

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE

MARIANA PROHMANN

**AMERICANISMO E FORDISMO NOS BOLETINS DA COMISSÃO
BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA
2016

MARIANA PROHMANN

**AMERICANISMO E FORDISMO NOS BOLETINS DA COMISSÃO
BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Tecnologia – Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade. Linha de Pesquisa: Tecnologia e Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Mário Lopes Amorim

CURITIBA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P964a Prohmann, Mariana
2016 Americanismo e fordismo nos boletins da Comissão Brasileiro-
-Americana de Educação Industrial / Mariana Prohmann.-- 2016.
198 f. : il. ; 30 cm.

Texto em português, com resumo em inglês
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do
Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Curitiba,
2016

Bibliografia: f. 193-197

1. Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial. 2.
Fordismo. 3. Ensino profissional – Brasil – História – Séc. XX. 4.
Tecnologia - Dissertações. 5. Estados Unidos - Usos e costumes.
I. Amorim, Mário Lopes, orient. II. Universidade Tecnológica
Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia,
inst. III. Título.

CDD: Ed. 22 -- 600

Biblioteca Central da UTFPR, Câmpus Curitiba



TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação Nº 455

Americanismo e Fordismo nos Boletins da Comissão Brasileiro-Americana de Educação

Industrial

por

Mariana Prohmann

Esta dissertação foi apresentada às 14h00 do dia **26 de fevereiro de 2016** como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM TECNOLOGIA, Área de Concentração – Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO (aprovado, aprovado com restrições, ou reprovado).

Prof. Dr. Gilson Leandro Queluz
(UTFPR)

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa
(CEFET-MG)

Profª. Drª. Maria Lucia Buher Machado
(IFPR)

Prof. Dr. Mario Lopes Amorim
(UTFPR)
Orientador

Visto da coordenação:

Profª. Drª. Faimara do Rocio Strauhs
Coordenadora do PPGTE

O documento original encontra-se arquivado na Secretaria do PPGTE.



AGRADECIMENTOS

À minha querida vó Teresinha, que me ensinou a conhecer minhas raízes nordestinas, das quais hoje me orgulho.

Aos meus pais pelo amor e pela dedicação que tiveram com esta filha eternamente rebelde, até onde a vida permitir. A minha irmã por compreender os caminhos que venho seguindo.

A todos os amigos e amigas do PPGTE, com quem compartilhei risadas e marmeladas, sonhos e choros, revoltas e respostas, carinhos e alegrias, festas com surpresas e muita energia, menos livros. A querida Mayara Yamanoe, com sua simpleza e destreza, me ensinou várias lições e se tornou uma grande amiga...

Às queridas professoras Célia Regina Crestani, Maurini de Souza, Angela Maria Rubel Fanini, Adriana Cabral dos Santos, verdadeiras gurus na minha trajetória acadêmica, me despertaram para o pensamento crítico com que pude enxergar o contraditório da linguagem, da nossa sociedade. Ao professor Ivo Pereira de Queiroz, pelas viagens filosóficas, pelas boas prosas que trocamos no ritmo de sua musicalidade.

Ao professor Mario Lopes Amorim, pela pronta atenção, dedicação e paciência comigo e pelo admirável trabalho intelectual, inspirador. Aos professores Gilson Leandro Queluz e José Geraldo Pedrosa e à professora Maria Lúcia Buher Machado, por se prontificarem a participar deste trabalho, com valiosas contribuições auxiliaram a ampliar meu olhar sobre uma história que busco para tentar entender coisas que acontecem ainda no presente.

À juventude que me cerca, que caminha comigo e em nossos projetos, me ensina a reavaliar, a improvisar, que em meio a tantas dificuldades, resiste, insiste, e comigo persiste em jamais se conformar ou deixar calar, o sonho que vem de baixo e ainda há de transformar não o mundo, mas o nosso singelo lugar, pois como está agora, não queremos mais deixar... a vocês, meus irmãos e irmãs de sonhos!

Deles, aos meus maninhos que cedo já partiram desse plano e deixaram saudades, estrelas no céu que a nós enviam brilho em dias apagados.

Ao jangadeiro Mario dos Santos Oliveira, meu companheiro, que se tornou um cúmplice de sonhos, nas batalhas e nos anseios, momentos lindos, na sede de viver a vida.

Ao Mestre Spock, que fez despertar em mim a paixão pela capoeira, à família Ilê de Bamba e aos grandes mestres que já se foram e deixaram para seus seguidores, no passado e ainda hoje, o sentido e o valor da luta por liberdade.

À história, por se permitir ser buscada e recontada, revivida, reinterpretada e por deixar um fio da meada em que um historiador ou historiadora possa se apoiar....

À todos aqueles e aquelas que se perguntam: porque ainda tem que ser assim?

Deus olhai o meu povo... da periferia!
Deus, olhai o meu povo...da periferia!
É tanta gente triste nessa cidade...
é tanta desigualdade, desse outro lado da cidade...

Mas eu tenho fé...eu tenho fé eu acredito em Deus!
Olhai...por esses filhos teus!
Senhor...ó Pai Senhor
olhai o meu povo sofrido da periferia....periferia!

Olhando pro meu povo vejo a tristeza
estampada em cada rosto que perdeu a beleza
a vida é embaçada pra quem tá no veneno
como uma mãe vendo seus filhos com fome,
sofrendo

Os mais ricos do mundo que só fazem investimento
em diversão pra *boyzinho*
pra coisa ruim e armamento
e quanto ao meu povo o investimento é zero
o dia-a-dia não é fácil o dia-a-dia não é belo [...]
(NALDINHO, Ndee, 2002).

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...] – ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo, e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca própria da personalidade? (GRAMSCI, 1995, p. 12).

RESUMO

PROHMANN, Mariana. **Americanismo e fordismo nos Boletins da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial**. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

O presente texto tematiza a atuação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) desde sua instalação no Rio de Janeiro, em 1947, e extinção em Curitiba, em 1963. O objetivo geral consiste em identificar se existem relações entre elementos do Americanismo e fordismo de Gramsci e a atuação da instituição em tela, por meio de uma análise de discurso dos Boletins da CBAI e demais fontes documentais relativas à atuação do órgão. Os objetivos específicos visam contextualizar a situação política e econômica em que o Brasil se encontrava no período anterior e concomitante à atuação da CBAI, enfatizando alguns aspectos do cenário da Guerra Fria que contribuíram para estreitar as relações entre Estados Unidos e demais países da América Latina, em especial o Brasil. Em seguida, visa apresentar os principais aspectos do pensamento gramsciano, o Americanismo e fordismo e a Revolução Passiva enquanto categorias centrais para uma melhor compreensão da presença de um projeto americanizador na educação profissional brasileira. Para tal, o objeto deste estudo são os Boletins da CBAI. Finalmente, a análise de discursos dos Boletins foi a metodologia utilizada para demonstrar a CBAI como difusora do Americanismo. A pesquisa documental e as fontes que serviram como base, em especial os Boletins, foram encontradas no Departamento de Documentação Histórica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (DEDHIS-UTFPR) e na Biblioteca de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). A fundamentação teórica tem como base para a criação de categorias as obras de Gramsci sobre a racionalização do trabalho (e os próprios Boletins), e a análise de discurso dos Boletins da CBAI a partir das teorias de Bakhtin, Voloshinov e o Círculo de Estudos sobre a filosofia da linguagem. Por fim este trabalho conclui que a tentativa de disseminar um projeto americanizador no Brasil obteve resultados significativos para a industrialização brasileira de acordo com os padrões racionalizadores fordistas, entretanto, considera-se que tal processo corrobora a compreensão sobre a consolidação de uma Revolução Passiva no país.

Palavras-chave: Americanismo e fordismo. Relações EUA–Brasil. História da educação profissional. CBAI.

ABSTRACT

PROHMANN, Mariana. **Americanism and fordism on the Brazilian-American Comission of Industrial Education's Newsletter**. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

This text thematizes the performance of the Brazilian-American Commission of Industrial Education (CBAI) since its installation at Rio de Janeiro, on 1947, and extinction in Curitiba, on 1963. The general goal consists in identifying if are there any relation between Gramsci's Americanism and Fordism elements and the CBAI's performance, by means of a speech analysis from de Newsletter of CBAI and other documental sources related to the organizations performance. The specifics objectives intend to contextualize the political and economic situation that Brazil was going through before and concomitant to CBAI's performance, emphasizing some aspects of the Cold War feature that contributed to narrow the relations between United States and other countries of Latin America, especially Brazil. On the following, it intends to present the main aspects of Gramsci's thought and the Americanism and fordism and Passive Revolution as key categories for a better understanding of the presence of an Americanization project on Brazilian's professional education. As so, the object of this study are the Newsletters of CBAI. Finally, the speech's analisys of the Newsletter was the methodology used to demonstrate CBAI as an Americanism diffuser. The documental research and sources served as groundwork, especially the Newsletters, were found at Departamento de Documentação Histórica of Universidade Tecnológica Federal do Paraná (DEDHIS) and at Biblioteca de Educação of Universidade de São Paulo (FEUSP). The theoretical foundation has as a workline for the conception of the categories the studies of Gramsci about the racionalization of work (and the Newsletters itself), and the speech's analysis of main concepts from Bakhtin, Voloshinov's and the Circle of studies about language philosophy. At last, this paperwork concludes that the attempt to disseminate an amerization project in Brazil obtneined significant results on the industrialization of the country according to the fordism's racionalization standarts, nevertheless, this research considers that such a project corroborates the comprehension about the consolidation of a Passive Revolution's project.

Keywords: Americanism and Fordism. Relations USA–Brazil. History of professional Education. CBAI.

LISTA DE SIGLAS

CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
DEI	Divisão de Ensino Industrial
ETV	Escola Técnica de Vitória
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
NSC	National Security Council - Conselho Nacional de Segurança
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CTPT	Centro de Treinamento de Professores Técnicos
DEDHIS	Departamento de Documentação Histórica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
EAA	Escola de Aprendizes e Artífices
EUA	Estados Unidos da América
ETC	Escola Técnica de Curitiba
IIAA	Institute of Inter-American Affairs – Instituto de Assuntos Inter-Americanos
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
NUDHI	Núcleo de Documentação Histórica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
OEA	Organização dos Estados Americanos
OCIAA	Office of the Coordinator of Inter-American Affairs – Secretaria de Coordenação das Relações Inter-Americanas
ONU	Organização das Nações Unidas
OPA	Operação Pan-Americana
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TWI	Training Within Industry – Treinamento na Indústria
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USOM	Programa de Educação Cooperativa
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
TIAR	Tratado Inter-Americano de Assistência Recíproca

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, INDUSTRIALIZAÇÃO E AMERICANISMO NO BRASIL.....	19
2.1 A industrialização e a educação no Brasil no início do século XX: o espírito reformista, a busca pelo novo e a permanência de velhas estruturas.....	20
2.2 A reconfiguração da noção de República nos anos 30: a intensificação da industrialização e a educação profissional entre rupturas e permanências	29
2.3 Guerra Fria e a intensificação das relações interamericanas: industrialização e educação.....	37
3 O PROJETO AMERICANO DE SOCIEDADE	49
3.1 Taylorismo, fordismo e o símbolo do automóvel no imaginário popular	49
3.1.1 O taylorismo enquanto paradigma nas indústrias.....	50
3.1.2 Fordismo no imaginário popular: o automóvel enquanto símbolo da modernidade e Henry Ford enquanto a personificação de um estilo de vida.....	55
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA.....	66
4.1 O referencial conceitual de Gramsci e sua historicidade.....	67
4.2 O Americanismo e fordismo de Gramsci	79
4.2.1 O Americanismo e fordismo de Gramsci no declínio do fordismo.....	96
4.3 O <i>corpus</i> documental escolhido para a pesquisa e os procedimentos metodológicos.....	98
4.4 Referencial de Bakhtin e o Círculo de estudos sobre a filosofia da linguagem: o porquê da escolha.....	100
5 AMERICANISMO E FORDISMO: A CBAI COMO MECANISMO IDEOLÓGICO PARA DIVULGAÇÃO DO PROJETO DE AMERICANIZAÇÃO	115
5.1 A origem da CBAI e aspectos de seu funcionamento	115
5.2 A metodologia de ensino e da formação de professores	123
5.3 Os temas escolhidos para análise	127
5.3.1 Progresso	128
5.3.2 Eficiência.....	142

5.3.3 Padrão americano de vida e abundância.....	150
5.3.4 Ciência e Tecnologia	160
5.3.5 Racionalidade	166
5.3.6 Gerenciamento científico.....	172
5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO DE BOLETINS DA CBAI.....	179
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
FONTES	188
REFERÊNCIAS	193
ANEXO – Relação de Boletins encontrados	198

1 INTRODUÇÃO

Em julho de 1950, o Boletim da CBAI (Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial) trazia em seu Editorial a seguinte afirmação a respeito das férias escolares de julho:

Sobrecarregar-se professor e aluno de trabalho, sem lhes prover os meios necessários a uma recuperação orgânica, é desumano e contraproducente. Desumano, porque se lhes esgota a capacidade funcional dos órgãos, dando azo ao aparecimento da fadiga, e contraproducente, porque o trabalho, assim realizado, não atinge o rendimento útil a que se visa (CBAI, v. IV, n. 7, 1950: 481).

Assim, o Editorial, assinado por Ormuz Galvão sob o título *Férias escolares*, quase como que uma justificativa da necessidade de promover férias neste período do ano, pronunciava duas preocupações em relação a professor e aluno do ensino industrial: uma era com a saúde e outra com a produtividade na sua estreita relação com o rendimento. Quando tive a oportunidade de estagiar no então Núcleo de Documentação Histórica (NUDHI) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no ano de 2010, pouco me lembro de refletir ou mesmo compreender a riqueza do conteúdo presente nos materiais os quais manuseava diariamente com o objetivo de organizá-los e arquivá-los. Desse modo, ainda que nas horas de descanso eu folheasse páginas de revistas, atas, álbuns de fotografia de variados períodos históricos da instituição, e dentre esses materiais, os próprios Boletins da CBAI, talvez me passasse despercebido o teor ideológico presente nos textos, imagens e quadros. Neste período eu já estudava no Curso de Tecnologia em Comunicação Institucional, mas foi só no ano seguinte que eu parecia apta a elaborar reflexões mais críticas acerca da realidade em que eu me inseria. Ao cursar disciplinas como Análise de Discurso, História da Comunicação no Brasil e História das Ideias do Brasil no Século XX, percebi o quanto eu era não apenas levada pelos discursos, mas eu mesma só existia enquanto portadora de diversos deles. Foi quando a linguagem tomou em minha vida um local de especial interesse: fossem orais ou escritos, os discursos estavam imbuídos de valores, de posições políticas e posturas ideológicas. Quanto mais à primeira vista “neutro” ou imparcial aparentava ser determinado discurso, maior era o meu interesse em pormenorizá-lo e identificar nele contradições, índices de valor e por fim, características capazes de demonstrar sua imparcialidade.

Enquanto estudante de comunicação, desenvolvi especial interesse pelos discursos textuais presentes nos meios de comunicação impressos. Se naquela eu época eu soubesse da importância que os textos da CBAI viriam a ter para o meu desenvolvimento acadêmico, assim como para outras pesquisas, certamente teria mais preocupação em digitalizá-los do que

propriamente guardá-los. Mas é como explica VOLOSHINOV (2009, p. 117), o sentido de algo está vinculado com seu contexto imediato inscrito num contexto social mais amplo. Anos mais tarde, ao desenvolver atividades profissionais no âmbito da educação popular e social, passei a enxergar a força que tinham alguns discursos em detrimento de outros. Como por exemplo: as discussões a respeito de desenvolvimento social e econômico, a necessidade de seguir um modelo de produção como o estadunidense e de se investir em ciência e tecnologia, a educação e sua estreita relação com o mercado de trabalho e os “remédios” que viriam a “solucionar” o problema da desigualdade social e da miséria no Brasil.

Só então uma frase como aquela do Editorial sobre as férias escolares perdia na frente de minhas lentes discursivas a sua inocência e adentrava mais uma vez no mundo dos signos que reflete e refrata uma realidade, para usar os termos de Voloshinov (2009). Só assim seria possível perceber que não se tratava apenas das férias, como tão simplesmente algo necessário a estudantes e mestres, mas sim as férias escolares dentro de um contexto mais amplo da educação profissional, que reafirmava um projeto de sociedade, de um estilo de vida que se conduzia conforme o interesse em produzir. Só assim seria possível perceber que a fadiga, uma preocupação recorrente nos Boletins, era enfatizada não somente como algo prejudicial à saúde, mas como prejudicial ao trabalhador das indústrias, que produziria menos em tal situação. Só assim seria possível perceber questões que não aparecem literalmente no texto - como a preocupação de uma produtividade com o “rendimento útil a que se visava” - e delas problematizar algumas questões. Mas útil para quem? Para o trabalhador? Para a administração da escola ou do próprio Estado? O que significa ter rendimento útil neste contexto histórico no qual as palavras como rendimento, eficiência e progresso, estão em posição privilegiada quando emanavam de determinado discurso que pertence ou engloba determinadas vozes sociais? Qual o lugar social de que fala o editorialista deste Boletim? Será que todos os alunos e professores (para além dos editorialistas) também pensavam dessa maneira a respeito da necessidade de férias escolares? Se sim, será que era possível generalizar a abranger as mais variadas vozes sociais que constituíam a Escola Técnica de Curitiba (ETC)? O texto editorial seguia falando dos benefícios das férias escolares uma vez que no ensino industrial a “[...] atividade escolar se exercita num verdadeiro local de trabalho, semelhante aos de quaisquer oficinas [...]” (CBAI, v. IV, n. 7, 1950: 481). Assim, num contexto mais amplo deste período histórico, a educação industrial não só preparava para o trabalho nas indústrias como era a própria escola um ambiente industrial por excelência, em que os padrões a seguir vislumbravam o alto grau de produtividade e de rendimento, tal como nas indústrias. Mas interessava a quem um modelo de

produção e de trabalho que se estendesse às mais variadas dimensões culturais da vida humana, dentre elas a própria educação?

Para responder tal questão, tive que assumir uma posição. E a resposta que pude encontrar foi tão evidente quanto a minha vontade de estudar os Boletins mais a fundo: aquilo que guiava meu pensamento no sentido de compreender como operam os enunciados em minha memória, o porquê e como alguns deles têm tanta força e outros passam despercebidos, tudo isso me fez compreender que, para minha própria decepção, eu não chegaria a uma resposta conclusiva. Eu não chegaria a uma conclusão porque, neste “simpósio universal” de forças sociais, para usar o termo de Bakhtin (FARACO, 2003, p. 60), um enunciado, uma fala pronunciada em determinado espaço e tempo por determinado sujeito social, tem como condição de existência o fato de que pode ser refratada e respondida ativamente por demais sujeitos. Isso porque ela existe a partir de uma realidade material concreta e tais sujeitos exercerão seu papel na cadeia discursiva ao rechaçar, concordar, aprofundar, criticar, atacar ou reforçar determinado diálogo, seja ele oral ou escrito. Eu não chegaria a uma resposta conclusiva, única, universal, mas a uma tentativa dialógica de conversar, comparar, evidenciar as vozes ocultadas de discursos específicos (CBAI) deste período histórico.

Só assim que fez sentido aos meus ouvidos a famosa frase de Guimarães Rosa em sua obra clássica *Grande sertão: veredas*: “[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou” (ROSA, 1994, p. 24). E mudam as pessoas, porque mudam-se as situações sociais, o tempo e as formas de comunicação, e no dinamismo que caracteriza o espaço de relações e de convivência entre os seres humanos, dinâmicas também são as formas de interação dos discursos. Eis a postura epistemológica que assumo: a de desconfiar da linguagem, e a de medir esforços para entender possíveis impactos de determinados discursos e de como eles são criados, qual o lugar social dos que os criam, como eles transformam a realidade social, assim como também as refratam, traduzindo-se nas mais diversas formas de resistências que sofrem as tentativas de harmonizar as diferenças de classes e de pacificar discursivamente a relação entre explorados-exploradores, dirigentes-dirigidos, opressores-oprimidos.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), ao longo de sua história, retratou, através de sua criação, organização e métodos de formação educacional, parte da história do ensino industrial. O acervo desta instituição é uma fonte rica em detalhes sobre a história da educação profissional no Brasil, visto que suas diretrizes se pautavam segundo os contextos e as dinâmicas sociais e econômicas que se estabeleciam em âmbito nacional e

internacional, desde que foi criada a Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná (1909), até a sua mais recente transformação em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2005).

A possibilidade de estudar as transformações e mudanças que ocorreram ao longo destes mais de cem anos de história, através de documentos oficiais, depoimentos, mídias impressas, fotos e materiais didáticos, deu origem à proposta de analisar os documentos veiculados pela instituição no final da década de 1940, durante a década de 1950 e início de 1960, e deles como a linguagem, enquanto discurso, opera para manter uma ordem ideológica. Assim, com vistas a desenvolver uma dialética referente aos discursos que eram veiculados, a pesquisa tematiza a atuação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI)¹, desde sua instalação no Rio de Janeiro, em 1947, e extinção em Curitiba, em 1963.

O ensino industrial do período analisado demonstra uma idealização deste formato de educação em sua estreita relação com o progresso, com o desenvolvimento da nação e a superação do “atraso” do Brasil. Ainda que passado meio século deste momento histórico, persistem essas mesmas questões e parecem longe de estar superadas. Por isso, invocar a historicidade de alguns discursos a respeito da educação profissional no Brasil parece crucial no sentido de entender as continuidades, rupturas e possibilidades dentro de um sistema educacional que, com o respeito às novas condições do século XXI, ainda guarda características de seu passado recente. As relações de trabalho e produção capitalista, a divisão social do trabalho, a questão de classes, e conseqüentemente, a tecnologia neste contexto, demonstram a necessidade de se refletir sobre projetos de desenvolvimento socioeconômico, dentre os quais a educação constitui uma de suas esferas que historicamente tem-se mostrado estratégica aos projetos de nação em disputa.

A CBAI têm sido objeto de outras pesquisas acadêmicas que aparecem ao longo deste texto, a partir de uma revisão bibliográfica a respeito do tema, o que demonstra a relevância dela para estudos que utilizam documentos da instituição como fonte de pesquisa com perspectivas que destoam das oficiais, evidenciando o caráter classista e contraditório da atuação do órgão no Brasil. Destes muitos dos processos foram difíceis devido à escassez de materiais² e as limitações no que se refere à organização de documentos e estudos sobre a

¹ A Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial surgiu de uma colaboração entre os governos brasileiro e estadunidense no ano de 1946, com o intuito de formar professores para atuar no âmbito da educação industrial.

² “[...] começamos a estruturar nosso trabalho, e ao mesmo tempo nos deparamos com uma dificuldade que, a princípio, nos pareceu insanável para prosseguirmos com a pesquisa: a grande maioria da documentação oficial da escola, incluindo os relatórios dos diretores para o Ministério da Educação, bem como outros documentos produzidos pela direção, tais como as minutas dos ofícios enviados ao MEC, no período compreendido entre 1939 e 1965, foram extraviados [...]” (AMORIM, 2004, p. 14).

história da educação industrial. Acredita-se que a busca dessa história pode contribuir para o melhor entendimento do contexto atual nas configurações do trabalho e do ensino que educa para o mercado de trabalho.

As ações desenvolvidas foram previstas no cronograma elaborado para a execução da pesquisa e consistiram em visitas técnicas ao Departamento de Documentação Histórica (DEDHIS) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), à Biblioteca Pública do Paraná (BPP), ao Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), à Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Além da busca pelos Boletins, esta análise buscou documentações e estudos que discorressem sobre a educação profissional no período.

O recorte temporal se justifica por ser esse um período de grandes transformações e inflexões no contexto nacional e internacional. Os reflexos sociais, econômicos e culturais após a Segunda Guerra Mundial e deles, a potência econômica e ideológica que se constituía nos Estados Unidos da América, com a racionalização da produção e do trabalho, tiveram influências que marcaram o cenário mundial. Esses aspectos também são identificados no Brasil, pois se encontrava em processo de industrialização, de internacionalização da economia, e de organização de um ensino que valorizava cada vez mais a formação profissional para o trabalho nas indústrias, no esforço de forjar uma intrínseca relação entre progresso tecnológico e desenvolvimento social. Todavia, esse texto parte da concepção de que, embora houvesse transformações significativas na sociedade brasileira deste período, pouco nela mudara no que diz respeito às bases fundadoras da estrutura social brasileira, como por exemplo, a significativa concentração de riquezas e latifúndios, embora o Estado assumisse para si uma “missão modernizadora”. Discutida historicamente por intelectuais, a questão social no Brasil perpassa as diversas épocas. Este trabalho defende que, no período analisado, as concepções acerca da questão social, e dela os discursos sobre o progresso e o desenvolvimento, não passaram de tentativas das classes dominantes de manter em seu controle a concentração de riquezas, através da exploração da força de trabalho. Assim, esse trabalho assume a perspectiva modernizadora que ocorrera no período em questão como subterfúgio a uma Revolução Passiva³, para utilizar a categoria formulada por Gramsci.

Em suma, esta dissertação visa construir um estudo que possibilite estabelecer as relações entre esses elementos e a atuação da CBAI, por meio de uma análise de discurso de informativos oficiais veiculados pelo órgão nesse período. Para tanto, se utilizou como

³ O conceito de Revolução Passiva está explicado na Seção 4.1 deste trabalho.

metodologia a pesquisa documental, tendo os Boletins da CBAI como *corpus* documental, com o propósito de demonstrar elementos da ideologia propagada pela CBAI através de uma análise de discurso, fundamentada em categorias da teoria de Gramsci sobre a racionalização do trabalho. A análise de discurso foi a opção encontrada para uma releitura desses processos, que por vezes só encontram registros de discursos semelhantes, sem dissidência ou resistências. Os discursos de que se têm registros oficiais em torno do ensino industrial, por vezes desprezam algumas questões cruciais acerca da cultura constituída e propagada pelo estilo de vida criado pelo capitalismo estadunidense, da racionalização da produção e do trabalho, que se relacionam às propostas de *Americanismo e Fordismo*, de Gramsci.

Assim, a intenção de fazer uma releitura desse processo histórico através de veículos institucionais e documentos impressos, evidencia uma inquietude no que diz respeito aos ideais disseminados pelos meios oficiais, porque estes não demonstravam opiniões contraditórias ou dissidentes da lógica da formação industrial que se evidenciava na época. Nesse sentido, o trabalho parte do pressuposto de que a CBAI teria a intenção de contribuir para divulgar e consolidar um projeto hegemônico de racionalização de produção e de trabalho conforme os modelos tayloristas e fordistas. Para cumprir com o objetivo deste texto, o trabalho foi dividido em quatro capítulos.

O Capítulo 2 visa contextualizar aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos do período anterior e concomitante a presença da CBAI no Brasil, assim como as relações que eram estabelecidas entre o Brasil e os Estados Unidos e as medidas de “cooperação” que se consolidavam (através de pactos, tratados e leis) entre o Brasil e os Estados Unidos. Deste modo, tem a intenção de identificar rupturas e permanências no que diz respeito à educação profissional no Brasil. Por fim, apresenta aspectos mais gerais referentes à conjuntura latino-americana como um todo e os mecanismos de difusão da ideologia do americanismo.

O Capítulo 3 apresenta de maneira breve aspectos que se referem à emergência do taylorismo e do fordismo nos EUA, assim como as repercussões destes métodos, com ênfase nos seus principais personagens, Taylor e Ford, e no processo de industrialização assim como na disseminação destes fenômenos ao redor do mundo.

O Capítulo 4 traz a luz elementos que auxiliam na compreensão da teoria elaborada por Antonio Gramsci, situando historicamente os *Cadernos do Cárcere*, destacando deles o pensamento deste autor sobre o Americanismo e fordismo, com ênfase para a racionalização da produção e do trabalho. Neste aspecto, o Capítulo desenvolve uma subseção para trazer a luz aspectos do declínio do fordismo. Também utiliza este Capítulo a interlocução com a literatura especializada, em diálogo com autores sobre o período. Por fim, apresenta os procedimentos

metodológicos e o referencial teórico utilizado para a análise de discurso, de modo a evidenciar o caráter ideológico e cultural da linguagem e a possibilidade de analisar os Boletins enquanto um gênero discursivo.

Finalmente, o Capítulo 5 apresenta aspectos do surgimento da CBAI e sua transferência para o município de Curitiba, assim como questões centrais de sua atuação: sua metodologia e a formação de professores. Por fim, inicia-se a análise da CBAI como um mecanismo ideológico segundo os temas de análise desenvolvidos a partir de literatura especializada, identificando-a como uma difusora do americanismo, e pertencente à tentativa de consolidar uma Revolução Passiva, permitindo estabelecer considerações finais acerca da análise dos Boletins e da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, INDUSTRIALIZAÇÃO E AMERICANISMO NO BRASIL

Para a finalidade a que se propõe este estudo, há que se considerar a história como constituída das mais diversas dimensões das atividades humanas. E as transformações no âmbito das ciências sociais e demais estudos que derivam da atividade humana como a economia, a cultura, a educação e a política, ligados à vida material e espiritual de seus agentes sociais, são consequências de vários fatores, os quais não têm uma única origem, mas se originam da interação de todos eles.

Todavia, pela limitação do objeto deste estudo, o que se pretende neste capítulo é apresentar aspectos de um contexto social e histórico que auxiliem uma maior compreensão da influência do pensamento estadunidense na educação profissional no Brasil, ao passo que o país adentrava em seu processo particular de industrialização. Por isso elegeu-se como foco de problematizações os períodos anterior e concomitante à atuação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) no Brasil. Assim, de forma brevíssima, o capítulo apresenta aspectos de conjunturas que remetem ao início do século. Dentre elas, as grandes guerras e as mudanças de eixo das relações imperialistas, os projetos de nação em disputa no Brasil, a política externa dos EUA com a América Latina e as possíveis motivações que no pós-guerra resultavam no programa de cooperação entre ambos os países. Como uma pesquisa que propõe a análise de discurso de documentos oficiais e situados historicamente, considera importante destacar o porquê ou o quê da história que, ao tomar o ponto de vista das instituições oficiais – logo, da história oficial – fazia sentido aos seus falantes, o que os porta-vozes do discurso oficial consideravam essencial para o desenvolvimento da nação. O desenvolvimento é uma palavra-chave para se compreender as categorias criadas para esta análise. O capítulo foi dividido em três seções que englobam marcos importantes no que diz respeito à educação profissional no Brasil, na sua relação com as diferentes conjunturas sociais e econômicas.

Na Seção 2.1 são apresentados aspectos do Brasil visando trazer a luz relações que se estabeleciam no âmbito internacional e suas reverberações no desenvolvimento da educação profissional no Brasil no início do Século XX a partir de dois temas centrais a esta discussão: a educação e a industrialização. Assim, apresenta uma conjuntura mais geral do Brasil que adentrava na modernidade no início do século, a educação profissional em sua relação com a crescente industrialização e as relações que se estabeleciam no âmbito do Estado e da sociedade através das relações de classe entre grupos dominantes e grupos dominados.

A Seção 2.2 apresenta aspectos do cenário mundial e nacional que concerne à educação profissional do Brasil nas décadas que antecederam a criação da CBAI e naquela onde sua atuação fora mais relevante (ao longo da década de 1950). A seção apresenta também aspectos da Era Vargas, das concepções da educação, assim como rupturas e permanências, do término da Segunda Guerra Mundial e do início da Guerra Fria.

A Seção 2.3 apresenta as medidas e ações tomadas pelo governo estadunidense em relação ao Brasil e a América Latina nas mais diversas esferas como formas de ampliar a disseminação do americanismo na disputa pela hegemonia mundial. Por fim demonstra que no Brasil durante este período, pouco mudara nas relações de poder que se estabeleciam entre as antigas elites e as massas da população.

2.1 A INDUSTRIALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XX: O ESPÍRITO REFORMISTA, A BUSCA PELO NOVO E A PERMANÊNCIA DE VELHAS ESTRUTURAS

Essa seção coloca a industrialização e a educação no Brasil como temas centrais, porque o contexto de criação da CBAI se relaciona diretamente com ambas as esferas nas relações que passavam a se estabelecer entre Brasil e Estados Unidos. Outrossim, esta pesquisa considera importantes os aspectos que se processavam no cenário internacional neste período que vai do começo do Século XX até seus meados, como as duas Grandes Guerras, a Crise de 1929, a emergência da produção em massa, a ascensão de governos totalitários na Europa. Todavia, interessa mais de perto aqui mostrar como tais acontecimentos se relacionavam diretamente com a presença estadunidense no Brasil, que resultariam na criação da CBAI.

A República brasileira do início do século XX correspondia a uma nova organização política e uma nova concepção de trabalho, enquanto elemento que formaria a riqueza da nação, com o desafio de superar a visão que se tinha sobre o trabalho manual, até então negativa, visto como degradante. Não menos importante passa a ser o conceito de cidadania, onde cidadão passava a significar neste contexto ser homem livre, que podia vender ou comprar força de trabalho no mercado, em um período de rápida industrialização e urbanização (QUELUZ, 2000, p. 17).

Esse período foi marcado por um espírito reformista em diversos setores sociais e econômicos, e a educação não ficaria de fora. A atenção para o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros se inicia ainda no Brasil escravocrata, em um contexto de relações comerciais e econômicas em que a escravidão passou a custar caro à classe dominante que há gerações se prevaleceu deste tipo de mão-de-obra. Isto porque contrariava o novo modelo econômico hegemônico: o capitalismo industrial. A escravidão passava a ser enxergada por parte de alguns intelectuais do Império como um empecilho à acumulação de capital, que se posicionavam em defesa do trabalho livre. Existia, porém, por parte de grupos de intelectuais em busca de um modelo ideal para o Brasil, o receio de que os trabalhadores brasileiros resistissem ou não colaborassem com o trabalho manufatureiro. A visão das elites acerca do povo brasileiro desconsiderava o contexto social cruel e desigual em que este se encontrava, e acabava por defini-lo como um povo preguiçoso, não apto ao trabalho (QUELUZ, 2000, p. 17; MORAES, 1996, p. 129). As classes dominantes viam na pobreza o perigo dos vícios e da criminalidade, e a saída para lidar com tais questões seria a venda da força de trabalho aos proprietários dos meios de produção. Assim em um contexto de crescente e industrialização e como consequência, de aumento do operariado, era necessário um sistema educacional que, nesse novo cenário, educasse para o trabalho.

A educação profissional no Brasil tem seu marco histórico com o Decreto n. 7566, de 23 de dezembro de 1909, sob o governo do então presidente Nilo Peçanha, que estabeleceu a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em diversos estados do Brasil. As Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) surgem neste cenário de transição, de rearticulação da produção e das relações de dominação, em que o esforço de grupos das classes dominantes era no sentido de constituir um mercado livre de trabalho. Já era um período marcado por mudanças nas atividades industriais e crescia a demanda por estudos de mecânica e metalurgia, assim como a introdução da maquinaria e a intensificação do processo de trabalho, que submeteria os operários a um maior processo de vigilância e disciplina (QUELUZ, 2000). Deste modo, a criação das escolas “[...] procura contemplar tanto as necessidades da crescente indústria nacional e regional quanto disciplinar pelo trabalho os filhos das classes trabalhadoras, afastando-os de quaisquer ‘desvios de comportamento’” (AMORIM, 2004, p. 20). As classes subalternas (das que participavam os ex-escravos, camponeses, imigrantes, entre outros) que passavam a se aglutinar nos centros urbanos, ainda que na condição de explorados enquanto mão-de-obra para o trabalho nas indústrias, já exerciam um papel significativo para o crescimento da industrialização e para a nova lógica econômica vigente do capitalismo industrial. Algumas frações das classes dominantes que emergiam do capitalismo industrial,

precisariam se ocupar com a complexa tarefa de exercer o controle sobre esses trabalhadores. Isso significa tomar frente ao processo modernizador, que, conforme será explorado no Capítulo 5, estava ligado à tentativa de adaptar as classes proletárias aos novos métodos de produção e principalmente “docilizá-los”, no sentido de que aceitassem a sua condição de classe, sem resistir ou questioná-la.

Até este momento histórico, na esfera da educação, a reelaboração da infância esbarrava no limite das relações econômicas, em que os menores de idade constituíam importante mão-de-obra nacional. Neste período surgiam internatos disciplinares e demais instituições que, com a ajuda da polícia, identificavam e controlavam indivíduos considerados “perigosos”, com o objetivo de inculcar nestes jovens hábitos e práticas por meio de técnicas nas quais o trabalho era um instrumento de regeneração. Assim, o Estado tinha o papel não apenas de “corrigir” desvios de comportamento, mas de criar mecanismos que garantissem a formação de elementos produtivos para o futuro do mundo do trabalho que almejava. Dessa forma, disseminam-se as instituições de preservação e assistência à infância e os institutos profissionais (QUELUZ, 2000, p. 20). Neste período, as tendências pedagógicas estavam ligadas ao alfabetismo técnico, em que a educação tinha como função aumentar a capacidade produtiva do cidadão e convencê-lo da legitimidade da nova ordem, além do ensino de elementos que lhes permitiria competir no mercado de trabalho. Assim, o ensino profissional desempenhava importante papel como instrumento de desenvolvimento da capacidade produtiva, embora o acesso à educação não fosse garantido à população de modo geral (QUELUZ, 2000, p. 22).

Diante deste cenário que se configurava, a melhor saída para as elites seria educar o povo para que enxergasse o trabalho como dever, com o objetivo de tornar o Brasil uma nação “civilizada”. As relações entre reprodução de força de trabalho, educação e abolição da escravidão, foram tratadas pelos intelectuais brasileiros de maneiras diferentes, e é importante destacar que o ensino profissional seria também um mecanismo para evitar insurgências da classe operária, tal como acontecia na Europa. Portanto, o ensino profissional deveria ser provedor de igualdade, entendida por estes grupos no sentido de elevação das condições das classes desfavorecidas, de promoção do progresso, aumentando a qualificação da força de trabalho (CUNHA, 2000, p. 16). Ao Estado na condição de mantenedor da ordem, cabia a função de garantir a moral social e o respeito às prescrições higiênicas. Já à iniciativa privada caberia a instalação das escolas necessárias às indústrias locais. Enfim, a educação do povo seria o principal meio de prevenir a contestação da ordem e mobilizar a força de trabalho para produção industrial manufatureira (CUNHA, 2000, p. 20).

O Estado teria assim o propósito de educar para a vida democrática tal como para as atividades profissionais - da produção agrícola à indústria nascente – e nele estaria então a concepção liberal republicana, de uma educação que transformaria o indivíduo em cidadão produtivo e consciente de seus direitos e deveres. A constituição da força de trabalho livre necessitaria por sua vez de estratégias pontuais para a disciplinarização e sujeição dos trabalhadores, que implicariam novas medidas para o ensino técnico-profissional no país (MORAES, 1996, p. 131).

Nesse contexto evidencia-se um aspecto presente na relação entre o Estado e o sistema educacional por ele concebido como ideal ao desenvolvimento da nação. As diferenças de classes sociais deveriam ser harmonizadas e os conflitos advindos da existência delas amenizados em prol de um ideal comum ao qual, pelo menos discursivamente, as classes dominantes estavam dispostas a lutar: o progresso da nação. Mas a quem esse discurso beneficiava diretamente? Certamente a burguesia industrial. Embora este período seja anterior à criação da CBAI e existam inflexões no que se refere a quem caberia a organização e desenvolvimento do ensino industrial e o papel do Estado nesse processo, o órgão também enfatiza a necessidade de se trabalhar por um bem comum: à nação, o que reforça a tentativa de *monologizar*⁴ o discurso, colocando classes antagônicas em “sintonia”, em cooperação pelo bem maior, pelo progresso da nação como um todo, como se essa fosse a única determinação possível.

