

A influência do funcionalismo de Durkheim nas escolas técnicas industriais brasileiras (1946-1961)

The influence of Durkheim's functionalism on brazilian vocational and industrial schools (1946-1961)

La influencia del funcionalismo de Durkheim en las escuelas técnicas industriales brasileñas (1946-1961)

Talita Bordignon¹

<https://orcid.org/0000-0001-7082-4644>

¹ Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás – Brasil. E-mail: talitabordignon@ufg.br.

Resumo

Durante o nacional-desenvolvimentismo (1945-1964), abastecer o mercado com mão de obra qualificada fez-se necessário. Para tanto, as elites locais se articularam com os Estados Unidos para garantir financiamento às escolas. A gerência dos recursos coube à Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), que publicou um periódico mensal para divulgar os feitos dos acordos bilaterais: o *Boletim da CBAI* divulgou textos sobre a pedagogia adotada para a formação de cidadãos-trabalhadores que se ajustassem ao meio. O objetivo aqui é refletir sobre a influência da teoria sociológica de Émile Durkheim veiculada pelo periódico, articulada à prática pedagógica dos escolanovistas, tendo o método funcionalista como justificativa para uma sociedade dividida em classes. Do ponto de vista do materialismo histórico e dialético, o texto procura contribuir com as reflexões sobre as implicações da Pedagogia escolanovista na vida social e cotidiana do trabalhador nesse período, sugerindo outras alternativas metodológicas para esse ramo de ensino. A análise indica que as propostas centradas na omnilateralidade são mais interessantes por garantirem resultados condizentes com sociedades harmoniosas e igualitárias, tal como na proposta da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani.

Palavras-chave: Educação Profissional. Escola Nova. Pedagogia Histórico-Crítica. CBAI. Educação para o Trabalho.

Abstract

During the national developmentalism (1945-1964), the need to supply the market with qualified workforce was highly prominent, and, the local elites articulated with the United States to ensure school funding. The Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), responsible for managing the resources, issued monthly periodicals with information about the bilateral agreements, e.g., the Boletim da CBAI published texts about the pedagogy



adopted to form adjusted workers. The objective of the present study was to reflect about the influence of the sociological theory of Émile Durkheim. This theory, spread by the periodicals and articulated with the progressist pedagogy, is grounded on the functionalist method, justifying a society divided into social classes. Under the historical and dialectic materialism, the article aims to contribute with reflections on the implications of the progressist pedagogy on the worker's social and daily life in this period, suggesting other methodological alternatives for this educational field. The analysis indicates that proposals based on the conception of omnilaterality are congruent with harmonious and equalitarian societies, as the Historical-Critical Pedagogy proposed by Saviani.

Keywords: *Professional Education. Progressive School Movement. Historical-critical Pedagogy. CBAI. Education for Work.*

Resumen

Durante el nacional-desarrollismo (1945-1964), era necesario abastecer el mercado con mano de obra calificada. Para ello, las élites locales se unieron a los Estados Unidos para garantizar la financiación a las escuelas. La gestión de los recursos cupo a la Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), que ha publicado un periódico mensual para dar a conocer los logros de los acuerdos bilaterales: el Boletim da CBAI ha divulgado textos sobre la pedagogía adoptada para la formación de los ciudadanos-trabajadores que se ajustasen al medio. El objetivo es reflexionar acerca de la influencia de la teoría sociológica de Émile Durkheim publicada por el periódico, articulado a la práctica pedagógica de escuelanuevistas, tomando el método funcionalista como justificación para una sociedad dividida en clases. Desde el punto de vista del materialismo dialéctico e histórico, el texto pretende contribuir a las reflexiones sobre las implicaciones de la pedagogía escuelanuevista en la vida cotidiana y social del trabajador en este período, sugiriendo otras alternativas metodológicas para esta rama de la educación. El análisis indica que las propuestas centradas en omnilateralidad son más interesantes para asegurar resultados adecuados con las sociedades armoniosas e igualitarias, como la propuesta de la pedagogía histórico-crítica de Saviani.

Palabras clave: *Formación Profesional. Nueva Escuela. Pedagogía Histórico-crítica. CBAI. Educación para el Trabajo.*

1 Introdução

Durante o nacional-desenvolvimentismo, o Estado brasileiro se viu diante da necessidade de integrar-se à nova ordem econômica logo após a Segunda Grande Guerra. Foi um período marcado pela necessidade de fazer-se presente diante da correlação de forças que se desenhavam; afinal de contas, o desenvolvimento do modo de produção capitalista impunha ao Globo uma nova configuração.

