estado nacional, traziam consigo um conjunto de valores que se desenrolaram nas cidades. Estas crenças tenderam a ficar para trás ao mesmo tempo em que se foi aceitando um novo modo de viver, desenhando-se outras as formas de organização das relações sociais, das instituições econômicas, jurídicas e políticas. Esta parcela de senhores rurais “aburguesou-se”, num processo que é alargado pelo surto econômico provocado pelo café e que dita as regras da evolução do capitalismo industrial no Brasil. Os donos das fazendas de café 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 escapar da limitação de suas liberdades individuais, especialmente a econômica.

Para Florestan Fernandes, é somente desta forma que se pode falar numa Revolução Burguesa no Brasil. Ela consiste em apontar, 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 reconhecer o momento em que a sociedade brasileira descobriu-se

² 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.

“livre” para experimentar as diferenças sociais à sua maneira, permitindo que o capitalismo se modernizasse de acordo com a ocasião.

Um pouco mais tarde, quando se decidiu pela industrialização do país, os governos que se seguiram foram influenciados pelos debates e reflexões sobre os rumos que o país deveria tomar a partir de então, principalmente o que diz respeito ao liberalismo. A partir de 1945, os trabalhadores passaram a cobrar maior participação na política e as diferentes categorias de fazendeiros assistiram à perda de seu poder para com os rumos que o país deveria tomar. Foi Getúlio Vargas (1930-1945) que permitiu se combinarem os interesses dos trabalhadores com os da burguesia industrial por meio da aprovação de leis que, supostamente, traziam benefícios aos trabalhadores. Analisando-se o contexto, é possível dizer que as leis trabalhistas mantiveram as relações de produção de acordo com as exigências do desenvolvimento econômico. Preocupando-se em fazer com que o país se desenvolvesse sem que fosse necessária ajuda econômica internacional, a estratégia foi organizar, controlar e utilizar a força política das classes assalariadas em favor da política nacional desenvolvimentista (IANNI, 1975).

No momento em que a ideia de país independente sem ajuda externa não se sustentava mais, alinhar o capital nacional ao estrangeiro se apresentou como alternativa. Neste contexto, houve embate entre os nacional-desenvolvimentistas e os liberais que, por seu turno, não eram monolíticos. No Brasil, o neoliberalismo ganhou espaço entre os intelectuais logo após a Segunda Guerra. Seus intelectuais ocuparam-se em convencer a opinião pública de que os ajustes à sua base teórica se dariam para a sua reconfiguração a fim de lhe garantir força.

À efervescência deste debate soma-se a ideia de industrializar-se, ou seja, com a demanda de produtos gerada pelo conflito, foi preciso preparar mão de obra. Esta “incipiente” sociedade deveria ser modelada com 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. Sendo assim, a educação profissionalizante sob responsabilidade do Estado passou a ser indispensável no processo de treinamento de pessoal para a indústria, já que não havia operários qualificados para levar adiante os planos de desenvolvimento nacional.

De 1946 em diante, portanto, os governos – e as burguesias que os sustentaram – consentiram a interferência dos Estados Unidos nas relações de poder do Estado brasileiro. Afinal de contas, o desenvolvimento da economia brasileira permite caracterizar o capitalismo ocorrido

aqui como dependente. Desta feita, foram assinados acordos em variados setores: são entendimentos, acordos de cooperação e de empréstimo, convênios e emendas de todos os tipos, contemplando áreas diversas da administração pública.

Para a educação profissionalizante, a cooperação entre as partes teve início em 1946, ocasião em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi signatário de um convênio com a *Inter-American Educational Foundation* (IAF), vinculada ao governo dos Estados Unidos. Denominado “Acordo Básico”, este primeiro convênio foi prorrogado em 1951 e em 1955, num Termo Aditivo que estendeu suas ações até 1960³ (BORDIGNON, 2012).