O progresso seria a modernidade capitalista, e que seria alcançada a partir da união entre as diferentes classes sociais, trabalhando em conjunto e de forma harmônica, a partir de pressupostos racionalizadores. E seria a elite esclarecida o grupo capaz de levar o povo e o país pela senda da ordem, em direção ao progresso, já que ela é capacitada intelectualmente para tanto. O modelo adotado seria a fábrica racionalizada, e assim que o povo trabalhador introjetasse os valores da organização racional e da disciplina do trabalho alcançaríamos o *status* de nação civilizada (AMORIM, 2004, p. 34).

Essa questão é essencial à medida que demonstra que houve continuidade no processo educacional do início do século XX até seus meados: os esforços na busca pela harmonia entre as classes sociais. Esse intento pacificador de classes por parte dos intelectuais não aconteceu sem contradições e tensões. A ampliação do mercado de trabalho e a substituição do trabalhador estrangeiro (imigrante) pelo nacional, a introdução dos princípios tayloristas na educação, o crescimento do operariado e as greves no final da década de 1920, a organização científica do

⁴ *Monologizar* os discursos tomam aqui o sentido que eles partem de vozes que desconsideram a existência de conflitos e tensões de classe, como se tais discursos contemplassem o interesse de todos os agentes sociais de determinada sociedade em interesses comuns, unívocos. O termo monologia é tratado no Capítulo 4 dessa dissertação.

processo produtivo – como um mecanismo para amenizar a luta de classes e promover “cooperação” entre os patrões e operários – resultaram em mudanças nos procedimentos pedagógicos, em que a qualificação se baseava na especialização do trabalhador fabril. A par de todas essas mudanças, algumas frações de classes permaneciam dominantes e entendiam o papel essencial da educação com vistas a defender os interesses concernentes a tais grupos nesse novo contexto:

Coube a uma facção da classe dominante, a seu núcleo republicano, identificada com os interesses do capital cafeeiro originário do oeste paulista, ser portadora de um projeto de mudança social, de construção de um novo padrão de sociabilidade condizente com o avanço das relações sociais capitalistas e, portanto de uma nova “escola” (MORAES, 1996, p. 131).

Mesmo que este grupo não fosse homogêneo⁵, as iniciativas oficialmente desenvolvidas no âmbito educacional eram formuladas na sua grande maioria pelos “setores economicamente empreendedores do grande capital cafeeiro, os quais irão aplicar seu capital em vários negócios além da lavoura: no comércio, nos bancos, nas indústrias [...] e nas empresas nascentes de serviços públicos (MORAES, 1996, p. 131). É nesse aspecto que as classes dominantes se inserem em um contexto de novas realidades, novos sistemas de produção, mas permaneciam em uma posição privilegiada na estrutura de classes brasileira, que tem sua origem no sistema oligárquico da concentração de terras e riquezas desde a Colônia. Neste aspecto, qualquer projeto de educação pensado por esses grupos viria a auxiliar na manutenção dessa lógica, onde ainda que houvesse transformações, os velhos grupos dominantes continuavam a dominar. Mas esses grupos tinham interesses variados e na conjuntura brasileira algumas questões eram problemáticas para se alcançar uma República além de eufemismos discursivos. Alguns exemplos são: o descaso das elites governantes, a concorrência para ocupar o quadro de poder do Estado e a ausência de um preparo cultural para o povo (MONARCHA, 1981, p. 47). Aquele ideal que vislumbravam alguns pensadores do período, de uma República social democrática, parecia longe de se realizar. Um exemplo que demonstravam essa distância eram os espaços públicos:

Encontravam-se subjugados por diferentes poderes privados, que transformavam o público em mera extensão do privado. Ao invés de projetos universais ditados pelo interesse da Nação, tinha-se projetos particulares, contradizendo-se as ideias democráticas de liberdade e igualdade. Coronéis e oligarquias subjugavam de maneira cabal os espaços públicos, greves e insurgências quebravam o equilíbrio cotidiano e o egoísmo competitivo excluía o mundo do trabalho da esfera jurídica e política (MONARCHA, 1981, p. 40).

⁵Não havia uma homogeneidade mesmo entre os cafeeiros, porque alguns interesses dentro destes grupos não são imediatamente coincidentes. (MORAES, 1996, p. 131).

Desse modo, o Estado, tornara-se local de constante de disputas por parte de setores da burguesia, que no âmbito da educação tinha porta-vozes oficiais nas figuras dos intelectuais que pensavam a República. Um aspecto cultural de suma relevância que impacta nas concepções acerca da educação merece destaque:

Produzindo e reproduzindo divisões, a sociedade burguesa se representa como uma e indivisível. A identidade única é construída a partir do retrato da classe dominante, mas só imaginariamente, isto é, pela ideologia, recorrendo ao auxílio da persuasão... **O discurso sobre a instrução pública no regime republicano foi *locus privilegiado pelo pensamento esclarecido para a construção e disseminação das imagens universalizadoras e unificadoras***⁶ (MONARCHA, 1981, p. 52).

Aqui, o discurso, a propagação de ideias e a persuasão são de extrema importância visto que a análise parte de materiais oficiais como pertencentes a um contexto material maior, criado e refratado por discursos. Os intelectuais republicanos enxergavam a possibilidade de “regeneração” do país a fim de torná-lo de fato uma República a partir de preceitos liberais e democráticos, e a ideologia por eles propagada operava de modo a legitimar e “convencer” da unicidade desta sociedade. Era como se esse ideal republicano fosse o único modelo de sociedade capaz de alcançar o tão esperado sonho de uma República democrática. Essa tentativa reificadora, monologizante, se observa também nas concepções acerca da educação.

Com a tendência reformista que atingia o cenário nacional, a esfera da educação não ficaria de fora, em 1920 era criado o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, com o propósito de analisar as condições de funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífice e propor melhorias (AMORIM, 2004, p. 37; QUELUZ, 2000, p. 151), de acordo com essas novas demandas que se processavam no cenário político, econômico e social. Em suma, esse cenário de reformulações demonstra que no Brasil o sistema educacional passava a se alinhar com os preceitos ou pressupostos do desenvolvimento industrial, a partir de uma clara perspectiva classista, na qual caberia à burguesia industrial organizar o ensino industrial para a formação e qualificação das classes subalternas, como mão-de-obra para o trabalho nas indústrias. Os intelectuais da República tiveram um papel importante na rearticulação da hegemonia burguesa, e creditavam à instrução pública o caminho, a idealização de uma sociedade nos moldes liberais e democráticos.

O suporte para equalizar Povo e República foi o discurso da ciência: educação integral, porque racional; política científica, porque longe do reino das paixões individuais ou de grupo, etc. **A ciência passou a ser sinônimo de governo eficiente, colocando sob constrição tudo aquilo que for considerado de natureza errática.**⁷ (MONARCHA, 1981, p. 48).

⁶Grifos nossos.

⁷Grifos nossos.

Assim, essa construção ideológica em torno da República e de quem eram os grupos mais capacitados para exercer as atividades que elevariam a condição republicana do Brasil, os “homens cultos”, justifica a exclusão das classes subalternas a medida que, segundo o espectro burguês de análise da sociedade, apenas os cultos teriam capacidade diretiva de conduzir a política, o que mais uma vez legitimava o poder de setores da burguesia perante as massas que passavam a se constituir. Às massas, incultas e irracionais, caberia o dever de aceitar pacificamente a nova configuração de “cima para baixo”, a fim de que a sociedade se tornasse moderna e racional. Essa concepção insere a educação em um contexto sociopolítico mais amplo: “a reconstrução nacional”⁸.

Em síntese,

[...] se a sociedade brasileira era, por formação histórica, insolidária e dominada pelo confronto entre o público e o privado, a constituição de um Estado forte e centralizado, capaz de interlocução com a diversidade de poderes privados existentes, emergia como uma autêntica preliminar para a constituição do grupo nacional. Nesse sentido, a avaliação de incapacidade política da República, fundada em práticas liberais, era fatal (GOMES, 2010, p. 511).

Com relação ao processo educacional que se estabelecia desde o final do Século XIX, um fator importante permanecia a despeito das mudanças.

Tanto no contexto de instituição da República como na fase em que se propunha regenerá-la, onde se redefinem claramente as funções do Estado, algo permaneceu comum no discurso pedagógico republicano: a ideia de que o indivíduo, educado sobre o princípio das Luzes⁹, era capaz de combater a tirania, o obscurantismo e apreciar com isenção de espírito os atributos da sociedade racional (MONARCHA, 1990, p. 44).

Assim, ainda que o liberalismo clássico estivesse em crise (GOMES, 1982, p. 7), um pressuposto básico para se desenvolver um projeto liberal de educação permanecia em destaque por aqueles intelectuais que pensavam a educação na República Velha da década de 1920¹⁰. Nesse aspecto, vale ressaltar que algumas questões referentes à sociedade que se formava eram “caso de polícia”, palavras atribuídas ao então presidente da República Washington Luís (1926-1930) (MUNAKATA, 1981, p. 10). Entre elas estavam greves, manifestações operárias, existência de sindicatos, jornais operários, militantes estrangeiros (anarquistas e socialistas) que se posicionassem contra o Estado (MUNAKATA, 1981, p. 9). E nesta lógica liberal, “ser contra o Estado” significava opor-se aos interesses de grupos dominantes que configuravam o quadro do Estado, entre eles a burguesia industrial e os latifundiários. Estes últimos não deixavam de

⁸ Termo destacado em itálico em Monarcha, 1981, p. 55.

⁹ Termo do autor para se referir à concepção de intelectuais do Iluminismo.

¹⁰ A respeito destas concepções acerca do ensino no Brasil, ver Savianni, 2013, p. 63.

ser beneficiados com o processo de industrialização também na agroindústria e muitos deles pertenciam ao mesmo tempo à burguesia industrial que se constituía, visto que teriam investido em outros setores que mais diretamente se relacionavam com a indústria crescente (MORAES, 1996, p. 131).

Desse modo defendia-se o ingresso do País na modernidade que, no discurso desses grupos, era igualada a racionalidade que emana da esfera produtiva, onde classes sociais diferenciadas deveriam se unir em um trabalho conjunto e “harmônico”, para alcançar o objetivo de produção de mercadorias. Procurava-se construir um novo discurso hegemônico que estabelecesse a identidade entre razão e dominação (QUELUZ, 2000, p. 152). A sociedade de uma forma geral, diversa na sua origem histórica, também precisaria ser reorganizada e inscrita na lógica industrial. “Sob a aparência da universalidade e unidade, pretendia-se produzir as condições necessárias para a reposição da divisão originária, maneira pela qual a sociedade burguesa se engendra e se produz” (MONARCHA, 1981, p. 50). Mas a partir deste contexto, qual deveria ser o papel desempenhado pela educação? Não estaria fora dos esforços dos “esclarecidos da República”, donde a instrução pública seria uma difusora para as ideias destes.

O ideal de democratização da informação pressupunha a busca da uniformização das consciências em torno de um único projeto histórico, apresentando a todos como justo, correto necessário e sobretudo: racional, comprometido unicamente com a ascensão da espécie humana (MONARCHA, 1981, p. 62).

Assim os parâmetros que deveriam ser seguidos pela instrução pública eram aqueles que melhor contribuíssem para o projeto de nação desejado pelos grupos “esclarecidos”. As leituras que estes faziam sobre a sociedade tentavam relacionar o atraso do país e as misérias dele com fio ideológico que conduzisse o povo, “a Nação” por um caminho diferente. Isso aconteceria por meio da tendência pedagógica pautada na racionalidade e no progressivismo. É neste período que ganha força no Brasil a pedagogia da Escola Nova ou escolanovismo, no qual: “Uma geração de educadores formados no conjunto doutrinário da Escola Nova procurou lançar as bases da educação brasileira e, por inclusão, as bases positivas da sociedade” (MONARCHA, 1981, p. 69).

Aqui a Escola Nova merece nossa atenção. Isso porque eram constantes nos Boletins da CBAI matérias que veiculavam alguns de seus elementos, como discussões sobre cultura técnica e cultura geral, sobre os métodos utilizados no ensino industrial, inclusive na formação de professores e no sistema educacional de forma geral, em que a escola deveria se assemelhar a racionalidade das fábricas, ou melhor, adaptar-se a elas. Ainda que existissem diferenças entre

os intelectuais que pensaram a Escola Nova entre as décadas de 1920 e 1930¹¹, Monarcha ao analisá-las em conjunto coloca que é possível “[...] identificar um projeto acabado de transição social em direção à modernidade capitalista”. Propunham a formação de um Homem Novo e de uma nova organização social de acordo com as modernas exigências do século XX. ” (1981, p. 68). A sociedade, para que se tornasse organizada, capaz de atender as demandas que a modernidade exigia, precisaria se submeter às normas e processos científicos, uma vez que estes eram “neutros”, racionais e detentores do caminho que os conduziria ao tão esperado progresso. “Para eles, a ciência sociológica e a psicologia experimental eram os suportes epistemológicos desse projeto de transição, pois desmistificavam o pensamento ideológico e libertavam a inteligência dos tabus, superstições, paixões e mitos” (MONARCHA, 1981, p. 70). Assim também a utopia racional que se idealizava no pensamento dos renovadores escolanovistas “[...] procurou negar a história enquanto a história da luta de classes, produzindo um imaginário em que o movimento progressivo da história era decorrência do choque contínuo entre o moderno e o arcaico, o racional e o irracional [...] (MONARCHA, 1981, p. 76), e assim por diante.

Já neste período, a presença estadunidense e algumas de suas características impactavam diretamente no ensino industrial no Brasil, ainda em um contexto em que as relações entre Brasil e EUA começavam a se concretizar na forma de acordos e tratados. Conforme explica Moura (2012, p. 34) sobre as relações exteriores entre Brasil e EUA, já em 1929, o Brasil tinha nos Estados Unidos o principal parceiro comercial. Todavia, a posição assumida pelo governo brasileiro estava ligada a uma tentativa de diminuir a influência europeia sobre o Brasil. De qualquer forma, muitas das tendências ligadas a Escola Nova se encontravam dentro do arsenal ideológico e cultural que vinha se disseminando nos EUA enquanto modelo de vida e sociedade, de trabalho, cultura e economia. Ainda lembra Tota (2000, p. 23) que neste contexto de tensões entre guerras, a influência da Alemanha sobre o Brasil e muitos dos que pensaram os rumos brasileiros enxergavam no *germanismo*¹² a modernização pela via conservadora um paradigma alternativo a ser seguido. Essa influência importa à medida que se mostrava como uma ameaça à americanização do Brasil. Para conter tal influência, a educação mais uma vez se mostra como um campo estratégico aos EUA.

¹¹Neste texto optou-se por uma descrição mais geral sobre a Escola Nova de modo a servir o propósito desta pesquisa de relacioná-la com o americanismo. Todavia existem diferenças no seio do próprio grupo de pensadores da Escola Nova. Para distinções dentro da corrente escolanovista ver SAVIANI, 2013, p.187; MONARCHA, 1981, p. 29; MACHADO, 2010, p.78.

¹²O *germanismo* era uma alternativa da extrema direita da Alemanha em traçar caminhos com um viés conservador de industrialização na Alemanha. Ver TOTA, p. 22, 2000.

O fato de que grupos dirigentes encontravam nas bases positivistas do escolanovismo a solução para a questão educacional no Brasil, e por extensão para a questão do trabalho e dos trabalhadores, de formação de mão-de-obra especializada para as indústrias, aproxima estes grupos com a filosofia do americanismo, em especial naquele que seria um dos marcos da Escola Nova: a racionalidade e o discurso científico como argumento que justificavam a divisão da esfera produtiva e social em classes, com perceptíveis esforços discursivos para ocultar a luta de classes – bem como as reivindicações sociais das massas urbanas e rurais – em prol de uma ilusória unidade social, na qual dirigentes e dirigidos deveriam seguir este padrão para atingir o status de uma nação civilizada, progressista.

Portanto, a intenção foi apresentar aspectos da República Velha do início do século XX como um momento de transição, de mudanças na concepção de educação, de rearticulação do Estado e dos parâmetros pelos quais este deveria se guiar. Todavia, interessa-nos mostrar que a par de todas essas mudanças, permaneciam na condição de dominantes aquelas classes que usufruíam da condição social de um passado recente pautado na concentração de riquezas e terras que, desde os tempos do Império, marcavam as profundas diferenças sociais no país. Essas diferenças estão nitidamente marcadas nos discursos que remetem ao processo de regeneração da Nação, entre quem trabalhava e quem explorava a força de trabalho, e entre quem decidia as diretrizes da educação e quem deveria cumpri-las.

2.2 A RECONFIGURAÇÃO DA NOÇÃO DE REPÚBLICA NOS ANOS 30: A INTENSIFICAÇÃO DA INDUSTRIALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ENTRE RUPTURAS E PERMANÊNCIAS

Na década de 1930, tomam cena outros acontecimentos importantes: o avanço da industrialização, a administração do capital e do trabalho através de uma legislação trabalhista, a repressão política e social, e a produção ideológica do conceito de trabalho e valorização do trabalhador formam o pano de fundo do primeiro governo Vargas (1930-1945). Neste momento de transição e inflexões nas relações imperialistas, a “Revolução de 1930”¹³ e o Estado Novo¹⁴

¹³ “A revolução de 1930 foi o movimento armado iniciado no dia 3 de outubro de 1930, sob a liderança civil de Getúlio Vargas e sob a chefia militar do tenente-coronel Pedro Aurélio de Góis Monteiro, com o objetivo imediato de derrubar o governo de Washington Luís e impedir a posse de Júlio Prestes, eleito presidente da República em 1º de março anterior. O movimento tornou-se vitorioso em 24 de outubro e Vargas assumiu o cargo de presidente provisório a 3 de novembro do mesmo ano”. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/revolucao1930/acervo>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

¹⁴ “O Estado Novo foi um período autoritário da nossa história, que durou de 1937 a 1945. Foi instaurado por um

teriam sido um passo importante na constituição de um Estado nacional capitalista e burguês (MENDONÇA, 2000).

O que se torna necessário é, pois, um Estado *racional e racionalizado*, dirigido não por políticos que defendem interesses particulares e partidários, mas por técnicos especializados, planejadores, competentes, objetivos, neutros, que defendam o interesse geral da Nação (no caso, a industrialização), e que, para isso, intervenham com firmeza em todas as esferas da sociedade (MUNAKATA, 1981, p. 64).

Aqui o universo do trabalho e nele a construção ideológica em torno do termo trabalho e trabalhador merece destaque, ao passo que reflete diretamente no tema deste estudo, a questão educacional, que educava o cidadão para enxergar o trabalho como dever. Nesta concepção, cidadania e trabalho tinham um significado muito próximo, ser cidadão era estar alinhado com o processo de trabalho que se configurava conforme a industrialização se intensificava, com a venda e compra da força de trabalho.

O caminho ideológico que se percorria para projetar o trabalho de forma positiva era trazer para o contexto político de um Estado Nacional a relação entre pobreza e trabalho. Era a questão social que não estava sendo devidamente enxergada pelos pensadores da Velha República (GOMES, 1982, p. 117). A Revolução de 1930 pode ser situada como o marco que daria origem a um “novo” começo (GOMES, 1982, p. 112), que traria à tona as soluções para estas questões, quase que como uma tentativa de reconstruir a história.

Assim, em 1937, falar da “revolução” é antes de mais nada firmar as origens legítimas da moderna política nacional que se realiza no Estado Novo. E falar de revolução é basicamente falar sobre as razões que explicam e justificam a intervenção da violência – como violação inicial do processo político “natural”, que legitimam o uso da força, caracterizando a revolução como um fato político distinto de quaisquer outras insurreições ou meras rebeliões (GOMES, 1982, p. 112).

A tentativa de apaziguar as classes amenizando suas diferenças, de harmonizá-las, encontrava um mecanismo transcendental para sua permanência ainda nesta “Revolução”. “A revolução, mais que um fato político, é um fato espiritual: ela retorna aos valores humanos e cristãos do povo brasileiro” (GOMES, 1982, p. 117). A figura de Vargas marca este processo como o responsável pelo sucesso da “revolução” e pela organização deste processo, pois caberia a um líder a articulação com o povo, a partir da concepção de que a política carecia de um governo central que permeasse todos os interesses da população.

A finalidade do novo Estado Nacional deveria ser encontrada “fora” da política, das fórmulas e procedimentos operacionais do Estado liberal. E esta finalidade – que

golpe de Estado que garantiu a continuidade de Getúlio Vargas à frente do governo central, tendo para apoiá-lo importantes lideranças políticas e militares.” Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/GolpeEstadoNovo>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

permitia o governo aproveitar o melhor possível de nossas riquezas e respeitar nosso povo – consubstanciava-se no ideal de promoção do bem-estar nacional, de realização do bem comum (GOMES, 1982, p. 117).

Assim, a revolução teria seu marco no reconhecimento e enfrentamento da questão social no Brasil. Esta por sua vez, “[...] surge como a grande marca distintiva e legitimadora dos acontecimentos políticos do pós-30” (GOMES, 1982, p. 120). A novidade do projeto ideológico do Estado Novo consistia na forma pela qual este Estado buscava legitimar sua autoridade, diferente dos anteriores.

Legítimo seria o regime que promovesse a superação do estado de necessidade em que vive o povo brasileiro, enfrentando a realidade política e econômica da pobreza das massas. Legítimo seria o governo que se voltasse para as massas, integrando-as em seus projetos, cujo ideal político só pode ser definido no campo da justiça social. O ideal de justiça deveria estar colado à promoção do bem comum, isto é, a eliminação da miséria¹⁵ (GOMES, 1982, p. 121).

Nesse sentido, a Revolução de 1930 teria sido o marco revolucionário daquilo que em 1937 teve a condição para se realizar. A constituição de uma ideologia de governo que ditaria as regras e leis de acordo com o “interesse geral” da nação seria fortalecida com o estabelecimento do Estado Novo¹⁶ em 1937.

De qualquer forma, é necessário levar em consideração um elemento importante na consolidação de um Estado centralizador como foi o Estado Novo: a grande quantidade de órgãos que viriam a contribuir para esta centralização. A redefinição das bases de dominação e das relações sociais do Estado seguiu três direções: redefinição das relações políticas entre governos federal e estaduais, criação de instituições de alcance nacional na esfera econômica e fortalecimento do papel do Exército. Neste período também foram criadas as interventorias e departamentos administrativos, com papel chave na rearticulação de forças políticas, concedendo ao poder central a necessária implementação de medidas “nacionais” pelo governo central (MENDONÇA, 2000). O Exército passa a ter um papel bem definido enquanto mantenedor da “integridade da corporação acima de qualquer dissidência” (MENDONÇA, 2000, p. 260).

No universo do trabalho, mais marcante e significativa no Estado Novo era a política sindical e trabalhista. À medida que se industrializava o país e cresciam as massas de

¹⁵ Grifos nossos.

¹⁶ O Estado Novo foi um período autoritário da nossa história, que durou de 1937 a 1945. Foi instaurado por um golpe de Estado que garantiu a continuidade de Getúlio Vargas à frente do governo central, tendo a apoiá-lo importantes lideranças políticas e militares. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/GolpeEstadoNovo>>. Acesso em: 21 Dez 2015.

trabalhadores, a estrutura sindical seguia no espírito da época: de “harmonização” de classes, alimentada pelo fortalecimento dos sindicatos patronais. Nessa lógica, o poder vigente necessitaria manter sob controle as classes operárias, a fim de neutralizar conflitos e possíveis pressões que ela poderia exercer.

Se são necessárias as leis reguladoras do trabalho, que estas sejam instituídas segundo um plano racional, científico, e não através de pressões políticas, advindas seja da agitação operária, seja dos políticos com objetivos escusos. Se as leis trabalhistas são inevitáveis, que a aplicação destas seja controlada não pelo movimento operário e os sindicatos [...], mas por um Estado tecnicamente aparelhado e controlando os próprios sindicatos (MUNAKATA, 1981, p. 64).

Os sindicatos no Estado Novo transformaram-se em uma agência estatal submetida aos mandos do Ministério do Trabalho e em mecanismo de mobilização das massas trabalhadoras, que passavam a contar com uma série de benefícios à medida que se sindicalizassem. Isso porque o Estado Novo criou uma legislação sindical de cima para baixo, e não por adesão livre por parte dos sindicatos existentes. Apesar das lutas, tensões e movimentos reivindicatórios e da organização de operários nas fábricas, a “Revolução de 1930” viria quase que a passar uma borracha na memória que marcara momentos não harmônicos entre patrões e trabalhadores, de mobilização de massas trabalhadoras e negociações conforme reivindicações do proletariado. Tais acontecimentos, ligados principalmente ao movimento anarquista no Brasil, durante longo período obtiveram êxito no que diz respeito à organização dos trabalhadores em sindicatos, assim como a conquista de algumas de suas reivindicações (MUNAKATA, 1981, p. 20). Mas com a repressão severa com que os movimentos dissidentes eram perseguidos e extirpados pelo Estado Novo, sob o governo de Getúlio Vargas, toma lugar no sistema organizacional do governo o corporativismo.

[...] o ponto de partida do corporativismo é a realidade da luta de classes. Ao constatá-la, porém, a teoria corporativista atribui sua existência não aos interesses conflitantes entre burguesia e proletariado, mas a ausência de leis que regulem a vida econômica. [...] o corporativismo desloca o lugar da luta de classes [...]” (MUNAKATA, 1981, p. 67).

Assim Munakata coloca que o corporativismo “[...] representa uma proposta de reorganização da sociedade, de modo que não haja mais luta de classes. De que maneira? Considerando e organizando os patrões de uma mesma profissão como meras *funções* daquela profissão” (MUNAKATA, 1981, p. 66).

Mais uma vez a tentativa parece ser a de tornar monólogo o discurso que na materialidade social se concretiza enquanto harmonia entre classes, ou melhor, a extirpação da

palavra “classe” na relação entre patrões e empregados. “Na corporação, portanto, os patrões e os trabalhadores formam um só grupo cujo interesse é apenas um: o da defesa da profissão” (MUNAKATA, 1981, p. 68). Tal concepção viria a substituir a noção de classe e luta de classes e trazer consequências substanciais na organização política da sociedade.

Organizar toda a vida social e política à imagem e semelhança das corporações significa que estas assumem também um caráter público, como se fossem partes do aparelho do Estado. Isso implica, por fim, a ocupação de todo o espaço social pelo Estado: cada parte da solidariedade adquire função pública, estatal. A esfera pública invade a esfera privada; no limite efetiva-se a publicização do privado. O Estado está em toda parte (MUNAKATA, 1981, p. 70).

Estava se formando o fio ideológico que deveria ser tecido pelo governo na realidade concreta do cenário nacional a respeito do controverso tema que era o trabalho e de como deveria ser tratado pelos órgãos/porta-vozes oficiais: como uma questão nacional. Neste período formar a mão-de-obra qualificada para atuar nas fábricas significava investir em qualificação profissional, e as instituições que poderiam servir a esse propósito eram as instituições educacionais que desde o início do século surgiam com tal finalidade. No âmbito da educação, era necessário constituir um sistema educacional alinhado ao “interesse nacional”, reificado pelos discursos de Getúlio Vargas¹⁷ como algo que seria benéfico a toda a nação. Era necessário que tal sistema legitimasse a atuação deste governo, assim como as medidas centralizadoras e repressivas adotadas por ele e o local chave que o trabalho ocupa nesta contingência, um dever cívico que definia o que era ser cidadão neste contexto.

Assim, o ensino profissional se torna pauta prioritária do governo, inclusive com alguns marcos reguladores desde 1930 até 1937¹⁸, dentre os quais se destaca na outorga da nova Constituição Federal, o primeiro artigo¹⁹ que tratava exclusivamente na educação profissional. Neste artigo evidencia-se como o Estado previa a atuação do empresariado industrial, reforçado pelo decreto-lei 1.238 (BRASIL, 1939), que reforçava a obrigação de empregadores com

¹⁷ Sobre os discursos de Getúlio Vargas a respeito do tema, ver FONSECA, 1989, páginas 233, 234.

¹⁸ A criação do Ministério da Educação e órgãos na área, como a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico e que três anos mais tarde foi transformado em Inspetoria em Superintendência do Ensino Profissional. Com o Estado Novo e a Lei 378, extinguiu-se a Superintendência e suas funções migraram para a Divisão do Ensino Industrial e as EAA passavam a ser designadas como Liceus Industriais. (SANTOS, 2012, p. 48).

¹⁹ Art 129 – [...].

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 22 dez. 2015.

relação às condições dos trabalhadores. Em 1940 foi promulgado um decreto que exigia a implantação de cursos profissionais em locais com mais de 500 funcionários (SANTOS, 2012, p. 50). A necessidade de criar leis reguladoras evidenciava um grau de discordância sobre quem deveria arcar com os custos do Ensino Profissional, os industriais ou o governo.

Um personagem capaz de ilustrar a concepção da burguesia industrial é Roberto Simonsen, empresário que ocupou cargos políticos que influenciavam as decisões acerca de serviços de formação profissional para a atuação nas indústrias, e para quem o problema não estava na distribuição da riqueza, mas na sua criação. Para ele, era fulcral, para resolver a “questão social”, a instrução e a criação e acúmulo de bens materiais. Assim a crítica deste enquanto empregador era que o Estado poderia proteger as relações econômicas de produção, todavia, a sua interferência direta, ou para usar suas palavras, as “intromissões indevidas”, poderiam vir a atrapalhar o “estímulo criativo do progresso” (WEINSTEIN, 2000, p. 100). É notável nos discursos deste e demais integrantes desta classe social – cuja influência era crescente nas instituições nacionais de educação profissional e serviços sociais – o uso contínuo do termo “paz social”, parecendo haver um misto discursivo de ideais do ativismo católico conservador e da racionalização “científica” (WEINSTEIN, 2000, p. 100).

O que estava em questão em termos de educação era a nova ideologia da organização do trabalho e a nova concepção do ensino profissional, com o domínio das técnicas, do parcelamento do trabalho, e adaptação às máquinas. Em 1942 cria-se o SENAI e a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Esse processo não foi tão simples devido a questões de ordem estrutural: quem pagaria os custos da preparação técnica para a indústria, a evasão dos alunos, a formação de professores, a preocupação prioritária do governo com a guerra. Isso tornava mais evidente a concepção dominante de ensino industrial: o perfil técnico industrial e a satisfação das exigências da moderna organização do trabalho, juntavam-se a questões como a influência dos Estados Unidos sobre o Brasil, que já passava a apresentar aspectos do *fordismo*, como o parcelamento das tarefas e a especialização (CIAVATTA, 2009, p. 438). Assim, a preocupação com a formação de técnicos para as indústrias estava em pauta como uma das prioridades do governo. A Lei Orgânica do Ensino Industrial é um marco significativo para a educação profissional.

Pelo que se pode observar, o ensino profissional passa a ser considerado como de grande importância para o recém-instalado Estado Novo [...] a questão não se restringe mais apenas à disciplinarização das chamadas “classes perigosas” pela aquisição de hábitos morais pelo trabalho. O processo de industrialização começa a exigir, cada vez mais, mão-de-obra mais qualificada para o trabalho fabril. Porém, apenas com a regulamentação propiciada pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, é que se poderá verificar a consolidação da nova concepção a respeito deste tipo de ensino (AMORIM, 2004, p.62).

O conjunto de decretos estabelecidos ao longo da década de 1940, as Lei Orgânicas, reorganizava o formato do ensino industrial no Brasil, no qual o ensino primário passa a ter entre quatro a cinco anos de duração e o ensino médio, três anos, organizando-se em cinco partes: secundário, agrícola, comercial, normal e industrial. Além disso, o ensino superior também era tratado na Lei, mas o acesso a ele era limitado conforme o setor de ensino médio que o candidato havia frequentado (MACHADO, 2010, p. 72). No âmbito do ensino industrial, além das disciplinas voltadas para a prática profissional,

[...] a organização das demais disciplinas de formação geral, ainda que não fossem prioritárias, juntamente com as práticas educativas, constituídas por educação física, educação musical, educação doméstica para as alunas e educação pré-militar para os alunos, dariam a dimensão humana projetada para a formação dos trabalhadores (MACHADO, 2010, p. 73).

Assim, o que se pode dizer é que existiam projetos educacionais que se preocupavam em inserir aspectos mais ligados à cultura geral e não apenas técnica. Ao analisar a legislação de 1942 sobre os objetivos do ensino industrial, Lucília Machado demonstra que, no artigo 4º da Lei Orgânica do Ensino Industrial, há nos termos “Formação, Qualificação” e “Especialização” uma lógica hierárquica:

A primeira, onde estavam inseridos os cursos das Escolas da Rede Federal, tinha por fim “formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas”, e seria oferecida através dos cursos ordinários; a Qualificação, que integrava os cursos extraordinários, estava voltada diretamente para os trabalhadores jovens e adultos atuantes nas indústrias e buscava aumentar a eficiência e a produtividade desse grupo; os cursos de aperfeiçoamento e especialização, também extraordinários, seriam destinados aos alunos egressos dos cursos de formação profissional. Havia ainda os cursos de “ilustração profissional” ou “avulsos”, destinados a interessados em geral, cuja finalidade era divulgar conhecimentos de atualidades técnicas (MACHADO, 2010, p. 77).

Além disso, estavam presentes também no artigo 5º desta mesma Lei, orientações que delineavam sobre como deveria ser a organização das instituições voltadas a esse tipo de ensino, em especial, a relação entre teoria e prática a ser desenvolvida.

A orientação para o necessário equilíbrio entre teoria e prática era tema constante nas documentações, que criticavam tanto a formação excessivamente teórica ministrada em algumas Escolas e, ao mesmo tempo, a fragilidade teórica de muitos mestres, que mal haviam concluído o ensino elementar (MACHADO, 2010, p. 77).

Por fim, outra questão que está colocada na Lei é a preocupação com a adaptação futura dos alunos nos cursos, de modo que a formação não deveria ser excessiva a ponto de prejudicar a execução de determinadas tarefas nas indústrias (MACHADO, 2010, p. 78).

No que diz respeito à nova organização do ensino industrial, ele deveria funcionar em dois ciclos. O 1º ciclo abarcava o Ensino Industrial Básico, o Ensino de Mestria, O Ensino Artesanal e a Aprendizagem, distribuídos em cursos nas respectivas áreas. A esse respeito, Machado lembra que mesmo pertencentes ao mesmo ciclo, a organização era diferenciada e os objetivos, assim como o tempo de formação, era variado. Assim, os cursos industriais “[...] eram destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa formação profissional” e os cursos de aprendizagem, “[...] destinados a ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício” (MACHADO, 2010, p. 78). Havia ainda, uma diferença referente à titulação que recebiam os alunos concluintes. Aqueles que se formavam nos cursos industriais recebiam um diploma de Artífice ou Mestres, já aos formados em outros cursos do 1º ciclo era emitido apenas um certificado, e não teriam deste modo uma profissão oficializada (MACHADO, 2010, p. 80). Ademais, a organização de ensino era complementada pelos cursos de 2º ciclo destinados aos egressos dos cursos industriais: cursos técnicos e pedagógicos. A escola da Rede Federal de Ensino Industrial que oferecesse apenas o 1º ciclo seria assim denominada Escola Industrial, ao passo que aquela que abraçasse ambos seria Escola Técnica (MACHADO, 2010, p. 80).

Embora todos esses cursos de 1º e 2º ciclo integrassem a modalidade de “Formação Profissional” no ensino industrial, as hierarquias estabelecidas a partir de tempo de formação, titulação e organização do ensino evidenciavam que, embora se propagasse a ideia da Formação como um “bem comum”, o acesso a esse “Bem” seria demarcado, e os limites de acesso racionalmente planejados (MACHADO, 2010, p. 80).

O universo da educação industrial brasileira, no qual está contido o ensino médio junto à formação profissional, é marcado pela por contradições: “Entre nós, desde o início, e ensino médio caracterizou-se pela separação entre ensino secundário, propedêutico, dirigido às “elites” e os tipos profissionais de ensino médio, destinados à população trabalhadora” (MORAES, 1996, p. 125). A segmentação também passava a existir dentro das próprias modalidades do ensino industrial, porque se exigia no mínimo quatro anos de escolaridade àqueles alunos e alunas que desejassem ingressar nos cursos industriais.

Dessa forma, as diferenças entre ensino e aprendizagem industrial foram se consolidando. Enquanto para o ingresso aos cursos industriais o candidato deveria ter recebido educação primária “completa”, o artigo 66 da mesma lei prescrevia que, para frequentar os cursos de aprendizagem, o aluno deveria ter “preparação primária suficiente” (MACHADO, 2010, p. 81).

A acelerada urbanização e industrialização, em parte estimulada pela guerra, era considerada sinal de progresso, à medida em que novos padrões de eficiência eram introduzidos e também novos agentes sociais: a figura do burocrata de formação técnica (SOLA apud CIAVATTA, 2009, p. 406). Essa modernização era necessária para a reorganização do capital, a fim de implementar processos para prover os setores estatais de uma nova racionalidade, inclusive na educação. Esse direcionamento político que redefinía as relações sociais e econômicas contou com a mediação da educação, em especial pelas reformas exigidas ao Ensino Profissional e a formação de uma consciência moldada pelo valor do trabalho.

2.3 GUERRA FRIA E A INTENSIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERAMERICANAS: INDUSTRIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Onde e em que medida se inseria a influência estadunidense no contexto em questão? Pode-se começar a identificá-la pelos acordos firmados entre os dois países. As relações internacionais do Brasil, até esse momento, eram marcadas pela “mudança na concepção liberal de comércio internacional dos anos anteriores, em favor de outras, que privilegiava acordos bilaterais” (FONSECA, 1989, p. 158).

Além disso, alguns aspectos do liberalismo que se renovava nos EUA encontram-se na concepção que o governo brasileiro passava a adotar. “O Estado corporativista [...] para realizar a sua vocação moral, racional e científica, deve contar com a participação de técnicos especializados, isentos e competentes, dotados de racionalidade, de objetividade e de neutralidade” (MUNAKATA, 1981, p. 71). Estes são preceitos que se identificam com o Americanismo e fordismo, que no universo cultural, que através de um arsenal de dispositivos ideológicos capazes de disseminar um estilo de vida e sociedade que se projetava nos Estados Unidos da América, combatiam qualquer ideal ou projeto de sociedade que o contrariasse. A influência dos EUA já se manifestava no Brasil muito antes da década de 1940:

[...] era bem anterior e certas manifestações culturais, como o cinema de Hollywood, já inculcavam valores e ampliavam mercados no Brasil. Mas a década de 40 é notável pela presença cultural maciça dos Estados Unidos, entendendo-se cultura no sentido amplo dos padrões de comportamento, da substância dos veículos de comunicação social, das expressões artísticas e dos modelos de conhecimento técnico e saber científico. O traço comum às mudanças que então ocorriam no Brasil na maneira de ver, sentir, explicar e expressar o mundo era a marcante influência que aquelas mudanças recebiam do “*american way of life*” (MOURA, 1984, p. 8).

Na década de 1940, os EUA traziam diversos representantes desta ideologia para o Brasil, preocupados em fortalecer os vínculos de “cooperação” entre os dois países, incluindo as iniciativas oficiais. Nos anos que seguem, é importante ter em vista os objetivos dos Estados Unidos com o projeto de americanização, conforme explica Moura, ao comprovar que o país “obedeceu a um planejamento cuidadoso de penetração ideológica e conquista de mercado” (MOURA, 1984, p. 11). O processo de “intercâmbio cultural” era parte de uma estratégia para alinhar os países latino-americanos com o ideal estadunidense. Todavia esse processo não ocorreu de forma tão tranquila, como comenta Bandeira (1978, p. 311), a respeito de uma visita de representantes do governo dos EUA ao Brasil: “Era toda a burguesia brasileira que se prostrava diante do imperialismo norte-americano. Mas as classes médias e o proletariado não aceitavam, tranquilamente, aquela postura de submissão”. Houve resistências por parte de alguns setores da sociedade, o que indicava a necessidade dos EUA em investir massivamente em programas e projetos culturais que visassem “educar” ou ao menos persuadir a nação através de um discurso em torno da continentalização e da necessidade de modernização para superar o atraso do Brasil.