De acordo com Octavio Ianni (1975), até a década de 1930 a economia brasileira se propunha a oferecer-se segundo o modelo agrário-exportador, especialmente considerando a

produção dos cafeicultores paulistas, no entanto, diante da crise envolvendo as oligarquias, a partir do início da década, Vargas reorganizou o cenário político-econômico de forma a sinalizar para um certo nacionalismo sem afastar-se do capital estrangeiro – com a substituição de importações. Se até aquele momento a economia brasileira estava a oferecer gêneros produzidos no campo, a opção passou a ser o investimento no parque industrial.

Ora, “[...], a história da industrialização no Brasil é ao mesmo tempo a história das relações com os países que desempenham papéis hegemônicos. [...]” (IANNI, 1975, p. 23). Nesse contexto, as economias periféricas revestiram-se de sentido como importadoras de produtos industrializados vindos das economias centrais¹ – estratégia de acumulação de capital e situação que garante forma ao que é “subdesenvolvido”. Influenciadas pelo *american way of life*, as burguesias nacionais operacionalizaram a transformação nos padrões de consumo: apenas um seleto grupo de pessoas passou a consumir produtos diversos que, via de regra, não deveriam estar acessíveis à grande massa da população, já que a intenção não era equiparar o poder de compra dessa minoria com o da massa de trabalhadores.

O governo de Juscelino Kubitschek seguiu adiante no curso do desenvolvimento capitalista e assegurou a abertura do capital estrangeiro para a configuração do chamado desenvolvimento econômico. Falou-se até em “desnacionalização” da indústria brasileira: para além do Plano de Metas – estratégias que buscavam progresso rápido –, em 1958 o presidente propôs a Operação Pan-americana (OPA), um programa de ajuda financeira baseado na ideia de que apenas a eliminação da miséria no continente americano propiciaria a contenção do comunismo e a expansão da democracia por meio do desenvolvimento econômico associado à cooperação internacional.

Aqui cabe um parêntese importante: esse era contexto de Guerra Fria, em que duas superpotências disputaram a atenção e os poderes político, econômico e ideológico de todos os países mundo. De um lado, os Estados Unidos da América (EUA) com sua campanha de divulgação do capitalismo como um reino de plena liberdade; de outro, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), intencionando ganhar adeptos para um modelo de capitalismo de Estado denominado stalinismo.

¹ Celso Furtado se utiliza dos termos centro e periferia para referir-se ao desenvolvimento econômico desigual entre os países. Cf. FURTADO, C. **O Mito do desenvolvimento econômico**.

A peculiaridade da Guerra Fria era a de que, em termos objetivos, não existia perigo iminente de guerra mundial. Mais que isso: apesar da retórica apocalíptica de ambos os lados, mas sobretudo do lado americano, os governos das superpotências aceitaram a distribuição global de forças no fim da Segunda Guerra Mundial, que equivalia a um equilíbrio de poder desigual, mas não contestado em sua essência [...]. (HOBSBAWM, 2009, p. 224.)

A ameaça parecia ser substancialmente ideológica e era preciso agir para impedir o suposto perigo do avanço que esse conjunto de convicções antagônicas representava. Para além de apenas empreender uma campanha para difundir às populações informações e ideias, via-se necessário operacionalizar planos em todas as esferas da administração pública. O Brasil, alinhado aos Estados Unidos, procurou seguir o curso dos acontecimentos e não ficou de fora desse movimento. Em outros termos, “[...] O Programa de Metas do Governo Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-60) demonstra perfeitamente a elaboração prática do modelo de associação internacionalista, como política de expansão da economia brasileira [...]” (IANNI, 1975, p. 124).

É nesse contexto que se pode compreender a opção dos governos que se seguiram por investir nas escolas técnicas industriais no país. Havia a necessidade latente de alimentar o mundo do trabalho com técnicos preparados para levar adiante o desenvolvimento econômico conduzido pelas fábricas rumo ao progresso. Foi, portanto, para viabilizar essa estratégia de desenvolvimento que, em 1946, o governo brasileiro assinou os primeiros acordos de cooperação técnica para o ensino profissionalizante. Por esses convênios de “ajuda” financeira, o Brasil e os EUA estariam a contribuir para um fundo comum, que seria investido nas escolas que preparariam os trabalhadores das indústrias. O montante foi investido em recursos humanos, equipamentos e dezenas de outras carências, importantes que eram para o desenvolvimento desse ramo de ensino (BORDIGNON, 2012, 2018).