2 A criação da CBAI e o Boletim

Para possibilitar os acordos na prática foi criada a *Comissão Brasileiro Americana de Educação Industrial* – a CBAI – órgão subordinado aos governos brasileiro e estadunidense que tinha por responsabilidade executar as ações e 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 técnicos relacionados à aprendizagem industrial e à formação dos trabalhadores. O propósito do Boletim *da CBAI* foi divulgar as obras da comissão aos dirigentes das escolas técnicas industriais para que ficassem a par dos gastos e *propagar a doutrina liberal* por meio da educação ocorrida nas escolas técnicas industriais. De acordo com um de seus editores, Jesus Belo Galvão, 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 [...]” (GALVÃO, p. 577, grifos meus)

Cada edição⁴ inicia-se com um editorial e prossegue com as seções “Problemas da Educação” – na qual se apresentam reflexões doutrinárias sobre o tema; “No canto da oficina” e

³ Detalhes sobre a operacionalização técnica destes acordos podem ser consultados em dissertação de mestrado, sob o título “As ações do Estado brasileiro para o desenvolvimento do Ensino Industrial no Brasil (1946-1971)”, disponível no repositório de teses e dissertações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

⁴ 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 dispõe de, em média, 16 laudas. A tiragem do periódico não é revelada em seus números. No entanto, é possível inferir que sua leitura deveria se restringir aos envolvidos com a organização

“Documentário”, cuja preocupação são os pormenores do cotidiano de trabalho nas fábricas e, no “Noticiário”, onde foram veiculadas as últimas informações sobre personagens mais ilustres, destaques, novidades ou leis aprovadas e que iriam influenciar no desenvolvimento deste ramo de ensino.

O fato é que

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 administração pública, ligadas à formação do cidadão trabalhador e preocupadas com sua vida pessoal em horário de trabalho, ou não (BORDIGNON, 2018, p. 59).

Ora, considerando a amplitude de ação da CBAI por meio do Boletim, é possível endossar a análise gramsciana sobre a noção de hegemonia exercida pelos intelectuais orgânicos de determinadas classes sociais na disputa pelo controle do Estado. Referindo-se 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 (do ensino superior até as universidades), os aparelhos de cultura, a organização do sistema de divulgação de notícias e informações, do meio ambiente e da forma como as cidades estão organizadas. Sendo assim, afeiçoa-se um aparelho de hegemonia incorporado ao Estado, para ampliá-lo. Afinal de contas, uma classe pode tornar-se dirigente antes de ser dominante, ou seja, pode apoderar-se da hegemonia antes de exercer o poder político e controlar o aparato estatal. “[...] 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).

Desta forma, o Estado amplia-se por que é considerado a partir da soma da sociedade civil à sociedade política, em relação orgânica entre si na luta pela hegemonia. O conceito de hegemonia, dessa forma, compreende a ideia de que para estar em posição de dominância é

do ensino, não devendo as famílias dos estudantes e trabalhadores participarem deste processo, o que lhe confere caráter elitista.

necessário ter práticas de classe dominante, mas também usufruir dos aparelhos do Estado para tal. Em Gramsci, as classes dominantes só poderiam obter hegemonia ao se utilizar do aparelho de Estado para conformar a superestrutura⁵ e controlar a infraestrutura⁶.

Destarte, é plausível a afirmação de que o posicionamento das classes que fazem do Estado sua plataforma de atuação busca demonstrar “interesse” numa cultura que seja individualista, mesquinha, imediatista, oportunista. Dialeticamente, isto é o contrário do que desejam os trabalhadores na voz de seus intelectuais orgânicos, que lutam por uma cultura de ampla visão, universal e coletiva – princípios que, por sua vez, ameaçam a ordem burguesa. Daí vem a máxima gramsciana de “cultura desinteressada”, para a qual os fins da formação do trabalhador não têm importância, desde que sirvam a todos os homens (NOSELLA, 2016, p. 52).

Alcançar a condição de hegemonia por meio da ampliação do Estado significa, por conseguinte, levar em consideração a temática das relações entre a infraestrutura e a superestrutura, bem como a rivalidade entre as diferentes aspirações doutrinárias 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 intermédio de seu Boletim, estimulou a luta pela hegemonia da fração de classe a quem servia e, para viabilizar este projeto foi que seus intelectuais orgânicos, reunidos na comissão como um “partido”, trataram de assenhorar-se das escolas técnicas industriais como

⁵ 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.