Mas o processo de disseminação do americanismo, a americanização do Brasil se processava com resistências por parte do próprio governo do Estado Novo, as leis trabalhistas nem sempre eram cumpridas à risca pelo empresariado, pelo contrário, muitas vezes eram burladas (WEINSTEIN, 2000, p. 130). Além disso, o próprio fim do Estado Novo, com a saída de Vargas em 1945, está relacionado a um fator também relevante neste estudo:

[...] a onda de liberalismo que acompanhava o fim da guerra e a consolidação da hegemonia norte-americana no Ocidente reacendiam princípios econômicos antagônicos a qualquer tipo de protecionismo e intervencionismo, repercutindo vivamente em certos segmentos da sociedade brasileira (MENDONÇA, 2000, p. 261).

O Brasil tinha grande importância para os EUA no período da Segunda Guerra, pois a posição brasileira afetava outros países americanos, e além disso era o principal fornecedor de matérias-primas para produzir bens necessários a guerra (MOURA, 2012, p. 99). Mas no que diz respeito à aproximação do Brasil com os Estados Unidos, também foi a Segunda Guerra que acabou por transformar as relações entre as duas nações. No aspecto econômico, não é difícil entender como os Estados Unidos conseguiram influenciar a nação brasileira no pós-guerra.

Os Estados Unidos, que entraram no conflito com o mercado interno em relativo equilíbrio e não sofreram, diretamente, os prejuízos da destruição, implantaram a sua tutela sobre o mundo capitalista e colonial, igualando, na submissão política, potências industriais e países atrasados. Apenas a União Soviética e os povos em revolução escapavam ao seu domínio.

O Brasil, como um país capitalista em desenvolvimento, sentiu todo o impacto da influência americana. A penetração econômica e militar atingiu a superestrutura da sociedade, modificou hábitos e costumes, padrões de comportamento, consciência e linguagem (BANDEIRA, 1973, p. 309).

Assim, o interesse dos EUA para com a América Latina é acentuado à medida que era necessário garantir a “segurança do continente” (TOTA, 2000, p. 47). Aqui, é importante refletir sobre que aspecto da segurança os EUA defendiam veementemente: “[...] A miséria resultante do atraso econômico dos países latino-americanos poderia propiciar revoluções lideradas por nacionalistas, socialistas ou simpatizantes do nazi-fascismo, movimentos que punham em xeque os interesses dos Estados Unidos” (TOTA, 2000, p. 47). Assim, formavam-se órgãos que passavam a atuar na perspectiva estadunidense de “apoio” econômico aos irmãos latino-americanos, pois “[...] aos olhos dos estrategos norte-americanos, a fraqueza – não só econômica e social, mas também militar – dos países da América Latina era uma ameaça direta aos Estados Unidos” (TOTA, 2000, p. 47). Essas considerações indicam que a preocupação dos EUA, no que concerne às mudanças estratégicas de sua política externa, impunha-se para os grupos que se encontravam à frente das decisões políticas e econômicas dos países latino-americanos.

O símbolo da tentativa de interferência era a *Doutrina Truman*, com vistas a apresentar o papel dos EUA para enfrentar o socialismo e os problemas do Terceiro Mundo. No cenário de “término” de conflitos e de uma paz que poderia se ver abalada a qualquer momento, os Estados Unidos ganham um novo líder: o democrata Harry S. Truman, que assumiu o governo do país norte-americano pouco antes do término da Guerra. Alguns episódios de tensão²⁰ advindos do embate entre EUA e URSS impulsionaram os Estados Unidos a consolidar uma política de contenção ao comunismo soviético. Tal política previa uma série de medidas que ficaram conhecidas como *Doutrina Truman*. É neste momento que o embate passa do discurso do governo dos Estados Unidos para medidas políticas concretas de apoio financeiro aos países que corroboravam a ideia de modernização conforme o modelo estadunidense, nas mais diversas esferas na sociedade, inclusive na educação.

Dentro da *Doutrina Truman*, outra medida foi a ajuda financeira aos países da Europa Ocidental que haviam sido devastados pela Guerra, representado pelo “Plano Marshall”²¹.

O Plano Marshall de 1948, no qual os Estados Unidos emprestaram US\$16 bilhões para reconstruir a Europa, e outros programas de desenvolvimento econômico no pós-guerra tiveram tanto motivos políticos quanto econômicos: a ajuda econômica seria

²⁰ Ver REMOND, 2012, p.143 e KARNAL, 2008, p. 226.

²¹ No princípio de 1948 o Congresso votou o financiamento do “Plano Marshall”, que ajudou a garantir o ressurgimento da Europa Ocidental. (KARNAL, 2008, p. 288).

usada para fortalecer os parceiros não comunistas e prevenir, nesses países, desafios radicais a hegemonia norte-americana com ações como as empreendidas para domar os poderosos partidos comunistas da Itália e França no fim dos anos 40 (KARNAL, 2008, p. 228-229).

Também dentre as medidas estadunidenses, o Conselho Nacional de Segurança (NSC) elaborou um documento que comprometia os Estados Unidos com o apoio aos países aliados em todo o mundo que se sentissem ameaçados pela pressão soviética. Essas medidas se tornaram possíveis porque o país que presenciou uma das maiores crises econômicas no período entre guerras viria a ser agora o mais “rico” do mundo conforme os padrões capitalistas de produção e consumo. O salto econômico dos Estados Unidos teve várias origens, os quais não nos cabe aqui aprofundar, mas importa-nos que dos anos que seguiram até os meados do século XX, outros programas ou medidas foram criadas no sentido de manter uma estabilidade econômica, que incluía o *Fair Deal*²² (KARNAL, 2008, p. 228).

Logo, todo e qualquer movimento continental que colidisse com os interesses dos EUA era caso grave e de política interna inclusive. Enquanto isso, nos discursos proferidos por seus governantes e representantes, desenhava-se a imagem deste país como uma espécie de paladino da liberdade democrática, em que o capitalismo era o único modelo de produção e de sociedade pelo qual se alcançaria o ideal americano de sociedade, que ganhava forma no modo de viver do *american way of life*, e ganhava vida e personalidade própria na imagem de *Tio Sam*²³.

O grande e dispendioso esforço estadunidense em impor seu modelo de sociedade, traduzido por tamanha quantidade de programas, acordos, tratados e doutrinas aponta para a possível existência de conflitos, de disputa ideológica e de resistências por parcelas das populações dos países considerados “subdesenvolvidos”. Os EUA precisariam utilizar diversos esforços na luta pela hegemonia, que incluíam, além do controle econômico de mercadorias e matérias-primas advindas destes territórios, a dominação ideológica que justificava o capitalismo. E com ele o desenvolvimento industrial e tecnológico - como única direção possível ao desenvolvimento de tais nações, tidas como “atrasadas”. Era necessário um trabalho ideológico pesado e massivo nas mais variadas esferas, inclusive na cultural.

A preocupação intensa da nação norte-americana com os demais países da América é compreensível, pois tal processo continha divergências e conflitos, representados por

²² “Em seu discurso inaugural como presidente dos Estados Unidos proferido em 20 de janeiro de 1949, Harry Truman anunciou seu projeto de um “*fair deal*” para todo o mundo, apelando aos povos do globo para se engajarem na solução dos problemas de suas “regiões subdesenvolvidas”. (MENDONÇA, 2009, p. 142-143).

²³ *Tío Sam, (...), es un hombre barbudo de largas piernas, ataviado con los colores y formato de la bandera nacional y tocado con un sombrero de copa. Como lo demuestran constantemente los titulares de la prensa en todo el mundo, el Tío Sam, es la personificación de Estados Unidos.* (EMBAIXADA AMERICANA NO MÉXICO). Disponível em: <<http://www.usembassy-mexico.gov/bbf/FAQTioSam.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

resistências e imprevistos advindos de contradições no sistema capitalista de produção.

No adentrar a década de 1950, se reconfiguravam as relações de forças internas e externas: “Prenunciavam-se os anos da Guerra Fria e uma nova ordem mundial, o que alterava profundamente as possibilidades de inserção internacional do Brasil” (VIZENTINI, 2008, p. 199). Assim, não apenas o Brasil, mas a América Latina como um todo fora deixada em segundo plano pela potência que emergia na América do Norte, visto que esta encorajava a “somente eliminar restrições e controles cambiais para obter a entrada de capitais privados, e a reforçar a segurança interna contra a Esquerda” (VIZENTINI, 2008, p. 198). De qualquer forma o motivo que levaria o governo Dutra ao ponto de alinhar sua política externa à “grande potência norte-americana” se devia em parte pela crença de que a nação brasileira tinha um lugar privilegiado nas relações internacionais com os EUA:

Em função do ativo apoio a Washington depois da Segunda Guerra Mundial e do alinhamento automático na Guerra Fria, os grupos conservadores brasileiros então no poder esperavam manter relações especiais com o governo norte-americano (VIZENTINI, 2008, p. 199).

Vizentini aponta também para um fato advindo deste alinhamento quase que incondicional do Brasil com os Estados Unidos, o rompimento das relações diplomáticas com a URSS, sem motivo de maior relevância. Assim, a explicação encontrada por este autor está no fato de que esta ruptura era parte de um plano maior.

Nesse contexto, o Partido Comunista foi novamente colocado na ilegalidade no mesmo ano, paralelamente a uma significativa repressão ao movimento operário. Essa política anticomunista de Dutra não se devia apenas as concepções ideológicas e demandas sociais do Governo. Seu caráter um tanto exagerado vinculava-se a necessidade de evidenciar perante os EUA o engajamento do país na luta contra a subversão esquerdista (VIZENTINI, 2008, p. 200).

Aqui também poderia se questionar quanto ao interesse das classes dominantes em afastar o comunismo do Brasil, e o fato é que a essa dependência política também se juntou a dependência econômica, e o país se viu em uma situação economicamente complicada, com a dívida externa crescente. Dutra pede pessoalmente o apoio financeiro aos EUA, representados pelas figuras de Truman e Marshall, que estiveram no Brasil no encerramento da Conferência Interamericana sobre a Defesa do Continente (TIAR), encontro de caráter anticomunista e pan-americano. Mas em termos concretos, estabeleceu-se entre ambos os países a Comissão Brasil - Estados Unidos²⁴, que seria responsável pelo auxílio na criação de um programa de

²⁴Essa Comissão ficou conhecida por Comissão Abbink – Bulhões, em referência ao nome dos colaboradores deste projeto, o americano John Abbink e o brasileiro Otávio Gouvêa de Bulhões, respectivamente.

desenvolvimento, mas que não teve resultados tão significativos na prática. Mas uma questão importante é que do TIAR resultou a criação da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1948. Esse fator é de suma relevância para uma melhor compreensão das relações que viriam a ser traçadas entre os EUA e América Latina, pois este tratado baseava-se em um acordo militar entre os países americanos que se comprometiam a apoiar qualquer nação participante no caso de ameaças armadas externas. Essa era então a forma pela qual a Guerra Fria se configurava de modo antecipado na América Latina. Ainda sobre a OEA, importantes são dois princípios que guiavam as ações da organização e estavam contidos na Carta da OEA: o primeiro era o princípio da *prioridade*, ou seja, cabiam a ela as medidas referentes às disputas regionais, o que acabava por isolar politicamente a região (VIZENTINI, 2008, p. 201). Já o segundo princípio era o da *incompatibilidade*, em que os estados deveriam ser compatíveis ao “modelo político democrático”, que por sua vez legitimava a ação do país do norte “contra qualquer alteração reformista e/ou nacionalista do *status quo*, executando-se, é claro, as ditaduras ‘purificadoras e amigas’” (VIZENTINI, 2008, p. 202).

Por parte do país americano, uma série de ideais eram disseminados como modelo único de desenvolvimento econômico e social, dentre elas a disciplinarização pelo trabalho e a disseminação do *american way of life* exerciam forte influência nos americanos do sul, inclusive no Brasil. O discurso dominante no que diz respeito à educação era sobre a necessidade de preparar técnicos qualificados a fim de atender as demandas econômicas do país. A qualificação garantiria emprego e ascensão social e desempenharia importante papel na superação do “subdesenvolvimento”.

Em junho de 1950, o Congresso estadunidense aprova um projeto de lei e um pedido de verba encaminhado por Truman no ano anterior. Essas medidas receberam o nome de *Act of International Development* e correspondiam ao Ponto IV do discurso propagado por Truman também em 1949 e consistia em “tornar o conhecimento técnico norte-americano disponível para as regiões mais pobres do mundo” (TRUMAN, 1949 apud MALAN, 1984, p. 58). Importante sobre essa lei é que ela continha uma permissão para estabelecer comissões econômicas mistas com vistas a delinear planejamentos para a ajuda técnica e econômica. Aqui, Malan chama atenção para um aspecto importante sobre a criação da Comissão Mista, que não seguiu as tendências anteriores de cooperação, mas objetivava planejamentos que pudessem ser apreciados pelas instituições financeiras de nível mundial. Eis o ponto que marca toda uma série de medidas, dentre as quais a criação de instituições, inclusive no âmbito educacional, e que passam a servir como base às tendências das instituições que inclusive já haviam sido criadas,

como o caso da CBAI. No plano da educação, essa tendência constituía a teoria do capital humano.²⁵

O segundo governo de Vargas e as condições internacionais são de extrema importância nesta relação entre os países. À medida que a década de 1950 avançava, houve divergências sobre a política externa a seguir e a intervenção estatal no setor econômico. Estas divergências foram salientadas por dois acontecimentos. No plano interno, pelas tensões entre a corrente nacional-populista e as seculares bases sociais de sustentação do Estado brasileiro.

No plano externo, pelo agravamento considerável da Guerra Fria, pelos graves efeitos do conflito coreano sobre as contas externas do Brasil, pela perda de credibilidade do Brasil junto a instituições financeiras internacionais a partir de 1952 e pela relativa negligência com a qual, a partir de 1953 e até o final da década, a nova administração republicana (sob a presidência de Eisenhower) trataria o Brasil e (a América Latina) (MALAN, 1986, p.71).

Algumas atitudes do governo Vargas foram tomadas com o intento de modificar a política de extrema dependência presente no governo Dutra, pelo que Vizontini chamou de *barganha nacionalista* (ou seja, obter o apoio dos EUA para tornar a política externa mais independente dele). A consequência foi um tratamento hostil por parte dos Estados Unidos, ao passo que também desagradava uma de suas bases de apoio nacional: os militares nacionalistas (VIZENTINI, 2008, p. 204). Nas palavras de BANDEIRA (1978, p. 319), ao comentar sobre a relação que o segundo governo Vargas mantinha com os grandes capitais monopolistas, “[...] Vargas reafirmava assim o monopólio estatal, sem fechar às portas a negociação com grupos estrangeiros, à cooperação entre as empresas públicas e particulares, nas tarefas de exploração e industrialização do petróleo”.

Sobre segundo governo de Vargas, é fato que havia um projeto de desenvolvimento econômico, mas a situação de 1950 demandaria outras medidas, uma vez que

O período abria-se com o incremento da urbanização e da industrialização, a afirmação de uma burguesia industrial, de segmentos médios urbanos, de uma jovem classe operária e de outros trabalhadores urbanos e rurais. O sistema político tinha de responder a crescente participação popular, enquanto as contradições da sociedade brasileira constituíam um terreno fértil para os conflitos sociais (VIZENTINI, 2008, p. 203).

Estes fatores teriam levado Vargas a retomar o projeto de industrialização através da substituição de importações e também agregando a ele as indústrias de base. Nesta fase, o

²⁵ “Inspirando-se na Teoria Estrutural-Funcionalista da educação, com a finalidade de investigar as condições de maximização dos lucros decorrentes do investimento na educação como mecanismo justificador da desigualdade social” (MACHADO, 1989, p. 104). A respeito da Teoria Estrutural-Funcionalista, ver MACHADO, 1989, p. 91. A respeito da Teoria o Capital Humano, ver p. 47 deste trabalho.

governo sob a liderança de Vargas intenciona a implementação da barganha, em que o apoio político aos EUA nos assuntos da Guerra Fria teria como retorno o auxílio para o desenvolvimento brasileiro. Esse plano tende a se aprofundar durante o governo Vargas da década de 1950, mas o problema é que a conjuntura internacional não oferecia o suporte necessário para a concretização dos planos do governo brasileiro.

Os dois últimos anos do governo são marcados pela confluência entre a crise econômica e política: a eclosão de greves em São Paulo e no Rio de Janeiro em 1953, a reação negativa do empresariado industrial a proposta de aumento de 100% do salário mínimo, feita pelo então Ministro do Trabalho João Goulart em 1954, somava-se a queda de 1/3 da exportação do café, ocasionada pela reação dos Estados Unidos a alta de preços, e finalmente o atentado sofrido por Carlos Lacerda, inimigo político nominado de Getúlio Vargas, e a acusação de que o ato foi proveniente da segurança pessoal do Presidente, marcaram o ápice da crise, com o suicídio de Vargas em agosto de 1954 (MACHADO, 2014, p. 284).

A industrialização já havia se consolidado como um projeto hegemônico. É certo para os que estavam à frente das decisões nacionais que a industrialização era decisiva ao desenvolvimento econômico do país. A preocupação era com a produtividade da indústria, que passa a ser também a preocupação do sistema de ensino profissional, no qual a CBAI teria um papel essencial.

A questão da produtividade é resolvida, basicamente, na produção – a qual incorpora o desenvolvimento científico-tecnológico. Seu *locus* de realização é o trabalho. Ora, qual seria, então a contribuição da educação e de um tipo de ensino, em particular, o ensino profissional? Quer nos parecer que a escola prepara ideologicamente para a “cooperação” e secundariamente, atua na preparação técnica para atender às exigências do capital, do aumento constante da produtividade no processo de trabalho (CIAVATTA, 1990, p. 460).

Inclusive, em forma de resistência, a recém-criada indústria petrolífera nacional, a Petrobrás, rumou para a direção de um movimento popular, nacionalista e principalmente antiimperialista sob o lema “O petróleo é nosso”, o que teria gerado desentendimentos entre os EUA e as forças nacionalistas brasileiras (VIZENTINI, 2008, p. 204). Houve tentativas de um comércio livre, mas acabaram barradas pelos conflitos internos no país, que teriam levado ao isolamento, com o posterior suicídio do presidente em 1954.

A morte de Getúlio não era de menor importância, visto que ele figurou na presidência da República por mais de uma década, e o seu governo havia apresentando um papel importante em um nacionalismo que a princípio objetivava “[...] uma unidade interna necessária ao projeto industrializante” (VIZENTINI, 2008, p. 204).

A notícia do suicídio de Vargas logo se espalhou pelos quatro cantos do país. Houve tumultos e depredações aos órgãos de imprensa que faziam oposição ao seu governo, entre os quais o jornal “Tribuna da Imprensa”, de Carlos Lacerda. O povo achava que

os Estados Unidos também eram culpados pelo suicídio de Vargas. Assim, a embaixada dos EUA no Rio de Janeiro e o Consulado norte-americano em Porto Alegre foram depredados. Em São Paulo, milhares de operários entraram em greve. Houve manifestações também nas cidades de Belo Horizonte e Recife (BRASIL, 2014, p. 20).

Houve por parte da população brasileira uma reação de um híbrido entre oposição e mesmo tensão sobre a presença dos EUA no Brasil misturada ao emblemático suicídio de Vargas. Assim, aproveita-se para colocar que a morte de Vargas foi tema no Boletim da CBAI deste mesmo mês: “Não nos cabe fazer comentário sobre a vida e a obra do Presidente Vargas, pois somente a posteridade poderá julgar sem paixão o estadista falecido”²⁶. Aqui embora não seja o momento de analisar uma afirmativa como essa, só o que se conclui é que silenciar vida e obra de Vargas pode significar mais do que intencionar com que o futuro se encarregasse de marcar Vargas como importante personagem nacional.

Abria-se o caminho para uma economia de cunho mais liberal, bem como a um alinhamento automático com a diplomacia norte-americana, durante o governo Café Filho. Com a posse de Juscelino Kubitschek (JK) assiste-se a um novo projeto para o desenvolvimento da nação.

A derrubada do governo Vargas e a reação conservadora que se seguiu – tanto no plano interno como sobretudo no externo – evidenciaram que a barganha nacionalista havia se tornado uma política incômoda para o *status quo* internacional hegemônico pelos Estados Unidos [...] A noção de nacionalismo desempenhou um papel fundamental como fator de mobilização e coesão da política interna, necessária a estabilidade do projeto desenvolvimentista. Por isso, significou o início de uma fase da política externa brasileira, que conheceu seu amadurecimento com a Política Externa Independente (VIZENTINI, 2008, p. 204).

Durante o período JK, o crescimento populacional urbano e o fetiche do consumo, a par das desigualdades de classe, estimulou o crescimento da economia. Assim, a industrialização restringida passava a ampliar seu contingente e a maior remuneração ampliava o poder de consumo. Mas o cenário de industrialização restringida que até então predominava no Brasil ao longo das décadas anteriores ajudou a configurar novas alternativas de financiamento, como forma de conciliar “a entrada da empresa estrangeira e uma dinâmica industrial de perfil avançado” (MENDONÇA, 2000, p. 252). Em detrimento do desenvolvimento autônomo, como queriam os nacionalistas, a internacionalização da economia e sua abertura ao capital estrangeiro aconteciam sob a forma de empréstimos e de investimentos diretos. Logo, a industrialização não mais dependia exclusivamente do setor de agroexportação. Marco deste momento econômico no país foi o Plano de Metas, como já citado anteriormente, em que

²⁶ Presidente Getúlio Dornelles Vargas. Boletim da CBAI. Rio de Janeiro, v. 7-8, n. 8, p. 1262, jul-ago. 1954.

Pela primeira vez integravam-se, sob o controle estatal, as atividades do capital público e privado (nacional e estrangeiro), por intermédio de um plano quinquenal que definia onde, como e em quem investir. O Estado adquiria novas funções e esferas de regulação econômica, indo desde o seu papel enquanto banqueiro do capital privado – através das agências de financiamento ao crédito industrial – até sua condição de produtor direto nos setores estratégicos da economia (MENDONÇA, 2000, p. 252).

É este cenário que se colocava o nacional-desenvolvimentismo como a ideologia a ser seguida e era preciso que as classes trabalhadoras participassem desse projeto modernizador. Este projeto de industrialização do governo Kubitschek obteve sucesso, mas pagou o preço da desnacionalização da economia: o aumento da dependência externa.

As transformações ocorridas durante o governo de Kubitschek tiveram consequências que refletiram na estrutura social e econômica do Brasil, pois as contradições advindas da abertura da economia brasileira para o capital estrangeiro limitavam e muito as possibilidades de atuação do pequeno capital. Além disso, havia um desequilíbrio de forças entre o capital estatal, o capital privado nacional e o capital privado estrangeiro, este em vantagem em relação aos dois primeiros, o que levou à recorrência de importações de insumos básicos, aprofundando a dependência externa da economia brasileira (MENDONÇA, 2000, p. 333). Assim, o capitalismo dependente permanecia a privilegiar as classes dominantes em detrimento dos trabalhadores.

Dispensando grande parte da massa trabalhadora, a produção industrial brasileira não elevava as condições de vida, mas conferia poder aquisitivo à população em geral, e acabou servindo a um mercado restrito a uma minoria privilegiada, que a extensão populacional e a concentração da riqueza tornavam numerosa o suficiente para sustentar o crescimento econômico. Um crescimento todavia que, fundado na diversificação do consumo, exigia a perpetuação da incorporação do avanço tecnológico externo, numa modernização acelerada e intermitente que agravava suas consequências sociais. O resultado foi [...] a solidificação de uma estrutura social extremamente injusta, marcada por um ultraprivilégio que condenaria à falência uma economia autônoma, e a radicalização do monopólio do poder e de todos os privilégios a ele associados (XAVIER, 1990, p. 146).

Mas as consequências mais graves de tais contradições dizem respeito aos seus impactos sociais. O investimento em importação de tecnologia no Brasil levou a um aumento substancial no grau de produtividade do trabalho, mas os ganhos decorrentes de tal aumento não eram repassados ao trabalhador, nem na diminuição dos preços de bens de consumo (a esta altura bastante inflacionados) nem no aumento de salários, o que levou a um grande aumento da concentração de renda (MENDONÇA, 2000, p. 330).

Sobre a educação de uma forma geral, um velho problema se colocava acerca dos novos métodos de ensino: era a discussão em torno da importância do ensino técnico para o

desenvolvimento do país, tema este que ganha cada vez mais valor à medida que a década de 1950 vai chegando ao fim.

No que diz respeito ao tratamento da esfera educacional por parte do governo, esta ganhava uma importância enquanto estratégia a industrialização:

[...] a ação governamental se destina a acelerar o desenvolvimento econômico, particularmente a industrialização, e a impulsionar o setor privado pela entrada de capital estrangeiro. A educação, contemplada na Meta n. 30 no Plano de Metas do Governo Kubitschek, deveria preparar recursos humanos para o desenvolvimento econômico industrial (CIAVATTA, 2004, p. 510).

Neste momento ganhava força entre os pensadores da educação a análise econômica da educação, a Teoria do Capital Humano:

Esta se baseava na idéia de que a educação permite ao trabalhador melhorar sua capacidade produtiva, permitindo-lhe melhores condições de negociar o seu “capital”, isto é, a sua força de trabalho no mercado. Desta forma, lucraria tanto ele, trabalhador qualificado, quanto o próprio país, que o aproveitaria para o seu progresso (AMORIM, 2004, p. 264).

A divisão social do trabalho, que também se materializava na educação industrial podia agora ser justificada por preceitos racionais que selecionam aqueles mais “aptos” a desenvolver determinados trabalhos que a industrialização para o “progresso” demandava. Esse aspecto da educação industrial evidencia uma segregação de classes que permanece, ainda que com diferentes projetos de nação que apenas mudavam de forma e de prioridades, mas continuavam a existir. Amorim coloca que

[...] a escola passa a ser procurada por uma clientela diferente daquela à qual era até então destinada, perdendo seu caráter de escola para os “filhos dos outros”. Ou seja, a expansão²⁷ [...] apresenta uma contradição, a de que a quantidade de alunos das escolas técnicas federais, aí incluída a ETFPR, cresceu quando elas dificultaram às classes populares o acesso a seus cursos (AMORIM, 2004, p. 344).

A década de 1950 foi um período de instabilidade política, nela passaram três diferentes presidentes (Getúlio Vargas, 1951-1954; Café Filho, 1955- 1955; JK, 1955-1960). Mas a tendência geral das práticas e medidas por parte destes governos seguiam a inclinação internacional de aplicar ao corpo social teorias e métodos originados na esfera da economia. Ainda que importante aqui seja conhecer em que medida a CBAI se insere nessas dimensões de aceleradas mudanças, cabe ressaltar o caráter conservador dessas mudanças, no sentido de que ainda com tamanho crescimento industrial, que, como aponta BANDEIRA (1973, p. 537),

²⁷ Refere-se à expansão de vagas oferecidas pela ETFPR. Ver Amorim, 2004, p. 344.

crecera entre 10-11% durante o governo de Kubitschek, não houve mudanças efetivas ou rompimento radical com a forma de governo anterior:

O processo de nacionalização da produção (a produção dentro do país), acelerou, no entanto, a desnacionalização da indústria, a transferência dos centros de decisão para fora do país. Os capitais nacionais a fim de gozar das mesmas vantagens que os estrangeiros, a eles se associavam (BANDEIRA, 1973, p. 537).

Prevalece a concepção de educação profissional como central ao desenvolvimento socioeconômico do país, e como demonstra o próprio conteúdo dos Boletins da CBAI, existiam mobilizações nas mais diversas esferas, em especial no tocante à cultura nas suas diversas formas, dentre os quais estavam a educação, a ciência, a tecnologia e a indústria. Tal concepção deveria estar bem integrada para melhor contribuir com o desenvolvimento industrial da Nação.

Assim, estabelecem-se programas, ações, acordos e medidas que, dentro da ampla *Política de Boa Vizinhaça*, situam-se condizentes com o processo de Revolução Passiva no Brasil: as mais diversas esferas da atividade humana passavam por alterações, pois ligavam-se ao interesse de industrializar conforme o modelo de sociedade que se processava nos EUA.

Os interesses privados dos Estados Unidos espalhavam-se, no Brasil, por numerosos setores de atividades, tais como bancos, companhias de investimentos, seguros, comunicações, empresas imobiliárias, hotéis, cinema, publicações, publicidade e a agropecuária (BANDEIRA, 1973, p. 538).

A intenção estadunidense de estabelecer no Brasil as mais variadas frentes, é entendida por esta análise como coesa, uma vez que nas mais diversas áreas o processo de modernização conforme os moldes estadunidenses enfrentavam também resistências. No entanto, isto não impedia que se engendassem tais tratados e acordos, conforme demonstrado.

3 O PROJETO AMERICANO DE SOCIEDADE

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns aspectos do modo de produção, de trabalho e do modelo de sociedade que se processava nos EUA e que na configuração internacional também influenciava outros países, enquanto fatores relacionados diretamente ao processo de industrialização.

A Seção 3.1 apresenta questões referentes ao taylorismo e fordismo e sua disseminação nos EUA, com o advento da organização “científica” do trabalho e da produção em massa, no qual o automóvel fora o coração deste novo projeto de produção. Assim, a partir da literatura especializada procura colocar o que foi o taylorismo e o que dele se assemelha ao advento do fordismo na Subseção 3.1.1. Já na Subseção 3.1.2 apresenta o contexto do fordismo e de Henry Ford e evidencia o automóvel enquanto elemento que passa a representar não apenas um símbolo máximo de modernidade como também a modificação de costumes, da noção do conceito de família, de trabalho, indivíduo e sociedade da nação estadunidense.

3.1 TAYLORISMO, FORDISMO E O SÍMBOLO DO AUTOMÓVEL NO IMAGINÁRIO POPULAR

Esta seção está dividida em duas subseções para melhor organizar os apontamentos entre duas figuras importantes na constituição daquilo que Gramsci chamara de Americanismo e fordismo e que será apresentado no Capítulo 4. Ainda sobre este fenômeno, esta seção situa o advento da produção de automóveis em massa, que modificou profundamente os costumes, as formas de vida das sociedades e das cidades. Assim a intenção é trazer o caráter da divisão social do trabalho, do controle e de relações de poder que se estabeleceram em tal processo de reorganização do modo de produção e de trabalho. A Subseção 3.1.1 coloca o papel do taylorismo na configuração do modo de organização do trabalho e da produção que passava a se estabelecer no início do século XX nos EUA com rápida difusão de tais métodos a outras partes do globo. A Subseção 3.1.2 situa o imaginário social em torno do carro assim como um de seus ícones mais representativos, o empresário Henry Ford e os métodos industriais que possibilitaram a produção em massa de automóveis e a baixos custos.

3.1.1 O taylorismo enquanto paradigma nas indústrias

Sobre o taylorismo, optou-se por discutir um pouco mais a fundo sobre as bases que fundamentavam o capitalismo nos EUA assim como sua disseminação e aplicação no contexto internacional. Os métodos *tayloristas* e *fordistas* já eram o mote que guiava não apenas a produção na linha de montagem, mas um estilo de vida no qual a racionalidade que emana da fábrica deveria ser aplicada também à sociedade. A fim de introduzir conceitos centrais desta pesquisa que se ligam a aspectos do Americanismo e fordismo, optou-se por abordar brevemente o conjunto de princípios e métodos que constituíram o *taylorismo* e o contexto em que surgia, visto que muitos dos elementos que Gramsci aponta como fenômenos do Americanismo e fordismo se utilizam do método taylorista de organização da produção e do trabalho, ocultando em si o caráter histórico da técnica, produzida em um contexto de luta de classes, de onde a divisão cada vez maior do trabalho gerou resistências e conflitos entre quem executava a produção e quem pensava como ela deveria ser feita e planejada de modo a obter maiores taxas de lucro. Tal processo acontece, porém, sem proporcionar mudanças qualitativas no que diz respeito a condições de vida, trabalho e saúde dos trabalhadores. Essa análise entende as transformações colocadas como revolucionárias neste período como mecanismos ideológicos de uma Revolução Passiva, ou *revolução-restauração*.

Do termo *taylorismo* pode-se dizer do “conjunto de estudos desenvolvidos por Frederick Winslow Taylor (1856 - 1915) e aplicados nas indústrias de todo o mundo, determinando a organização do processo de trabalho contemporâneo” (MOREIRA; RAGO, 2003, p. 14). O taylorismo é até hoje estudado e para esta pesquisa representa uma categoria central na análise dos Boletins em um de seus principais aspectos da indústria moderna, o gerenciamento científico, cabendo situar alguns recortes do momento histórico em que esta ideia surge e as condições que permitiram sua ampla divulgação.

Taylor foi um engenheiro estadunidense que ficou conhecido como o “Pai da Organização Científica do Trabalho” e seus estudos mais conhecidos foram desenvolvidos no início do século XX, inclusive aquela que viria a ser sua obra mais conhecida, os *Princípios da Administração Científica*. Ainda que existam controvérsias²⁸ sobre a posição social que Taylor ocupava antes de ser notadamente reconhecido no meio industrial, o fato é que:

O objetivo que o leva a trabalhar diretamente com os operários não é certamente de ordem financeira, ao contrário, Taylor deseja descobrir um método “científico” de direção das indústrias: como dirigir com o máximo rendimento sua eficácia, obtendo o melhor rendimento. Seu objetivo portanto é o aumento da produtividade do trabalho evitando qualquer perda de tempo na produção (MOREIRA; RAGO, 2003, p. 15).

²⁸ Ver em Rago, 2003, p. 15.

No período em que Taylor desenvolve seus estudos, a esfera produtiva caracteriza-se pela intensificação da concentração e centralização dos capitais, em que crescem as fábricas e aumenta a quantidade de funcionários em um mesmo espaço de trabalho (MOREIRA; RAGO, 2003, p. 16). Assim esse modelo se relacionava diretamente com o cenário anteriormente descrito, em que os centros urbanos começavam a receber grande contingente de pessoas e se intensificava a industrialização.

Dentre os princípios da Administração Científica, respectivamente, o primeiro era “[...] reduzir o saber operário complexo a seus elementos simples, estudar os tempos de cada trabalho, decomposto para se chegar ao tempo de necessário para as operações variadas” (MOREIRA; RAGO, 2003, p. 20). Tal objetivo se tornava possível com a introdução de cronômetros nas oficinas. O saber que antes pertencia ao trabalhador, suas especialidades são dele separadas no processo de trabalho, pois este “[...] deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento do trabalhador, dependendo apenas das políticas gerenciais” (MOREIRA; RAGO, 2003, p. 21). O segundo princípio se liga a seleção científica do trabalhador, que separa também o trabalho intelectual da fábrica e concentra-o no setor de planejamento.

Segundo Taylor, a ‘ciência do trabalho’ deve ser desenvolvida sempre pela gerência e nunca estar em posse do trabalhador. Ele compreende muito bem como a organização do trabalho pelo próprio operário é uma arma contra o capital, concluindo então que toda atividade de concepção, planejamento e decisão deve realizar-se fora da fábrica pela gerência científica e ser executada passivamente pelos trabalhadores-bovinos (MOREIRA; RAGO, 2003, p. 22).

Diante disso, concebe como parte da fórmula o operário enquanto um “boi”, ou como “gorila amestrado”²⁹. O terceiro princípio consiste na colaboração mútua entre trabalhadores e gerentes na articulação da ciência que se desenvolveu em torno de determinado trabalho. Neste, uma questão é fundamental para elucidar as formas das relações sociais que se estabelecem no âmbito da produção fabril: “[...] objetiva-se estabelecer uma relação “íntima e cordial” entre o operário e a hierarquia na fábrica, anulando a existência da luta de classes no interior do processo de trabalho” (MOREIRA, RAGO, 2003, p. 22). Por fim, o quarto princípio está ligado à necessidade de manter uma “divisão equitativa do trabalho e das responsabilidades entre a direção e o operário” (MOREIRA, RAGO, 2003, p. 23). Se antes, grande parte do trabalho e das responsabilidades eram dos trabalhadores, há neste formato taylorista uma redistribuição

²⁹ Em nota, o redator do livro de Gramsci “Americanismo e Fordismo” explica que a expressão “gorila amestrado” é usada por Frederik Taylor e é citada a partir do livro de André Philip. “Segundo Philip, Taylor considerava que um gorila amestrado poderia fazer o trabalho atualmente efetuado por um operário” (GRAMSCI, 2008, p.66 apud MEDEIROS, 2013, p. 91).

de tarefas e de funções, que do mesmo modo que o princípio anterior, viria a enfraquecer /suprimir as lutas operárias, em especial a greve, “[...] na medida em que possibilita uma colaboração íntima e pessoal entre as duas partes, em que se divide o trabalho” (MOREIRA; RAGO, 2003, p. 23). Ainda que tal colaboração tida como ideal não necessariamente acontecesse na prática, conforme as diversas resistências a esse processo quando de sua instalação nas indústrias³⁰, era um mecanismo sutil de dominação uma vez que permitia a “participação”, ainda que reduzida, do trabalhador a fim de melhor configurar os processos produtivos no interior das fábricas.

Aqui pareceu essencial mencionar esses princípios porque deles derivam fórmulas, métodos e processos que seriam utilizados no processo de produção, de trabalho e, principalmente de um estilo de vida que fosse capaz de manter o formato da produção em massa. Inclusive com o próprio fordismo, o quadro da divisão social do trabalho, da centralização do poder/decisões nas mãos dos diretores, da mecanização do trabalho do operário, tende a se aprofundar conforme avança o desenvolvimento tecnológico nas indústrias.

Todavia, assim como o americanismo, conforme será indicado na próxima seção, a ampla disseminação do taylorismo e sua utilização no meio fabril também geraram oposição e resistência por parte dos trabalhadores na época nos próprios EUA. Moreira e Rago destacam dois principais motivos: o aparecimento do “analista de tempos e movimentos” e a padronização das formas de produzir acompanhadas pela avaliação da produtividade, cabendo aos gerentes científicos inspecionarem cronometricamente o rendimento de cada operário, com a finalidade de averiguar a duração ideal da produção, premiando os mais produtivos e punindo os considerados “preguiçosos”. Eis a cronometragem um ponto de conflito constante entre funcionários e direção nas organizações (MOREIRA; RAGO, 2003, p. 24). Importante aqui também é dar destaque a questão dos salários, ponto analisado por Gramsci no Caderno sobre o fordismo. Neste sistema de produção, os salários pagos eram individualizados conforme o rendimento na produção ou mesmo premiações àqueles que superassem o padrão estabelecido, como uma forma de introduzir a competição entre os trabalhadores. Assim, além do analista que calculava o tempo ideal de executar determinada tarefa, estava também o encarregado de medir a produção individual de cada funcionário (MOREIRA; RAGO, 2003, p. 24).

Conforme as características, já apresentadas, se percebe que aquilo que seria tido como um método de organizar cientificamente o trabalho nas indústrias estaria muito mais ligado a uma técnica de controle e dominação:

³⁰ Ver MOREIRA; RAGO, 2003, p. 39 e 48.

Ao organizar o processo de trabalho, dividir o trabalho de concepção e o de execução, estruturar as relações de trabalho, distribuir individualizadamente a força de trabalho no interior do espaço fabril, a classe dominante faz valer seu controle e poder sobre os trabalhadores para sujeitá-los de maneira mais eficaz e menos custosa à sua exploração econômica. **O sistema Taylor apresenta-se neste contexto como estratégia adequada a dominação burguesa que visa constituir o trabalhador dócil politicamente e rentável economicamente** (MOREIRA; RAGO, 2003, p. 25).