Cabe observar que muitas das fontes documentais que se referem aos subsídios estadunidenses para o desenvolvimento econômico dos países periféricos os apresentam por meio dos termos “ajuda” e “doações”. O engodo é verificar que, pelas mesmas fontes, não se trata de ajudar essas populações, porque não houve doações, e, sim, campanhas de financiamento que, por seu turno, pressupõem o recebimento de juros em longo prazo.

O fato é que, para solucionar a aplicação dos investimentos, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, a CBAI. Tratava-se de uma comissão mista formada por membros de ambos os países encarregada de operacionalizar os convênios e

decidir como deveriam ser investidos os recursos do fundo. No tempo em que atuou, a CBAI publicou um periódico mensal para divulgar os feitos dos governos em favor do desenvolvimento econômico por intermédio da educação profissional dos trabalhadores da indústria:

No geral, os periódicos trazem textos técnicos sobre os pormenores do trabalho na indústria: há algo sobre botões – o que inclui sua História –, vocabulário técnico de corte e costura, ensino de matemática, registro de filmes em filmotecas, cinematografia de filmes dinamarqueses, uso de cadernos de apontamentos, métodos para indicar a precisão de engrenagens, medidas de precisão, prolongamento econômico das brocas, cinematografia educativa, prelos de rotação e cilindros de dupla parada, e diversos outros assuntos de cunho técnico.

Publicaram também uma variedade muito grande de matérias envolvendo o mundo do trabalho. Os textos versaram sobre a vida do trabalhador na fábrica e enquanto este estava se preparando para ela; e também houve quem escrevesse sobre as questões que envolviam as relações entre o processo educativo e o modo de produção que o mantinha. [...] Os boletins também têm publicados textos sobre educação, educação técnica e sobre o modo como deveriam contribuir para arquitetar a sociedade imaginada como a ideal. Do ponto de vista da CBAI, e dos autores que tiveram textos seus publicados ali, a educação profissional foi estratégica para evitar a revolução da ordem. (BORDIGNON, 2012, p. 17-18.)

Diante do que foi divulgado nos volumes do *Boletim da CBAI*, é possível inferir algumas reflexões sobre as finalidades que se impunham ao trabalhador da indústria já em seu processo de formação; os propósitos dos patrões diante da classe trabalhadora configuram parte de um projeto de dominação mais amplo. A educação, nesse caso, seria a via de acesso mais fácil para se colocarem esses objetivos em prática.

Foram analisados cerca de 76 exemplares do *Boletim da CBAI*, num total de 1.204 páginas. Para o exposto, consideraram-se apenas os textos que versam sobre os processos educativos, seus métodos, a educação e suas relações com o mundo do trabalho (BORDIGNON, 2018).

A proposta foi analisar o conteúdo das fontes documentais e estreitar suas relações com o desenvolvimento histórico da Educação e o mundo do trabalho, tendo em vista o materialismo histórico e dialético e as premissas do pensamento gramsciano, como a noção de intelectual orgânico em busca da hegemonia para favorecer frações de classes específicas – sendo para manter-se no poder ou na busca por ele –, bem como o comportamento do Estado como aparelho privado de hegemonia (APH).

Sendo a CBAI um órgão governamental em articulação com os Estados Unidos, os interesses deveriam ser exclusivamente públicos no que se refere à parte brasileira, no entanto o *Boletim* revela confundirem-se os indivíduos que compõem o Estado e os que fazem parte das classes dominantes, uma vez que a comissão representou também o que era conveniente para os industriais, na medida em que se propunha conceber a formação de uma classe trabalhadora que atendesse às suas necessidades e não perturbasse o *status quo*.

2 Funcionalismo e escolanovismo

A CBAI – na figura de todos os funcionários que dela se serviram – foi uma das instituições que organizaram e tornaram possíveis as condições para a penetração ideológica do liberalismo durante o período em que atuou. Como um intelectual orgânico representativo de uma fração de classe, buscou preparar terreno para fazer germinar seus princípios, o que significa dizer que os cidadãos-trabalhadores não apenas deveriam acreditar no capitalismo como a melhor forma de organização da sociedade, mas também senti-lo, de modo que até seu comportamento pessoal na vida íntima emanasse liberalismo (BORDIGNON, 2018).