⁶ 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 se comporta como intelectual coletivo, possibilita-se hegemonia com mais facilidade que as classes dominantes. Daí a necessidade de convencer a totalidade do tecido social.

base para ação. Os professores e todo o quadro de pessoal envolvido com os processos educativos enquadraram-se num grande movimento em favor da solidificação da democracia liberal por entre as entranhas da sociedade brasileira. Representantes de classe, estes intelectuais orgânicos agiram para veicular padrões de comportamento referentes à sua classe social; para tanto, utilizaram-se do cabedal teórico de Émile Durkheim (2014) como fórmula básica.

A premissa de Durkheim (2014) é proporcionar a individualização socializando, unir os indivíduos sem que as diferenças entre eles desapareçam. Se cada um é condicionado por sua vida em sociedade, não faria sentido basear o coletivo na igualdade. Cada sujeito exerce uma função na coletividade e as condições de igualdade não fazem sentido por que devem ser entendidas historicamente. É mais ou menos como se carregássemos um código genético com a experiência de nossos antepassados com relação à propriedade privada dos bens de produção, bem como as relações que dela decorrem.

Para Durkheim (2014), os indivíduos devem exercer suas funções em benefício do grupo; a ideia é que continuem existindo diferenças entre as pessoas e elas devem ser conformadas desta forma 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 implícita a desigualdade entre os indivíduos, justificativa para a persistência das classes como se apresentam. Na democracia dos liberais, a igualdade reporta-se a dois princípios: a igualdade perante a lei e a dos direitos civis e políticos. Naturalmente, todos os seres humanos são compostos de razão e têm direito à liberdade, à vida, à segurança e à propriedade. No coletivo social, portanto, todos têm o direito a educar-se. No entanto, não se trata do direito à igualdade socioeconômica – como na proposta das sociedades progressistas.

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.

O projeto liberal de educação serviu à inevitabilidade de regular os mecanismos integradores diante do impulsionamento da heterogeneidade social. A formação dos indivíduos era um destes mecanismos diante da regulamentação das diferenças.

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, pela igualdade econômica.

No que diz respeito à formação humana, a pressuposição de que as pessoas sejam iguais significa adotar práticas diversas e que envolvem ações que vão na contramão da proposta pedagógica da burguesia. A educação soviética, por exemplo, baseia-se nos cânones do humanismo, para os quais a formação serve à emancipação dos indivíduos, buscando uma sociedade que não se funda na divisão em classes – tal como propõe Krupskaya⁷. Se houvesse preocupação com um ensino verdadeiramente generalizado, como direito universal, o ponto de partida deveria ser a compreensão de que as relações entre os homens determinam-se pela harmonia proporcionada pelo mundo do trabalho, ou seja, à medida em que transformam a

⁷ 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.

natureza, os homens deveriam cooperar entre si mutuamente. Nesta suposição, portanto, o trabalho é encarado como princípio educativo e proporciona a transformação da realidade ao passo que assegura uma dada metamorfose na conduta dos estudantes, preparados a não aceitar subordinar-se à hierarquia econômico-social entre as pessoas.

[...] 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).

Em verdade, se a politecnia fosse adotada como conduta a ser perseguida por educadores e formuladores de políticas para a educação – especialmente o que diz respeito ao ensino profissional – as instituições educativas romperiam com a lógica burguesa e seguiriam como norte a 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, a omnilateralidade passa pelo desenvolvimento das capacidades de forma ampla e por completo e isto, por conseguinte, só se possibilitaria através da formação do intelecto, do corpo e do saberes ligados à tecnologia – esta última para que se desenvolvam as habilidades referentes ao manuseio das máquinas e ferramentas na atividade fabril, ratificando o princípio de que a desenvoltura intelectual e científica dos indivíduos no processo de produção permitem, à coletividade, o controle sobre o mundo do trabalho, a transformação do meio e a gestão da própria realidade.

Todavia, a igualdade social foi utilizada a todo momento como pretexto para a manutenção da lógica burguesa. O discurso da igualdade de direitos foi usado como desculpa para divulgar, a qualquer custo, o cânone da diferenciação unificadora. Assim, o consenso estaria garantido para dirigir os trabalhadores sem que estes ameaçassem a ordem liberal e expusessem o coletivo a convulsões mais sérias.