Ao identificar esse caráter político do discurso em torno dos métodos e princípios racionais da organização científica, sistematizados e introduzidos por Taylor, o que não se deve perder de vista é como o discurso, dotado de ideologia, opera de modo amenizar os conflitos de classe, de concentração de poder de determinados grupos, de exploração da força de trabalho dos operários sob a égide da ciência. A ciência, enquanto mecanismo capaz de aumentar as taxas de mais valia da burguesia que detinha os meios e os novos métodos de produção, ganhava nos discursos acerca da industrialização um valor quase que místico, era algo que não poderia ser feito por “qualquer pessoa”, que demandava um conhecimento e um trabalho meticuloso de “administração científica”. Assim, tal discurso tirava a ciência do âmbito político e a transferia para a esfera meramente econômica, ganhando nela inclusive, um tom de neutralidade, como se ela fosse autônoma.

A ideia de ciência passa a legitimar o método Taylor, já que [...] ele se fundamenta num saber objetivo, competente e acima de tudo neutro, apolítico, desinteressado, isto é, da ordem da “verdade”, opondo-se à “anarquia” dos métodos empíricos tradicionais. A imagem de oposição entre um método e outro dispensa comentários (MOREIRA, RAGO, 2003, p. 27).

Delegando esse caráter de uma ciência que é empiricamente comprovada, nega-se a ela qualquer tipo de oposição ou resistência, pois é como se ela própria agisse conforme leis naturais e objetivas, as quais seriam inevitáveis e tampouco dependeriam da intervenção humana. “Esconde-se nesta operação conceitual um significado essencial da técnica como exteriorização de um saber histórico, como produto da cultura burguesa, como materialização de uma ideia produzida no contexto da luta de classes” (MOREIRA; RAGO, 2003, p. 27). É preciso reconhecer o êxito deste discurso em separar a questão da política com a questão da técnica como se fossem elementos independentes.

Este discurso da racionalização, que oculta a luta de classes, tende a ganhar força com o que Gramsci chamou de fordismo, ou simplesmente, com as ideias de Henry Ford que, conforme será demonstrado na próxima seção, se utilizava de princípios da administração científica e da organização racional do trabalho não mais apenas para o espaço fabril, como para a sociedade de modo geral. Todavia, aqui cabe destacar um aspecto importante: o fato de que os métodos tayloristas guardem semelhanças com os fordistas, como a divisão social do

trabalho ou o parcelamento de tarefas, isso não significa que um derive do outro, pelo menos não na visão do próprio Ford (HOUNSHELL, 1989, p. 249). Essa confusão pode acontecer porque a ampla divulgação das obras de Taylor acontecia apenas um ano antes das inovações da *Highland Park* (fábrica da Ford como será mencionada na Seção 3.1.2), e é natural assumir que existisse uma conexão (HOUNSHELL, 1989, p. 249), todavia Hounshell não acredita que existam fontes adequadas que permitam identificar com clareza essa questão. Mas existem sim alguns fatos que possibilitam tal interpretação a respeito desses métodos.

Inquestionavelmente, os engenheiros da Ford padronizaram as rotinas de trabalho na Highland Park depois de analisar os padrões e o fluxo do trabalho. Com o muito difundido uso de máquinas operatrizes de propósito-especial na Ford, os engenheiros contrataram trabalhadores semi-qualificados e desqualificados para operar estas máquinas (seleção científica de trabalhadores, como Taylor a chamava). Tão cedo quanto em 1912 ou 1913, a fábrica da Ford tinha um departamento de estudo do tempo [...]. A própria ideia de estabelecer padronização de trabalhos – o quanto de rendimento que um fabricante poderia esperar de determinada máquina operatriz, processo de trabalho, ou series de processos se a força de trabalho fizesse um dia justo de trabalho – é o próprio coração do Taylorismo em uma gerência particular e sistemática no geral. Além do mais, na fábrica de Ford, havia uma clara divisão de trabalho entre a direção e os trabalhadores ao longo das linhas, defendida por Taylor em seus *Princípios da Administração Científica* (por exemplo, os operadores das máquinas não realizavam nenhuma manutenção em suas máquinas, mas a deixavam para os especialistas) (HOUNSHELL, 1984, p. 251).

As controvérsias em torno dessa questão também se ligam ao fato que várias outras indústrias em Detroit também já haviam antecipado algumas das ideias/noções do taylorismo (HOUNSHELL, 1984, p. 251). Mas para este estudo o que de fato interessa é como o discurso da ciência se configura quando aplicado à realidade do mundo produtivo, no qual o seu caráter “neutro” divide o trabalho entre aqueles que planejam, criam métodos e organizam o trabalho e entre aqueles que o executam. Ainda aqui, parece ser a grande questão o como tal discurso opera de modo a tentar naturalizar através do uso abundante de palavras como a ciência e racionalidade técnica, as desigualdades sociais e a condição distinta de cada agente necessário à cadeia de consolidação do capitalismo de massas.

O mesmo processo ideológico que induz o pensamento imperialista ao singular e exacerbado esvaziamento dos fatos, de seus conteúdos reais, o leva a reificar a eficácia, o modo impessoal de conduzir as coisas, a racionalidade propiciada pela técnica (IANNI, 1976, p. 69).

Essa observação conduz a outra questão importante acerca do imperialismo no pensamento burguês, que ele está implicitamente ligado “[...] à dinâmica da modernização (principalmente político-econômica) preconizada pelos programas, acordos, tratados, agências e empresas norte-americanos nos países dependentes” (IANNI, 1976, p. 70). Essa ligação é de

fundamental interesse para a presente análise porque ela condiz com a tendência modernizadora proferida pelos discursos oficiais presentes nos Boletins da CBAI. Ademais, também é questão de notável relevância para o americanismo, em que o sentido de modernidade e progresso está atrelado ao desenvolvimento de formas mais eficientes para extração de lucros no modo de produção capitalista.

Tais relações estão traduzidas em uma herança histórica profunda entre classes dirigidas e dirigentes. Ou grosso modo, entre as classes feitas miseráveis no cenário da exploração capitalista e aquelas cujo legado histórico é seu porto seguro para continuar a receber os privilégios que se assemelhavam aos de outrora (ainda que mudados drasticamente os modos de produção e trabalho). Ao passo que tais classes elitistas configuravam também o exercício e a forma como o poder é exercido, farão o possível para manter a hegemonia, inclusive com disputas internas entre as próprias classes dirigentes.

Desse modo, estariam no controle e no domínio do tipo de trabalho e dos trabalhadores que lá trabalhavam aqueles que fossem “capacitados”, que significava: dotados de uma mentalidade racional. Assim, ainda que respeitando os questionamentos acerca da influência de um método sobre o outro, o taylorismo nos fornece uma categoria chave do próprio fordismo, visto que esta divisão social do trabalho permanece a despeito de controvérsia e em especial o controle e o domínio sob o processo de produção reduzido a um grupo ínfimo de pessoas sobre as maiorias que desenvolvem o trabalho mais árduo na teia produtiva. Tal categoria é demonstrada na análise a partir da figura do gerente científico ou, como será abordado diversas vezes nos documentos da CBAI, o técnico especializado.

3.1.2 Fordismo no imaginário popular: o automóvel enquanto símbolo da modernidade e Henry Ford enquanto a personificação de um estilo de vida

O automóvel enquanto um bem de consumo – ainda que no início de sua criação fosse pouco produzido, tivesse diversos problemas de ordem técnica e fosse reduzido a um grupo restrito de pessoas – já existia na Europa desde o final do século XIX e inclusive várias nações se ocuparam com a sua produção. Mas nesse período o projeto da automobilidade ganhava vida através de pioneiros individuais e artesãos. Ainda que em estágio primitivo, seu efeito já era sentido nas mais diversas esferas que não apenas a da produção, mas na sociedade como um todo. É a partir da automatização dos processos de montagem e do funcionamento do automóvel

que o carro passa a simbolizar a modernidade e a mobilidade.

Apesar do caráter experimental, o automóvel chega como manifestação de uma nova etapa do progresso técnico. O espetáculo é alucinante. Estaria além da religião, da ideologia, do gênero sexual, das classes sociais, do modelo econômico, da nação-Estado. Não há dificuldade em constatar que a produção automobilística mantém um vínculo fundamental com a nação, que sua importância é mais que setorial e que todo um sistema de interesses e de serviços se articula ao seu redor (GIUCCI, 2004, p. 15).

O automóvel estaria então na base das transformações do capital e o representante máximo deste paradigma era Henry Ford que materializava na indústria automobilística o amplo acesso a aquisição de um automóvel, mesmo entre as camadas populares, o que levou inclusive ao equívoco de atribuir a ele a invenção do automóvel.

Muitos pensam equivocadamente que Henry Ford inventou o automóvel, quando na realidade o popularizou. De origem humilde, filho de camponeses irlandeses emigrados para os Estados Unidos, autodidata e símbolo do *self made man*, surge no momento oportuno para oferecer o “automóvel para as massas” [...] Mistura de homem de negócios e engenheiro social, **Ford disseminou a ideia de alta eficiência por baixo custo. Foi a aspiração popular de mobilidade que estimulou a projeção do público norte-americano e depois mundial. O Ford T, em especial, eliminou a identificação do automóvel como símbolo de status econômico e transformou a linha de montagem em uma manifestação do progresso exemplar da nação norte-americana, se não da própria civilização. Automóvel, mercado, consumo e cidadania**³¹ (GIUCCI, 2004, p. 172).

O alcance da produção de automóveis e de seus idealizadores (pois vale lembrar que Ford não trabalhou sozinho) foi bastante amplo, ultrapassou as fronteiras dos EUA e se fez realidade também no restante da América, embora se processasse de acordo com as particularidades de cada país. Ainda que Henry Ford não tenha sido o criador do automóvel, certamente a sua imagem e o grande alcance de seu projeto colocavam as indústrias sob seu controle na liderança da produção de carros. David Hounshell (1984, p.225) coloca outros personagens em cena ao lado de Ford na criação das linhas de montagem na empresa, desmistificando a imagem de Henry Ford como o único responsável por esse novo processos de produção. Alguns deles já haviam antes trabalhado em outras notáveis empresas manufactureiras e foram os responsáveis pela planta e execução do projeto. Entre eles, Max F. Wollering, que observou que Ford sempre enfatizava a necessidade de intercambialidade das partes com a intenção de produzir uma grande quantidade.

Enquanto os engenheiros de produção e maquinistas trabalhavam nos detalhes de manufatura do Modelo T e Fred Diehl planejava um sistema de compra de materiais ao longo das linhas sugeridas por Walter Flanders, Henry Ford e James Couzens se

³¹ Grifos nossos.

concentraram no plano de construir uma nova fábrica na qual o carro para as massas seria construído (HOUNSHELL, 1984, p. 225).

Hounshell lembra a visita de Fred Colvin, um notável jornalista técnico que, ao visitar a *Ford Motor Company*, ficara impressionado com “[...] os princípios de energia, precisão, economia, sistema, continuidade e velocidade” (apud HOUNSHELL, 1984, p. 228). Eis os elementos que possibilitariam uma produção em massa. Aqui mais uma vez, a própria essência do projeto fordista destoava do taylorismo:

A abordagem de Ford era de eliminar o trabalho pela maquinaria, não, como os tayloristas habitualmente faziam, pegar um processo de produção como dada e melhorar a eficiência dos trabalhadores através do estudo do tempo e do movimento e um sistema de pagamento diferenciados em pedaços (ou alguns incentivos ao trabalho). Taylor encarou a produção de ferragens como dadas e buscou corrigir os processos de trabalho e de sua organização; os engenheiros da Ford mecanizaram os processos de trabalho e encontraram trabalhadores para alimentar e cuidar de suas máquinas. Embora os estudos de tempo e movimento tenham sido empregados na configuração da máquina ou do processo da máquina, a máquina basicamente estabeleceu o ritmo de trabalho na Ford, não a pedaços ou a um padrão estabelecido por um “dia justo de trabalho” (HOUNSHELL, 1984, p. 257).

A fábrica de Ford foi inaugurada em 1910, em Detroit, era a gigante *Highland Park*. Em 1913, era instalada a linha de montagem: o marco de criação da indústria moderna do automóvel (GIUCCI, 2004, p. 173).

A Companhia Ford de Motores foi a principal responsável pela divulgação mundial do automóvel, que na figura de Henry Ford, popularizou o automóvel e com ele, a existência de um mercado de consumo de massa e os meios para abastecê-lo (GIUCCI, 2004, p. 172). Aqui a presença de um elemento importante do Americanismo: a necessidade de que a sociedade consumisse em massa aquilo que era produzido, por isso a necessidade de, como veremos adiante, racionalizar a sociedade a fim de padronizar um consumo também de massas, independentemente de suas particularidades e desigualdades. Caso célebre que serve de exemplo era o carro *Ford Model T*, modelo de carro produzido por Henry Ford que se tornou um caso mercadológico no início do século XX. Em sua propaganda estimulava-se e valorizava-se o uso do carro inclusive nas áreas rurais e não asfaltadas do interior da nação estadunidense. Antes de Ford tomar a direção da Companhia, em 1906, parecia claro para ele que, com a existência e potencial demanda por automóveis nos EUA,

[...] a grande necessidade de hoje é uma luz, um carro barato com uma engenharia atual de ampla potência, e construído com o melhor material... Deve ser poderoso o suficiente para as estradas da América e capaz de carregar seus passageiros para qualquer lugar que uma carroça vai sem que o motorista fique com medo de destruir seu carro (FORD, 1906, p. 107 apud HOUNSHELL, 1984, p. 218).

Assim, o carro, antes um artigo de luxo, com a invenção do *Ford Model T*, seu consumo passa de um objeto de desejo acessível a poucos grupos das elites à um objeto capaz de ser consumido pelas massas, visto que sua reprodução era em série, e o carro capaz de ser utilizado em diferentes espaços geográficos e de fácil acesso no que diz respeito à sua manutenção (suas peças eram produzidas em série). Já no ano de 1921, mais da metade dos automóveis do mundo eram produzidos pelas fábricas da *Ford Motors Company*.

O número de fabricantes diminui significativamente à medida que o fordismo ocupa o mercado norte-americano e implanta filiais em várias partes do planeta. O fordismo produz em massa, divide tarefas, consolida as linhas de montagem, padroniza as peças, integra verticalmente a produção e automatiza as fábricas (GIUCCI, 2004, p. 13).

Demais aspectos essenciais do fordismo a partir de uma leitura gramsciana eram os mecanismos de premiação e bonificação aos funcionários. “Foi premiada a intensificação e a eficiência do movimento, condensadas na criação de uma classe média operária, na redução dos custos e da jornada de trabalho, no aumento dos salários e na padronização industrial” (GIUCCI, 2004, p. 173). É a partir do sistema de trabalho instaurado na fábrica de Ford que surge o termo “fordismo”, que significava estabelecer uma produção de bens barateados propiciados pelo método da linha de montagem (GIUCCI, 2004, p. 173).

Henry Ford apresentou o Modelo T em 1908, prometendo um automóvel para a massa. Após um ano de produção circulavam pelos Estados Unidos 10.000 Modelos T. Até 1927, quando sua produção foi interrompida, haviam sido vendidos mais de 15 milhões em todo o mundo [...] o que transformou o Modelo T em um automóvel que marcou época foi a intercambialidade de suas peças, dos eixos até a caixa de câmbio (GIUCCI, 2004, p. 173).

Adentra a era industrial na produção em série! Ora, a linha de montagem já era realidade no que se chamou de “linha de processo”, a novidade era a escala com que passava a ser utilizada na fábrica de Ford e, principalmente, aquilo que melhor diferenciava Ford dos demais empresários de seu tempo: o ininterrupto movimento da cadeia de montagem (GIUCCI, 2004, p. 174).

Sua esteira transportadora se movia incessantemente e os trabalhadores deviam se adaptar à velocidade desse mecanismo. Acredito que não exista imagem mais eloquente da vitória do movimento que a circulação dos objetos por intermédios de uma esteira ininterrupta, enquanto os operários, semi-estáticos, são transformados em agentes automatizados da mobilidade (GIUCCI, 2004, p. 174).

Além disso, o que delegara maior apreciação dos feitos de Ford teria sido o fato de que ele concebeu o carro como passível de popularizar-se. Era a racionalização por excelência que se processava, onde o consumo teria um lugar privilegiado.

Aquilo que havia de especial era o reconhecimento explícito de que produção em massa significava consumo em massa e um novo sistema de reprodução da força de trabalho. Em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada e populista³² (GUCCI, 2004, p. 175).

Era o que Gramsci via como uma tentativa de se chegar a uma economia pragmática, programada. O produto, para ser tangível às massas, precisaria mais do que apenas ser produzido. Precisaria de estímulos à demanda em massas, incremento na produção e barateamento de custos, que contavam com mecanismos como os altos salários, a redução da jornada, o aperfeiçoamento de um mesmo produto e anúncios enfocando suas vantagens e abertura da fábrica para a visita e exportação do Modelo T (GIUCCI, 2004, p. 175).

Nenhuma outra pessoa na história dos Estados Unidos reduzia de modo tão brutal a complexidade ao denominador comum do herói da mobilidade Henry Ford. Em uma sociedade que valoriza superlativamente o movimento e o sucesso individual, sua vitória foi inquestionável: era tão famoso, citado e discutido quanto os presidentes. Viam-no como um revolucionário da tecnologia e como um inovador que transformava sua época, mas que, porém, mantinha sua poderosa corporação familiar, sem abandonar sua personalidade simples, de temperamento rural, alheia ao luxo que estava a sua disposição (GIUCCI, 2004, p. 176).

A publicidade também acompanhava a companhia de Ford, diga-se de passagem, mais do que qualquer outra instituição comercial. “O que fazia, o que dizia, o que pensava, o que tinha, serviam como motivo de propaganda” (GIUCCI, 2004, p. 177). Em 1922, acompanhando o clima literário moderno, é publicado o Livro *My Life and Work* (Minha Vida e Trabalho) de Henry Ford. O livro fora escrito por um “ghost writer”³³ e elucida as ideias de Ford (GIUCCI, 2004, p. 183). No Brasil o livro foi publicado em 1926, com a tradução de Monteiro Lobato (GIUCCI, 2004, p. 83). Uma ilustração clara de como livro chegava em solos brasileiros está no prefácio de Monteiro Lobato, no qual ele afirma: “O valor de Henry Ford não reside em ser o homem mais rico do mundo de todos os tempos; [...] seu valor reside em ser ele a mais lúcida e penetrante inteligência moderna a serviço da mais nobre das causas: a supressão da miséria humana” (LOBATO, 1964, p. 7). Assim, enquanto uma figura que teve notável repercussão internacional, a imagem de Ford era tida como sinônimo de um exemplo a ser seguido na busca pelo progresso e pela melhoria nas condições de vida e trabalho. A própria noção que se tinha

³² Grifos nossos.

³³ Nossa tradução: escritos-fantasma.

a respeito da industrialização atrelada ao lucro parece concretizar-se. Continua Lobato, ainda no prefácio da obra:

Indústria, não é, como se pensava, um meio empírico de ganhar dinheiro; é o meio científico de transformar os bens naturais da terra em utilidades de proveito geral, com proveito geral. O fim não é o dinheiro, é o bem comum, e o meio prático de conseguir reside no aperfeiçoamento constante dos processos de trabalho conduzido de par com uma rigorosa distribuição de lucros a todos os sócios de cada empresa. São estes três sócios: o consumidor, e receberá ele a sua quota de lucros sob forma de produtos cada vez melhores e cada vez mais baratos, o operário; e receberá ele a sua parte sob forma de salários cada vez mais altos; o dono, e receberá ele um equitativo dividendo (LOBATO, 1964, p. 9).

Mas o que mais chama atenção da forma como apresenta Henry Ford para o Brasil, é como Lobato enxerga a transformação nas relações de produção advindas desse novo formato: “Extingue-se o sinistro antagonismo entre o capital e o trabalho, que ameaça subverter o mundo. Reajusta-se a produção ao consumo e graças à distribuição equitativa desaparece o monstruoso cancro da miséria humana” (LOBATO, 1964, p. 9).

Nesse período, a América Latina ainda não parecia um local frutífero a expansão da indústria automobilística. O contexto brasileiro apresentado no Capítulo 1 guarda muitas semelhanças com os vizinhos latino-americanos. “A instabilidade política e econômica de cada país dificultava os negócios e, além disso, faltavam estradas. As existentes serviam para o transporte a tração animal, não para a circulação de automóvel” (GIUCCI, 2004, p. 208). Ainda assim foram feitos diversos pedidos do Ford Model T, “[...] especialmente da Argentina e do Brasil, pois havia uma cultura burguesa disposta a consumir o caro produto, apesar da insuficiência de infra-estrutura material” (GIUCCI, 2004, p. 208).

Com a Primeira Guerra Mundial, a exportação dos modelos europeus ficava mais limitada e conseqüentemente crescia a exportação de automóveis estadunidense para a América Latina como um todo. Ainda, os momentos de tensão e instabilidade econômica do período entre guerras não ofuscava os notáveis investimentos da *Ford Motors Company*.

A construção da fábrica River Rouge, entre as duas guerras mundiais, foi considerada uma proeza nacional. Goldstein afirma que, abrangendo todos os aspectos do processo de produção, desde o auto-forno e a fundição à linha de montagem, ela simbolizava a auto-suficiência e a espantosa magnitude do sistema norte-americano de livre-empresa e, por extensão, do próprio Sonho Americano (GIUCCI, 2004, p. 207).

Desse modo, tal como na visão de Ford, esse era um caminho a ser seguido para se obter “sucesso” nas mais diversas esferas e que deveria ser amplamente divulgado àquelas sociedades

que buscavam alcançar a riqueza. Por isso, não demorou muito para o produto se expandir e instalar a fábrica da Ford no Brasil e demais países latino-americanos.

Em 1926, foram vendidos mais Modelos T na América Latina e no Oriente distante que na Europa. Como a América Latina não possuía uma indústria automobilística própria, as atividades da Ford não encontraram competição local nem discriminação governamental em benefício da manufatura nacional (GIUCCI, 2004, p. 209).

Essa obra de Ford continha em si aquilo uma característica típica, a de “receitar” o caminho com vistas a se atingir o progresso social.

A obra é um tipo de manual com conselhos, tipicamente fordista, apresenta fórmulas para que indivíduos e sociedade sejam bem sucedidos no mundo dos negócios. A ideia básica é que, apesar dos inflamados discursos sobre o progresso norte-americano, a história da abundância havia apenas começado. Trata-se de uma aposta orgulhosa no presente e no futuro, bem como nas oportunidades da indústria. Ford descarta as visões apocalípticas de um mundo composto de máquinas e seres mecanizados. Nada melhor que o conhecimento das máquinas e sua utilização para desfrutar da natureza, das árvores e dos pássaros, das flores e padarias (GIUCCI, 2004, p. 184).

Ainda que os ideais de Ford tivessem ampla aceitação, nem todos os conterrâneos que, assim como Ford, eram donos de indústrias, concordavam com a posição do “sábio de Deauborn”, como era chamado (GIUCCI, 2004, p. 184). Um exemplo é o principal executivo da *General Motors* (1923-1945), Alfred Sloan, que em sua obra *My Years with General Motors*, menciona com frequência o declínio do *Ford Model T* em razão do êxito do programa da General Motors com o lema “um carro para cada bolso e para cada finalidade” (GIUCCI, 2004, p. 185).

O fato é que ele deixou um carro que não mais representava a melhor compra, nem mesmo como transporte básico [...] E assim, por razões de engenharia de mercado, o Modelo T sucumbiu [...] Ford recuperou a liderança em 1929, 1930 e 1935, mas, em termos gerais, ele perdera para a General Motors. Henry Ford, que tivera tantas ideias brilhantes em anos anteriores, nunca pareceu entender o quanto o mercado havia mudado desde que ele se estabeleceu, mercado com o qual estava acostumado (GIUCCI, 2004, p. 185).

Isso leva noção de que Ford não via com bons olhos algumas mudanças no setor automotivo, dentre as quais: vendas a prazo, troca de carro usado como parte do pagamento, carroceria fechada e modelo do ano (GIUCCI, 2004, p. 185). Era a competitividade que forçava Ford a admitir as mudanças as quais havia resistido até então. Sua oposição à criação organizada da insatisfação e à obsolescência artificial era baseada no desejo de modificar o mundo por intermédio do fordismo. Não se tratava unicamente de um negócio, mas de um projeto social de grande alcance (GIUCCI, 2004, p. 186).

Surge uma noção de trabalho que não apenas nos diferencia dos animais e nos humaniza, mas também nos obriga a trabalhar de forma inteligente, planejada e incansável até a morte. Foram necessários milhares de anos para que se impusesse essa noção de que a prosperidade e a felicidade poderiam ser conseguidas por intermédio do esforço humano mecanizado. Se persistem os males da humanidade, argumenta Ford, é porque se continua tentando escapar à lei “natural” do trabalho [...]. Na ideia de salvação por intermédio do trabalho capitalista está expressa de modo vigoroso a ética cinética e o espírito de mobilização da produção industrial (GIUCCI, 2004, p. 186).

Busca-se permanentemente a eficiência do sistema, simplificando os mecanismos, melhorando o produto, aumentando a produção. A função dos negócios é produzir para o consumo, o que implica que a qualidade do artigo deverá ser alta e o preço baixo, servindo tanto às pessoas quanto ao produtor. Conseqüentemente, Ford rejeita a ideia de monopólio e de lucros exagerados, menos voltados para os artigos que para os ganhos. Não se deve trabalhar para embolsar o dinheiro, mas para oferecer serviços, sendo a riqueza um resultado do serviço e do bem comum. Insiste repetidamente nesse ponto para diferenciar-se da especulação e dos especuladores. Para Ford nada é mais terrível que uma vida sem dificuldades. Em seu modelo de civilização não há lugar para o ócio, a desocupação e a vagabundagem (GIUCCI, 2004, p. 190).

O fordismo aposta no mercado nacional, inclusive com uma firme vontade de consolidar a autonomia da nação em relação às matérias-primas. Mas, como bom capitalista, Ford pensa de forma irresistivelmente transnacional. Por outro lado, está longe de valorizar a mistura e os cruzamentos culturais como símbolos de modernidade. Ford não se sente atraído pela “impureza”. Pelo contrário, seu universalismo é pouco mais que a aplicação da fórmula do fordismo no mundo inteiro, pouco mais que seus próprios valores transformados em padrões de comportamento. Daí o sentido moral que tem a higiene dos trabalhadores e das máquinas em suas fábricas. A higiene aparece sintomaticamente relacionada à inteligência, sendo a limpeza da máquina uma indicação da sagacidade do operário. Sem a higiene pessoal e a limpeza das máquinas, não há moralidade possível (GIUCCI, 2004, p. 198).

A mundialização do objeto exige outros fatores: a elevação das remunerações, a curiosidade e o interesse das pessoas pelo artigo, a dignificação do trabalho, a identificação da indústria com o progresso da civilização. *Minha vida e minha obra* apresenta resumidamente todos os fatores mencionados. O aumento de salário dos trabalhadores, para evitar a demissão e permitir a compra de mais automóveis Ford, se transforma em um poderoso instrumento de propaganda. É o contrário de caridade ou de paternalismo. Simplesmente é considerado um bom negócio. *It pays*³⁴, garante Ford (GIUCCI, 2004, p. 199).

³⁴Tradução: Isso paga.

Assim, esta pesquisa aponta para o aspecto determinista da tecnologia (no que se refere às transformações no processo fabril) dos ideais de Ford quando concebido por ele em sua obra e por seus entusiastas. “O futuro está na máquina e no trabalho: é a vitória da humanidade por intermédio da organização moderna da indústria” (GIUCCI, 2004, p. 211).

Ainda nesse sentido, os discursos a esse respeito também elevavam esse tipo de produção para um grau quase que mítico, intocável da criação das linhas de montagem. “O processo da criação mecânica em série é descrito como um milagre técnico interminável. Predomina a sensação de metamorfose mágica característica da modernidade cinética [...]” (GIUCCI, 2004, p. 217).

O que fica claro neste contexto é que o fordismo ultrapassava as barreiras da fábrica e se expandia para o modo de vida, de produção e de trabalho de uma sociedade. A esse respeito, Giucci situa o imaginário social da automobilidade: o automóvel penetrava na sociedade de modo que não era mais um simples produto do avanço industrial, mas de um estilo vida, cujo berço era a fábrica:

A Companhia Ford de Motores logo superou a imagem de uma fábrica de automóveis e passou a representar uma sociedade-modelo. A produção em série e os preços baixos eram as armas que a motorização necessitava para consolidar sua evolução³⁵ (GIUCCI, 2004, p. 206).

Dois principais polos industriais de Henry Ford, *Highland Park* e *River Rouge*, como já era comum nos EUA, abriam as portas das fábricas para a visita e apresentação dos mecanismos de produção (GIUCCI, 2004, p. 206). Como se vê um projeto que ambicionava ampla divulgação e de fato conseguia mobilizar a literatura a respeito do sistema da linha de montagem.

Nesse processo está oculta a exploração da força de trabalho enquanto mais um dos diversos mecanismos da produção em massa por meio das máquinas: eram essas que ditavam o funcionamento e o ritmo do trabalho, e os trabalhadores a elas deveriam se adaptar, donde vale enfatizar a condição de exploração em que se encontravam os trabalhadores.

A eletricidade comandava a metamorfose da matéria-prima em automóveis, ficando relegadas a um segundo plano as condições de trabalho daqueles trabalhadores suados que pareciam robôs cravados na geométrica paisagem industrial. Mas quando são registradas as consequências humanas de mecanização o panorama é outro. Encontramos operários sem tempo sequer para observar os visitantes e que são castigados se deixam cair uma gota de óleo no chão (GIUCCI, 2004, p. 207).

³⁵Grifos nossos.

Eram grandes as mudanças que aconteciam no meio fabril como um todo, poucas mudanças, porém, no que diz respeito à condição dos trabalhadores na condição de classe operária. Ao situar o próprio lugar social de Henry Ford, por exemplo, a despeito de sua origem humilde, era como se a até então inimaginável produção em massas que surpreendia quem dela tomasse partido e mesmo Ford tivessem local privilegiado ante a própria condição em que a grande massa de trabalhadores se encontrava, que era bastante hostil, diga-se de passagem³⁶. Até o fato de que o complexo sistema de engenharia que permitiu a criação das linhas de montagem partisse de alguns poucos engenheiros, investidores e do próprio Ford, era dado como algo natural.

A fábrica de *River Rouge* entrava no imaginário de seus visitantes como “o lugar do sonho, onde é possível traduzir a fantasia em realidade” (GIUCCI, 2004, p. 218), mas quando se tinha em vista a perspectiva do trabalhador, a imagem mudava radicalmente. Um exemplo é a história narrada pela estudante francesa Céline que trabalhara fábrica Ford e de lá descreve horrorizada a percepção a respeito da fábrica, que nada se aproxima daquela visão de entusiastas como Monteiro Lobato. “A indiferença cotidiana frente ao fenômeno da desumanização, semelhante em crueldade e absurdo, assume proporções colossais. É a própria civilização que gira como um autômato e que subordina as relações sociais ao dinheiro” (GIUCCI, 2004, p. 219). Céline percebe naquele “templo do progresso”, segundo tantos observadores, um cenário bastante diferente:

Vivencia o barulho pesado, duro, múltiplo e surdo de montanhas de máquinas, a obstinação das engrenagens, girando, rodando e gemendo. No portão, se depara com centenas de estrangeiros pobres em busca de trabalho. Quase ninguém naquela multidão fala o inglês, e todos se olham como bichos desconfiados, entre o cheiro de urina e o hálito desagradável. Filas apertadas, semi-homens desesperados para conseguir trabalho (GIUCCI, 2004, p. 219).

Ainda ao narrar essa experiência, Celine percebe que o trabalho estava mais atrelado ao funcionamento das máquinas do que a execução e o domínio do trabalhador sobre seus instrumentos de trabalho. “Não há tempo para refletir. Perante essa fatalidade o ser humano se apequena e elimina a vida. É o servo das máquinas, um fantasma intimidado de carne e osso que alimenta o metal” (GIUCCI, 2004, p. 220).

Assim postos elementos do fordismo, que em alguns aspectos se diferenciara do taylorismo, um outro aspecto, também observado pela jovem francesa, coloca uma coincidência entre esses dois métodos, no que diz respeito ao trabalhador que está condição de vendedor da sua força de trabalho.

³⁶Ver Hounshell, 1984, p. 258.

O emprego não é o problema. Qualquer pessoa pode trabalhar na Ford, qualquer miserável. Primeiramente os desnudam e examinam. De nada vale o estudo. É o que comenta o médico com a estudante francesa. Que evite manifestar sua inteligência, que se comporte como um chimpanzé obediente, que se transforme em uma máquina (GIUCCI, 2004, p. 219).

Desse modo, parece que o “gorila amestrado” como queria Taylor também é desejável àqueles trabalhadores das fábricas Ford, a diferença estava no tipo de operação que este personagem passaria a desenvolver: de braçal à mecanizada.

Em suma, se intentou mostrar aqui o alcance do fordismo ao tempo em que este método se estabelecia e discursivamente ganhava força, um lugar mítico no imaginário social através da popularização do automóvel e da Companhia Ford de Motores enquanto empresa modelo da busca pelo progresso.

São esses dois fatores o automóvel popular e a companhia-modelo, transformados em um poderoso mito durante a primeira metade do século XX, que ajudam a explicar a circulação do nome Ford e do fordismo pelo mundo. Há, claro, outros fatores que devem ser levados em consideração – econômicos, políticos, sociais e tecnológicos. Mas a mitologia do automóvel popular e da companhia-modelo, em uma época em que a indústria pesada ainda era vista como sinônimo de progresso, são elementos indispensáveis para compreender o alcance *cultural* do fenômeno (GIUCCI, 2004, p. 209).

Desse modo, fica claro que o automóvel está atrelado a um estilo de vida que combinava no imaginário social os discursos sobre modernidade, mobilidade e o progresso. Os novos métodos da fábrica Ford eram capazes de canalizar essas expectativas através da criação da linha de montagem. Tal projeto, mais do que homogeneizar os padrões de vida, produção e sociedade segundo preceitos fordistas, media esforços para ocultar as contradições e conflitos advindos da condição de classes dos agentes desta cadeia produtiva, através do arsenal ideológico por detrás dos discursos de racionalidade técnica e da ciência. Mas tal processo dialeticamente criava também a própria condição de resistência por parte do operariado (como será descrito na seção 4.2.1).

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Este capítulo tem o objetivo de elucidar a fundamentação teórica e metodológica em que o estudo se baseia, assim como apresentar o objeto de estudo e justificar por que e sobre quais aspectos a análise de discurso se mostra adequada, uma vez que este estudo corrobora a posição de que todas as formas de comunicação humana têm natureza ideológica³⁷, fator que possibilita uma análise com fins a demonstrar o caráter ideológico, valorativo da comunicação, bem como especificar os procedimentos metodológicos utilizados para apreensão dos documentos analisados, tal como as atividades desenvolvidas na pesquisa para alcançar o objetivo proposto.

A Seção 4.1 tem o objetivo de contextualizar sucintamente a vida e a teoria de Gramsci e sua historicidade, apresentando conceitos e aspectos que auxiliem uma melhor compreensão do Caderno Americanismo e fordismo de Gramsci, que será descrito na Seção 4.2. Em seguida, a Subseção 4.2.1 coloca de forma sucinta alguns aspectos que teriam levado ao declínio do fordismo enquanto único paradigma do modo de produção e de trabalho, ao passo que pontua alcances que esse sistema logrou implementar.

A Seção 4.3 intenciona identificar o *corpus* documental utilizado na pesquisa assim como os procedimentos metodológicos que permitiram a concretização da análise. No que diz respeito a este estudo, o instrumento de comunicação em análise é um material impresso: os Boletins da CBAI.

A Seção 4.4 se propõe a explicar o que motivou a escolha de um referencial teórico fundamentado na proposta de BAKHTIN e VOLOSHINOV (2009) e o Círculo de estudos a respeito da filosofia da linguagem, assim como os problemas e questões sobre os quais este método se pauta a fim de tecer o fio ideológico de determinado discurso, atreladas ao método materialista- histórico.

³⁷ Aqui a definição é a de ideologia segundo Bakhtin, conforme apresentado na Seção 4.4.

4.1 O REFERENCIAL CONCEITUAL DE GRAMSCI E SUA HISTORICIDADE

Esta seção busca uma compreensão mais completa dos aspectos conceituais fundamentais de Gramsci para a análise desenvolvida nesta dissertação, bem como da conjuntura de acontecimentos que deram origem às obras deste teórico.

Essa breve introdução sobre a trajetória pessoal e militante que levariam Gramsci a tecer suas considerações acerca do fenômeno estadunidense demonstra que sua elaboração crítica acerca deste e de outros temas são abordados a partir de uma *filosofia da práxis*³⁸ no contexto sócio histórico no qual o autor se insere.

A visão de mundo deste autor é construída com base em uma análise da conjuntura social e econômica que ele faz de seu tempo, na qual sistematiza considerações, ações e medidas capazes de resistir à dominação capitalista, tal como reflexões acerca das causas do insucesso do socialismo em determinadas sociedades ditas “Ocidentais”. A busca era por um modelo diferente daquele vigente na Itália que ele viveu e conheceu, com as profundas desigualdades e contradições entre o modo de vida do Sul da Itália, atrasado e agrário, aonde ele nascera, e o Norte, industrializado e com grande concentração de terra e renda. Neste aspecto, Gramsci parte de uma realidade local para uma universal, uma marca da obra deste autor que tende a crescer à medida que se acentua o processo necessário de “ocidentalização” das sociedades mundiais (COUTINHO, 1981, p. 65). A Itália é, em Gramsci, o ponto de partida para as leituras que seguem a respeito de fenômenos globais, dentre os quais se incluiria o que o autor chamou de Americanismo e fordismo.

Ainda que a trajetória de Gramsci tenha sido apresentada por diversos de seus estudiosos, aqui se julgou importante também situá-la a fim de demonstrar concepções que este autor considera essenciais na luta pela emancipação de grupos historicamente oprimidos. Nascido na região de Sardenha em 1891, desde criança Gramsci enfrenta condições difíceis de vida, com escassez de recursos, características do sul da Itália, atrasado em relação às demais regiões do país. Apesar das dificuldades financeiras e de uma interrupção nos estudos, com a ajuda de sua família ele consegue concluir o ginásio em 1908. Já neste período, o jovem passa a ter contato com o órgão central do Partido Socialista da Itália, por meio da revista *Avanti* a qual seu irmão lhe enviara de Turim, onde residia na época. Gramsci vai para a capital de

³⁸ Gramsci elabora uma reflexão acerca da filosofia da práxis, da história e da filosofia na obra *Concepção dialética da história*. (GRAMSCI, 1978, p.11). A filosofia da práxis é em Gramsci algo comum a todos as pessoas, não apenas a filosofia de cientistas especializados, mas a filosofia que engloba uma determinada concepção de mundo, por mais simples que seja.

Sardenha, Cagliari, onde ganha uma bolsa de estudos que lhe oportunizou estudar na Faculdade de Letras e Filosofia em Turim. Logo que chegou a este centro urbano, o jovem passou a se engajar em movimentos sociais de oposição ao *status quo*: passou a fazer parte do Partido Socialista e do movimento contra a Primeira Grande Guerra (COUTINHO, 1981, p. 16). Nessa época passa a frequentar reuniões do movimento socialista local, marcado por tendências regionalistas e autonomistas. Já em 1910 publica seu primeiro artigo, período em que toma contato com o movimento cultural idealista, que pregava o valor de uma cultura filosófica, espiritual em detrimento do cientificismo empirista e positivista. Em 1914 ingressa em uma organização juvenil de um partido socialista italiano, ainda quando estudante universitário em Turim. Esses poucos detalhes a respeito do envolvimento de Gramsci com a política/intelectualidade local já são o suficiente para elucidar que desde cedo este autor se dedica aos meios culturais como caminhos para se chegar a uma sociedade socialista, na busca de uma unidade entre filosofia e política, entre teoria e prática. Assim, alguns conceitos se fazem essenciais na obra gramsciana, por se tratar de um autor que problematizava questões de uma determinada sociedade na qual enxergava aspectos contraditórios do tipo de capitalismo emergente na Europa, em especial na Itália, que por sua vez eram sociedades que precisariam de uma abordagem diferente daquela utilizada no caso da Revolução Russa.