A saída encontrada pelos intelectuais orgânicos envolvidos com a inculcação ideológica aos operários que se preparavam para o mundo do trabalho foi adotar um método de ensino e aprendizagem que proporcionasse atingir esse objetivo. Conforme Gramsci (1982, p. 12), intelectuais orgânicos são aqueles indivíduos que se ocupam em divulgar determinadas visões de mundo ou padrões de comportamento com o fim único de embalar grupos de pessoas na direção do que pensam as classes hegemônicas. Em última análise, são aqueles que dão voz aos interesses das classes que representam, buscando perpetuá-las na condição de dominantes. É uma forma um tanto eficiente de convencer as pessoas de que é necessário se adaptar às condições da vida material como esta se apresenta. Trata-se de uma estratégia de subordinação sem que a força seja usada para a concretização dos objetivos burgueses. Ora, se a finalidade era moldar uma sociedade dividida em classes sem que os indivíduos questionassem essa situação, então a estratégia deveria ser a obtenção do consenso pela prática educativa – o que evitaria a penetração de ideais que subvertessem a ordem liberal-burguesa.

Nesse sentido é que se pode analisar o posicionamento ideológico adotado pela CBAI. O *Boletim* apresenta a comissão como veículo dos pressupostos da Escola Nova, para a qual a

base fundamental de organização da coletividade deve ser a democracia liberal. Para os escolanovistas, a educação seria a possibilidade de adaptar os indivíduos ao meio, de modo que o respeito às suas diferenças os incorporasse, cada qual à sua maneira, à constituição do todo. Essa é, sem dúvida, uma forma legítima de justificar as classes sociais sem que o cidadão-trabalhador perceba as relações de dominação e subordinação que regem sua vida em sociedade.

Para os adeptos da renovação pedagógica, o grande problema da Pedagogia tradicional era que esta não considerava o meio em que as pessoas viviam, de modo a descolar a escola da realidade de desenvolvimento econômico por que atravessava o país. De acordo com os escolanovistas, havia a necessidade de adaptar a formação humana àquele contexto, ou seja, se os comportamentos individuais não estivessem alinhados às transformações por que passava a base material, nada seria do modo de produção em vias de consolidação.

[...] Em face de novas situações, foram postos em evidência importantes fatores histórico-culturais dantes não estudados e, com isso, certas condições da vida social a serem levadas em conta nas concepções educativas. É que novas circunstâncias determinavam importantes modificações nos quadros da vida econômica e política, e na estrutura geral da vida coletiva. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 18.)

Para os escolanovistas, a Pedagogia tradicional prestava um desserviço à formação humana já na aplicação do método. Os conteúdos da escola tradicional – quando são impostos e não fazem sentido na vida prática cotidiana – tendem a ser rejeitados e não competem para a formação do indivíduo, o que pode caracterizar apenas treino, e não aprendizado. Para os educadores alinhados ao escolanovismo, a escola deveria ser um ambiente formulado para reproduzir a vida prática dos estudantes, de modo que se confundissem as tarefas escolares com a vida.

No *Boletim*, quase a totalidade do conteúdo dos artigos que se referem às práticas pedagógicas no ensino técnico-industrial segue a linha de raciocínio dos renovadores, além de pactuar com a unificação diferenciadora de Émile Durkheim, numa forma de confirmar a importância da utilidade dos estudos de Biologia e Psicologia aplicados às relações sociais.

A ideia do sociólogo francês é possibilitar a individualização socializando, unificar diferenciando. Para ele, se os indivíduos fossem condicionados por sua vida em sociedade, não faria sentido que o agrupamento tivesse como fundamento a igualdade. Cada indivíduo é

determinado a exercer uma função, 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 transportássemos um código genético com toda a experiência de nossos predecessores com relação à propriedade privada, carregando as relações que dela decorrem: para cada grupo havia uma educação que lhe era peculiar, acompanhando o desenvolvimento histórico das relações estabelecidas entre os homens.

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

Seria necessário que, sendo parte de um todo, cada indivíduo desempenhasse função específica para o bom desenvolvimento das relações humanas. A intenção, portanto, foi ajustar cada indivíduo à sociedade, ajudando-o a contribuir da forma como pudesse e, assim, garantir que, embora parte do mesmo grupo, houvesse diferença. Na ideia de diferenciação social está intrínseca a premissa da desigualdade entre os indivíduos, justificativa para a existência das classes sociais. Na democracia liberal, a igualdade refere-se a dois princípios: a igualdade perante a lei e a igualdade dos direitos civis e políticos. Por natureza, todos os seres humanos são igualmente dotados de razão e têm direito à liberdade, à vida, à segurança e à propriedade. Na sociedade, portanto, todos têm o direito à educação; o que difere os grupos é o tipo de formação a que estão submetidos.