A análise dos Boletins da CBAI demonstra que a maior parte dos artigos se refere ao louvor das diferenças entre os homens, intencionando justificar a organização social como se encontrava. É o caso de John L. Childs, docente na Universidade de Columbia à época, que aclamou a democracia liberal defendendo a unificação dos indivíduos com suas diferenças sendo respeitadas num mesmo organismo social: “[...] Em suma, uma educação interessada na democracia é uma educação que se interessa profundamente no método educativo [...]” (CHILDS, 1950, p. 579)

Ou seja, pluralidade seria uma forma de respeito aos princípios que dão base aos governos que se fundam na democracia. Do contrário, seria inviável a prática democrática.

[...] 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).

Este contexto apresenta aos educadores – e aos interessados em se utilizar da formação humana como projeto de controle e poder – a necessidade de métodos de ensino e aprendizagem condizentes com o ideal de sociedade liberal-burguês. É por este motivo que a pedagogia tradicional, baseada no medo, na exaustiva repetição de tarefas e desvinculada da realidade vivida pelos estudantes passou a ser alvo frontal. “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).

Antenado com os princípios da educação liberal, o Boletim apresentou por vezes, exaltações a ela. Em fevereiro de 1951, publicou o prefácio à tradução portuguesa do livro “A escola ativa”, de Adolphe Ferrière, autor já conhecido na França pelo método da “escola ativa”. A escrita do autor é pautada nas exclamações em tom de vitória, dando ao leitor a impressão de que escreve para comemorar. Dirige-se aos educadores da América Latina que, finalmente, haviam adotado uma forma competente de refletir sobre o mundo por meio de um método que, segundo ele, seria mais apropriado àquele contexto. “[...] 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).

No Brasil, os educadores partidários do método da escola ativa resumem-se a três figuras de relevo: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Para fazer referência a eles, Dermeval Saviani (2007) usa a expressão “tríade cardinalícia”, reportando sua importância para a difusão da Escola Ativa como o método mais adequado às sociedades que se buscava construir.

No início da década de 1930, Lourenço Filho apresentou as premissas básicas do movimento que, no Brasil, ficou conhecido como Escola Nova:

[...] 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 publicação de um excerto de livro com conteúdo como este demonstra clara a finalidade do projeto de sociedade burguês: mais do que nunca era preciso difundir o conjunto de ideias do escolanovismo, especialmente da forma como se expressava na comunidade de intelectuais estadunidenses e europeus.

Por isso, é importante observar a atuação profissional e a filiação teórico-metodológica dos intelectuais que levaram a divulgação do método adiante. Lourenço Filho (1978) devotou-se à psicologia e à pedagogia. Tinha interesse pela formação profissional dos operários das fábricas e também dedicou atenção aos estudos em psicologia da infância. Juntamente com Roberto Mange⁸, se envolveu com os estudos sobre psicotécnica nas escolas profissionalizantes e em empresas – um das preocupações da Escola Nova.

Fernando de Azevedo, que mantinha estreitas relações com Lourenço Filho⁹, também dedicou-se à propagação do escolanovismo, especialmente em se tratando dos estudos sociológicos. Participou da fundação da Universidade de São Paulo e ali foi o responsável pelo ensino de Sociologia, guiando-se pelas reflexões propostas por Durkheim. No livro “Introdução aos Estudos da Escola Nova”, deixa isto claro:

⁸ 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.

⁹ Ao longo da amizade de ambos, trocaram 115 cartas, nas quais se expõe muito do que viveram como divulgadores do movimento.

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).

Partindo do exposto, não é difícil verificar que o Boletim da CBAI tinha a intenção de divulgar os pressupostos escolanovistas de modo que penetrassem na prática cotidiana dos professores e responsáveis pelo ensino técnico-industrial. Considerando o repertório de artigos que se referem à prática educativa, não é exagerado afirmar que o tema que os perpassa é a defesa da unificação diferenciadora preconizada por Durkheim. É assim que os estudos sobre biologia e psicologia ganham vulto. Fizeram-se necessários por que era desta forma que se construiria uma sociedade harmônica, para a qual cada um concorre com o que melhor pode fazer.