Na atividade socialista desenvolvida por Gramsci até a revolução de Outubro, um lugar de excepcional importância cabe ao trabalho de educação, à luta para preparar as condições subjetivas da práxis revolucionária. [...]. A cultura aparece [...] como um meio privilegiado de superar o individualismo, de despertar nos homens a sua consciência universal (COUTINHO, 1981, p. 23).

Em suma, a sua formação juvenil foi muito importante para que pudesse perceber e processar a realidade que se passava naquele momento, ainda com aspectos idealistas em sua formação, que deixaram de existir no Gramsci do cárcere (COUTINHO, 1981, p. 26).

Desde jovem envolvido com os movimentos ligados à esquerda, ele ajudou a criar o Partido Comunista da Itália e foi eleito deputado no ano de 1924. Mesmo que contasse com a imunidade que este cargo lhe proporcionava, foi detido e encarcerado no dia 8 de novembro de 1926 pelo governo fascista de Mussolini, ao qual Gramsci demonstrara uma posição expressamente contrária (COUTINHO, 1981, p. 62; BRAGA, 2008, p. 6). Por representar enorme perigo às bases nacionalistas extremistas, a justiça da Itália declarou em 1928 que ele deveria passar mais aproximadamente 20 anos preso para que não mais pudesse usar seu poder de influência, traduzido nas palavras do promotor fascista que julgara o caso pela seguinte frase: “Por vinte anos devemos impedir que este cérebro funcione” (BRAGA, 2008, p. 6).

Assim que Gramsci foi preso pelo governo fascista, ele escreve uma carta para sua cunhada, na qual afirma que gostaria de realizar um trabalho mais duradouro e sistemático (COUTINHO, 1981, p. 62). Embora formalmente tal plano não acontecesse, o conteúdo dele, que se caracteriza pela fragmentação de assuntos, demonstra uma preocupação contínua que merece destaque, porque neles “[...] há alguns temas centrais, relacionados entre si, em torno dos quais se articula estruturalmente o vasto material investigado” (COUTINHO, 1981, p. 63). Um aspecto importante a respeito dos cadernos escritos durante o período do cárcere é o “[...] caráter provisório, de esboços a desenvolver, dessas notas e apontamentos” (GRUPPI, 1978, p. 65), e é nesta perspectiva que devem ser lidos, não como textos a serem publicados, mas como uma primeira base de sua pesquisa para um posterior aprofundamento (GRUPPI, 1978, p. 65).

Nesta coletânea de escritos, Gramsci desenvolve uma profunda reflexão sobre socialismo e sobre o fascismo, tecendo concepções sobre os motivos que teriam levado ao poder a extrema direita fascista e não o socialismo. Em outras palavras,

Se fosse possível resumir numa pergunta o problema a qual os cadernos tentam dar uma resposta “*fur ewig*”, ou seja, de valor histórico universal, essa pergunta soaria assim: por que, apesar da crise econômica aguda e da situação aparentemente revolucionária que existia em boa parte da Europa Ocidental ao longo de todo o primeiro após-guerra, não foi possível repetir ali, com êxito, a vitoriosa experiência dos bolcheviques na Rússia? (COUTINHO, 1981, p.65).

O conjunto de 29 cadernos escolares que Gramsci escreveu entre 1929 e 1937 já era do período em ele estava no cárcere. Ainda em 1937, Gramsci foi absolvido da prisão, em uma manobra do governo fascista para que não morresse na condição de prisioneiro (COUTINHO, 1981, p. 61), pois seus problemas de saúde o levaram à morte no mesmo ano (BRAGA, 2008).

Além de escrever sobre política, Gramsci desenvolveu reflexões acerca da cultura e do capitalismo estadunidense que modificavam profundamente a condição dos trabalhadores pautados nos métodos fordistas como um modelo de produção mais global. Deste modo, ainda que diante de condições precárias em que o autor se encontrava neste momento,

“[...] é possível perceber as linhas do encadeamento dialético das determinações e categorias investigadas, o que permite recompor partes essenciais dos Cadernos segundo os critérios do método marxiano da exposição, isto é, mediante um processo de explicação categorial que vai do abstrato ao concreto” (COUTINHO, 1981, p. 63).

Como um autor marxista, além da disputa política partidária, Gramsci escreve sobre uma série de fatores que corroboram a compreensão das relações de poder que se estabeleciam na Itália de seu tempo assim como no restante do mundo (BRAGA, 2008). Questões ligadas diretamente à sua militância política também envolvem aspectos da cultura e reflexões sobre

determinados modelos de produção e de trabalho, de estilo de vida e consumo, que se processavam em meio à tensão do período entre guerras. Neste ponto, é crucial tratar de algumas categorias e conceitos deste autor, visto que são necessários para uma melhor compreensão do fenômeno do Americanismo e fordismo e para uma melhor compreensão do sentido que Gramsci delega a esses termos.

Coutinho aponta que, entre 1921 a 1926, Gramsci teria passado à “fase madura”. É nessa fase que começa a tomar corpo, a partir de uma crescente assimilação com o leninismo, alguns dos conceitos básicos que Gramsci irá desenvolver nos Cadernos do Cárcere, e que representam a sua contribuição específica e original ao desenvolvimento e renovação do marxismo (COUTINHO, 1981, p.52). Um dos primeiros passos neste sentido teria sido o de reconhecer as diferenças estruturais entre “Ocidente” e “Oriente”, em que as estratégias para cada uma das realidades apontadas seriam necessariamente distintas, dado o grau de desenvolvimento do capitalismo nelas.

Nas sociedades de capitalismo avançado, como ele se refere, era necessária uma estratégia mais complexa e de longo alcance, centrada na questão da hegemonia e da aliança de classes, que levam Gramsci a compreender a importância da política de alianças. Aspecto crucial sobre esse período é que, nesta altura de sua trajetória, Gramsci percebe que para se tornar classe dirigente e obter êxito na nova estratégia, o proletariado não deve se limitar ao controle da produção econômica apenas, como também “[...] exercer a sua direção político-cultural sobre o conjunto das forças sociais que, por essa ou aquela razão, desse ou daquele modo, se opõem ao capitalismo” (COUTINHO, 1981, p. 53).

Assim, a classe proletária precisaria reconhecer o território nacional onde atuava, assim como a dinâmica econômica e social que pretende ver transformada. É por isso que Gramsci se dedica e escrever sobre a “A questão meridional”, a qual incluía inclusive aspectos históricos da Itália feudal como particularidade a ser levada em consideração para a organização dos trabalhadores.

Em um período em que os métodos tayloristas-fordistas ganhavam destaque, as transformações no modelo de produção do país eram significativas, ao passo em que os grupos dirigentes se constituíam pelas velhas elites de outrora, que mediram esforços para conservar determinados benefícios e vantagens na condição de classes ainda dirigentes no contexto do capitalismo industrial.

Para além da importância que Gramsci enxergava nas alianças, em especial no caso da Itália a aliança entre operários e camponeses, a conquista do consenso (entre ambas essas classes) torna-se central no processo de transição para o socialismo. Assim, um ensaio que o

autor tece sobre a questão meridional, mesmo inacabado, é importante, na medida em que indica algo que se tornaria não apenas um conceito, mas uma estratégia central de Gramsci, a questão da hegemonia.

O problema da hegemonia, da conquista de consenso, torna-se já aqui o problema central da estratégia gramsciana de transição para o socialismo. Condição para conquistar a hegemonia é que o proletariado abandone a mentalidade corporativista, que se expressa no reformismo, deixando de defender apenas os seus interesses imediatos, grupais, e convertendo-se assim em classe nacional, em classe que assume e faz todas as reivindicações das camadas trabalhadoras, e, em particular, no caso concreto da Itália de então, das massas camponesas meridionais (COUTINHO, 2003, p. 55)

Assim, a hegemonia em Gramsci está ligada à conquista da capacidade por parte das classes proletárias, de se tornar dirigente (capaz de gerenciar e articular as forças resistentes ao capitalismo) e dominante (que tenha o consenso das grandes massas). A esse respeito, Luciano Gruppi observa que:

A hegemonia é isto: determinar os traços específicos de uma condição histórica, de um processo, tornar-se protagonista das reivindicações de outros estratos sociais, da solução das massas, de modo a unir em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo e, desse modo isolando o capitalismo (GRUPPI, 1978, p. 56).

A noção de que a hegemonia conquistada por uma classe implica transformá-la em classe nacional, de que apenas se é classe dominante enquanto se está na condição de classe dirigente, permeia os últimos anos que antecederam a vida carcerária de Gramsci, assim como os anos seguintes.

Emerge o tema da hegemonia enquanto capacidade de entender os problemas reais, historicamente especificados, e de não limitar-se à expectativa passiva das consequências decorrentes das leis gerais que governam o capitalismo; de indicar as forças sociais que podem e devem ser envolvidas no processo revolucionário; de fixar os termos concretos nos quais deve se processar a intervenção do partido (GRUPPI, 1978, p. 58).

Nesse sentido é que a hegemonia está diretamente relacionada com a ditadura do proletariado, quase que enquanto sinônimos, embora se perceba uma distinção: “A hegemonia é a capacidade direção que fornece à ditadura do proletariado as bases sociais necessárias. É a direção daquele processo que se manifesta posteriormente na forma estatal da ditadura do proletariado” (GRUPPI, 1978, p. 58). Sobre isso, Gramsci escreve que o proletariado pode se tornar tanto classe dirigente como dominante caso consiga criar um sistema de alianças de classe que lhe possibilite a mobilização da maioria da população trabalhadora contra o capitalismo e contra o Estado burguês. No caso da Itália especificamente, era necessário obter

o consenso das amplas massas camponesas (GRAMSCI, 1971, p. 140 *apud* GRUPPI, 1978, p. 58).

Para se tornar classe dirigente, o proletariado deve também dar respostas às questões ideológicas vividas pelos seus aliados potenciais. Um exemplo que Gruppi traz é: se os camponeses italianos encontram uma explicação para o mundo na religião católica, se vivem o catolicismo como problema efetivo e real, então é preciso que a capacidade de direção se manifeste também na luta de compreender as raízes profundas dessa escolha cultural. A partir dela, começar a encontrar os elementos capazes de orientar, direcionar o sentido dos objetivos centrais da transformação social e cultural proposta pela classe candidata à hegemonia (GRUPPI, 1978, p.68). Eis a presença da questão cultural como importante mediadora no processo de transformação socialista.

Assim, na Itália de Gramsci, a classe operária tornar-se-ia dirigente se fizesse da questão meridional uma questão nacional. O problema da hegemonia operária é o problema da função nacional da classe operária. O sul tinha – ao contrário de como era enxergado pelo Partido Socialista: um atraso para o desenvolvimento democrático do país – um imenso potencial revolucionário. O bloco de poder dominante estava apoiado nessa divisão entre proletários nortistas e camponeses sulistas, o que permitia a aliança da classe capitalista do norte com a classe latifundiária do sul. Assim, era preciso superar a mentalidade corporativista, em que um proletário assim o era enquanto pertencente a determinada categoria de trabalho; ele precisa estar além da categoria, era preciso que ele se sentisse membro de uma classe que interpreta interesses mais gerais, de forças trabalhadoras que não são propriamente proletárias (GRUPPI, 1978, p. 60).

Gramsci enxergava na falta de coesão e de articulação política uma limitação aos camponeses do sul, que não conseguiriam ainda expressar uma consciência de classe no sentido marxista da palavra. Na cultura, teriam papel essencial os intelectuais, que ele retoma nos cadernos.

O camponês meridional está ligado ao grande proprietário rural por meio do intelectual. O intelectual, hegemônico pelos grandes intelectuais, é quem mantém a massa dos camponeses ligada ao grande proprietário. Intelectual, com efeito, é o advogado, o professor primário, o farmacêutico, o padre. **Apresenta-se já aqui o intelectual como elaborador da hegemonia, como aquele que garante consenso às forças dominantes, garante a base de massas – através da persuasão e da educação - à classe dominante** (GRUPPI, 1978, p. 62).

Desse modo, Gruppi apresenta estas considerações acerca da hegemonia como anúncio da análise que Gramsci desenvolvera nos Cadernos: o bloco agrário do sul funciona como intermediário e como guarda civil do capitalismo setentrional. Sua única finalidade é conservar

o *status quo*. Tal bloco não é autônomo; é na verdade, articulado enquanto bloco por uma hegemonia nacional mais geral, que é aquela do bloco industrial do norte, que se serve do bloco agrário como instrumento (GRUPPI, 1978, p.62).

Outro conceito importante que pode auxiliar no entendimento da concepção de hegemonia em Gramsci é o de bloco histórico, que se liga ao conceito de “econômico-social” referente ao mundo da produção e, além da produção de bens materiais, às relações sociais que se criam a partir dessas relações de produção. Já a definição de “ético-político” está ligada à “relação entre política e cultura, expressa na constatação de que a luta política supõe um certo grau de homogeneidade, uma concepção de mundo coerente e unitária” (SCHLESENER, 2007, p. 27). A relação entre esses dois conceitos possui características próprias, de acordo com a formação social e do momento histórico.

Assim, Gramsci evoca acontecimentos como o Renascimento, a Revolução Francesa, o *Risorgimento* e a ascensão do fascismo para mostrar a correlação de forças estabelecidas em determinado momento histórico. Em suma,

[...] a reciprocidade entre essas instâncias é explicitada no modo como as ideologias se radicam na estrutura da sociedade, organizando os grupos sociais, formando o terreno onde tais grupos se movimentam, pensam, sentem, sonham, adquirem consciência de sua posição na sociedade e lutam para conservá-la ou transformá-la. (SCHLESENER, 2007, p. 27).

Dentro do bloco histórico é que ficam claras as relações de hegemonia, os mecanismos de dominação e direção de uma determinada classe social sobre a sociedade como um todo, dado um determinado momento histórico, que tem nos intelectuais os seus organizadores (SCHLESENER, 2007, p. 28).

A noção de hegemonia articula-se a concepção gramsciana de Estado, que se propõe compreender as novas características da formação e reprodução das relações de poder nas sociedades onde o capitalismo alcançou um novo estágio do seu desenvolvimento. Nestas sociedades, o poder é exercido através da sociedade política, composta pelos aparelhos administrativo-burocrático e político-militar, pelos quais a classe que detém o poder tem condições de reprimir e disciplinar os grupos sociais que se opõem ao seu domínio; e da sociedade civil, formada pelas instituições que elaboram e/ou divulgam as ideologias, possibilitando a formação de consenso, base de sustentação das relações de poder (SCHLESENER, 2007, p. 28).

Assim, Gramsci em *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, expõe a correlação ente o conjunto as instituições, dos aparelhos “privados” e à função de hegemonia que o grupo dominante exerce na sociedade. Nessas instituições é que se elaboram as concepções de mundo pelas quais a sociedade representa a si mesma, além de se organizarem os grupos sociais e a direção política e cultural desta sociedade (SCHLESENER, 2007, p. 28).

Estas organizações da sociedade civil, chamadas “privadas” porque são relativamente autônomas em relação à sociedade política, só surgem ou assumem esta função com as revoluções democrático-burguesas, pela organização dos Estados modernos e a intensificação das lutas sociais. São instituições que nascem a partir da correlação de forças sociais que geraram estes novos Estados, da ampliação da participação política dos cidadãos, dos novos conflitos sociais ligados ao desenvolvimento do modo de produção capitalista: sindicatos, partidos políticos, meios de comunicação de massa (jornais, revistas, editoras e todas as instituições ligadas à organização da cultura), bem como o sistema escolar, as Igrejas e universidades, organizações antigas que se adaptaram à nova situação. (SCHLESENER, 2007, p. 28).

Desse modo organiza-se o poder articulando as funções da sociedade política, ligada ao comando, e da sociedade civil, ligada a direção da sociedade através da produção e conservação do consenso, ambas para legitimar o poder. A sociedade política tem o papel de controlar os grupos dominados, mesmo as parcelas daqueles que não consentem com os objetivos e desejos dos grupos dominantes, através da coerção, geralmente utilizada quando não se alcança consenso de forma espontânea (SCHLESENER, 2007, p. 29).

Todavia, não se deve perder de vista as dificuldades de uma definição precisa do conceito de hegemonia em Gramsci. O termo aparece nos cadernos para se referir a vários conceitos diferentes. A primeira vez que aparece o termo se refere a “aliança de classe do proletariado” com outros grupos das classes exploradas, especialmente o campesinato. Deste tal modo, haveria que os grupos aliados negociariam, e teriam de ceder em razão dos interesses e tendências dos demais aliados no que Gramsci chama de “compromisso de equilíbrio” donde o grupo dirigente faria concessões de caráter econômico corporativo, que se baseia necessariamente na função que exerce o grupo dirigente nos vários setores da economia (ANDERSON, 2002, p. 31).

Mais uma vez Gramsci enfoca a questão cultural, onde um grupo que estivesse bem formado ideologicamente (no caso do proletariado com consciência de classe e de seus objetivos, deve exercer sobre suas classes aliadas) (ANDERSON, 2002, p. 31), posicionando-se favoravelmente ao uso de violência contra aquele que era inimigo comum das classes exploradas.

Se a união de duas forças é necessária para derrotar uma terceira, o recurso às armas e à violência (admitindo que se possa dispor delas) pode ser nada mais que uma hipótese metodológica. A única possibilidade concreta é o compromisso. A força pode ser empregada contra os inimigos, mas não contra a parte de um dos lados que se quer assimilar rapidamente e de quem se quer obter a boa vontade e o entusiasmo (GRAMSCI apud ANDERSON 2002, p. 32).

Desse modo, a união a que Gramsci se refere, mais do que simples união entre proletariado e campesinato, é a “fusão orgânica de um ‘novo bloco histórico’” (ANDERSON, 2002, p. 32). Não se pode perder de vista que a posição de onde Gramsci falava tinha um

aspecto peculiar, a necessidade de “ludibriar” a censura fascista, aspecto que refletia claramente no uso de alguns termos em sua obra, como por exemplo, hegemonia.

O resultado, entretanto, foi uma constante *indeterminação de foco*, na qual a burguesia e o proletariado podem ser simultaneamente alternados como sujeitos da mesma passagem – quando Gramsci falava em abstrato de uma "classe dominante". [...] No momento, o que é importante é observar como o estilo do discurso "fora do contexto", peculiar a tantos textos escritos por Gramsci na prisão, permitiu uma transição imperceptível para uma teoria da hegemonia muito mais ampla do que havia sido imaginada na Rússia, o que produziu um campo teórico completamente novo para a investigação marxista na obra de Gramsci (ANDERSON, 2002, p. 33).

Gramsci estendeu o conceito de hegemonia originalmente aplicado, e utilizou-o com vistas “das perspectivas da classe operária em uma revolução burguesa contra uma ordem feudal, para os mecanismos de dominação da burguesia sobre a classe operária em uma sociedade capitalista estabilizada”³⁹. O conceito de hegemonia passava a ser empregado então para se referir a uma “análise diferente” das estruturas de poder burguês no Ocidente” (ANDERSON, 2002, p. 33).

Gramsci deslocou o campo de aplicação do conceito de hegemonia para o estudo da dominação capitalista, apesar de ainda no contexto de uma revolução burguesa (quadro original dessa noção na Rússia). A substituição de "direção" por "hegemonia" é feita depois no mesmo parágrafo do *Risorgimento* (ANDERSON, 2002, p. 34).

Quando Gramsci comenta sobre as instituições privadas da sociedade civil, estas não estariam apropriadas para expressar a formação social em que os operários exercem o poder coletivamente.

A sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo que assegura a conformidade das massas populares ao tipo de produção ou de economia em um momento determinado) é contraposta à sociedade civil (onde a hegemonia do grupo social sobre o conjunto da sociedade nacional é exercida através das organizações ditas privadas, tais como a Igreja, os sindicatos, as escolas etc.).

Aqui, o fato de citar a Igreja e as escolas como instrumentos de hegemonia no seio das associações privadas da sociedade civil esclarece de forma inquestionável a aplicação desse conceito às sociedades capitalistas ocidentais (ANDERSON, 2002, p. 35).

Existem contradições entre como o termo hegemonia é citado pelo autor em alguns textos, “[..] nos quais Gramsci fala de hegemonia não como um pólo de "consentimento" em oposição a outro de "coerção", mas como síntese de consentimento e de coerção” (ANDERSON, 2002, p. 36).

³⁹ Deve ser lembrado que havia um precedente para isso nas teses da Internacional Comunista. Entretanto, a passagem em questão era breve e isolada: ela não era resultado de uma análise mais detida da dominação do capital (ANDERSON, 2002, p. 33).

Ao mesmo tempo, a poderosa ênfase *cultural* que a ideia de hegemonia adquiriu na obra de Gramsci combinou-se com a sua aplicação teórica para as classes dominantes tradicionais para produzir uma nova teoria marxista sobre os intelectuais. Pois uma das funções clássicas destes últimos, afirma Gramsci, é a de mediar a hegemonia das classes exploradoras sobre as classes exploradas através dos sistemas ideológicos, dos quais eles são os agentes organizadores (ANDERSON, 2002, p. 34).

Em suma...

[...] a reorientação feita por Gramsci do conceito de hegemonia para os países capitalistas avançados da Europa ocidental e as estruturas do poder burguês no seu seio adquirem uma maior força temática. Essa noção é agora diretamente ligada ao fenômeno da democracia parlamentar, peculiar ao Ocidente. Ao mesmo tempo, paralelamente à mudança da função da hegemonia do consentimento para consentimento-coerção, ocorre um deslocamento da sua posição topográfica. Pois, em outra passagem, Gramsci escreve sobre o executivo, o legislativo e o judiciário do Estado liberal como "órgãos de hegemonia política". Aqui, a hegemonia é firmemente situada no *interior* do Estado - não mais limitada à sociedade civil. A oposição sutil entre "hegemonia política" e "hegemonia civil" sublinha a oposição residual entre sociedade política e sociedade civil, que [...] é uma das variantes de Gramsci da dupla Estado e sociedade civil. Em outras palavras, a hegemonia aqui é localizada não em um dos dois termos, mas em ambos (ANDERSON, 2002, p. 36).

Assim, a hegemonia em Gramsci também reúne as problemáticas entre superestrutura e infraestrutura concebidas pelas transformações do modo de produção: as alterações entre infraestrutura e superestruturas não são automáticas, são necessários processos persuasão e coerção. Tortorella (2015) explica que nos Cadernos do Cárcere o conceito de hegemonia se contrapõe à noção de dominação. A interpretação de Gramsci a esse respeito está relacionada a uma leitura sobre o pensamento de Marx:

Gramsci sublinha, em várias ocasiões, que somente uma leitura esquemática pode levar a crer que aquilo que Marx define como superestruturas tenha uma relação de dependência mecânica com as estruturas. Portanto, o fato de que Marx fale das superestruturas como "aparências" deve ser visto como consequência da necessidade de divulgação, como uma forma de discurso "metafórico" feito em função de um diálogo e de uma compreensão de massa da nova análise da sociedade. Com a palavra "aparência", Marx quer indicar – diz Gramsci – a "historicidade" das "superestruturas" ético-políticas, culturais e ideológicas, em oposição às concepções dogmáticas que tendem a considerá-las como absolutas (TORTORELLA, 2015).

É neste sentido que Gramsci percebe a importância do pensamento de Lênin, que delega importância crucial na luta cultural e ideológica para a afirmação das classes subalternas e de um novo sistema econômico-social, não enquanto consolidação de uma forma de dominação, mas capacidade de interpretar a história e solucionar as questões colocadas por ela (TORTORELLA, 2015).

Assim, o objetivo dessa seção foi demonstrar a hegemonia como conceito central na obra gramsciana, que permite conceber o Americanismo e fordismo de Gramsci como fruto da

busca pela hegemonia de uma concepção de mundo na concretização do fervor dos ideais fordistas de produção em massa.

Ademais, outra categoria central de que este trabalho se utiliza para entender as transformações no processo de industrialização do Brasil, a Revolução Passiva, também carece de uma breve explicação.

O conceito de Revolução Passiva permite captar, de maneira exemplar, tanto o método de trabalho quanto a relação entre paradigma interpretativo e exemplificações de Gramsci. No primeiro caderno, datado de o Risorgimento italiano como um caso específico de “revolução sem revolução” ou de “revolução passiva”, como ele precisa melhor num acréscimo posterior. Em seguida, este critério histórico-político foi testado e ampliado como possível interpretação da chamada Era da Restauração, mas com a advertência de que se trata de uma questão historicamente complexa, não resolvível “com base em esquemas sociológicos abstratos” (MANGONI, 2015).

O significado de Revolução Passiva decorre dos estudos de Gramsci com vistas a uma compreensão sobre o *Risorgimento*⁴⁰ na Itália, com a unificação do estado nacional em 1871 e a forma particular de uma revolução burguesa que se consolidou e generalizou o capitalismo no país. Tal revolução, porém, não era entendida apenas como uma revolução burguesa nacional, pois estava veiculada e influenciada pela Revolução Francesa (1789-1871), mas como pertencente a um conjunto de fatores internacionais (SOUZA, 2014, p. 3).

A matriz teórica destes estudos decorre dos trabalhos do jurista napolitano Vincenzo Cuoco, que considera a revolução napolitana de 1799 como resultante dos alcances da Revolução Francesa, que mobilizara as classes dominantes napolitanas na transformação de Nápoles em um Estado burguês, porém, sem a participação das massas. “Daí ter sido a revolução napolitana uma revolução passiva, pois que, importada da França, dividiu as classes dirigentes, incluindo os intelectuais, mas não se vinculou às massas populares” (ROIO, 2009, p.60 *apud* SOUZA, 2014, p. 3). Além de Cuoco, a concepção gramsciana tem base também em Edgar Quinet, historiador francês que analisa a Revolução Francesa enquanto processo de longa duração e concebe o período que vai de 1815 a 1830 (Restauração Bourbônica) como um processo de “revolução-restauração”, movido por forças externas, mas principalmente internas (SOUZA, 2014, p. 3).

É a partir da concepção destes autores que Gramsci analisa o *Risorgimento*, porque assim como na situação italiana, ambas enfatizam a existência de influências externas, de processos em que a participação popular é ausente ou desorganizada, mas que ainda assim

⁴⁰O movimento de unificação nacional, o *Risorgimento*, realizado em meados do século XIX, foi dirigido pela burguesia liberal moderada, em aliança com os grandes setores latifundiários e sob a égide da monarquia de Piemont. (COUTINHO, 2003, p. 54).

conseguem reivindicar algumas medidas progressistas, ainda que escassas (SOUZA, 2014, p. 3). Em Gramsci:

[...] o fato histórico da ausência de uma iniciativa popular unitária no desenvolvimento da história italiana, bem como o fato de que o desenvolvimento se verificou como reação das classes dominantes ao subversivismo esporádico, elementar, não orgânico, das massas populares, através de “restaurações” que acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo; trata-se, portanto, de “restaurações progressistas” ou “revoluções-restaurações”, ou, ainda, “revoluções passivas” (GRAMSCI, 1999, p. 393 apud SOUZA, 2014, p. 3).

Gramsci ao mencionar a aliança entre latifundiários e burguesia industrial, aponta uma característica que traduz aspectos de uma Revolução Passiva:

Excluindo as massas populares, renovando o país ‘pelo alto’, o *Risorgimento* gerou na Itália um processo de modernização conservadora. Daí porque outro dos termos usados por Gramsci para caracterizá-lo é o de ‘revolução-restauração’, querendo com isso indicar que, ao desenvolvimento das forças produtivas, corresponde a conservação de elementos atrasados das relações sociais (COUTINHO, 2003, p.54).

Esta passagem demonstra a visão deste pensador acerca do fenômeno do desenvolvimento das forças produtivas na sua estreita relação com os grupos dirigentes. Mangoni (2015) coloca que é no momento do “[...] despertar nacional e formação dos Estados modernos europeus por meio de pequenas ondas reformistas, caracterizadas pela combinação de lutas sociais, intervenções ‘do alto’ e guerras nacionais” que possibilita conceber a Era da Restauração como era da Revolução Passiva, ou seja, pela “forma política na qual as lutas sociais encontram cenários bastante elásticos, de forma a permitir que a burguesia ascenda ao poder sem rupturas clamorosas” (GRAMSCI apud MANGONI, 2015). Todavia deve-se lembrar que em Gramsci a interpretação da revolução passiva não cabe como um programa ou uma fórmula, visto que existem, a par da aparente imobilidade política, transformações moleculares nas relações sociais fundamentais, e que transformar este conceito em fórmula levaria a um certo fatalismo de um processo histórico cuja luta seria inviável ou impossível (MANGONI, 2015).

4.2 O AMERICANISMO E FORDISMO DE GRAMSCI

Esta Seção traz à luz a origem do termo americanismo e o Americanismo e fordismo a partir da descrição presente na coletânea *Cadernos do Cárcere* que leva este título, findando com uma breve abordagem sobre o declínio do fordismo.

O termo americanismo foi utilizado primeiramente pelo francês Alexis de Tocqueville, que discorreu sobre o liberalismo dos EUA na obra *A democracia na América* (1830)⁴¹, um século antes do desenvolvimento dos *Cadernos do Cárcere*. A visão dele a respeito do americanismo, diferentemente do que propôs Gramsci, era bastante positiva, pois idealizava e até romantizava o ideal de democracia advindo do americanismo. Também o sociólogo alemão Max Weber escreveu sobre as relações do liberalismo com a cultura imperialista que se estabelecia nos Estados Unidos, que resultou na obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1905). Assim Weber também proferiu o termo americanismo em suas obras para explicitar algumas características típicas dos Estados Unidos que se diferenciavam dos demais países, em especial, dos da Europa. Nesse sentido ele se diferencia de Toqueville ao acrescentar um importante fator importante ao conceito de americanismo a importância da religião, já sugerida por Toqueville, mas na sua ligação com o surgimento do tipo de capitalismo que se processava nos EUA (SANTOS, 2012, p. 61).

Também o termo fordismo já fora amplamente divulgado na Europa antes mesmo da divulgação dos *Cadernos do Cárcere* a fim de explicar o fenômeno taylorista em sua relação com o fordismo. Ao longo desta seção, se percebe que os termos utilizados na lógica gramsciana ganham um novo e contundente significado, que pouco ou quase nada se assemelham aos autores citados, o que levou à escolha pela concepção deste autor e não dos demais, conforme se verificará na sequência.

Gramsci foi o primeiro marxista do século XX a reconhecer a posição hegemônica dos EUA diante do resto do mundo, em que o americanismo se tornava passo a passo, a cada aperfeiçoamento dos modelos taylorista e fordista, o modelo de sociedade, produção e consumo a ser seguido. É fato que Tocqueville, embora sua obra tenha sido escrita entre um intervalo de quase um século com os *Cadernos do Cárcere*, também analisa questões sociológicas de ordem política que eram características da sociedade que se constituía na América, com atenção especial ao modelo político e de trabalho.

⁴¹ A referência neste trabalho a respeito das abordagens sobre o americanismo encontra-se em Pedrosa, 2011, p. 1.

Do modo mais sintético, pode-se dizer que o encanto de Tocqueville era com o povo americano: seu senso de igualdade e de liberdade, seu individualismo combinado com o associativismo, sua disposição para o trabalho ou sua capacidade de articulação entre interesses comuns e privados. Mas Tocqueville se encantava também com o Estado liberal, com a leveza do Estado, isso que resultava da combinação entre centralização governamental e descentralização administrativa. O senso de igualdade que havia nos E.U.A. significava que o Estado era de todos e para todos: sem privilégios (PEDROSA, 2011, p. 6).

Assim, o americanismo a que se refere Tocqueville se diferencia substancialmente da análise de Gramsci, que reconhece a hegemonia no centro das disputas de classe, elemento chave a ser trabalhado neste estudo. Todavia o que se pode reconhecer como semelhanças nas percepções dos dois autores é que ambos entendiam que a sociedade que se desenvolvia nos EUA era possível porque este país não carregava o peso do longo passado histórico da tradição, diferentemente da Europa (PEDROSA, 2011, p.6).

Já o fordismo, como elemento do americanismo, de maneira expressamente clara e resumida, é um sistema que

[...] soube combinar processos de trabalho taylorizados, altos salários, benefícios limitados à “aristocracia operária” com a intervenção por parte dos gerentes nas vidas privadas dos trabalhadores, para criar certas práticas individuais e coletivas consistentes com a produção em série. Nesse sentido, representou uma vitória obtida – por meio de uma peculiar combinação de força (a derrota do sindicalismo de ofício) e persuasão (os chamados altos salários, os benefícios sociais, a propaganda moral e a instrução) – pelo capitalismo estadunidense contra o poder dos antigos artesãos *pelo controle sobre o processo de trabalho* (BRAGA, 2008, p. 16).

Ao iniciar sua análise no caderno intitulado *Americanismo e fordismo*, Gramsci coloca que as questões que levanta sobre este fenômeno deveriam ser aprofundadas. Para este autor, os problemas que derivam do Americanismo e fordismo encontram soluções que são necessariamente desenvolvidas “nas condições contraditórias da sociedade moderna” (GRAMSCI, 2014, p. 241), que resultam nas crises econômicas e morais e demais complicações apontadas pelo autor ao longo dos escritos. Ou seja, as crises acontecem no seio das transformações entre a passagem de um modo de produção para outro.

A partir desta concepção, Gramsci passa a levantar os aspectos do Americanismo e fordismo como resultantes ou consequências de um momento marcado pela transição, de uma tentativa “da passagem do velho individualismo econômico para a economia programática” (GRAMSCI, 2014, p. 241). O velho individualismo econômico a que Gramsci se refere estaria então ligado à ideologia do artesão, que persistia mesmo com os esforços de se chegar a uma economia programática, planejada e racionalizada, de produção para as massas (ANUNZIATO, 1989 apud BRAGA, 2008).

Gramsci lista as questões que considera importantes atreladas a essa nova configuração econômica. Os problemas por ele examinados surgem das diversas formas de resistência que aparecem nesse processo de transformação, tal como o já citado trabalho manual do artesão. Assim, a escolha por trabalhar neste estudo sobre o processo de americanização da sociedade sob esta ótica também se justifica na medida em que este autor coloca em evidência a resistência, que além de surgir do próprio operariado, também aparece em setores das próprias forças dominantes.

Que uma tentativa progressista seja iniciada por uma ou por outra força social não é algo sem consequências fundamentais: as forças subalternas que teriam de ser manipuladas e racionalizadas de acordo com as novas metas, necessariamente resistem. Mas resistem também alguns setores das forças dominantes, ou pelo menos, aliados das forças dominantes (GRAMSCI, 2014, p. 241).

É no sentido de pensar outra cultura que se origine da dialética de uma Revolução Passiva que Gramsci faz uma reflexão sobre os motivos que estão profundamente atrelados ao contexto histórico da Europa, capaz de mobilizá-la ao esforço de assimilar alguns valores típicos do americanismo (BRAGA, 2008, p.9).

Um dos itens de suma importância para uma melhor compreensão do Caderno sobre o Americanismo é a tentativa de racionalização da composição demográfica europeia. A origem das tentativas europeias de resistência à introdução do Americanismo e fordismo está ligada à sua velha camada plutocrática, ou seja, a classe daqueles que, por sua longa tradição cultural, vivem do trabalho alheio, em sua velha e tradicional estrutura social - demográfica. Era esta classe que almejava combinar com a tradição “uma forma moderníssima de produção e de trabalho” (GRAMSCI, 2014, p. 242). O autor recorre à parte da história do continente europeu capaz de apresentar os problemas advindos da tentativa da racionalização da composição demográfica europeia, que tinha como finalidade extrair a mais-valia (maiores taxas de lucro) deste modo de produção fordista. Mas o problema da tentativa das classes possuidoras de riquezas em alcançar tal objetivo, classes que devido à longa tradição se mantêm no poder, é que estas classes contradizem a lógica da racionalização do modo de produção e de trabalho nos padrões fordistas, e ao olhar do autor são inconciliáveis. A esse respeito “Ford, ainda mais que Taylor, assume o lugar de legítimo representante desse novo estado de coisas que busca suprimir tanto a miséria quanto os privilégios” (GIUCCI, 2004, p. 211). No universo projetado por Ford, ninguém ficaria sem uma posição produtiva, sem um trabalho produtivo.

É neste sentido é que Gramsci identifica resistências de natureza moral e intelectual ao fordismo, ao ponto de tal formato necessitar da mais extremada coerção para acontecer. As classes dominantes do continente europeu estariam dispostas a investir neste modelo de modo a usufruir dos benefícios que vislumbravam no Americanismo e fordismo: as vantagens adquiridas pelo poder de concorrência, sem que as classes parasitárias precisassem abrir mão de suas condições privilegiadas de devoradoras de mais-valia.

Diante de tal concepção é que se explicam os problemas na implantação do americanismo na Europa e a reação deste continente a tal processo. A grande questão situada pelo autor está na condição preliminar necessária ao americanismo, que é o que Gramsci entende por uma composição demográfica racional: a não existência de classes numerosas desprovidas de uma função essencial no mundo da produção. A “América” (EUA) possuía uma composição demográfica que permitiria a implantação do fordismo, ao contrário da Europa em que a tradição e a civilização de uma longa história passada têm como característica a existência destas classes parasitárias. Essas,

[...] criadas pela “riqueza” e pela complexidade da história passada, que deixou um grande número de sedimentações passivas através dos fenômenos de saturação e fossilização do pessoal estatal e dos intelectuais, do clero e da propriedade fundiária, do comércio de rapina e do exército, o qual foi inicialmente profissional e depois passou a basear-se no recrutamento, mas é ainda profissional no nível do oficialato (GRAMSCI, 2014, p. 243).

Tal constatação permite inferir que, quanto mais antiga a história de uma nação, maiores e mais graves se tornam essas massas parasitárias que vivem “do ‘patrimônio’ dos ‘avós’, destes pensionistas da história econômica” (GRAMSCI, 2014, p. 243). A estatística de tais classes é dificultada devido às sedimentações e dificuldades de identificá-las em um único padrão. Mas existem meios indiretos que apontam para a existência dela, quando se observam certos padrões sociais como, por exemplo, o grande número de aglomerados urbanos sem fábricas ou sem produção industrial significativa (GRAMSCI, 2014).

Apesar de Gramsci demonstrar exemplos desta questão no caso italiano, ele afirma que tal situação se estendia também pela Europa, em menor ou maior escala. A América a que ele se refere (EUA) não tem tais “tradições históricas e culturais” (GRAMSCI, 2014, p. 247), razão que também motivou a notável acumulação de capitais deste país, e mesmo as classes populares possuíam um nível de vida superior ao europeu. A não existência da plutocracia de longa tradição nos EUA, que era uma marca na história do continente europeu, é que possibilitou uma base que favorecia a indústria e o comércio naquele país (GRAMSCI, 2014). Embora seja relevante recordar que esta base favorecia apenas alguns grupos sociais das elites dominantes

em detrimento das classes trabalhadoras, motivo que também levou a insatisfação e organização dos trabalhadores em classes, partidos políticos e movimentos sindicais no país americano.

Assim, o capitalismo que alavancara a posição estadunidense, mesmo seguido da recente Grande Depressão, não teve as barreiras históricas elencadas pelos vestígios dos modos de produção que haviam se processado antes dele (BRAGA, 2008). Inclusive, o desenvolvimento do comércio nos EUA resultou em uma

[...] redução cada vez maior da função econômica representada pelos transportes e pelo comércio a uma real atividade subordinada a produção, ou melhor, a tentativa de incorporar estas atividades à própria atividade produtiva (cf. os experimentos feitos por Ford e as economias obtidas por sua fábrica através da gestão direta do transporte e do comércio da mercadoria produzida, economias que influíram sobre os custos de produção, ou seja, que permitiram melhores salários e menores preços de venda) (GRAMSCI, 2014, p. 247).