É nesse sentido que a proposta dos liberais para a educação serviu à necessidade de fazer lícitos 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 ela não deve ser para todos sob os mesmos moldes.

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.)

Para a CBAI, portanto, a intenção foi elevar as classes subordinadas à condição de classe trabalhadora a serviço dos desígnios liberais no modo de produção capitalista, garantindo a hegemonia das elites. Nem mesmo as pessoas que tivessem certa dificuldade em aprender trabalhos específicos ficariam de fora, contribuindo da forma que pudessem. As escolas técnicas eram consideradas as instituições com o poder de ajustar os indivíduos à sociedade, mesmo que eles fossem considerados com capacidades reduzidas em relação à maioria considerada “normal”.

Num dos artigos publicados pelo *Boletim*, Ewerton C. Comaru escreveu sobre o assunto, em dezembro de 1950. Para ele, uma pessoa desajustada é aquela que apresenta dificuldades intelectuais e não tem a capacidade de realizar certos tipos de afazeres. Sendo assim, a escola técnica industrial teria papel terapêutico por procurar inserir pessoas com impedimentos cognitivos no mercado de trabalho para que não ficassem desligadas do todo social e exercessem a sua função no coletivo.

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

O autor se referiu às pessoas com algum tipo de deficiência, mas o *Boletim* reportou-se, com certa regularidade, às diferenças de aptidão entre os indivíduos de modo geral. Integrar as pessoas respeitando suas limitações e diferenças foi um comportamento considerado democrático. Ora, todos têm o direito de participar da vida em sociedade, mas de forma controlada.

Num outro exemplo, em janeiro de 1951, o *Boletim* publicou um texto de John L. Childs, professor de Educação no *Teachers College*, da Universidade de Columbia, sob o título “A Democracia e o Método Educacional”. Para ele, a educação serve aos princípios e à

moral da sociedade da qual o indivíduo faz parte e este, por sua vez, deve aprimorar sua capacidade intelectual tendo em vista o bem-estar do grupo que o acolhe.

[...] a neutralidade social ou moral e a educação formalizada são conceitos contraditórios. Educamos porque preferimos certos aspectos definidos da vida grupal e conduta pessoal, e não outros, que poderiam surgir se deixássemos de dirigir a experiência da criança. [...] a justificação social da escola encontra-se no fato de que a educação formalizada do ser humano pode aumentar a probabilidade de se obterem caracteres e conduta desejáveis do ponto de vista social.

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

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

Todas essas proposições, então, reforçam a simpatia da CBAI pelo método funcionalista de Durkheim, que compara a sociedade a um “corpo vivo”, em que cada órgão cumpre uma função (SELL, 2009), e a falta de uma célula desempenhando o que lhe cabe é condição para que todo o organismo seja comprometido.

Na prática, era o que previa o método da Escola Nova, que advinha do pressuposto de que, para que fosse possível a orientação da experiência dos alunos para o seu conseqüente ajustamento à sociedade, seria necessário conhecer detalhes do meio em que viviam, principalmente para que se assimilasse o funcionamento de cada organismo, tendo em vista o comportamento decorrente da relação entre o ambiente e o círculo do qual se faz parte. “[...] Os dados biológicos logo permitiram deixar uma noção clara acerca da *interação* entre o organismo e o meio [...]. Direta ou indiretamente, essas conquistas se refletiram no esclarecimento das possibilidades da ação educativa [...]” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 40). Lourenço Filho – um dos principais defensores da Escola Nova² – sugere que a inter-relação do indivíduo com o meio oferece informações ao educador para orientar o comportamento que se pretende adequar. Daí a insistência em defender o trabalho dos orientadores vocacionais e educacionais: eles seriam os profissionais adequados para auxiliar o professor

² Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo foram os principais educadores empenhados em difundir a Escola Nova no Brasil. Quando se refere a eles, Dermeval Saviani (2007) usa o termo “triade cardinalia”, dada a importância da contribuição desses intelectuais à divulgação do escolanovismo como prática pedagógica.

no trato com a modelagem das diferenças entre os alunos, ajustando aqueles que porventura não estivessem propensos a se adequarem às regras gerais da sociedade e, inclusive, aceitar a divisão social do trabalho tal como se apresentava.