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 (BORDIGNON, 2018, p. 122).

Na mesma medida de importância de Fernando de Azevedo e Lourenço Filho é Anísio Teixeira. Para além de difusor do escolanovismo, este último portou-se como intelectual orgânico

da burguesia por defendê-lo. Pode-se tomar como exemplo sua atuação no Instituto de Educação, órgão criado por ele enquanto diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, a partir de 1931. Empenhou-se em estudar formas de controle do comportamento infantil por meio da Divisão de Ortofrenia e Higiene Mental, como no Rio de Janeiro, um pouco mais tarde.

Para além da atuação dos educadores brasileiros, é preciso reportar a influência que exerceu John Dewey, professor na Universidade de Columbia e seu principal articulador nos Estados Unidos da América. Dewey chegou a testar a teoria escolanovista na prática. Organizou e equipou uma escola para experimentar o método ativo. De acordo com ele, a concretização da harmonia social acontece quando cada sujeito age em favor do bem-estar do coletivo, gerando a necessidade da formação do indivíduo para que ele se comporte de acordo com uma determinada conduta e sob a forma de um conjunto de comportamentos, hábitos e virtudes que os ajustam ao funcionamento do grupo do qual fazem parte. Partindo deste pressuposto, portanto, não havia a possibilidade de transformar a realidade, uma vez que a escola, por meio de seus métodos e pedagogias, concorre para a manutenção de uma lógica social hierárquica. Em suas reflexões, o professor chegou a lamentar-se sobre os efeitos desagregadores do método ativo, mas ainda assim, empenhou-se na transformação das escolas estadunidenses em “instrumentos da democratização radical da sociedade” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 21-22). Ou seja, para ele, ainda que a crença numa sociedade participativa seja atraente, democracia não implica mobilidade social.

No final da década de 1920, Dewey chegou a visitar a União Soviética. Foi por conta desta visita que seus pressupostos teóricos chamaram a atenção de Nadezha Krupskaya. A partir de 1917, quando se ocuparam da organização de um sistema de educação revolucionário, os russos deram peso para um método que tivesse como fundamento a relação dialética entre teoria e prática, de modo que o trabalho figurasse na experiência do educando como um aprender fazendo – cuja intencionalidade estava fincada no desenvolvimento omnilateral dos indivíduos. O objetivo, portanto, foi alinhar a relevância da experiência com a aproximação entre educação e trabalho. Quando se refere à postura dos russos soviéticos diante do que significava o método, Lourenço Filho diz não compreendê-lo, justamente porque as posições ideológicas eram antagônicas e esperavam a concretização de objetivos diversos:

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)

Como fica claro, Dewey não tinha a pretensão de se aproximar dos educadores soviéticos; estes, por seu turno, causavam repulsa aos seguidores do professor norte-americano. Acontece que, em realidades distintas, o método baseado na experiência serviu a concepções ideológicas também diferentes. O desenvolvimento capitalista nos Estados Unidos forçava que se formassem operários conformados à racionalização do trabalho para atuar no seu crescente parque de indústrias; os soviéticos, por sua vez, optaram pela construção de uma sociedade revolucionária e que nada tinha a ver com a organização societária capitalista, na tentativa de abolir a divisão social 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 JUNIOR, 2015, p. 439).

Em síntese, o método da escola ativa foi apreendido de formas diferentes em realidades distintas. Para os revolucionários soviéticos serviu a um objetivo; para os capitalistas estadunidenses perseguiu a outro que, neste caso, parecia mais atraente ao projeto de democracia liberal do contexto brasileiro. A “tríade cardinalícia” tinha em mente ajustar a formação humana ao fordismo para garantir que a sociedade de classes se conservasse. “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 à produção intelectual dos educadores escolanovistas, é fácil inferir que o Boletim da CBAI foi um periódico que existiu para articular a pedagogia ativa por entre o ensino profissionalizante e para a formação do operariado industrial. Ocorreu um transplante das práticas pedagógicas ocorridas nos Estados Unidos, de cujos educadores vêm a influência para o desenvolvimento do método junto das escolas brasileiras. Decorreu, portanto, que a democracia liberal foi sedimentada e o desenvolvimento do modo de produção capitalista continuou se dando como periférico, autocrático e que acentuou as desigualdades sociais (BORDIGNON, 2018).