Nesta passagem Gramsci levanta um aspecto importante do fordismo: a nação foi capaz de concentrar sua vida na produção, estágio que se alcançava combinado à racionalização do desenvolvimento histórico, o que teria facilitado a racionalização também da produção e do trabalho. A ela se agregaram ainda a força⁴² e a persuasão⁴³ exercidas sobre os trabalhadores.

A força e a persuasão também são conceitos importantes que serão utilizados na análise dos boletins, pois deles Gramsci observa a importância da questão da elevação dos salários⁴⁴, e sobre estes “identifica nessa nova norma salarial um poderoso instrumento de estruturação do ‘mercado determinado’, organizado pela transferência de parte dos ganhos de produtividade para os salários” (BRAGA, 2008, p. 17).

Assim o projeto do americanismo caminhava e tomava forma, “a hegemonia nasce das fábricas e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia” (GRAMSCI, 2014, p. 248). Este é um dos principais pontos da obra e neste estudo auxiliará a entender os mecanismos discursivos que propagavam o modelo de sociedade que melhor se adequaria ao modo de produção *fordizado*, na perspectiva de adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho para questões que vão além da fábrica como: “[...] de nutrição, de habitação, de costumes, etc., que não é algo inato, ‘natural’, mas exige ser adquirido” (GRAMSCI, 2014, p. 251).

⁴² A força a que o autor faz menção é a “destruição do sindicalismo operário de base territorial” (GRAMSCI, 2014, p. 247).

⁴³ A persuasão a que o autor faz menção são os “altos salários, diversos benefícios sociais, habilíssima propaganda ideológica e política” (GRAMSCI, 2014, p. 247).

⁴⁴ Henry Ford foi o pioneiro na introdução de um salário elevadíssimo na época, o *Five dollars day* (Cinco Dólares por dia) com o intuito de pacificar ou neutralizar conflitos operários originados de uma inquietação ligada a redução de operações produtivas ao aspecto físico maquinal (BRAGA, 2008, p. 17).

Neste momento em que a vida na indústria demandaria um “aprendizado geral”, a adaptação ao repressor de instintos (o modelo *fordizado* de indústrias) exigiria também uma adaptação ao novo modo de produção, de reprodução sexual, de gastar e consumir, enfim, do modo de viver de uma sociedade. Todos estes aspectos convergem a um único interesse: consolidar um projeto hegemônico marcadamente elitista, de uma burguesia industrial que neste projeto detém os aparelhos de produção, e é neste sentido que ele nasce das fábricas. Gramsci prioriza assim a “organização do trabalho e da produção social do consentimento na indústria moderna” (BRAGA, 2008, p. 14), visto que um dos aspectos de maior importância é que,

Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo: esta elaboração está até agora na fase inicial e por isso (aparentemente) idílica. É ainda a fase de adaptação psicofísica à nova estrutura industrial, buscada através dos altos salários; ainda não se verificou (antes da crise de 1929), salvo talvez de modo esporádico, nenhum florescimento ‘superestrutural’, ou seja, ainda não foi posta a questão fundamental da hegemonia (GRAMSCI, 2014, p. 248).

A clareza com que Gramsci questiona as estruturas demonstra um aspecto fundamental de sua obra, a atenção para as questões da hegemonia. Ou seja, por mais rica em consequências que fosse a racionalização do próprio ser humano na vida social e produtiva, o que permanecia era uma hegemonia fundada no interesse em produzir o tipo humano apto a esse novo processo de produção, o lugar histórico de onde emergiria este novo modelo de sociedade, reforçado pelo esforço massivo destinado ao controle das massas produtivas.

Ainda sobre o fenômeno das massas: elas são na concepção gramsciana a forma deste tipo de sociedade, “na qual a estrutura domina mais imediatamente as superestruturas e estas são ‘racionalizadas’ (simplificadas e reduzidas em número)” (GRAMSCI, 2014, p. 248), como se as transformações na infraestrutura acontecessem automaticamente também nas superestruturas, em que estas deveriam ser racionalizadas de acordo com a primeira.

Outro elemento situado por Gramsci é a questão sexual. O autor acreditava que os instintos sexuais foram os mais reprimidos nesta sociedade que se desenvolvia, “a regulamentação destes instintos, pelas contradições que gera e pelas perversões que lhe são atribuídas parece a mais ‘contrária à natureza’ e, portanto, são mais frequentes neste campo os apelos à natureza” (GRAMSCI, 2014, p. 249). A questão sexual da forma como é apresentada por Gramsci é complexa e demandaria um estudo mais aprofundado, como por exemplo, sobre o que ele considera como “utopias iluministas” em contraste com a visão que carrega da questão

sexual da classe trabalhadora, em especial da classe camponesa.⁴⁵ Ainda que seja fundamental a questão sexual para um projeto que visa criar e reproduzir um novo tipo de cidadão e sociedade, aqui nos atemos apenas a colocar aquilo que está descrito nos Cadernos por Gramsci, com maior preocupação em apresentar os aspectos sobre a questão sexual que ao autor interessavam mais de perto no que chamou de Americanismo e fordismo, e não como foco de problematização. Há para Gramsci, a coisificação da mulher, a transformação dela ora em reprodutora, ora em objeto de desejo, e o ato sexual é encarado como uma forma de esporte, mesmo na relação entre pessoas da mesma classe. Desse modo, importa dizer que a função econômica da reprodução está mais ligada mais à questão da estrutura ‘molecular’, da família e menos a um fator amplo que interessa toda a sociedade em seu conjunto. Aqui nos valem da ideia de TOTA (2000) de que valores tradicionais dos Estados Unidos ainda rural, como valores religiosos, eram utilizados caso viessem a reforçar certos hábitos e comportamentos, mas que jamais seriam de grande valia se fossem eles dissidentes ou que pudessem vir a tumultuar a lógica da produção em massa.

O desenvolvimento higiênico tornara o tempo de vida maior e mais uma vez a questão sexual se apresenta no âmbito da questão econômica, como no caso que o autor cita sobre a França, em que o índice de natalidade é baixo, as relações entre as gerações aptas ao trabalho desse novo modelo de produção e as demais se modificam potencialmente, as massas trabalhadoras passam a contar com imigrantes e “já se verifica, como na América, uma divisão do trabalho (profissões qualificadas para os nativos, além das funções de direção e organização; profissões não qualificadas para os imigrados)” (GRAMSCI, 2014, p. 251).

Ainda neste âmbito, Gramsci considera de caráter ético-civil a questão sexual em torno da mulher e da criação de uma nova personalidade feminina, questão que necessitaria de atenção: a mulher precisaria alcançar uma independência em relação ao homem, além de uma nova concepção sobre ela mesma. Assim, esses fatores acabavam por dificultar os intentos de consolidar uma nova ética sexual adequada à nova metodologia de produção e trabalho, mas ao mesmo tempo ela se constitui como necessária ao padrão industrial, a ponto de mover esforços tremendos para sua consolidação. Prova disso é o interesse dos industriais, em especial o próprio Ford, sobre as relações sexuais de seus subordinados, como estes organizam suas famílias, enfim, o desenvolvimento do novo homem necessário nas indústrias dependia diretamente da questão da racionalização e regulamentação do instinto sexual (GRAMSCI, 2014).

⁴⁵ Marisa Barletto faz uma reflexão na qual problematiza a questão sexual em Gramsci. Ver a respeito: Barletto, 2003, p. 8.

Gramsci também apresenta como foco de problematizações as questões relacionadas à “autarquia financeira da indústria”, ou seja, o poder exercido por determinado grupo de pessoas ligadas às indústrias, representados nesta ocasião pela burguesia industrial. Sobre ela é importante elucidar a relação entre o corporativismo e o Estado, em que:

A americanização exige um determinado ambiente, uma determinada estrutura social (ou a decidida vontade de criá-la) e um determinado tipo de Estado. O Estado é o Estado liberal, não no sentido do livre-cambismo ou da efetiva liberdade política, mais no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do industrialismo econômico que chega com meios próprios, como “sociedade civil”, através do próprio desenvolvimento histórico, ao regime da concentração industrial e do monopólio (GRAMSCI, 2014, p. 259).

O autor coloca que a extinção do modelo semifeudal de rentistas, ou classes parasitárias, é uma condição para o desenvolvimento industrial, e não sua consequência. Todavia, o Estado teria como instrumento a política econômico-financeira para tal extinção, mas a impressão de Gramsci é que acontece o contrário dela, o Estado acaba por promover as velhas formas de acumulação aos “poupadores de poupança” com tendências a criar quadros sociais fechados. Assim, a orientação corporativa funcionava em defesa de posições ameaçadas pelas classes médias. Esta reconfiguração, longe de eliminá-las, era “uma máquina de conservação do que existe tal como existe e não uma mola propulsora” (GRAMSCI, 2014, p. 259). Mas o motivo dessa percepção tem sua explicação na dependência direta do corporativismo com o desemprego.

Defende para os que estão empregados um certo nível mínimo de vida que, se houvesse livre concorrência, entraria também em colapso, provocando graves convulsões sociais, e cria empregos de novo tipo, organizativo e não produtivo, para os desempregados das classes médias. Continua sempre a existir uma saída: a orientação corporativa, que se origina de uma situação tão delicada, cujo equilíbrio social é preciso manter a todo custo para evitar uma catástrofe, poderia avançar através de lentíssimas etapas, quase imperceptíveis, que modifiquem a estrutura social sem abalos repentinos: até a melhor criança e mais solidamente enfaixada se desenvolve, apesar disso, e cresce (GRAMSCI, 2014, p. 259).

De qualquer forma Gramsci enxerga com clareza que, mesmo nessas condições, o processo teria longa duração e enfrentaria dificuldades que poderiam inclusive levar a novos interesses por sua vez capazes de criar e fazer nova oposição ao seu desenvolvimento, mesmo que o americanismo seja um processo dotado de características diversas.

Fenômeno a um só tempo político, ideológico e econômico, o americanismo surge aos olhos de Gramsci como um modo de vida profundamente imbricado na esfera produtiva com o *taylorismo* – como modelo de organização do trabalho – e com o *fordismo* – como mecanismo global de acumulação de capital (BRAGA, 2008, p. 12).

Mas para Gramsci, o fordismo enquanto um instrumento de acumulação e de base ao estilo de vida “americano” não consolidaria o plano de criação do *gorila amestrado* de Taylor, mas ao contrário, fortaleceria a luta operária. A partir do momento em que os movimentos corporais se tornassem mecanizados durante o trabalho fabril, o cérebro teria livre tempo para pensar e articular ideias:

[...] tal dimensão é atestada pelas sistemáticas tentativas por parte das gerências de refrear a combatividade classista por meio da estratégia dos altos salários e da difusão de ideologias proibicionistas entre famílias operárias (BRAGA, 2008, p. 15).

Todavia, é importante lembrar que Gramsci acreditava que, embora o método fordista fosse superior, o *american way of life* não mais se sustentaria em uma posição privilegiada, pois ao lograr a criação do operário conforme se desejava e evoluíssem os métodos de produção, assim que o *turn over* (rotatividade) acontecesse em excesso o desemprego se alastraria e os altos salários desapareceriam (BRAGA, 2008).

Gramsci, além de descrever o processo de produção fordista - que se constituía na união do sistema de Taylor nas fábricas com o sistema de Ford nas linhas de montagem (BRAGA, 2008, p. 15) – reconhece o alcance que tiveram e têm as tentativas deste modelo na cultura, com o intuito de formar um novo tipo de homem para um novo tipo de sociedade. Esse novo tipo de sociedade combinava mecanismos diversos de coerção moral e persuasão, envolvendo inclusive a regulação dos instintos sexuais e a disseminação do individualismo como forma de evitar qualquer associação de classes.

Das diversas iniciativas de controle e intervenção na vida privada dos operários, das quais lançavam mão os empresários como Ford, demonstravam um esforço contínuo de realizar o alcance do fordismo, através de uma brutal coerção. Essa coerção era necessária visto que a história do industrialismo se baseia na sujeição do ser humano à racionalidade da indústria,

[...] um processo ininterrupto, frequentemente doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animais e primitivos) a normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos e rígidos, que tornam possíveis as formas cada vez mais complexas de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo (GRAMSCI, 2014, p. 262)

Esse aspecto do americanismo é essencial para entender como os hábitos e regulamentações necessitariam de aderência para além das fábricas. Ainda que esta luta tenha sido imposta externamente, ela trouxe resultados práticos e imediatos bastante significativos, mas que continuam apenas mecânicos e não constituem assim parte da natureza humana. Gramsci coloca que os instintos sempre sofreram de forma brutal com as mudanças no modo de viver e de ser, e por isso só se empregaram através de métodos coercitivos,

[...] através do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade: a seleção ou ‘educação’ do homem adequado aos novos tipos de civilização, isto é, às novas formas de produção e trabalho, ocorreu com o uso de inauditas brutalidades, lançando no inferno das subclasses os débeis e os refratários, ou eliminando-os inteiramente (GRAMSCI, 2014, p. 262).

Ou seja, apenas teriam chances de obter sucesso e as riquezas que o americanismo oferecia aqueles que seguissem ao extremo os padrões exigidos pelo novo método. Todavia, o processo de consolidar e desenvolver novos tipos de civilização sempre contou com crises que nem sempre envolviam as massas de trabalhadores e sim partes das classes médias e dominantes, uma vez que a pressão coercitiva se fazia sentir em toda a área social. Mas esse processo tem consequências, como o desenvolvimento de ideologias puritanas, “que dão a forma exterior da persuasão e do consenso ao uso intrínseco da força: mas, uma vez obtido o resultado pelo menos em certa medida a pressão se quebra [...] e surge a crise de *libertinismo* [...], a qual, porém só atinge superficialmente as massas trabalhadoras, [...]” (GRAMSCI, 2014, p. 263). É assim que Gramsci explica como tais massas adquiriam os hábitos e costumes os quais necessitam para viver nos novos sistemas de vida e trabalho, caso contrário continuariam sentido tal pressão coercitiva sobre as necessidades básicas que os permitem existir, inclusive e mais diretamente nas classes altas.

Gramsci aponta o pós-Primeira Guerra como um período de profunda crise dos costumes com repercussões inimagináveis, mas o motivo dela se diferenciava do americanismo visto que a pressão coercitiva não foi imposta para criação de costumes apropriados para um novo método de trabalho, mas sim por necessidades da vida na guerra. Nesse contexto, foram os instintos sexuais os mais reprimidos como consequência do desequilíbrio do número de homens e mulheres quando retornaram à vida normal os remanescentes da guerra. Mas o que agravou de vera a crise e a tornou mais violenta foi o fato de ela ter atingido toda a população e ter conflitado com “as necessidades dos novos métodos de trabalho que foram se impondo nesse meio-tempo (taylorismo e racionalização em geral)” (GRAMSCI, 2014, p. 264). Isto porque tais métodos demandavam obrigatoriamente uma disciplina estreita dos instintos sexuais, no sentido de valorizar a “família” como forma de regulamentar e estabilizar as relações sexuais (GRAMSCI, 2014). Tal elemento acentua a gravidade deste fenômeno quando as massas trabalhadoras não sofrem a pressão coercitiva de outra classe superior e quando os novos hábitos e faculdades psicofísicas ligadas aos novos métodos de produção e trabalho precisam ser adquiridos pela forma da persuasão recíproca e “convicção individualmente proposta e aceita” (GRAMSCI, 2014, p. 264). Este fenômeno cria “uma situação de duplicidade, um conflito íntimo entre a ideologia ‘verbal’ e a prática real ‘animalesca’, que

impede aos corpos físicos a absorção efetiva de novas aptidões” (GRAMSCI, 2014, p. 264), Gramsci o chama de “hipocrisia social totalitária”: totalitária no sentido de que as classes que pregam esta ideologia não a absorvem, mas obrigam as outras classes a observá-la, daí a hipocrisia pertencer apenas a algumas classes e não a todas.

Finalmente, os escritos sobre a racionalização da produção e do trabalho. Ao esboçar uma crítica a León Trotsky e seu interesse pelos métodos do americanismo, Gramsci coloca que a nova metodologia de trabalho está ligada a um modo de viver, pensar e sentir a vida, que não podem ser dissidentes para que ambas as esferas alcancem resultados tangíveis.

É por isso que Gramsci também afirma que nos Estados Unidos a racionalização do trabalho está ligada diretamente ao proibicionismo, embora as investigações dos industriais sobre a vida íntima dos trabalhadores se disfarçaram sob a égide do puritanismo. Foram criados inclusive serviços de inspeção com o intuito de controlar a “moralidade” dos operários, uma vez que tal controle era indispensável aos novos métodos de trabalho. E neste sentido:

Quem ironizasse estas iniciativas (mesmo fracassadas) e visse nelas apenas uma manifestação hipócrita de “puritanismo” estaria se negando a qualquer possibilidade de compreender a importância, o significado e o alcance objetivo do fenômeno americano, que é também o maior esforço coletivo até agora realizado para criar, com rapidez inaudita e com uma consciência do objetivo jamais vista na história, um novo tipo de trabalhador e de homem (GRAMSCI, 2014, p. 266).

Essa tal consciência do objetivo equivaleria ao que Taylor chamaria de “gorila amestrado”⁴⁶, em que ele expressa cinicamente o objetivo da sociedade norte-americana:

[...] desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. Mas, na realidade, não se trata de novidades originais: trata-se apenas de fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, mas que também será superada através da criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente, de um tipo *superior* (GRAMSCI, 2014, p. 266).

Esse processo levaria a uma seleção forjada, em que algumas camadas das classes trabalhadoras seriam extintas do mundo do trabalho e mesmo do mundo como ele é. A “humanidade e a espiritualidade” do trabalhador são aniquiladas e somente são passíveis de

⁴⁶Em nota, o redator do texto de Gramsci, *Americanismo e Fordismo*, explica que a expressão “gorila amestrado” é usada por Frederik Taylor e é citada a partir do livro de André Philip. “Segundo Philip, Taylor considerava que um gorila amestrado poderia fazer o trabalho atualmente efetuado por um operário” (GRAMSCI, 2008, p.66 apud MEDEIROS, 2013, p. 91).

realização dentro da esfera da produção e do trabalho, e não fora dela, porque essas duas características só se consolidariam na esfera da produção com a figura do artífice, do artesão que desenvolvia um objeto capaz de refletir sua própria personalidade, em uma forte ligação entre arte e trabalho. É por isso que Gramsci chama atenção sobre as iniciativas dos industriais americanos, como o próprio Ford. E é neste sentido que devem ser analisadas as iniciativas dos industriais, porque o novo industrialismo combate o “humanismo” do trabalhador. As iniciativas puritanas dos industriais, muito mais do que tentar resgatar esse espírito e humanidade, pretendiam conservar o equilíbrio psicofísico do trabalhador que era profundamente atingido pelo novo método de produção. Tal objetivo seria cumprido à medida que este equilíbrio externo e mecânico, imposto pelo novo modelo de sociedade, se tornasse interno, ou seja, se acontecesse por iniciativa do próprio trabalhador (GRAMSCI, 2014). Esse processo de internalização era necessário para consolidar a hegemonia que nasce nas fábricas.

No ritmo das indústrias do tipo Ford a preocupação de seus donos era movida pelo mote “eficiência”, fosse dos trabalhadores, fosse das máquinas e da produção como um todo.

O industrial americano se preocupa em manter a continuidade física da eficiência física do trabalhador, de sua eficiência muscular-nervosa: é de seu interesse ter um quadro estável de trabalhadores qualificados, um conjunto permanentemente harmonizado, já que também o complexo humano (o trabalhador coletivo) de uma empresa é uma máquina que não deve ser excessivamente desmontada com frequência ou ter suas peças individuais renovadas constantemente sem que isso provoque grandes perdas (GRAMSCI, 2014, p. 267).

É neste ponto que os altos salários entram como um mecanismo fortemente persuasivo, capaz de selecionar os trabalhadores que estariam aptos e “qualificados” para o trabalho. Mas o dinheiro, tal como fruto de uma produção racionalizada, também deveria ser gasto “racionalmente”, ou seja, o trabalhador deveria gastar o dinheiro com atividades que lhe auxiliassem a desenvolver até o máximo de seus limites nervoso-musculares, e jamais gastar com itens que pudessem diminuir ou trazer prejuízos à sua eficiência. O grande famigerado desta lista era sem dúvidas o álcool, agente nocivo à saúde e à eficiência do trabalhador. Além do alcoolismo, os excessos sexuais também pertencem ao quadro de preocupações dos industriais, pois o descontrole de ambos poderia ser nocivo às energias nervosas, e poderia acontecer inclusive devido ao trabalho obsessivo ou em excesso. Assim, pela sua amplitude, também passa a ser dever do Estado controlá-lo caso a “[...] iniciativa dos industriais se revele insuficiente ou caso se desencadeie uma crise de moralidade excessivamente profunda ou extensa entre as massas trabalhadoras, o que poderia ocorrer em consequência de uma longa e ampla crise de desemprego” (GRAMSCI, 2014, p. 268). Por exemplo, as tentativas de Ford em

intervir com seus gerentes na vida privada de seus funcionários para controlar como eles gastavam e como viviam poderia se tornar parte da ideologia estatal quando articulada ao puritanismo tradicional, resgatando a história dos pioneiros (GRAMSCI, 2014). Mas uma vez, é o americanismo se valendo da tradição enquanto ela seja funcional ao processo produtivo, o que requeria preocupações com todos esses fatores.

Mas diante deste quadro de intervenções e proibições apoiadas pelo Estado, bem representado pelo *proibicionismo*, Gramsci coloca quase que de forma irônica um fenômeno que se formara a partir destas manifestações puritanas: “O fato mais notável do fenômeno americano com relação a estas manifestações é a separação que se formou, e que se acentuará cada vez mais, entre a moralidade-costume dos trabalhadores e aquela de outras camadas da população” (GRAMSCI, 2014, p. 268). Para Gramsci,

Esta defasagem de moralidade, nos Estados Unidos, entre as massas trabalhadoras e elementos cada vez mais numerosos das classes dirigentes parece ser um dos fenômenos mais interessantes e ricos de consequências. Até pouco tempo atrás o povo americano era um povo de trabalhadores: “a vocação laboriosa não era um traço inerente apenas às classes operárias, mas era uma qualidade específica também das classes dirigentes” (GRAMSCI, 2014, p. 269).

Nesse sentido, a resistência ao intento moralizador se originava das camadas subalternas, mas também das próprias classes dirigentes, que não conseguiam unificar as diretrizes e costumes necessários aos novos métodos de produção e trabalho à vida social. Era o caso que emergira nos próprios Estados Unidos, por exemplo, com os grandes traficantes de bebida e cigarro que, na contramão dos métodos racionais empregados pelo fordismo, articulavam enorme e poderosa rede clandestina de distribuição de bebidas mesmo sobre a “rígida” lei (tanto no sentido de regra moral, como no sentido de legislação) do *proibicionismo* (GRAMSCI, 2014).

Outra problematização que o autor traz é o *Taylorismo e a mecanização do trabalho*. Para Gramsci o taylorismo determina uma separação manual e do ‘conteúdo humano do trabalho’, caras a esta análise e da qual se tiram observações de um passado recente que o autor exemplifica ao citar profissões intelectualizadas, em que se identifica uma resistência ainda maior ao processo de adaptação. Gramsci atribui isto à dificuldade de “atingir o grau mais elevado de qualificação profissional, que exige do operário⁴⁷ que esqueça ou não reflita sobre o conteúdo intelectual do texto que reproduz” (GRAMSCI, 2014, p. 271). Isto se explica também devido a uma mudança na concepção de tempo, no período anterior (medieval) esses

⁴⁷Neste caso Gramsci se refere aos profissionais que lidam com as letras (linotipistas, estenógrafos e datilógrafos).

profissionais tinham mais tempo para refletir sobre o ofício, o que teria sido uma barreira a mecanização.

De qualquer forma, ainda que fosse possível completar a total mecanização do gesto físico, isto também traz consequências fundamentais que não estariam ao controle desejado pelos simpatizantes do fordismo. Assim que se completasse a adaptação ao novo sistema e que os gestos físicos estivessem mecanizados, o cérebro operário atingiria um “estado de completa liberdade”. O cérebro, livre das preocupações que pouco a pouco eram transferidas para o aparelho muscular-nervoso, agora poderia ser ocupado com outras preocupações. A dialética deste período industrial não passou despercebida pelos industriais estadunidenses.

Compreenderam que “gorila amestrado” é uma frase, que o operário “infelizmente” continua homem e até mesmo que, durante o trabalho, pensa mais ou, pelo menos, tem muita possibilidade de pensar, pelo menos quando superou a crise de adaptação e não foi eliminado. E não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, e que ele compreenda que se quer reduzi-lo a gorila amestrado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas. Que tal preocupação exista entre os industriais é algo que se deduz de toda uma série de cautelas e iniciativas “educacionais”, que podem ser encontradas nos livros de Ford [...] (GRAMSCI, 2014, p. 272).

Neste sentido é que foi preciso investir em outras formas de persuasão capazes de “pacificar” ou de neutralizar as contradições de classe deste sistema. A alternativa estaria então nos *Altos Salários*. Mas acontece que essa forma de coação social não seria suficiente para que o operário se adaptasse aos novos métodos industriais, visto que comprometeriam a saúde mental e corporal dos trabalhadores. Os altos salários, como forma de coerção, precisariam integrar-se ao consenso e a persuasão, que só se atingiriam em determinada sociedade, em que um salário mais alto permitiria ao trabalhador um determinado padrão de vida “capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de esforço” (GRAMSCI, 2014, p. 273). Como já citado anteriormente, a questão do desemprego também apareceria assim que se atingissem os novos métodos, com os novos tipos de operários e houvesse rotatividade de pessoal em excesso (GRAMSCI, 2014). Os altos salários são assim consequências deste novo sistema, assim como o seu desaparecimento.

Na realidade a indústria americana que paga altos salários desfruta de ter a iniciativa dos novos métodos; aos lucros de monopólio correspondem salários de monopólio. Mas o monopólio será necessariamente limitado, num primeiro momento, e depois destruído pela difusão de novos métodos tanto nos Estados Unidos quanto no exterior, [...] e assim, com os grandes lucros, desaparecerão também os altos salários. (GRAMSCI, 2014, p. 273).

Além disso, Gramsci lembra que mesmo os altos salários eram pagos apenas para uma aristocracia operária e não a todos os trabalhadores americanos. Questiona qual o significado deste aspecto salarial, além do interesse dos industriais em atingir o grau de desenvolvimento da indústria moderna. Mesmo que pesquisas sobre o tema não sejam conclusivas o autor constata uma instabilidade no quadro do operariado de Ford e com relação aos altos salários.

Este elemento só pode ser buscado nisto: que a indústria Ford exige uma especialização, uma qualificação para outros operários que as outras indústrias ainda não exigem, ou seja, uma qualificação de um novo tipo, uma forma de consumo da força de trabalho e uma quantidade de força consumida no mesmo tempo médio que são mais gravosas e extenuantes do que em outros locais, forma e quantidade que o salário não consegue compensar em todos os casos, não consegue reconstituir nas condições dadas pela sociedade tal como é (GRAMSCI, 2014, p. 274).

Essa compreensão leva a outro problema elucidado por Gramsci: os métodos de produção e organização do trabalho são “racionais” e devem de fato acontecer e se generalizar, através da pressão moral e material, social ou governamental, para realizar um processo de transformação psicofísica capaz de transformar o padrão de “operário Ford” ao padrão de um operário moderno? Ou simplesmente esses métodos devem ser altamente combatidos através dos sindicatos e da lei? Seria possível consolidar estes métodos visto que a força de trabalho seria destruída em meio à degeneração física e deterioração da espécie? Gramsci concebeu que estes métodos para se generalizar, deveriam ocorrer em um lento processo no qual se modificassem as “condições sociais e dos costumes e hábitos individuais, o que não pode ocorrer apenas através da ‘coerção’, mas somente por meio de uma combinação entre coação (autodisciplina) e persuasão, sob a forma também de altos salários” (GRAMSCI, 2014, p. 275). Daí o papel central deste pensador no que concerne à análise dos Boletins da CBAI: a cultura nas suas diversas dimensões, é parte essencial para manutenção de um grupo hegemônico. Ao grupo dos intelectuais, compete a missão de, através da persuasão e coação, reproduzir a lógica do sistema burguês industrial, aliado, em países Ocidentais, a força das antigas tradições com suas “classes parasitárias”, ou possuidores de terra, sendo o sistema fordista de produção e sociedade apresentado como a única possibilidade histórica de projeto socioeconômico e político. Os Boletins trazem preocupações constantes com a necessidade de controlar a “moralidade” dos alunos e em certa medida também dos professores do ensino industrial.

Ainda, há outra questão crucial para se entender essas mudanças na sociedade como capazes de adaptar os “novos homens” ao seu processo, ritmo e organização do trabalho. Como foi visto anteriormente, a mudança não aconteceria somente com o operário em relação ao modo de trabalhar e de produzir nas indústrias, mas sim através de todo um esquema social que se

ligasse aos métodos “racionais” de produção. Para tal, o Estado seria de suma importância na concretização deste projeto. A ele Gramsci destina um parágrafo intitulado *Ações, obrigações, títulos do Estado*.

O Estado passa a ter uma função essencial na consolidação e manutenção do sistema capitalista porque nele se concentram os recursos que devem ser investidos segundo as deliberações industriais e de atividades privadas. Acontece que, segundo Gramsci, ao assumir tal função, o Estado não consegue se manter neutro ao processo de livre concorrência e da iniciativa privada sem perder a credibilidade.

Se isso ocorresse a desconfiança que hoje atinge a indústria e o comércio privados envolveria também o Estado; o surgimento de uma situação que obrigasse o Estado a desvalorizar seus títulos (através da inflação ou por outro meio), tal como se desvalorizaram as ações privadas, seria uma catástrofe para o conjunto da organização econômico-social (GRAMSCI, 2014, p. 277).

Em termos globais, ao fundar um determinado tipo de Estado, um grupo econômico realiza sua síntese ao desenvolver um complexo de novas superestruturas, cedendo lugar a expansão “racionalizada” da sociedade civil. “Ou seja, o fordismo sintetiza a unidade entre a história e a lógica do desenvolvimento da burguesia americana como classe historicamente determinada” (BRAGA, 2008, p. 19).

Assim o Estado assume o controle sobre os investimentos que ele passa a intermediar. Mais do que apenas controlar, passa a ser atribuição do Estado também a reorganização do aparelho produtivo, em conformidade com o aumento da população e necessidades sociais. Isto não quer dizer o Estado governaria sem riscos, pelo contrário, nestes tipos de desenvolvimentos está latente um grande risco a iniciativa privada (GRAMSCI, 2014).

Se a produção de poupança passasse de função das classes parasitárias a função do sistema de produção, estaria integralmente atrelada ao progressivismo e poderia fazer parte de uma racionalização integral, mas isso exigiria muito de tais classes. Além disso, necessitaria de “uma reforma industrial que fizesse todas as rendas decorrerem de necessidades funcionais técnico-industriais e não mais serem consequências jurídicas do puro direito de propriedade” (GRAMSCI, 2014, p. 278).

Assim, mesmo que tais exigências ao Estado nem sempre apareçam de forma transparente, o Estado é enaltecido através das tendências corporativistas, concebido como absoluto.

Daí se segue que, teoricamente, o Estado parece ter sua base político-social na “gente miúda” e nos intelectuais; mas, na realidade, sua estrutura permanece plutocrática e torna-se impossível romper as ligações com o grande capital financeiro: de resto, é o

próprio Estado que se torna o maior organismo plutocrático, a *holding* das grandes massas de poupança dos pequenos capitalistas (GRAMSCI, 2014, p. 278).

Com algumas exceções (como a França), em outros países aqueles que poupam estão separados do universo produtivo e do trabalho. O que eles “poupam” advém da exploração dos trabalhadores industriais que possuem um nível de vida precário, em especial os que vivem do trabalho agrícola (GRAMSCI, 2014).

Postos estes problemas, essenciais em relação ao Americanismo e fordismo, Gramsci faz questionamentos acerca da *Civilização americana e europeia*, com o intuito de entender se de fato a civilização americana, com influência na produção econômica, seria capaz de forçar a Europa a modificar sua estrutura econômica e social, que conduziria o continente a uma nova civilização, reflexão que parece central a Gramsci. Para este autor, tais questionamentos pertencem a uma classe que teria muito a perder nesta nova configuração.

Que não se trate, no caso do americanismo [...], de um novo tipo de civilização, é algo que pode ser deduzido do fato de que nada mudou no caráter e nas relações dos grupos fundamentais: trata-se de um prolongamento orgânico e de uma intensificação da civilização europeia, que apenas assumiu uma nova epiderme no clima americano. (GRAMSCI, 2014, p. 282).

Braga traz, em referência ao Caderno do Americanismo e Fordismo, que “[...] à racionalização da produção correspondia um novo ajuste entre estrutura e superestrutura, sempre no sentido de recompor a unidade entre relações sociais de produção e aparelhos de hegemonia” (BRAGA, 2008, p. 25).

Neste Capítulo, o que se pretendeu foi situar o fenômeno do Americanismo e fordismo de Gramsci que, a partir de sua experiência como filósofo da práxis, concebia os alcances, as limitações e as contradições do fordismo no que diz respeito não apenas à Itália de onde falava, mas da qual partia na elaboração de sua densa reflexão. Assim como Gramsci reatualizou e aprofundou conceitos importantes à vertente marxista como um todo, outros autores, a partir ou compartilhando de sua concepção, tentaram compreender os processos modernizadores que se instauravam.

O modelo de produção fordista declinou no sentido como era concebido por Henry Ford, mas logrou implantar em escala mundial o sistema de produção das linhas de montagem. Ainda que tenha mudado o seu formato, como aponta a Seção 4.2.1, a obra deste autor demonstra questões importantes referentes às contradições deste sistema de produção e de trabalho.

4.2.1 O Americanismo e fordismo de Gramsci no declínio do fordismo

Gramsci, ao colocar suas observações sobre o Americanismo e fordismo nos cadernos, partia de um contexto sócio-histórico que lhe permitia enxergar a dimensão do projeto de Henry Ford de produção em massa como a expressão de um novo modelo de vida, consumo, produção e trabalho, que para existir necessitaria de um aparato cultural que, a partir de mecanismos ideológicos persuasivos-coercitivos e de ampla divulgação, consolidariam a lógica de que depende a produção em massa. Mas era dentro do próprio sistema fordista que Gramsci enxergava também as possibilidades de resistências por parte do operariado e mesmo por parte de algumas classes burguesas.

A esse respeito o cenário que se estabelecera do início do século XX até os seus meados trazem aspectos importantes para compreensão do declínio do modelo fordista.

A economia de capitalismo da *Era dos Impérios*⁴⁸ penetrou e transformou praticamente todas as partes do globo, mesmo tendo, após a Revolução de Outubro, parado nas fronteiras da URSS. Esse era o motivo pelo qual a Grande Depressão de 1929-33 iria ser um marco milenar na história do anti-imperialismo e dos movimentos de libertação do Terceiro Mundo. Fossem quais fossem a economia, a riqueza, as culturas e sistemas políticos dos países antes de chegar ao alcance do povo do Atlântico Norte, foram todos sugados para dentro do mercado mundial, quando não descartados por homens de negócios e governos estrangeiros como economicamente desinteressantes [...]. Seu valor para o mercado mundial era essencialmente, como fornecedores de produtos primários – matérias-primas para a indústria, energia e produtos agrícolas – e como uma saída para o investimento do capital nortista, sobretudo em empréstimos a governos e para a infraestrutura de transportes, comunicações e cidades, sem o que os países dos recursos dependentes não podiam ser eficazmente explorados (HOBSBAWN, 1995, p. 203).

Diante desta conjuntura, o fordismo se disseminava de formas desiguais ao redor do globo, a depender do modo com que cada nação gerenciava o modo de organização do trabalho, as políticas econômicas e de bem-estar social (HARVEY, 2005, p. 132) e daí por diante. Essas singularidades que levavam a diferentes formas de conceber o fordismo, a sua negação também encontrava espaço, mesmo no apogeu da era das linhas de montagem:

Produziram sérias tensões e fortes movimentos sociais por parte do excluídos – movimentos que giravam em torno da maneira pela qual a raça, o gênero e a origem étnica costumavam determinar quem tinha ou não acesso ao emprego privilegiado. [...] Sem acesso ao trabalho privilegiado da produção em massa, amplos segmentos da força de trabalho também não tinham acesso às tão louvadas alegrias do consumo em massa. Tratava-se de uma fórmula segura para produzir insatisfação. O movimento dos direitos civis nos Estados Unidos se tornou uma raiva revolucionária que abalou as grandes cidades. O surgimento de mulheres como assalariadas mal-remuneradas

⁴⁸ O autor se refere à outra obra de sua autoria: *A era dos impérios*. HOBSBAWN, Eric J. *A Era dos Impérios 1875-1914*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

foi acompanhado por um movimento feminista igualmente vigoroso. E o choque da descoberta de uma terrível pobreza em meio a crescente afluência [...] gerou fortes contramovimentos de descontentamento com os supostos benefícios do fordismo (HARVEY, 2005, p. 132).

Era a crise que enfrentava o advento da sociedade projetada a partir um regime fordista de produção e acumulação. O Estado também precisaria ter papel forte para não entrar em colapso em face das pressões nas mais diversas esferas, pois a ele caberia disponibilizar a população os benefícios do fordismo (HARVEY, 2005, p. 133).

A partir da década de 1970, com o cenário geopolítico globalizado, o capitalismo de modelo fordista deixava de ser hegemônico em vista das novas configurações. Embora não caiba aqui se deter nessas diferenças, o fato é que já não havia mais lugar para criar a sociedade que Ford sonhara, pelo menos não enquanto modelo único, enquanto força inelutável do desenvolvimento histórico:

No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta (HARVEY, 2005, p. 137).

Por conseguinte, entende-se que o processo analisado por Gramsci teve resultados inegáveis em termos de estruturação da sociedade e na tentativa de forjar um novo tipo de indivíduo, dos quais se destacam alguns aspectos:

[...] a racionalização do trabalho e a organização de uma economia monopolista, a montagem de uma vasta rede de aparelhos hegemônicos privados, semipúblicos e públicos; a difusão e a inculcação de ideologias puritanas; e a constituição de uma nova classe média integrada pelos quadros técnicos e gestores da produção racional (BRAGA, 2008, p. 24).

Mas ao tomar tal processo como uma Revolução Passiva, que a partir do Americanismo estaria atrelado à força do grande capital monopolista, as resistências surgem dentro de seu próprio enredo na tentativa de criar o modelo racionalizado de economia e de sociedade.

O ritmo de difusão da crise não é separável da desigualdade do desenvolvimento dos processos produtivos. Partindo do reordenamento das relações entre Estado e “sociedade civil” no período pós-1929, Gramsci indica que, tal como a hegemonia, também a revolução passiva nasce da fábrica, isto é, no “coração” do sistema de formas de organização do trabalho, assim como do conjunto de relações ético-político-econômicas – formas da política nas suas relações com as forças produtivas – próprias ao universo cultural (BRAGA, 2008, p. 23).

Assim, o próprio Gramsci já apontava para as possíveis crises do sistema americanista e

fordista, ao passo que se confirmou uma inflexão no modo de organizar a produção e o trabalho nos EUA e nos demais países que passavam a se relacionar com o grande capital, ainda assim permanece no universo industrial um aspecto que está na própria essência do fordismo: a existência de indústrias de produção em massa (linhas de montagem) voltadas para o consumo também em massa.