Justificando-se com a teoria sociológica de Durkheim, o funcionalismo da Escola Nova pressupõe a sociedade como algo imutável quando defende a formação dos indivíduos para que se adaptem ao coletivo do qual fazem parte, contribuindo como podem. Sendo assim, a ideia é que as pessoas não se formem para transformar a ordem, mas se conformem ao que – desde cedo – lhes é apresentado como não passível de mudança.

Para Lourenço Filho (1978), a escola deveria adequar o comportamento dos indivíduos para adaptá-los ao meio e evitar o contrário: os homens e mulheres não deveriam conhecer a formação humanística para que construíssem o meio sob seus moldes.

É mister, portanto, refletir sobre as condições que foram criadas pela decisão de adotar um método como o dos renovadores – estruturado a partir dos pressupostos de Durkheim – nas escolas técnicas industriais brasileiras e suas consequências para os operários no mundo do trabalho.

Naquele contexto, o escolanovismo auxiliou na promoção do consenso para com as classes assalariadas diante da realidade de exploração a que estavam submetidas. Dessa forma, a Escola Nova contribuiu para configurar a superestrutura, mas não foi o fator determinante na construção de um contexto reacionário; cabe-lhe importância na análise do período se a educação for considerada peça-chave para a conservação ou revolução da ordem. Talvez, portanto, seja possível inferir que sim – o escolanovismo contribuiu para salvaguardar aquela estrutura lógica.

3 A configuração da superestrutura

Os pressupostos teóricos de Émile Durkheim, para quem a condição humana é definida por sua relação com a sociedade, podem ser utilizados para justificar a hierarquia econômico-social como uma situação considerada natural “[...] se tudo o que a sociedade deu ao homem lhe fosse retirado, ele seria reduzido à categoria do animal. [...]” (DURKHEIM, 2014, p. 60) – já que aos seres irracionais não é facultada a capacidade intelectual para transformar as coisas. O caso é que os seres humanos, por sua vez, são capazes de fabricar o que lhes é necessário por meio do trabalho, circunstância que pode rejeitar a ideia de

desigualdade ou fabricá-la propositalmente. Se todos podem produzir, todos podem ser iguais e cooperar entre si sem levar em consideração a diferenciação econômica entre os indivíduos decorrente da acumulação de capital por apenas parte deles. Para Marx, a configuração das classes sociais como resultado do processo de produção não tem o mesmo significado que em Durkheim. Por ser dialético, o pensamento marxiano é superador em relação ao pensamento formal funcionalista, tal como nas proposições de Kosic:

[...] A dialética da atividade e da passividade do conhecimento humano manifesta-se sobretudo no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; para conhecer as coisas como são independentemente de si, tem primeiro de submetê-las à própria práxis: para poder constatar como são elas quando não estão em contacto consigo, tem primeiro de entrar em contacto com elas. O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da práxis humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático. (KOSIC, 1969, p. 22.)

Em Marx, para que as relações humanas se concretizem dialeticamente, é fundamental o trabalho de cada indivíduo para a transformação da natureza em benefício do grupo, ou seja, o trabalho humano determina a forma como cada sujeito se relacionará com os demais, produzindo, conseqüentemente, as diferenças entre os grupos. Essas relações determinam a organização da vida material e a dominação e subordinação entre os indivíduos – já que pressupõe a existência da propriedade e divide o trabalho socialmente entre os proprietários dos meios de produção e os que trabalham para eles porque não têm a posse da base material. “[...] Os homens, ao desenvolverem sua produção material e suas relações materiais, transformam, a partir da sua realidade, também o seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência” (MARX, 2005, p. 52).

A leitura que faz Durkheim sobre as relações humanas possibilita justificar uma organização social cooperativa e igualitária, mas com ponto de vista antagônico a Marx. Enquanto o primeiro discursa em favor de justificar a estrutura em classes sem a pretensão de haver metamorfose, o segundo critica essa situação e propõe a revolução. Enquanto Durkheim faz reparos às diferenças entre os indivíduos e discursa em favor da letargia, Marx indica a necessidade de que as classes subalternas tomem consciência da exploração que sofrem e propõe o movimento para desbancar a hegemonia burguesa.