Para além disso, é importante observar que a criação da CBAI – como órgão responsável por empreender políticas em favor do projeto liberal-burgês – converge com a Política da Boa Vizinhança. Houve um esforço dos governos estadunidenses na tarefa de inculcação, nos demais países da América Latina, de suas crenças e comportamentos, o conhecido *American Way of Life*. O objetivo foi impor novos costumes aos grupos populacionais de modo que a tônica fosse o desejo pelo consumo sem limites; comprar deveria ser entendido como sinônimo de felicidade e realização pessoal. Esta nada mais era do que a base do americanismo como ideologia, fundando-se nos ideais de democracia, tradicionalismo e progressivismo.

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).

Melhor dizendo, o conceito de democracia foi usado para justificar o clamor pelo consumo como comportamento que, por sua vez, dá sustentação ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. Muitos dos artigos publicados pelo Boletim demonstram a preocupação de seus intelectuais em convencer o leitor de que a concepção de mundo mais atraente era aquela alicerçada na garantia das liberdades individuais.

Diante disso, não se pode perder de vista o contexto internacional que se punha aos governos naquele momento. Seguindo-se à Segunda Guerra, dois blocos de países trataram de configurar um cenário de antagonismo ideológico. Tendo por liderança os Estados Unidos, os capitalistas se empenharam em agir para salvaguardar seu reino de liberdade. Em lado oposto

estava a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), na defesa de uma organização em que não existam classes sociais.

O fato é que houve um esforço coordenado do bloco capitalista na defesa de seu ideal de mundo. A propaganda e as políticas internacionais trataram de apresentar o comunismo como uma ameaça à harmonia mundial, representada pelo capitalismo. Dessa forma, a URSS era o bloco que tinha como único interesse o domínio mundial, “sempre disposta a derrubar os reinos de liberdade” (HOBSBAWM, 2009, p. 229), mesmo essa pretensão dos soviéticos não fosse real. “[...] 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).

Para combater a “ameaça” socialista foi que os estadunidenses, então, criaram programas de ajuda financeira. A ideia era financiar o desenvolvimento econômico dos países latino-americanos e convencê-los de que o montante os ajudava a encontrar sua plenitude e liberdade. Esta foi a forma que os capitalistas encontraram para incutir, com os valores, as formas de conduta.

[...] As agências bilaterais de ajuda financeira foram criadas, portanto, 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 (BORDIGNON, 2018, p. 50).

Esta conveniente articulação entre as burguesias do Brasil e dos Estados Unidos deve considerar o desenvolvimento da sociedade norte-americana ao longo do tempo. De acordo com a análise de Antonio Gramsci, os Estados Unidos estariam em vantagem se fossem comparados à Europa. É como se o tempo denunciasse os europeus como uma sociedade com classes que nem sempre foram capazes de produzir riqueza. Ou seja, quando um grupo de pessoas depende da exploração do trabalho de outro, não há capacidade plena de produzir – como no caso de todos trabalharem. Nobres, por exemplo, ocupavam altas posições, mas não trabalhavam e eram sustentados outras classes de pessoas.

No caso da sociedade norte-americana, esta situação não existiu para atrapalhar o desenvolvimento do capitalismo. Mesmo que algumas mulheres nas famílias de industriais

fossem carregadas como parasitas – os chamados “mamíferos de luxo” (GRAMSCI, 2007, p. 270) –, a sociedade estadunidense não conta com esta mancha inconveniente no seu desenvolvimento, vez que toda a sua população estaria envolvida com a produção de riqueza. É exatamente isto o que caracteriza o americanismo. Todos se ajustam a um padrão de comportamento, onde a moral e os bons costumes servem ao trabalho organizado para a produção de riqueza, num cotidiano calculado dentro das fábricas neste processo de industrialização. “Todas as classes sociais estavam a contribuir para que esta nova ética levasse adiante o desenvolvimento do capitalismo industrial” (BORDIGNON, 2018, p. 70).