4.3 O *CORPUS* DOCUMENTAL ESCOLHIDO PARA A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A CBAI foi uma organização que contou com uma série de registros aproveitáveis na análise de sua atuação, que vão desde documentos oficiais como cartas, ofícios e memorandos, até materiais didáticos e mídias impressas que circulavam na instituição, como os próprios boletins. As documentações encontradas constituem na sua maioria parte do acervo do Departamento de Documentação Histórica da UTFPR (DEDHIS). A respeito da instituição analisada, a CBAI, é possível encontrar, além dos Boletins, materiais que eram utilizados pela Comissão, desde apostilas práticas sobre cursos industriais específicos até ofícios sobre orçamentos e investimentos para a melhoria das instalações ou intercâmbios culturais, por exemplo. “Legislação federal de ensino, cultura técnica, administração escolar, notícias do Ministério e notícias das escolas da rede federal compunham as matérias recorrentes no Boletim” (CUNHA; FALCÃO, 2009, p. 162).

Os Boletins da CBAI passaram a ser veiculados mensalmente a partir de janeiro de 1947, deixando de ser publicados em junho de 1961, constituindo uma fonte de divulgação de ações, entrevistas, atividades, cultura técnica e notícias a respeito da educação industrial no Brasil. Nesse período de tempo o Boletim passou por duas fases: a primeira foi no período em que o Boletim era publicado no Rio de Janeiro, até então sede única da CBAI no Brasil, que foi de 1947 a 1957. O segundo período corresponde a fase em que os Boletins passaram a ser publicados do Centro de Pesquisas de Treinamento de Professores para o Ensino Industrial (CTPT), que foi de 1958 a 1961. Sobre este aspecto é importante perceber uma inflexão no que diz respeito à forma e o estilo como passaram a ser publicados os Boletins quando da transferência da publicação dos Boletins para a oficina de tipografia da Escola Técnica de Curitiba (ETC). Neste último período, “[...] o Boletim perdeu a regularidade, sendo produzidos somente 30 números” (CUNHA; FALCÃO, 2009, p. 162).

Nesta investigação, a escolha pela análise de discurso dos boletins da CBAI se justifica por ser este um material de conteúdo diversificado e ao mesmo tempo alinhado com o discurso da ordem que se estabelecia, em que o modelo de sociedade, modo de produção e trabalho dos Estados Unidos aparecia como o caminho para que a nação brasileira caminhasse para a modernização. Também é um material de interesse na medida em que representa um discurso oficial, sem distorções, contradições ou opiniões que pudessem contradizer a lógica pela qual a instituição se pautava: de progressivismo, eficiência e racionalidade.

Para a realização da coleta de dados deste estudo, o primeiro procedimento metodológico constitui uma revisão bibliográfica acerca de estudos que versam sobre a atuação da CBAI, assim como um levantamento de trabalhos que utilizaram os boletins como fonte primária de investigação científica. Tal procedimento revelou a existência de estudos a respeito do órgão com importantes contribuições e que estão descritas ao longo deste trabalho.

Em seguida, o estudo realizou uma pesquisa bibliográfica para aprofundar a contextualização do período a partir de estudos que melhor cumprissem com o objetivo de mostrar os aspectos relevantes de ordem econômica, política e social que marcaram o século XX. Esta etapa contou com pesquisas na Biblioteca Pública do Paraná (BPP) e na Biblioteca da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A partir de então foi possível iniciar procura das fontes documentais que constituem o objeto desta análise: os boletins. Para tal, as visitas físicas ocorreram nas seguintes instituições: Centro Federal Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), Biblioteca Pública do Paraná (BPP), Departamento de Documentação Histórica da UTFPR e Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). O instrumento utilizado para o armazenamento dos materiais coletados foi uma câmera fotográfica e um caderno para anotações.

É importante ressaltar, porém, que apesar da significativa quantidade de boletins encontradas em visitas às instituições, ela não constitui a coleção completa destes boletins. A relação de Boletins da CBAI encontrados foi dos anos de: 1948 (10 edições), 1951 (10 edições), 1952 (11 edições), 1954 (11 edições), 1955 (12 edições), 1956 (12 edições) 1957 (2 edições), 1958 (3 edições), 1959 (11 edições), 1960 (9 edições), 1961(9 edições).⁴⁹

Destes Boletins, aqueles referentes aos anos de 1948, 1951 e 1952 estão presentes no DEDHIS (UTFPR), porém não eram os Boletins originais e sim cópias, por isso não foi possível saber qual o estado de conservação e tampouco se existem os Boletins originais datados destes anos. Os Boletins que datam de 1954, 1956, 1959, 1960 e 1961 estão presentes na Biblioteca

⁴⁹ Indicados nos Elementos Pós-textuais deste trabalho.

da Faculdade de Educação da USP, que se encontram armazenados em estado razoável de conservação.

A análise de discurso tomada como base para investigar este objeto de estudo tem o intuito de demonstrar em que medida os temas escolhido se relacionam com o Americanismo e fordismo.

4.4 REFERENCIAL DE BAKHTIN E O CÍRCULO DE ESTUDOS SOBRE A FILOSOFIA DA LINGUAGEM: O PORQUÊ DA ESCOLHA

Esta seção tem o propósito de apresentar elementos de obras de Bakhtin e Seu Círculo de estudos para fundamentação teórica e metodológica deste trabalho, que se justifica à medida que algumas das proposições e análises elaboradas pelo grupo possibilitam a problematização do objeto de estudo (os Boletins da CBAI) ao analisá-lo enquanto gênero discursivo: o texto escrito. Deste modo, não apenas explora aspectos do contexto socioideológico em que se situam a produção Boletins, como também demonstra que tal situação histórica é fundante dos discursos oficiais da CBAI: elementos do americanismo enquanto chaves para se atingir o progresso e o desenvolvimento social. Portanto, eis aqui a perspectiva assumida na análise: a de uma construção dialógica deste contexto, que permita enxergar os aspectos axiológicos (que atribuem valor) dentro desse discurso, a partir da ênfase ou o valor que se delega a determinados assuntos, assim como as possíveis resistências, conflitos e tensões referentes ou imantes a eles, num embate de forças sociais pertencentes a determinada realidade social deste momento histórico, a partir das categorias formuladas por Bakhtin e seu Círculo de estudos⁵⁰. Desse modo, a pesquisa traz a luz elementos principalmente de duas obras: *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLOSHINOV, 2009) e *Os gêneros do discurso* (in: *Estética da criação verbal*) de BAKHTIN (2003), em diálogo com literatura especializada. A literatura sobre o tema é utilizada como apoio para contextualizar o Círculo e a importância do trabalho desenvolvido por seus participantes. Para tal, dialoga com importante referencial de estudos para situar os conceitos que fundamentam uma análise dialógica da comunicação, em especial com os trabalhos de Crestani (2001) e Faraco (2003). É imprescindível que alguns conceitos

⁵⁰ Aqui se optou por trabalhar com algumas das ideias do círculo juntamente com uma literatura introdutória, visto que a obra destes escritores é vasta e buscá-la diretamente das fontes originais demandaria um levantamento teórico que ultrapassaria o objetivo deste estudo.

fundamentais de Bakhtin e seu Círculo, assim como características mais gerais do grupo sejam apresentados ao leitor a fim de demonstrar a lógica desta corrente de estudiosos da linguagem.

Além disso, esta seção elucida algumas distinções entre os termos utilizados no pensamento de Bakhtin, que por sua vez não divergem enquanto diretamente conflitantes quanto à posição teórica e filosófica de Gramsci, mas sim nas finalidades que guiam as proposições de cada um. Bakhtin tem no materialismo histórico de Marx a chave para adentrar no caráter histórico da linguagem e entender as relações de forças sociais do que chama de gêneros discursivos, a partir da filosofia da linguagem. Gramsci se auxilia da concepção marxista para explicação da sociedade a partir da realidade material concreta em que ele se situava ao escrever sobre o Americanismo e fordismo, o que leva a uma diferenciação no uso de alguns termos pelos dois autores, como o conceito de ideologia.

A fim de esclarecer a utilização deste termo quando empregados por Bakhtin e o Círculo é que se inicia esta discussão. Embora fosse necessário um estudo mais aprofundado sobre as possíveis aproximações entre o vasto legado destes dois autores para a corrente marxista, algo na forma como Gramsci concebia a linguagem nos permite uma aproximação entre ambos:

Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente que todos os homens são filósofos, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea” peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: **1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo.**⁵¹ 2) no senso-comum e no bom-senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por “folclore” (GRAMSCI, 1978, p. 11).

Assim, em Gramsci, a concepção e a própria atenção que ele delega a linguagem concordam com as elaborações de Bakhtin e o Círculo de estudos a respeito de uma filosofia da linguagem, em que o sentido das palavras estão ligadas ao seu contexto e fora dele se tornam vazias. Daí a crítica do Círculo as concepções que tendem a estudar a língua dentro de uma estrutura fechada, independente do meio social. Assim, é comum aos dois autores a noção de que a linguagem se constitui a partir de uma realidade material histórica e cultural donde há de haver a comunicação, que enquanto fato concreto, só pode ser concebida em sua historicidade.

Para Bakhtin e o Círculo, a ideologia aparece como expressão que se refere aos produtos do espírito humano (FARACO, 2003, p. 46), é então, utilizada para designar “[...] o universo

⁵¹ Grifos nossos.

que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais” (FARACO, 2003, p. 46), podendo também aparecer no plural, para situar as diversas esferas de produção imaterial, como a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a política, e entre outros (FARACO, 2003, p. 46). É neste sentido que para Bakhtin e seu Círculo toda comunicação é ideológica, pois os enunciados surgem na esfera das ideologias, ou seja, “no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana” (FARACO, 2003, p. 46). **Por isso mesmo a ideologia também pode ser utilizada como sinônimo de axiológico, pois o enunciado nunca é neutro, e sim expressão de um posicionamento social valorativo** (FARACO, 2003, p. 46).⁵² A ideologia neste caso é referida ao universo dos signos que refletem e refratam a realidade. E neste sentido mesmo refletem e refratam por razão da dimensão de valor que se dá a determinado signo da comunicação semiótica de acordo também com determinado contexto.

Feitas estas observações é que se apresenta o que se entende por utilizar teorias e conceitos de Bakhtin e o Círculo de estudos. Trabalhar com o Círculo quer dizer se debruçar sobre as obras dos pensadores russos Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Voloshinov (1895-1936) e Pavel N. Medvedev (1892-1938, estima-se) e demais autores de diversas formações diferentes⁵³, que se reuniam com frequência em um grupo de estudo ao longo de dez anos (1919-1929), donde desenvolveram e compartilharam suas ideias. Esse nome não foi dado pelos próprios pensadores, mas por parte dos estudiosos para se referir ao conjunto de obras produzidas por tal círculo de estudos. Aqui vale lembrar que há dúvidas e divergências sobre a real autoria das obras *Freudismo e Marxismo e a Filosofia da Linguagem*⁵⁴ (FARACO, 2003). A opção feita por este estudo segue a mesma lógica de Faraco (2003, p. 13) ao se referir as obras: respeita as autorias das edições originais. Assim, considera que os textos de autoria de Bakhtin são apenas aqueles que estão sob seu nome e encontrados nos seus arquivos pessoais e que a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* tem autoria de Voloshinov.

Na medida em que esse trabalho propõe uma análise de discurso, o Círculo de uma forma geral é importante visto que comum aos autores é a atuação na área da linguagem e da literatura. Além do interesse destes e demais membros pela filosofia e pelo debate de ideias,

⁵² Grifos nossos.

⁵³Embora esse três autores são os que mais interessam ao livro de Faraco para exposição das principais proposições a respeito da linguagem, havia outros estudiosos neste grupo : “O filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski.” (FARACO, 2003, p. 15).

⁵⁴ Não há clareza se essas obras foram criadas por Bakhtin ou por Voloshinov. Estudiosos e estudiosas da área dividem opiniões sobre a origem delas, logo a forma de referencia-la também diverge. Ver página 14 de FARACO; Carlos Alberto. *LINGUAGEM E DIÁLOGO as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*.

com o passar do tempo desperta-se no grupo o interesse também pela linguagem, que é o interesse primeiro desse trabalho (FARACO, 2003, p. 14).

Faraco aponta para a existência de dois grandes projetos intelectuais no círculo. O primeiro teria sido a busca por uma ‘prima filosofia’⁵⁵ ao tecer críticas ao teoreticismo porque tenta tornar a historicidade vivida um objeto, uma abstração, como é característico da razão teórica (FARACO, 2003, p. 18). O segundo projeto seria o de contribuir para a construção de uma teoria marxista da chamada criação ideológica, ou seja, da produção e dos produtos do “espírito” humano; “[...] uma teoria das manifestações da superestrutura” (FARACO, 2003, p. 18).

Assim, quando Bakhtin e seu Círculo constroem a teoria dialógica (que aqui será explicada) estão a dialogar com outros enunciados que concebem a linguística de modo divergente⁵⁶, que podem ser resumidas em duas principais correntes: o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*.⁵⁷ O que interessa a este trabalho a respeito da dissonância dessas duas correntes com aquela concebida pelo Círculo, está pontuado em Crestani (2001, p. 31), ao tecer observações que ilustram como os conceitos básicos da teoria da linguagem do Círculo se relacionam com o contexto social:

[...] consideram o ato de fala, a enunciação, o discurso, como sendo de natureza social, determinado pela situação social imediata e mediata. Por isso, nosso olhar sobre o mundo é sempre refratado, isto é, entramos no terreno do já-dito, e não num universo natural, virginal. Assim, nosso mundo interior é formado por esses signos sociais de valores, que vêm de fora, compostos pela palavra do outro. [...] No entanto, não se trata de processo determinista em que o mundo inteiro apenas reproduz o exterior: no mundo interior, os discursos que tomamos dos outros se bivolizam e ganham novas nuances. A palavra pessoal – palavra do outro é um processo em que a linguagem atravessa o indivíduo provocando uma forma de interação entre as vozes (CRESTANI, 2001, p. 31).

A partir daí, levantam-se as possibilidades de conceber que os interlocutores oficiais da CBAI ao pronunciarem determinadas palavras com demasiada convicção, estão eles mesmos mediados por discursos de outrem, os quais refletem valores do mundo externo que com eles interagiram na produção de determinado discurso, mas que também o refratam. O encontro de vozes, as múltiplas vozes, os diálogos que contém em si a voz do outro e dos outros, é que também constituem os enunciados, proferidos em uma situação social imediata dentro de um contexto mais amplo.

⁵⁵ Faraco coloca que neste sentido a interlocução acontecia com pensadores neokantianos e da fenomenologia. Ver FARACO, 2003, p. 17.

⁵⁶ O objetivo deste estudo não é revisitar ou “responder ativamente” aos discursos sobre a linguística que destoam da concepção aqui assumida. Mas a fim de melhor elucidar quais as correntes ideológicas com e contra as quais dialogam Bakhtin e seu Círculo, ver. VOLOSHINOV, p.40 e p. 49, 2009.

⁵⁷ A discussão que o Círculo traça a respeito de ambas as correntes encontram-se em VOLOSHINOV, 2014, p. 71.

Aqui parece adequado introduzir brevemente a concepção de linguagem, da qual se escolheu um dos diversos gêneros discursivos como foco da análise. A linguagem liga-se aos vários campos da atividade humana. “Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua” (BAKHTIN, 2003, p. 261). A efetivação do emprego da língua se dá através de enunciados concretos e únicos pronunciados por integrantes de determinado campo da atividade humana, sejam eles orais ou escritos (BAKHTIN, 2003, p. 261). Não é apenas o conteúdo que importa, o tema ou o estilo (seleção de recursos léxico-gramaticais, etc.) como também a construção composicional, em que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros de discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 261). E são muitos os gêneros do discurso porque múltiplas são as possibilidades da ação humana:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Assim, há uma heterogeneidade nos gêneros de discurso orais e escritos donde se inclui inclusive o diálogo e os relatos do dia-a-dia; cartas, no “repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais”, ainda que a vastidão dos gêneros discursivos dê a impressão de que não que não é possível constituir um plano único para estudá-los (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Essa heterogeneidade está nos fenômenos que se encontram diante de um único plano de estudo. Desde a Antiguidade, praticamente “[...] não se levava em conta a questão linguística geral do enunciado e dos seus tipos” (BAKHTIN, 2003, p. 263), quando predominavam os estudos sobre os gêneros retóricos, destinando atenção à natureza verbal destes como enunciados. Ainda que essa última tendência considerasse fatores importantes para a linguística geral, estava restrito à especificidade do discurso oral do dia-a-dia. Bakhtin pontua a heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade em definir a natureza geral do enunciado e chama atenção para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários – estes simples, e secundários – estes complexos: romances, dramas, pesquisas científicas de todo tipo, grandes gêneros públicos entre outros, nos quais se encaixam e são concebidos os Boletins. Bakhtin afirma que esses gêneros secundários

[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários (simples), que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...] (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Em outras palavras, aquilo que é comunicação do dia-a-dia, assuntos corriqueiros, conversas, diálogos, quando a situação imediata da interação verbal é vivida (gênero primário), é o que trará a possibilidade de ela passar ao domínio dos signos, porque a eles recorrerá para uma elaboração mais densa e complexa (gêneros secundários), que não mais se vinculam de imediato com a realidade concreta da qual participaram outros enunciados reais.

A essa diferença entre gêneros primários e secundários Bakhtin atribui especial significado, motivo pelo qual a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida através de uma análise de ambas como condicionante para se chegar a uma definição mais adequada de um enunciado, abrangendo suas facetas mais importantes. Há que se destinar especial atenção a uma compreensão mais profunda da natureza do enunciado em geral assim como das singularidades dos diversos gêneros de discurso, isto é, dos enunciados primários e secundários, se se quiser evitar cair em formalismos e abstração exagerada (BAKHTIN, 2003, p. 264). “Ora, a língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Em cada período histórico há certos gêneros de discurso que direcionam a linguagem literária, tanto os gêneros primários como secundários. De qualquer forma, tanto as questões gramaticais como da estilística se baseiam no domínio do enunciado e dos gêneros de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 269).

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

[...] Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). **Cada enunciado é um elo na corrente**

complexamente organizada de outros enunciados.⁵⁸ (BAKHTIN, 2003, p. 272-273).

O enunciado é a real unidade da comunicação discursiva porque o discurso só existe na “forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2003, p. 274). Ainda que existam diferenças as mais diversas nas enunciações, elas possuem em comum peculiaridades estruturais e limites de “natureza substancial e de princípio”. O que define tais limites é o que o autor chama de alternância dos sujeitos do discurso: alternância dos falantes (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros, depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Para esta discussão Bakhtin apresenta o problema da “*oração como unidade da língua* em sua distinção face ao *enunciado como unidade da comunicação discursiva*” (BAKHTIN, 2003, p. 276). O autor se detém apenas um aspecto que considera de substancial importância sobre a questão, que é definir precisamente a relação da oração com o enunciado. A começar pelo problema dos limites da oração enquanto unidade da língua, que não são determinados pela alternância de sujeitos, esta dá forma à oração dos dois lados, transformando-a em enunciado, convertendo a oração em enunciado pleno (BAKHTIN, 2003, p. 277). A diferença entre a oração e o enunciado reside no fato de que a oração, enquanto unidade da língua, está desprovida das seguintes características:

[...] não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com os enunciados alheios, não dispõe da plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva de *outro* falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade (BAKHTIN, 2003, p. 270).

Assim, esquecer esses detalhes na análise de uma oração é falsear sua natureza e a falta de uma teoria capaz de explicitá-la leva a confusão entre oração e enunciado. É a partir desta elucidação que Bakhtin retorna a questão do diálogo real, forma mais simples da comunicação discursiva em que a alternância dos falantes evidencia os limites dos enunciados. Ainda em

⁵⁸ Grifos nossos.

outros domínios da comunicação discursiva (por exemplo: comunicação científica e artística) a natureza dos limites permanece a mesma (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Mesmo com as diferenças entre obras especializadas de gêneros científicos e artísticos e as réplicas do diálogo, a natureza comum a eles as colocam enquanto unidades da comunicação discursiva. Bakhtin reforça que ambos os casos estão demarcados pela alternância dos sujeitos do discurso, ainda que tais limites mantenham a “precisão externa” eles adquirem um caráter interno porque o sujeito de um discurso (autor da obra) manifesta sua individualidade no estilo, na concepção de mundo, que aparece em todos os aspectos presentes em tal obra. Ao criar princípios internos específicos, um autor ou autora separa uma obra de outra em um processo de comunicação discursiva de determinado âmbito cultural, como por exemplo: obras que antecederam a sua que servem como base para sua elaboração, de outras com concepções ao qual o autor refuta, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 279). Ainda no que concerne ao gênero discursivo, as observações acerca deste parece nos amparar metodologicamente a percepção sobre a qual se fará a análise: a partir de autores que publicavam textos, notícias e editoriais nos Boletins e da natureza dos enunciados que lá se encontram.

Há em cada enunciado a intenção discursiva ou vontade discursiva do falante a qual abrangemos, interpretamos e sentimos. Os gêneros de discursos são assimilados nas enunciações concretas que se ouve e se reproduz na comunicação discursiva com outras pessoas (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam a nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas) (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Deste modo aprendemos a encaixar nossos discursos em formas de gênero e ao ouvir o discurso de outrem, da mesma forma conseguimos adivinhar seu gênero pelas palavras (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Ainda que certo enunciado, com toda sua individualidade e caráter criativo, jamais pode ser considerado como “[...] uma combinação absolutamente livre de formas de língua [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 285)⁵⁹, a escolha de um tipo de oração se dá a partir de todo o enunciado, do “[...] que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha” (BAKHTIN, 2003, p. 286). A heterogeneidade das formas de enunciados no que diz respeito à

⁵⁹ Essa afirmativa de Bakhtin rechaça a teoria de Saussure. Ver em nota de rodapé da página 285.

construção composicional e à sua dimensão não permitem seu enquadramento enquanto unidades do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 287). Em suma, a oração enquanto unidade da língua é incapaz de determinar a posição responsiva do falante, algo que acontece apenas quando esta se torna um enunciado pleno (BAKHTIN, 2003, p. 287).

Se a oração figura como enunciado acabado, ela adquire o seu sentido pleno em determinadas condições concretas de comunicação discursiva. [...]. A oração, afirmativa em sua *forma*, torna-se afirmação *real* apenas no contexto de um determinado enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 288).

Bakhtin cita ainda outra particularidade do enunciado, que é na relação com o próprio falante e demais participantes da comunicação discursiva:

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objetivo e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais (BAKHTIN, 2003, p. 289).

Nesse sentido Bakhtin reforça o fato de que a palavra é expressiva, porém, sua expressão não pertence à palavra, mas se origina no “[...] ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual” (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 294).

É assim que a experiência discursiva individual de alguém interage constante e continuamente com enunciados individuais de outros ao se formar e se desenvolver.

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 297).

A percepção dialógica da linguagem é uma das categorias centrais do pensamento do Círculo de Bakhtin. Diversos enunciados que aparecem nos Boletins identificam-se com a

categoria de monologismo. Para este conceito recorreremos primeiro ao que o Círculo entende pelo termo dialogismo. O dialogismo ou as relações dialógicas não é o mesmo que as relações entre réplicas de um diálogo qualquer, ou seja, não está ligado ao diálogo enquanto relação de falantes no dia-a-dia ou a conversação por si só (FARACO, 2003, p.59). Todavia o diálogo face-a-face não deixa de ser ponto de investigação desses estudiosos, mas sob o prisma da percepção do encontro das várias vozes sociais que nele se intercalam e das forças que atuam de modo a formar as significações do que nele é dito (FARACO, 2003, p. 59).

Para Bakhtin, as relações dialógicas são relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, “tendo como referência o todo da interação verbal (e não apenas o evento da interação face-a-face” (FARACO, 2003, p. 64). Essas relações dialógicas por sua vez não acontecem enquanto objeto da linguística. Para tal, “é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social (FARACO, 2003, p. 64). É só assim que será possível responder, ou seja, fazer réplicas ao que foi dito, confrontar posições, corroborar ou rejeitar a palavra do outro. Logo, as relações dialógicas são relações entre índices sociais de valor, que é parte inerente de todo o enunciado, entendido enquanto unidade da interação social, um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas (FARACO, 2003, p. 64).

O diálogo é assim entendido por esses estudiosos, nunca como um acordo ou resolução de conflitos, ao contrário, as relações dialógicas emergem como espaços de tensão entre enunciados.

Mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou menos explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela (FARACO, 2003, p. 65).

Para o Círculo todo o enunciado tem um caráter ideológico, uma disputa ou entrosamento de forças sociais em que a escolha por determinado enunciado ainda é dialógica ao passo que nega diversos outros. Em suma, o diálogo para o Círculo deve então ser entendido como

[...] um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam forças centrípetas (aquelas que buscam por impor uma certa centralização verboaxiológica sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes, etc). (FARACO, 2003, p. 67).

Eis aqui um aspecto importante para a análise dos Boletins, uma vez que muitos enunciados neles contidos são monologizados de acordo com a posição que assumem seus publicadores. Bakhtin aponta também para a existência de “jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente, manifestados nas tendências centrípetas e correlacionados a condições sociohistóricas específicas”, ao apresentar a heteroglossia dialogizada (FARACO, 2003, p. 67). O termo “centrípeto” leva o sentido de ser centralizador, sem dissonâncias, pertencente às vozes que participam dos jogos de poder e que circulam socialmente.

Ao qualificar as forças centrípetas como monologizantes, é preciso observar que elas não deixam de ser dialógicas: elas também constituem um gesto responsivo no oceano da heteroglossia. Assim justifica-se a escolha feita pelo Círculo para encontrar nos monólogos a possibilidade de emergir a voz ou as vozes ocultas do outro. Em outras palavras, a atitude discursiva monológica é intrinsecamente dialógica – como, aliás, na concepção do Círculo, todas as manifestações verbais (FARACO, 2003, p. 68).

[...] é impossível designar a significação de uma palavra isolada sem fazer dela o elemento de um tema, sem construir uma enunciação, um exemplo. Por outro lado, o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que o segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido (VOLOSHINOV, 1997, p. 129 *apud* CRESTANI, 2001, p. 33).

Tal impossibilidade decorre do fato de que a consciência do sujeito é semiótica, ou seja, não existe fora dos signos, que por sua vez “contém a multiplicidade de significações que são materializadas na situação histórica concreta que dá origem a enunciação” (CRESTANI, 2001, p. 33). Assim, a fim de compreender um signo, é preciso aproximá-lo a outros signos já existentes, além de fazer uma distinção entre tema e significação.

A significação “é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro” (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 1997, p. 132 *apud* CRESTANI, 2001, p. 33). Na relação entre tema e significação, quando se faz a análise linguística ela pode tomar dois caminhos, um referente ao tema em que se analisa a “significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta” (CRESTANI, 2001, p. 34). A compreensão de um enunciado por si só já é ativa “porque já contém o germe da resposta, na medida em que, através da enunciação de outrem, o falante busca situar-se no contexto correspondente” (CRESTANI, 2001, p. 34).

Esse trabalho corrobora com a explanação de Crestani a respeito da obra de Bakhtin e a convicção de que os discursos congregam uma diversidade de vozes que, ainda que divergentes entre si, interagem e são por elas permeadas, em que muitas vezes não parece estar bem

delineado os limites entre um e outro enunciado. “Diversas morais conflitantes não podem ser entendidas como blocos justapostos, mas intercambiando-se ininterruptamente, sem limites demarcados, mas consubstanciados em forças que Bakhtin chamou de forças centrífugas e centrípetas” (CRESTANI, 2001, p. 36).

As forças centrípetas são aquelas que “encarnadas numa língua ‘comum’, atuam no meio do plurilinguismo real e que aparece na estratificação da língua única: mesmo no interior dessa língua, há várias línguas que coexistem” (CRESTANI, 2001, p. 36). Tal ‘estratificação e contradição são reais e representam a dinâmica da vida da língua, em contínuos processos de descentralização e desunificação, que por sua vez representam as forças centrífugas da língua (BAKHTIN, 1998, p. 82 *apud* CRESTANI, 2001, p. 36).

Cada enunciação concreta do sujeito no discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Cada enunciação que participa de uma língua única (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e diversificadoras). Não há uma realidade com uma estrutura dada, uma representação mental ‘correta’ da realidade e uma relação fixa entre objetos e palavras. Reconhecem a atividade humana como uma atividade ininterrupta, um campo de embate criado pelo embate das forças centrífugas, que compelem ao movimento, ao devir, à história, e forças centrípetas, que resistem à história e desejam a quietude, a mesmice, negando o movimento das forças sociais. São forças que atuam no campo das relações sociais, classes econômicas e culturas inteiras (CRESTANI, 2001, p. 36).

Estas forças merecem grande atenção quando das exposições nos temas de análise, em que os discursos colocam em questão uma relação de forças que, ainda que intentem uma produção discursiva monovocal, monologizante, unívoca, carregam na sua essência a própria contradição, essas representadas pelas forças centrífugas.

Aqui é importante esclarecer que há uma luta social entre as diferentes “verdades sociais”, mas Bakhtin não estabelece uma correlação entre tais lutas e as lutas de classes, diferente de Voloshinov, que

[...] estabelece uma vinculação estreita entre classes sociais e a estratificação socioaxiológica da linguagem, descrevendo esta como decorrente daquela. Nessa linha, afirma que classe social e comunidade semiótica não se confundem na medida em que as diferentes classes sociais se servem da mesma língua, atravessando-a, no entanto, com diferentes (e contraditórios) índices de valor. Por isso, em suas palavras, o signo se tornara a arena onde se desenvolve a luta de classes.
[...] ele diz também que a classe dominante tenta tornar monovalente o signo -, imprimindo-lhe, com este gesto, um caráter de deformação do ser a que remete o signo (FARACO, 2003, p. 68).

Embora tal posição pareça explicar as relações que se analisam nos Boletins, é preciso cuidar com essa teoria, uma vez que implicaria a existência ao mesmo tempo de “várias

verdades sociais’ – e uma teoria da divisão da sociedade em classes – que explicitamente atribui a verdade a uma das classes (o proletariado), aquela que revolucionariamente constituirá uma sociedade sem classes” (FARACO, 2003, p. 69).

A partir da virada linguística do Círculo em meados da década de 20, Voloshinov afirma que enunciar é tomar uma posição avaliativa (apud FARACO, p.71), ou seja, é tomar uma posição frente a outras posições sociais avaliativas, uma vez que estão sempre numa atmosfera social saturada de valorações. Enunciar é por fim, além de responder, uma posição que se põe para outra resposta. Eis uma introdução para outra expressão importante deste grupo: a compreensão responsiva. O que quer dizer uma compreensão que não pode ser entendida apenas como uma decodificação passiva de uma mensagem, mas um processo ativo “em que se opõe ‘à palavra do locutor uma contrapalavra’, ‘a compreensão é uma resposta a um signo por meio de outros signos’” (FARACO, 2003, p. 71).

Na comunicação dialógica, o que Bakhtin parecia idealizar na heteroglossia dialogizada era a resistência a qualquer processo que se pretendesse centrípeto e monologizante. Isto porque na visão do autor em texto reescrito de uma reformulação do livro sobre Dostoiévski, fica claro que a condição de ser humano é a comunicação, de modo que,

Nesse “simpósio universal”, a morte absoluta (o não-ser) é o estado de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Isto porque *ser significa comunicar*, significa ser para um outro e, pelo outro, ser para si mesmo. A subjetividade se constitui e se move no denso Aldo do simpósio universal, sendo a alteridade e a intersubjetividade, portanto absolutamente indispensáveis (FARACO, 2003, p. 73).

A posição do autor é contra qualquer monologização da existência humana, em que ninguém deve ter a existência negada. A “solução” que ele encontra como forma de superar o monologismo é “a via do diálogo sem fim, que ele considera a única forma de preservar a liberdade do ser humano e de seu inacabamento, uma relação portanto, em que o outro nunca é reificado [...]” (FARACO, 2003, p. 74).

Aqui vale apresentar o termo plurilinguismo como sinônimo de uma categoria de ênfase para os filósofos da linguagem russos: a heteroglossia. Este termo representa a multidão de vozes sociais, de onde surge o conceito heteroglossia dialogizada, onde está o foco de Bakhtin em *O discurso no romance*. A multidão de vozes sociais, o encontro sociocultural dessas vozes que vão se relacionar se constituem no lugar comum de onde emerge o enunciado: “[...] o verdadeiro ambiente do enunciado é o prulinguismo dialogizado (são as fronteiras) em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que vão também formando novas vozes sociais” (BAKHTIN, 1981, p. 272).

A partir dessa concepção, o sujeito é discursivamente constituído a partir das diversas vozes sociais que se interrelacionam. Assim, “[...] o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológico é um contínuo devir” (FARACO, 2003, p.81). Existem a partir daí duas categorias do discurso, a palavra de autoridade, centralizadora, e aquela que se apresenta como internamente persuasiva, centrífuga, permeável a bivolalizações e hibridizações. “O embate e as interrelações dialógicas dessas duas categorias do discurso (em seus diferentes tipos e graus) são determinantes da história da consciência ideológica individual” (FARACO, 2003, p. 81). Em suma,

Pode-se dizer que para o Círculo, o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa a consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde as suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser.) (FARACO, 2003, p. 83).

Bakhtin coloca também que a questão do estilo está ligada aos enunciados e suas formas típicas/gêneros de discurso que participam e todo enunciado, simples ou complexo, é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), assim o estilo é individual. Mas nem todos os gêneros são reflexos do estilo individual, um bom exemplo são os gêneros que requerem uma forma mais padronizada, como os documentos oficiais ou ordens militares, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 265). Na maioria dos casos o estilo individual aparece como um complemento do enunciado.

Em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional. A própria questão da língua nacional na linguagem individual é, em seus fundamentos, o problema do enunciado (porque só nele, no enunciado, a língua nacional se materializa na forma individual) (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Essa introdução, que permeia alguns elementos importantes em torno da filosofia da linguagem, permite uma síntese de algumas questões que se mostram essenciais para compreender aspectos passíveis de análise em determinado discurso, neste caso, os discursos em forma de enunciados escritos registrados nos Boletins da CBAI. Assim, para uma sistematização conceitual acerca do que se entende por discurso, leva-se em conta que um discurso é social, histórico, de construção coletiva, parte de um contexto, carregado de uma visão uma visão política, de gênero de classe social. Logo, o discurso é sempre uma luta, uma disputa ideológica. Esta análise de discurso se foca sobre um determinado discurso a respeito

do ensino, da escola e do trabalho e da concepção de educação como um todo, presentes nos documentos analisados.

Como fatores que devem ser analisados em determinado discurso, há que se averiguar: qual a época em que emerge tal discurso, quem o emite, qual o poder ou a abrangência que tem, assim como quais as convenções ou convênios que ele propõe, no sentido de quais fatores, ações e medidas são enaltecidas e valorizadas por este discurso. Por fim, há que se questionar que intenção política e econômica este discurso revela e por que ele tem poder. Assim, ainda que algumas perguntas já tenham sido respondidas ao longo do texto, como as motivações que levavam a CBAI a propagar um discurso hegemônico em torno da industrialização e da educação profissional, há que se refletir sobre estes aspectos ao analisar dialogicamente o discurso dos Boletins.

5 AMERICANISMO E FORDISMO: A CBAI COMO MECANISMO IDEOLÓGICO PARA DIVULGAÇÃO DO PROJETO DE AMERICANIZAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo contextualizar aspectos gerais da CBAI desde a sua instalação no Rio de Janeiro em 1947 até a sua extinção em Curitiba, no ano de 1963, a fim de dar início a análise dos temas propostos. Os Boletins constituem uma fonte bastante precisa sobre atividades desenvolvidas a quem deseja se debruçar sobre o sistema de funcionamento e estrutura da CBAI e sobre o ensino industrial do período como um todo. Neste trabalho o interesse maior foi em colocar os aspectos mais gerais da estrutura de funcionamento do órgão com ênfase na análise da sua relação no Americanismo e fordismo. Utiliza-se assim, as pesquisas de FONSECA (1961), MACHADO (2010) e AMORIM (2004), que sistematizam tais informações contidas nos Boletins.

A Seção 5.1 contextualiza, a partir do exposto no Capítulo 2, a criação da CBAI tal como algumas das iniciativas do órgão desde 1946, ano de seu surgimento, além de colocar em questão a decisão de transferir o órgão do Rio de Janeiro para Curitiba.

A Seção 5.2 apresenta as principais tendências e diretrizes seguidas e propagadas pela CBAI e que guiavam também o treinamento de professores no CPTP, na relação com o Americanismo e fordismo.

Por fim, a Seção 5.3 apresenta a escolha dos temas que serão analisados e finalmente elabora a análise de discurso com base no referencial teórico.

5.1 A ORIGEM DA CBAI E ASPECTOS DE SEU FUNCIONAMENTO

Segundo o então Diretor da Escola Técnica Nacional (1942-1965), Celso Suckow da Fonseca⁶⁰, o consenso em torno da necessidade de se investir na indústria e na qualificação de mão-de-obra não acontecia apenas entre os intelectuais republicanos do Brasil, era uma tendência de outros países americanos que em 1943 se reuniram em Havana para a I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas e contou com

⁶⁰ Para este estudo, Fonseca é um importante nome para a história do ensino industrial, até mesmo fundamental no que diz respeito a sistematização de informações acerca deste tipo de ensino. Todavia, não se desconsidera o lugar social de onde ele parte, enquanto entusiasta de algumas das noções do americanismo e atuante em cargos de influência política no que diz respeito à educação industrial. Para saber mais ver Silvera, 2010, p. 17.

as presenças de representantes de todos os países do continente (FONSECA, 1961, p. 561). O Brasil lá estava representado por algumas figuras-chave para o ensino técnico brasileiro⁶¹. Tal conferência e sua resolução a respeito do ensino técnico teriam influenciado o então Ministério da Educação e Saúde que a partir dela passava a estabelecer entendimentos com entidades estadunidenses, como a *Inter-American Foundation* (pertencentes ao *Office of Inter-American Affairs*, órgão do governo dos EUA). Destes, resultara uma resolução que estabelecia a criação de um programa de cooperação educacional, com o objetivo de aproximar os dois países por meio do intercâmbio de educadores, de ideias e métodos pedagógicos, assinado em 3 de janeiro de 1946, pelo então ministro da Educação Raul Leitão da Cunha e do então presidente da OIAA, Kenneth Holland (FONSECA, 1961, p. 563).

A cláusula I dispunha sobre o desenvolvimento de atividades com vistas a estreitar os laços entre professores do ensino industrial nos dois países. Na cláusula IV deste documento surgia a CBAI, comissão especial à qual fora delegada a execução da aplicação do programa de cooperação (FONSECA, 1961, p. 564). Para tal, o governo brasileiro deveria entrar com o dobro do investimento do governo estadunidense, e foi só em 3 de setembro deste ano, passados nove meses do estabelecimento do acordo que o Brasil aprovou o mesmo, concedendo o montante às despesas correspondentes (através do Decreto-Lei 9.724). A CBAI resumia o leque de atividades que seriam desenvolvidas a partir de doze pontos (FONSECA, 1961, p. 565):

- 1) Desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores;
- 2) Estudo e revisão do programa de ensino industrial;
- 3) Preparo e aquisição de material didático;
- 4) Ampliação dos serviços de bibliotecas; verificar a literatura técnica existente em espanhol e português; examinar a literatura técnica existente em inglês e providenciar sobre a aquisição e tradução das obras que interessarem ao nosso ensino industrial;
- 5) Determinar as necessidades do ensino industrial;
- 6) Aperfeiçoamento dos processos de organização e direção das oficinas;
- 7) Desenvolvimento de um programa de educação para prevenção de acidentes
- 8) Aperfeiçoamento dos processos de administração e supervisão dos serviços centrais de administração escolar
- 9) Aperfeiçoamento dos métodos de administração e supervisão das escolas;
- 10) Estudo dos critérios de registros de administradores e professores;
- 11) Seleção e orientação profissional e educacional dos alunos do ensino industrial;
- 12) Estudo das possibilidades do entrosamento das atividades de outros órgãos de educação industrial que não sejam administrados pelo Ministério da Educação, bem como a possibilidade de estabelecer outros programas de treinamento, tais como ensino para adultos, etc. (FONSECA, 1961, p.565).