O propósito dos intelectuais que deram corpo à CBAI como um partido (GRAMSCI, 1982) segue a orientação teórica ditada por Durkheim e é por isso que os artigos publicados no *Boletim* insistem na democracia liberal: porque era assim que as classes dominantes o queriam. Convencer os trabalhadores foi uma estratégia eficiente porque convergiu para garantir o consenso e a hegemonia burguesa. A busca pelo consenso se dá com vistas à conquista do poder político, que, por sua vez, encerra a necessidade de conflito para a conquista do poder estatal. Essa conquista, por seu turno, passa pelos níveis intelectual e moral antes de assumir o poder propriamente dito.

Quando burgueses lutam para eliminar a noção subversiva de revolucionar-se por parte dos operários, estão levando adiante sua essência de indivíduos frente a classe à qual se vinculam diante das relações de produção. O exercício “normal” da hegemonia

[...] caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. (GRAMSCI, 2010, p. 96, v. 3.)

Em síntese, não é possível conceber a CBAI sem considerar a função que desempenhara naquele contexto de busca por hegemonia. Se havia a possibilidade de usar os processos educativos para alcançar a coesão e obter o consenso, por que não o fazer? Seria mais interessante convencer o tecido social de que um determinado modelo de organização é mais interessante que outro pela imposição da ideologia, afinal de contas, para garanti-lo, a força não seria suficiente. Usar da manipulação da superestrutura faria mais harmonioso o desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Quando se refere à atuação da burguesia e à sua luta pela conservação da ordem, Gramsci a apresenta como interessada em alcançar a hegemonia política e cultural, usando a estrutura burocrática do Estado: o aparelho escolar (das escolas infantis até as universidades), os aparelhos de cultura (museus, bibliotecas), o arranjo do sistema de informação, do meio ambiente e da forma 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 mesmo de ser dominante, ou seja, pode conquistar a hegemonia antes do poder político e do controle do Estado.

“[...] Por um lado, ele [Gramsci] diz respeito às ‘sociedades capitalistas’, ou seja, às condições de vida materiais, *ao sistema privado de produção*. Por outro lado, ele implica os aparelhos ideológico-culturais da hegemonia, o aspecto educador do Estado [...]” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 99, grifo da autora.)

O Estado, portanto, amplia-se porque é cogitado 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, engloba a ideia de que, para estar em posição de dominância, é necessário ter práticas de classe dominante, mas também desfrutar dos aparelhos do Estado para tal. Para Gramsci, as classes dominantes só poderiam tornar-se hegemônicas utilizando o Estado para conformar a superestrutura³ e controlar a infraestrutura.

4 Resultados

É certo que a Escola Nova começou a ganhar espaço a partir da década de 1930 no Brasil, principalmente porque os educadores viam na Pedagogia tradicional traços de retrocesso.

Em suma, o movimento de 1930, no Brasil, devido à ascensão do escolanovismo, correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. E por que isso? A partir de 1930, ser progressista passou a significar ser escolanovista. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, perderam a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista [...]. (SAVIANI, 2012, p. 53.)

O objetivo foi modernizar a educação desprendida da população, de modo a se utilizar da estratégia para atingir a hegemonia burguesa. A bandeira escolanovista, por exemplo, da universalização da educação pública, laica e gratuita reveste-se de democracia, mas esconde o fato de que essa democracia era a liberal. A escola deveria ser para o povo, mas não dele.

³ De acordo com o materialismo histórico e dialético, 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.

Cravar o funcionalismo aos métodos educacionais com vistas à conservação da ordem implica adotar posturas que condizem com esse princípio epistemológico. É preciso indicar, portanto, o apreço das agências internacionais e da CBAI à monotecnia quando da formação dos trabalhadores fabris; não é interessante que o operário entenda qual sua posição na divisão social do trabalho e tampouco tenha consciência de que sua condição de dominado não é perpétua, se assim o desejar.

Ora, se durante a atuação da CBAI junto às escolas técnicas industriais a Escola Nova foi a tônica, à medida que o tempo se desloca parece que seu funcionalismo se apresenta sob a forma de permanência no tempo, customizando-se à medida que o contexto pede que se adapte⁴.

Se considerarmos como traço distintivo da nossa história a descontinuidade sem ruptura, ou seja, a passagem de uma ordem institucional para outra, conservando elementos estruturais da anterior, é possível que encontremos aí a explicação para determinadas permanências. (FERREIRA, 2006, p. 1160.)