Os trabalhadores americanos, por sua vez, se viram coagidos a aprender que deveriam controlar seus instintos sexuais nos limites dos valores cristãos católicos apresentados como casamento. O papel do homem é o de prover o sustento à família, ao passo que à mulher, 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 curioso, portanto, que os cursos técnicos para mulheres tenham sido adaptados à sua condição.

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 (BORDIGNON, 2018, p. 70-71).

A cada número publicado, foram apresentados verbetes do Curso de Corte e Costura sob o molde de fascículos, sob responsabilidade de Nair Maria Becker¹⁰. A professora era a responsável pelas atividades dedicadas às mulheres na CBAI. Seus textos relacionavam-se às tarefas manuais, mas não foi impedida de escrever sobre outros assuntos, que apenas parecem inúteis.

Na CBAI, a senhora Becker encarregou-se da constituição de um certo tipo de conduta própria do comportamento feminino e, ao mesmo tempo, seguiu agindo como intelectual orgânica em prol do projeto de sociedade e educação burgueses. Preocupou-se até com o design de móveis para a aprendizagem dos operários na indústria. Mesmo que pareça preocupação com

¹⁰ 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.

as condições de trabalho dos operários, o verdadeiro intuito era incrementar o processo produtivo: “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, 1953, p. 1112).

Nair Maria Becker (1953) ilustra o processo de “americanização”; é como se todo o coletivo estivesse se ajustando a um novo contexto, cuja tônica segue o desenvolvimento industrial. Neste novo modelo ético, os costumes seguem o que a racionalização do trabalho dita como regra. O grande aprendizado, portanto, deveria ser o de controle dos próprios desejos.

[...] 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).

Para Gramsci, o objetivo do fordismo – com o controle a vida particular de seus operários –, era aumentar a produção. Afinal de contas, um trabalhador que não gasta tempo com prostitutas e bebidas alcóolicas tem mais chances de ser disciplinado no trabalho; daí se explica a criação da Lei Seca (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).

E não somente do Estado. O hábito de inquirir os operários sobre seus afazeres em horas de lazer passou a ser de responsabilidade também dos patrões, os donos dos meios de produção. Daí a preocupação em orientar seus trabalhadores sobre como deveriam se organizar com os afazeres domésticos, como organizar o tempo para o lazer e o que fazer para divertir-se. O melhor exemplo seria o operário que cuida da prole e, para tanto, vive em função do trabalho – já que, sendo assalariado, é a lida que lhe garante sobrevivência.

3 Algumas considerações, à guisa de conclusão

Considerando todo o exposto, a CBAI apresenta-se como particularidade da Revolução Burguesa no Brasil já que, atuando como partido, levou adiante uma 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, apresentando-lhes todos os impedimentos possíveis para a possibilidade de sua hegemonia. Dessa forma, não é exagero afirmar que a burguesia se utilizou de uma retórica tocante, passível de sensibilidade. No entanto, 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 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. 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.

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). São Paulo: USP, 2004.

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

BECKER, Nair Maria. Seleção e Aquisição de Móveis. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 9, p. 1112-1113, set. 1953.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, 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.

BORDIGNON, Talita F. **As ações do Estado brasileiro para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil (1946-1971)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

- BORDIGNON, Talita F. **Revolução burguesa e ensino profissional: o protagonismo da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (1946-1961)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- BUCCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci e o estado: por uma teoria materialista da filosofia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CBAI. Editorial. Fim de ano. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 1, dez. 1958.
- CHILDS, Jhon. A democracia e o método educacional. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 578-580, jan. 1950.
- DE DECCA, Edgar. **1930: o silêncio dos vencidos**. 4. ed. SP: Brasiliense, 1981.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FERRIÈRE, Adolphe. A escola ativa. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 600-601, fev. 1951.
- GALVÃO, Jesus Belo. Editorial – Mais um ano de vida. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 577-577, jan. 1951.
- GOMES, Jarbas Maurício. **Religião, educação e hegemonia nos *Quaderni del Carcere de Antonio Gramsci***. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação- Maringá, 2012.
- 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.
- HOBBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**. 2. ed. São Paulo: Schwarcz, 2009.
- IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1975.
- JOLL, James. **As ideias de Gramsci**. São Paulo: Cultrix, 1979.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- MACHADO, Lucília. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 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.