Em outras palavras, escolas técnicas industriais brasileiras foram o pano de fundo para a luta de classes, especialmente durante o período de atuação da CBAI. O ideário divulgado pelos boletins revela a figura de quem se espelhava nos valores do *american way of life*. Flávio de Sampaio, Emilio Mira y Lopes, Ítalo Bologna, Stanley Kruszyna, Nair Maria Becker, Anísio Teixeira, Celso Suckow da Fonseca, Jesus Belo Galvão, Sólton Guimarães, Francisco Montojos, Armando Hildebrand, Fany Malin Tchacovsky e todos os outros colunistas que tiveram textos publicados no *Boletim* podem ser considerados membros de um partido gerido pelas elites articuladas de dois países com interesse em consolidar um capitalismo periférico no Brasil: a CBAI.

Para viabilizar o projeto de hegemonia burguesa, os intelectuais orgânicos reunidos pela CBAI trataram de tomar as escolas técnicas industriais como plataforma e campo de ação. Os professores e todos os recursos humanos envolvidos com os processos educativos fizeram parte de um grande movimento em favor da sedimentação da democracia liberal nas entranhas da sociedade brasileira. O ideal da diferenciação unificadora foi o pretexto que garantiria o consenso necessário para manter a classe trabalhadora sob controle sem o perigo

⁴ É possível inferir que os “modismos pedagógicos” que vieram depois da proposta escolanovista se revestem de seus princípios – mesmo que incluam novos elementos. É o caso do tecnicismo e das pedagogias do “aprender a aprender”.

de expor o organismo social a convulsões drásticas. O escolanovismo penetrou por entre as células da sociedade brasileira para inundar as mentes de todos os cidadãos-trabalhadores com ideias que não condizem com sua condição de classe e não se encaixam em sua forma de viver e enxergar a vida. Convencer foi mais interessante e eficiente, inclusive, do que prender e torturar.

O interesse é, portanto, consolidar a organização dos trabalhadores divididos em diferentes funções, dentro e fora das fábricas, sem desconsiderar a importância que cada um tem para o sucesso de funcionamento do todo, além de convencê-los de que são importantes os especialistas em apenas uma função, os monotécnicos. Deve haver diferença entre o homem que pensa e o homem que produz, afastando do trabalhador a possibilidade da formação omnilateral.

Resistindo a essa premissa é que o pensamento gramsciano apresenta sua proposta para a formação dos trabalhadores: o Estado deveria ocupar-se da geração de intelectuais orgânicos em escolas “desinteressadas”, que existam para o desenvolvimento por completo dos indivíduos, sem interesse em formar pessoas que sirvam ao processo produtivo. Ou seja, o movimento deveria ser de negar a especialização de tarefas e a unificação diferenciadora em detrimento da ideia de que todos os indivíduos devem aprender tudo para eliminar a desigualdade – mesmo porque esse é um direito de todos.

5 Considerações finais

É importante que as reflexões acerca do desenvolvimento histórico da sociedade brasileira em suas relações com os movimentos em favor da educação sejam consideradas para planejar onde se quer chegar. Conhecer a fundo os propósitos dos educadores e intelectuais orgânicos da burguesia é lançar luz às ações que a classe trabalhadora deve empreender para emancipar-se – tanto das amarras impostas no âmbito das relações de produção, quanto daquilo que a faz acreditar ser o ideal.

Em tempos sombrios, nos quais se divulgam as ciências, principalmente as humanas, como inimigas do desenvolvimento das sociedades, é mais que necessário conhecer a história para lançar luz ao futuro que se quer ver estampado para os que virão.

Referências

- BATISTA, E. L. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2013.
- BORDIGNON, T. F. **As ações do Estado brasileiro para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil (1946-1971)**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2012.
- BORDIGNON, T. F. **Revolução Burguesa e ensino profissional: o protagonismo da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (1946-1961)**. 2018. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2018.
- BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 499 p.
- CHILDS, J. A democracia e o Método Educacional. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. V, n. 1, p. 578-580, jan. 1951.
- COMARU, E. C. Os subdotados e seus problemas de desajustamento escolar. **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro, v. IV, n. 12, p. 562-564, dez. 1950.
- DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- FERREIRA JR. A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 334 p.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HOBSBAWM, E. **A Era dos Extremos**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2009. 2. ed.
- IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1975.
- KOSÍC, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1969.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

BORDIGNON, T.

MARX, K. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SELL, C. E. **Sociologia clássica: Marx, Durkheim e Weber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Enviado em: 8/8/2019

Revisado em: 8/10/2021

Aprovado em: 17/1/2022