⁶¹Eram elas: o então Ministro da Educação Gustavo Capanema, o professor Lourenço Filho, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Doutor Paulo Germano Hasslocker, Enviado Extraordinário e pelo professor Francisco Clementino San Thiago Dantas. (FONSECA, 1961, p. 561).

Assim, as atividades se iniciam a partir do treinamento e aperfeiçoamento de pessoal, a começar pelos diretores das escolas técnicas industriais, do qual resultou a organização da II Reunião de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Industrial, no início de 1947 (FONSECA, 1962, p. 566). A CBAI, ao reunir representantes do ensino industrial tinha um projeto mais amplo, diferentemente de outras propostas que se desenrolaram na área do ensino industrial, como por exemplo, uma reunião convocada pelo então ministro Gustavo Capanema em 1943 que ao invés de alinhar em uma unidade de ação que melhor cumprisse com a Lei Orgânica, se resumira a discussão dos problemas encontrados nela (FONSECA, 1961, p. 566). Em 1947 é que as atividades da CBAI tinham um início mais concreto: surge o primeiro curso de aperfeiçoamento para professores do ensino industrial para os docentes das escolas técnicas federais, que já contaria com uma etapa de intercâmbio nos EUA para os professores brasileiros. Também em 1947, mais uma vez se reúnem diretores do ensino industrial, dessa vez nos EUA para um curso de especialização (FONSECA, 1961, p. 567). Nesse mesmo ano a CBAI ministrava cursos em três cidades: Rio de Janeiro, São Paulo e Recife, para aperfeiçoamento de professores, o qual a repercussão impulsionava a realização de cursos de férias. Em 1948 mais um grupo de diretores ia para o EUA, e assim intensificavam-se as ações da Comissão, ao passo que seus contratos eram prorrogados para que o órgão continuasse a atuar. Somava-se a isso o início de um programa de obras técnicas e a publicação mensal dos Boletins. Para além dos intercâmbios, que agora se tornavam mais extensos, a CBAI também iniciou um processo de seleção de pessoal para trabalhar nesta especialidade. Já em 1951, mais uma vez no Rio de Janeiro, acontecia outra reunião de diretores das escolas federais, com o propósito de debater assuntos administrativos, escolares e técnicos (FONSECA, 1961, p. 568).

Ainda que tenha atravessado duas décadas, o órgão caracterizava-se pela alta rotatividade de seus dirigentes, o quadro de diretores de ambos os países era instável porque com frequência passavam a ocupar outros cargos no governo. As próprias reuniões tinham objetivos muito mais amplos e diversos do que apenas o auxílio nos métodos de aprendizagem. Estes métodos exigiam que as escolas como um todo se enquadrassem no perfil que a CBAI representava: racionalizado e científico.

Em 1952 a CBAI implementou no Brasil o *Training Within Industry* (TWI) ou Treinamento dentro da Indústria,

[...] destinado a habilitar mestres, ou supervisores, industriais ou de modo geral todos os que exercem funções de comando, a substituírem noções errôneas relativas ao trabalho, por atitudes mais metódicas e racionais, conseguindo, além disso, uma harmonia mais perfeita nas relações humanas que decorrem das próprias condições do trabalho, de maneira a obter uma eficiência maior dos homens, das máquinas e das ferramentas empregados nos serviços sob suas ordens (FONSECA, 1962, p. 572).

Essa passagem deixa claro quem seria capaz de saber o que era “certo” ou “errado”: era quem detinha o conhecimento em torno do modo que se deveria trabalhar, quem detinha os métodos racionais e científicos, capazes de fazer os homens produzirem mais e de modo mais eficiente. O próprio Fonseca, ainda que com uma visão positiva sobre a atuação estadunidense, deixa claro que em essência tal teoria não era neutra: o método TWI foi lançado nos Estados Unidos em 1940, época em que aquele país produzia intensamente para a guerra que ensanguentava a Europa (FONSECA, 1961, p. 573).

Assim, o órgão surgia como uma medida do então presidente dos Estados Unidos, Henry Truman, que elaborou uma série de ações para consolidar uma “Política de Boa Vizinhança”, como foram chamadas as ações deste governo em relação aos vizinhos latinos, dentre os quais o Brasil participava. Tal política se ligava a um projeto um pouco mais ambicioso do que a simples harmonia com as demais nações da América, era um projeto de americanização das outras nações nas quais os EUA exercia sua influência, e para tanto medidas concretas e investimentos significativos também tomaram a cena dessas relações. A CBAI seria fruto desta preocupação em “americanizar” o continente conforme o padrão estadunidense.

Sob a égide do discurso de paz e liberdade, a série de medidas do governo dos EUA - que ficou conhecida como “Doutrina Truman”⁶² - incluíam um ponto (o Ponto IV) que dizia respeito a educação, que resultou na CBAI e que no início da década de 1940 já previa algumas ações, como programas de intercâmbios e convênios (AMORIM, 2004, p. 198). A educação profissional passou a ser uma chave para abrir os caminhos rumo a progresso e ao desenvolvimento das nações, em que a ciência e a organização científica do trabalho seriam capazes de superar os antigos modelos e direcionar a sociedade a um novo projeto de sociedade, que mais tarde seria a essência do taylorismo e do fordismo.

Em 1957 a sede da CBAI foi transferida para Curitiba e criou, nas dependências da Escola Técnica de Curitiba (ETC), o Centro de Pesquisa e Treinamento de Professores (CPTP), onde desenvolveu suas atividades até o ano de 1963. O objetivo do órgão era a formação de professores capazes de atuar no ensino industrial em um cenário de crescente industrialização.

⁶² Sobre a Doutrina Truman, ver página 40 deste trabalho.

A criação do Centro de Treinamento para Professores (CPTP) tinha o objetivo de suprir as falhas estruturais e implementar uma mentalidade de ensino que fosse direcionada pela racionalização científica.

É assim possível perceber que o Rio era indubitavelmente um lugar propício para a instalação de uma organização como a CBAI, o que de fato aconteceu em 1947. Mas o que deixa dúvidas são os motivos que se podem evidenciar neste contexto que a levariam a se instalar no município de Curitiba. A afirmação do então Diretor Técnico de Ações da Divisão de Educação do Ponto IV, Glover E. Tully, justifica a instalação do órgão em Curitiba como motivado pelo clima e pelo espaço da então Escola Técnica de Curitiba (ETC) (AMORIM, 2004. p. 293).

É verdade, porém, que a indústria no Estado do Paraná crescia, permitindo o fortalecimento de uma burguesia industrial. Conforme explica Pereira (1996) ao evidenciar que embora longe de ser consenso entre os pesquisadores da área, mesmo no período que antecede o recorte temporal deste estudo, era possível falar em uma burguesia industrial no Paraná. Conforme demonstram suas proposições sobre a “indústria ervateira” já no século XIX, que se assemelharia aos modelos industriais europeus não fosse, por exemplo, “pela utilização de mão-de-obra livre e escrava no território paranaense” (PEREIRA, 1996, p. 18). De qualquer forma, não parece ser este um motivo que justifique a instalação de uma comissão de tal importância para o contexto da educação industrial no Brasil no território paranaense, visto que os locais de maior desenvolvimento e investimentos relativos às indústrias se concentravam nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo.

Em entrevista realizada com Ricardo Knesebeck, estudante da então ETC e coordenador brasileiro do CPTP, ele responde que os motivos que levaram a transferência do órgão estariam ligados à adequação da estrutura física da escola, capaz de receber um programa deste porte.

Eu acredito que em parte era devido as boas instalações que a escola já tinha, era uma escola já com bastante espaço, em parte talvez seja a influência cultural do Sul, por influência européia pelas correntes migratórias, o sulista é mais sério em cuidar das coisas na limpeza no respeito ao horário, do que norte, nordeste...
Uma grande parte do mérito refere-se ao diretor da época que era bom, convincente, que sabia apresentar as ideias, ele era engenheiro, porque havia escolas que eram muito atrasadas em outros estados na época. Havia professores e provavelmente diretores, quase analfabetos, com um nível de escolaridade muito baixo.⁶³

Nesse contexto, a própria educação passa a ser também um instrumento que trabalha a serviço do capital, visto que o que se tinha como ideal era preparar a mocidade para o trabalho nas indústrias como essencial para atingir o que se considerava progresso social. Em tal

⁶³ KNESEBECK, Ricardo Luis. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 17 mai. 1995.

contexto, Curitiba se encontrava em crescente desenvolvimento industrial, mas seria este motivo suficiente para ser escolhida como nova sede da Comissão, ainda que esta cidade não tivesse grande destaque que a singularizasse em relação às demais?

Os ideais de modernização, e com eles, os novos costumes “da vida moderna” que dia-a-dia ganhavam espaço, em especial nos centros urbanos, naturalmente traduziriam o desejo dos governantes de preparar e qualificar profissionais para essa nova demanda industrial que se produzia, à medida que a industrialização se tornava crescente no país. Mas embora fosse essa uma preocupação plenamente compreensível em termos de planos e decisões, ainda há que se perguntar e ir mais a fundo com o propósito de entender se houve outras motivações que levaram à transferência do órgão para Curitiba.

O Paraná também adentrava o período do pós Segunda Guerra com os mesmos desafios enfrentados pela nação brasileira. No aspecto social, ao mesmo tempo em que a industrialização se desenvolvia, transformavam-se profundamente os estilos de vida, costumes e hábitos, a migração e imigração se acentuavam, em busca de melhorias nas condições de trabalho, e começavam a crescer os centros urbanos.

A economia também favorecia o discurso progressista no Paraná, grande produtor de café e carro-chefe das exportações realizadas pelo Brasil, participação que pela primeira vez era decisiva para a economia nacional, e isso resultou em um avanço em direção ao desenvolvimento industrial, visto que:

Essa participação se faz acompanhar pela elevação dos níveis de vida, o que dá ao Paraná prestígio nacional, ao mesmo tempo que atrai migrantes de diversas procedências. A prosperidade no plano material se coloca para o Executivo como uma questão essencial a vida moral, ao desenvolvimento da cultura e da democracia (MAGALHÃES, 2001, p. 58).

É possível perceber assim que o aspecto característico do poder da administração pública era o foco na modernização do Estado como caminho que levasse ao progresso (MAGALHÃES, 2001). Todavia, em especial a partir dos anos 1950, a concepção de que eram necessários alguns sacrifícios em prol do progresso que viria a beneficiar a toda a população não foi o suficiente para neutralizar os conflitos agrários que surgiam no interior do Estado. Deles dois dos mais conhecidos deles merecem especial atenção: a Revolta de Porecatu, em 1950 e o Levante dos Posseiros em 1957. Sobre estes, o então governador Moysés Lupion se pronunciava de modo a mostrá-los como exceção, excessos e subversão da ordem, isentando-se da responsabilidade como mediador do processo que levava ao embate os colonos e os empresários estadunidenses ligados a produção canavieira ou a colonização das terras. Mas por

trás destes discursos isentos e carregados de eufemismos, quando se reportava aos conflitos, havia um objetivo claro: “A insistência em veicular a imagem de tranquilidade e progresso não ocorre por acaso; visa atrair capitais e mesmo mão-de-obra para o Estado, em franco processo de crescimento econômico” (MAGALHÃES, 2001, p. 58).

Era o Paraná que se alinhava às expectativas e demandas nacionais pela industrialização, em que qualquer diferença de classes deveria ser harmonizada pelo tom da “modernidade” que passa a ritmar os direcionamentos do Estado em sua nova atribuição na esfera econômica, a partir deste período.

Para atender ao interesse em aumentar a produção e a população capaz de consumi-la, era necessário investir em programas e planos de imigração, inclusive através da criação ou reformulação de órgãos governamentais capazes de assistir os colonos que chegavam para servir como mão-de-obra as regiões sudoeste e oeste do Estado. Além disso, entram na pauta oficial também medidas de saúde pública (MAGALHÃES, 2001). Vale ressaltar que o fordismo também delega especial atenção à saúde de seus operários, como forma de mantê-los na necessária disposição corporal e mental ao trabalho nas indústrias.

Também passa a existir uma maior preocupação e investimento em segurança pública, à medida que crescem os contingentes populacionais e é necessário um maior controle e regulação do Estado. E o discurso em torno da segurança também não tinha intenção diferente: “é evidentemente um discurso da moralização dos costumes” (MAGALHÃES, 2001, p. 63).

Os gastos significativos com a construção de ferrovias e estradas, a fim de escoar a produção paranaense e atrair investimentos, somando-se aos esforços do governo em centralizar o poder do Estado com a criação do Centro Cívico em Curitiba, além de outras construções públicas na área da cultura e da educação, também convergiam para um interesse comum.

Politicamente, tais iniciativas estão embutidas no interior de um mesmo conjunto de atos que investem sobre a questão da integração territorial e, ao mesmo tempo, sobre a população, remetendo-a ao foco administrativo instituído/ instituinte (MAGALHÃES, 2001, p.64).

Neste contexto, Magalhães lembra que as medidas citadas “se apóiam, em seu conjunto, na noção de um governo científico e racional, governo que se pretende moderno e democrático, capaz de atrair migrantes, recursos, a afeição dos governados e, sobretudo, seus votos” (MAGALHÃES, 2001, p. 64).

A discussão a respeito da transferência da CBAI para Curitiba pode ser repensada a partir de um documento encontrado no Departamento de História (DEDHIS) da UTFPR. A partir do Ponto IV, os programas de cooperação educacional dos EUA com os demais países

ganharam o nome de Programa de Educação Cooperativa (USOM).

O objetivo de todos os programas USOM é de desenvolver a amizade e segurança mútuas para nós mesmos e outros países, fornecendo a estrutura para um uso maior das técnicas acumuladas pelo homem. [...] O dever das Divisões de Educação (e todas as divisões têm fundamentalmente o mesmo dever) é fornecer cooperação econômica para o avanço econômico de nações amigas, que desejam e necessitam de nosso auxílio, que queiram pagar a justa parcela dos custos do programa e que sejam capazes de usar tal auxílio efetivamente para o bem comum de seus povos (HART, 1957 *apud* AMORIM 2004, p. 292).

Sobre a USOM no Paraná, destaca-se de um documento intitulado “O projeto de desenvolvimento comunitário na fronteira do Paraná⁶⁴” a seguinte afirmação:

Em resumo, o projeto de desenvolvimento comunitário USOM no Oeste do Paraná serve para o Brasil como uma experiência piloto baseado em um comprovado princípio sociológico de esforços pessoais e identidades de grupo para esferas de “comunidades-de-interesse” locais e regionais que poderão servir para estimar um esforço de maior amplitude por parte do governo brasileiro para reparar o trabalho rural na terra e para combater o Comunismo através do uso de um conceito democrático, preferível a meios legais ou militares (THE PARANÁ..., s/d).

Apesar deste documento não ser datado e não possuir uma fonte compreensível, o fato de ter sido escrito em inglês e de aparecer como uma espécie de justificativa para a atuação estadunidense na região do Paraná, o documento menciona a atuação da USOM apontando diretamente para a tensa situação fundiária do Oeste e Sudoeste do estado na época. Este fator possibilita o seguinte questionamento: a transferência da CBAI para o município de Curitiba se deu apenas pelos motivos justificados oficialmente, como a capacidade e a estrutura da ETC em receber este programa, ou poderia estar ligado a uma necessidade de um maior “acompanhamento” dos Estados Unidos com os acontecimentos que marcavam o Paraná em meados da década de 1950⁶⁵?

No que essa pesquisa carece de fontes para responder à questão, abrimos o caminho para um estudo mais aprofundado que aponte para a atuação dos Estados Unidos no Estado do Paraná, tal como ações e medidas que guardem relações com os conflitos aqui mencionados.

⁶⁴ No original em inglês: *In summary, the USOM Community Development Project in Western Paraná serves Brazil as pilot experience based on a sociological principle of strengthening personal and group identities to local and regional “community-of-interests” spheres that may serve to stimulate a more wide spread effort on the part of the Brazilian government to fix the rural laborer on the land and to combat Communism through the use of a democratic concept rather than through military or legal measures.* In: The USOM Paraná Community Development Project. s/d. A única referência encontrada foi a seguinte: “RWW/1z”. Encontrado no Arquivo Geral da UTFPR.

⁶⁵ Nos referimos aqui às agitações e conflitos no campo e à influência do Partido Comunista no Paraná diante deste processo de reivindicações.

5.2 A METODOLOGIA DE ENSINO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A CBAI tinha como objetivo desenvolver as seguintes atividades: introdução de serviços de orientação educacional e profissional, elaboração e publicação de material didático – com a introdução de métodos de trabalho racionais – o curso de formação de professores e a administração do ensino industrial. O ensino industrial deveria capacitar os indivíduos cívica, social e economicamente, a partir da concepção do indivíduo produtivamente capaz. Neste ponto, contribuía para consolidar o método de aprendizagem o discurso hegemônico, tanto por parte dos representantes estadunidenses como brasileiros, imbuídos de uma concepção taylorista pautada na eficiência para preparar os alunos e capacitá-los para atuação nas indústrias. Isso significava também a execução de tarefas reais, com ferramentas e máquinas autênticas que eram utilizadas nas fábricas, o que significa que os professores tinham de ser experientes e competentes para tal função (AMORIM, 2004, p. 229).

O treinamento dos professores voltava-se para o objetivo de capacitar os alunos, de modo que adquirissem hábitos de trabalho eficientes. Os serviços de orientação educacional e profissional tinham como objetivo auxiliar na adaptação e ajuste do indivíduo na sociedade industrial e no mercado de trabalho, com vistas a identificar aptidões e dons de cada aluno para que tivessem um melhor aproveitamento escolar e profissional (AMORIM, 2004, p. 234).

Quanto aos cursos de formação e aperfeiçoamento de professores e administradores do ensino industrial, a organização e o funcionamento se guiavam por temas recorrentes como mercado de trabalho e integração entre escola e indústria.

Os materiais didáticos elaborados pela CBAI trazem elementos da racionalização científica e do taylorismo, identificadas na atuação do órgão com vistas a “ajustar” o homem à máquina. Alguns aspectos apareciam constantemente nesses materiais didáticos, dentre eles: a necessidade de se ensinar de maneira eficiente, a concepção utilitária da educação (de que o aluno só aprende se necessitar de tal conhecimento), a aprendizagem através da execução de atividades práticas, a preocupação com a motivação dos alunos. Por fim, o professor estaria para a escola assim como o gerente estaria para a fábrica e havia um cuidado para não especializar demais o ensino, mas fazer com que o aluno aprendesse todas as fases do processo de produção. Com vistas a atingir este objetivo, recomendavam-se ao professor diversas iniciativas de controle no ambiente escolar com rígido caráter disciplinador, sempre lembrando aos alunos as atitudes que eram ou não permitidas nas indústrias (AMORIM, 2004, p. 236).

Nessa lógica, alguns aspectos como o incentivo à competição e a rivalidade eram estimulados, e as escolas técnicas e industriais por sua vez eram instituições que transmitiam um saber pronto e acabado ligado às normas de produção fabril e adestradoras de alunos para o trabalho nas fábricas (AMORIM, 2004, p. 252). Estes aspectos presentes na metodologia da CBAI são facilmente percebidos na análise dos Boletins conforme será mostrado no Capítulo 5.

O que é evidenciado na metodologia da CBAI é o conceito de produtividade como chave para o desenvolvimento da nação e o discurso progressista que se pautava na organização racional do trabalho (AMORIM, 2004, p. 225). Assim, o preparo profissional, tanto técnico como moral, era mostrado como recurso para aumentar a produtividade do trabalhador (CIAVATTA, 2009, p. 333).

Todos os esforços estariam direcionados para a racionalização da produção, no qual ganha um importante papel a psicologia. Fernanda Bião (2014)⁶⁶, em análise sobre a presença da psicologia estadunidense no Brasil, coloca que a CBAI contribuiu, por meio de traduções e difusão, na divulgação do tipo de psicologia estadunidense que teve início no século XIX se consolidou ao longo do começo à meados do século XX, e que teria deixado como legado:

[...] aplicado e eclético conjugado com a tônica nas questões do cotidiano, características do movimento funcionalista da Psicologia dos EUA que, por sua vez, influenciaram, em meados do século passado, a formação de professores brasileiros para o ensino industrial levada a cabo pela CBAI (BIÃO, 2010, p. 44).

Nesse período histórico em que o conceito de “novo” ganhava força, ainda que em contextos de *revolução-restauração*, a Nova Psicologia emerge como corrente funcionalista, que ao longo da passagem do século XIX para o século XX dialogava ou tomava como base teórica a *Psicologia animal e comparada*, a *Psicologia Comportamental* ou *Behaviorismo* e a *Psicologia Aplicada*⁶⁷ (BIÃO, 2014, p.50). Em linhas gerais, o objetivo era tornar mais acessível a aplicação da Psicologia no cotidiano escolar, industrial e comercial, familiar e estatal

⁶⁶ Bião toma como foco as obras “Psicologia para professores do ensino industrial”, de Sydney Roslow e Gilbert Grimes Weaver, e “Metodologia do ensino industrial”, de Elroy William Bollinger e Helen Livingstone. Estas obras eram constantemente traduzidas e que inspiravam temas recorrentes nos Boletins.

⁶⁷ (1) a Psicologia Animal (baseada em estudos com animais) e a Psicologia Comparada (voltada à comparação do comportamento humano com o comportamento animal), para as quais colaborou, de maneira relevante, Edward Lee Thorndike, funcionalista da Escola de Colúmbia;

(2) a Psicologia Comportamental ou o behaviorismo (ciência responsável pelo estudo do comportamento, teve em John Broadus Watson um dos seus pioneiros, cuja formação acadêmica e cujo sistema de Psicologia Behaviorista se alicerçaram, entre outros, nos aportes teóricos extraídos da Psicologia Funcionalista);

(3) E a Psicologia Aplicada (considerada a principal herança da Psicologia Funcionalista, foi acolhida com entusiasmo pelo público americano em geral, em meados do século XX, e aplicada, de maneira abrangente, nos setores de serviços, da indústria e do comércio dos EUA da época). (BIÃO, 2014, p. 53).

(GOODWIN, 2010 *apud* BIÃO, 2014, p.54). Tal corrente estadunidense sobre metodologia do ensino industrial deu origem a manuais sobre a formação de professores para o ensino industrial e que em muito influenciaram para o modelo de Orientação Educacional e Profissional difundido por órgãos oficiais brasileiros, através de cartilhas (BIÃO, 2014, p. 87).

Essas novas ideias e conhecimentos contaram com a presença da Psicologia e de outros saberes, associados ao crescimento e ao desenvolvimento nas fábricas das operações de trabalho e da associação das aptidões e habilidades, tendo-se em vista a importância dos fatores da personalidade, com o objetivo da adaptação do indivíduo a esfera do trabalho (BIÃO, 2014, p.88).

À medida que crescia a penetração cultural estadunidense em terras brasileiras, tudo o mais que era matéria capaz de ser aplicada no ensino industrial constituíam mecanismos que viriam a corroborar com um projeto de americanização na América Latina como um todo.

O Brasil acolheu, pela via da Educação Profissional de nível técnico, a partir dos anos 1940, a Psicologia Aplicada, então chamada de Psicotécnica, sob o influxo do novo paradigma cultural, de matriz americana e funcionalista, a despeito da resistência de professores universitários de Psicologia. A popularização do conhecimento psicológico norteou a formação de professores para o ensino industrial, bem como os processos seletivos e as avaliações de desempenho nas indústrias e fábricas, legitimando os métodos americanos de administração e racionalização do trabalho então em voga, com destaque para taylorismo (BIÃO, 2014, p. 94).

Quanto aos cursos de formação docente, em janeiro de 1947, no Rio de Janeiro, tem início o primeiro curso de aperfeiçoamento para professores, com continuidade nos EUA a partir de maio do mesmo ano. Já em setembro os diretores das escolas federais fizeram um curso nos EUA.

A partir de 1949 questões ligadas à Orientação Educacional e Profissional passam a fazer pauta dos cursos de férias para professores e diretores das escolas industriais e técnicas, e em 1954 os Serviços de Orientação ampliavam suas atividades para dozes escolas da rede técnica federal (AMORIM, 2004, p. 233). Conforme será mostrado posteriormente, a Orientação Educacional e Profissional tem um papel de destaque nos boletins da CBAI.

Quando criado o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP), na Escola Técnica de Curitiba (ETC), ministravam as aulas professores de várias regiões do país que haviam se formado nos primeiros cursos que a CBAI promoveu, e técnicos estadunidenses. Os critérios para a seleção de professores se tornaram mais rigorosos conforme a demanda por professores com conhecimentos técnicos crescia, e não passou de 20% o número de aprovados. Para ingressar nos cursos que a CBAI promovia, era necessário fazer uma prova, realizada pelos interessados em ingressar nos cursos em sua instituição de

origem. (MACHADO, 2010, p. 305). Sobre a “baixa qualificação” dos professores, Maria L. B. Machado problematiza :

Ao considerarmos que a recomendação foi expedida 18 anos depois da instituição da *Lei Orgânica do Ensino Industrial* e treze anos depois do acordo que criou a CBAI, seria essa constante reclamação do “baixo nível de qualificação” dos atuantes no ensino industrial uma evidência de que o projeto não estava atingindo os propósitos estabelecidos desde a década de 1940? (MACHADO, 2010, p. 310).

A II Reunião de diretores de Diretores do Ensino Industrial aconteceu em 22 de janeiro de 1947, no município do Rio de Janeiro, em seguida, ainda no mesmo mês, tem início o primeiro curso de aperfeiçoamento para professores, na mesma cidade, com continuidade nos EUA a partir de maio do mesmo ano. Já em setembro os diretores das escolas federais fizeram um curso nos EUA. Para os orientadores o primeiro curso foi em abril de 1950 também com continuidade nos EUA. Em 1951, houve um curso de orientação apenas para o então Distrito Federal (AMORIM, 2004, p. 233). Entre agosto e setembro de 1953, ocorre um seminário para diretores. Em 1954, realizou-se outro Curso para Diretores, para a difusão de técnicas de Supervisão do Ensino Industrial.

A partir de 1949 questões ligadas à Orientação Educacional e Profissional passam a fazer pauta dos cursos de férias para professores e diretores das escolas industriais e técnicas e em 1954 ampliavam suas atividades para dozes escolas da rede técnica federal (AMORIM, 2004, p. 233). Conforme será mostrado na análise a Orientação profissional tem um papel de destaque nos boletins da CBAI.

À medida que cresciam as demandas tidas pela CBAI como prioritárias, entre elas a melhor qualificação profissional, crescia também a quantidade de cursos oferecidos pelo órgão para suprir tais demandas.

Em 1954, um Decreto-Lei estabelecia o início dos Cursos Pedagógicos em 1955, que já estavam previstos na Lei Orgânica do Ensino Industrial. Cursos de aperfeiçoamento metodológico mais curtos eram realizados nos períodos de férias, tal como um Seminário de Organização Racional do Trabalho. A partir de 1957 é que os cursos se iniciaram de fato, com a criação do CPTP na ETC.

Em suma, Amorim (2004, p. 245), ao analisar dados gerais da CBAI, conclui que:

[...] até a instalação e efetivo funcionamento do CPTP da CBAI, na Escola Técnica de Curitiba, os cursos para professores e orientadores careciam de uma melhor estruturação, muitas vezes não se realizando em determinado ano por não terem sido devidamente organizados, pela falta de uma maior divulgação, o que levou muitas vezes a serem freqüentados por um número reduzido de docentes. No caso dos eventos para diretores a situação era diferente pelo fato de os mesmos serem convocados pela DEI, o que garantia uma boa freqüência. A criação do CPTP veio no sentido de

corrigir tal falha, a fim de que a CBAI pudesse cumprir seus objetivos de implementação de uma mentalidade de ensino direcionada pela Racionalização Científica, para a consecução das metas de formação de uma aristocracia do trabalho disciplinada para o incremento da produtividade, além de devidamente impregnada pelos valores do *american way of life* (AMORIM, 2004, p. 245)

O termo aristocracia do trabalho foi cunhado por Hobsbawm a para uma leitura do Reino Unido no período de 1840 a 1890 (AMORIM, 2004, p. 64). Amorim (2004) utiliza-se do termo aristocracia do trabalho para trazer à luz o processo de educação industrial no Brasil desde a entrada em vigor da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942. E isto é possível em dois momentos: primeiramente, quando Hobsbawm observa que “havia sistemas de instrução pública primária e secundária que proporcionavam meios alternativos de subir na escala social pela força, destreza manual, treinamento em ofício e experiência do aristocrata do trabalho”. Posteriormente, ao sugerir novos caminhos para a análise da aristocracia do trabalho, que “sob o capitalismo do monopólio deve, portanto, continuar um tanto diferentemente daquela do capitalismo do século XIX [...]” (apud AMORIM, 2004. p. 69).

O papel central de atuação da CBAI com a formação de professores consegue se fortalecer no que diz respeito ao desenvolvimento de ações e medidas para este fim. Ao longo de sua atuação, diversos Decretos-Leis surgem para atualizar a Lei Orgânica do Ensino Industrial, superada em 1959 com O Decreto-Lei 3.552. Todavia, conforme é apresentado na Subseção 5.3.7 deste trabalho, o apelo que se fazia a estes como agentes essenciais ao “progresso” do país, pode indicar que nem sempre se concretizavam os ideais colocados como intenção dos cursos de formação.

5.3 OS TEMAS ESCOLHIDOS PARA ANÁLISE

A análise tem como objetivo identificar nos assuntos e notícias veiculados pelos Boletins da CBAI se há elementos que se identifiquem com aspectos do Americanismo e fordismo de Gramsci, de acordo com a exposição apresentada na Seção 4.2 e com base na fundamentação teórica apresentada na Seção 4.4. A análise consiste em apresentar temas sobre os quais dialogam os enunciados dos Boletins da CBAI, enquanto representantes de um discurso oficial, e a literatura especializada que venha a demonstrar os recursos discursivos utilizados pela instituição enquanto pertencentes a uma realidade sócio histórica. A separação dos temas para análise procura identificar de que modo elas aparecem nos discursos oficiais, qual a

importância delas no contexto sócio histórico da educação profissional e de que modo elas contribuem para construir o projeto de nação dessa época.

Assim vale lembrar que no contexto em que se inserem os termos, eles acabam sendo utilizados como sinônimos ou mesmo confundem-se no universo ideológico em torno do ensino industrial, da industrialização e do americanismo. A divisão então se justifica apenas ao passo que parece melhor organizar as exposições da análise.

Conforme assinalado no Capítulo 1 deste estudo, algumas palavras se tornavam significativas na conjuntura social e econômica dos EUA no período analisado: *progresso, ciência, tecnologia, abundância, racionalidade, eficiência, gerenciamento científico e padrão americano de vida* (TOTA, 2000, p. 20). Essas expressões serão utilizadas como temas de análise, tal escolha se justifica porque elas denotam aspectos claramente expostos no Americanismo e fordismo de Gramsci, e neste sentido se torna necessário expô-las e organizá-las de modo a relacioná-las com os conceitos do autor. Assim, considerou-se possível suprimir a expressão abundância enquanto signo que engloba o significado de padrão americano de vida, assim como agregar os termos ciência e tecnologia enquanto sinônimos no que diz respeito à utilização deles por parte dos Boletins.

5.3.1 Progresso

A concepção acerca do progresso nos Boletins liga-se à busca pela constituição no Brasil de uma sociedade moderna, idealizada como aquela na qual se eliminariam as tensões e conflitos, na qual o próprio progresso seria a força motriz capaz de impulsionar uma nação ao alcance da felicidade e da harmonia. O ensino profissional era assim importante meio para que se atingisse este fim, na sua estreita relação com o trabalho. Como é colocado no editorial de setembro de 1950, o ensino profissional teria por finalidade “[...] incentivar o trabalho, aperfeiçoar o trabalho, dignificar o trabalho”. Esta condição “[...] vai concomitantemente ajustar o trabalhador ao meio, de modo que se constitua um fator de progresso e harmonia social” (CBAI, v. IV, n. 9, set. 1950:513).

Tal busca se fortalece nos discursos dos porta-vozes oficiais de um órgão como a CBAI, que passava a existir logo nos anos que se seguiram do término da Segunda Guerra Mundial.

A construção econômica e a busca ansiosa pela paz são as grandes consequências sociais da guerra mundial. Esses objetivos, que dependem diretamente da produção e da melhoria das condições de vida, só através do denominador comum do trabalho poderão ser atingidos, uma vez que a atividade profissional é o principal meio por que

cada “sócio” pode contribuir para o bem estar da comunidade (CBAI, v. II, n. 8, ago. 1948:117).

As palavras são de Riva Bauzer, técnica de educação da Divisão Nacional de Educação. Mas não há como limitar os discursos de busca pelo progresso a uma intenção única, ainda mais em um contexto de pós-guerra. No que tange a este momento histórico, com relação aos EUA, Eurico Bach, um educador alemão, em visita à CBAI no ano de 1959, recorda-se de que algo semelhante acontecia no seu país de origem: “[...] fui informado que esta instituição recebe o precioso auxílio da CBAI (Ponto IV). Lembrei-me das muitas instituições que os americanos criaram para a mocidade do após-guerra na minha terra, e durante muitos anos mantiveram de maneira generosa com equipamentos e dinheiro” (CBAI, Vol. VIII, n. 11, dez. 1959: 10). Essa generosidade para a qual aponta Bach em seu contexto imediato (o momento com que falava com autoridades da CBAI sobre o tema) coloca-se em um contexto mais amplo: o projeto estadunidense de expansão imperialista.

Colocado este contexto, voltamo-nos à fala Bauzer sobre a reconstrução econômica e busca pela paz. Tal enunciado apenas o é enquanto participante do encontro de diversas vozes sociais que se entrecruzam e expressavam posições valorativas (FARACO, 2003, p. 64). Isto porque estão ligados ao contexto social e econômico de que participam e é neste aspecto que se considera também, no sujeito do enunciado, o lugar social dele ao exercer seu papel na cadeia discursiva de, neste caso, reforçar determinada ideia – que decorre do interesse da autora ao ocupar determinada posição (neste caso a de uma comentadora ou conhecedora do tema) – ao passo que nega várias outras. Tal convicção perpassa algo tido por Bauzer como uma verdade da qual ela parte, de acordo com o universo de vozes sociais que a formaram enquanto sujeito social portadora deste discurso: uma harmonia econômica e social que dependeria diretamente do trabalho, ao mesmo tempo em que coloca os diferentes atores em parâmetro de igualdade: independente de qual atividade profissional, empresários ou empregados, conquanto contribuíssem para a comunidade com o seu trabalho, seriam, outrossim, “sócios”. Assim, o valor axiológico empregado por ela tem ênfase maior na participação de todos enquanto produtores de um bem comum, do que nas diferenças de postos e condições de trabalho decorrentes de tal colaboração entre os trabalhadores. Nesta lógica, desde o trabalhador que era formado nas escolas profissionais para operar máquinas até aquele que estivesse no mais alto cargo de gerência de uma empresa, todos eram importantes na construção de melhorias sociais comuns a todos, conforme viés oficial. A própria noção de sócio fornece uma dica presente nesta elaboração discursiva: ser sócio é ter participação, compartilhar, o que conduz simbolicamente ao universo da cultura, em que o pertencimento a uma sociedade se penetra no

modo de agir, no estilo de vida e certamente de trabalho, tendo as pessoas que dela compartilham e participam o dever de contribuir para o seu bem-estar. E qual a forma de alcançá-lo?

Eis aqui o motor do progresso: o trabalho e o trabalhador como a energia viva de que necessitam o progresso econômico e social. Nesta concepção atribui-se aos sujeitos de uma sociedade, mesmo que distantes na hierarquia social, mais semelhanças, enquanto “sócios” do projeto de progresso social, do que propriamente diferenças e condição de suas respectivas classes. Permanecem ocultas: quais seriam as condições de vida e trabalho a cada um desses “sócios”, ou a qual deles caberia o papel mais árduo na necessária produtividade de fala o texto? Os esforços discursivos em apaziguar as diferenças permeiam diversos enunciados sobre o progresso nos Boletins, visto que a ênfase está em temas circunscritos ao trabalho, porém, sem evidenciar tais diferenças sob o aspecto axiológico. O que é enaltecido é a possibilidade de valorizar as pessoas de diferentes camadas sociais na relação direta com a produção. Ormuz Galvão, no editorial de fevereiro de 1951, ao propor que o ensino industrial contribuísse para “conciliação entre o capital e o trabalho”, afirma: (CBAI. Vol. II, n. 5, fev. 1951: 609). “O capital, na dependência da produção para engrandecer-se e multiplicar as condições de bem estar social e a produção, na dependência da mão-de-obra qualificada que, por sua vez, reclama a justa paga e salário justo e correspondente” (CBAI. Vol. II, n. 5, fev. 1951: 609). Evidencia-se aqui o caráter unidimensional do modelo de sociedade que se criava, em que se parte deste princípio de dependência entre capital e produção como inerentes a sociedade e não socialmente criados. Estão interditas ou obscurecidas as relações sociais que produzem e permeiam o capital, que o fazem existir enquanto signo de um modo de produção e de trabalho. Mas a tentativa de forjar uma unidade entre o capital e trabalho está ligada à questão da hegemonia no sentido de criar uma unidade entre ambos, como sendo a única possibilidade de relação de produção que devesse se processar a fim de que não houvesse “[...] nem de um lado nem de outro, descontentes ou explorados” (CBAI. v. II, n. 5, p. 609, fev. 1951). Neste aspecto, deve-se enfatizar que o conceito de hegemonia em Gramsci está ligado ao papel dos intelectuais que nele trabalhariam, de modo a produzir a legitimação do consenso e da persuasão.

Outro exemplo sobre o apelo à colaboração entre as classes era que a cooperação na busca pelo progresso, via ensino profissional, era indispensável entre todos os atores posicionados pela CBAI como chave neste processo:

Côncios da necessidade de técnicos especializados por que passa o Brasil nessa formidável evolução de progresso, principalmente no setor industrial, os professores cuja missão consiste na séria incumbência de preparar artífices e técnicos do amanhã,

haverão sem dúvida de se comprometerem dessa responsabilidade tão significativa, procurando o aperfeiçoamento ou estimulando seus colegas que o façam (CBAI, v. VII, n. 2, p. 4, nov. 1958).

Aqui o discurso monologiza a voz dos professores, que são colocados pelo recurso enunciativo em perfeita consonância com o discurso oficial e nele, “haverão, sem dúvida, de se comprometerem”. Mas é justamente aos discursos monológicos, quanto mais carregados de verdades, certezas, é que estará nele o seu contradito, aquilo que está sendo ocultado quando de determinada ênfase em alguns aspectos do ensino profissional e não em outros. Neste clima “harmônico”, em que os professores são discursivamente colocados numa posição de responsabilidade perante os ensejos oficiais para o ensino profissional, na tentativa de apresentá-los como conscientes da necessidade de técnicos especializados, demonstra que havia necessidade de posicionar ou situar o professor sobre o seu papel. Ou seja, era necessário inculcar-lhes as responsabilidades que aos professores coubessem, no que pode se entender como um apelo para que cumprissem sua “incumbência”, algo que não estava necessariamente tão claro ou bem alinhado, como quer o enunciado. Mais uma vez a hegemonia aparece: o professor, além de ser ou estar convencido, “côncio” do que carecia este projeto de educação, deveria ele também criar o consenso e a persuasão (tais como os intelectuais de que falava Gramsci) junto aos seus colegas. Até porque não era simples tarefa encontrar os professores desejados para o ensino industrial, como mostra um Boletim de 1958:

Para mostrar os problemas do ensino industrial, seria preciso escrever um grosso relatório. Entretanto, o mais difícil e que exige solução mais urgente é o referente aos professores. As escolas precisam de mais professores, e não é fácil encontrar elementos que preencham todas as exigências (CBAI, Vol. XII, n. 3, dez. 1958:13).

A busca pelo professorado era também uma busca por indivíduos desta categoria profissional que estivessem alinhados ou se mostrassem em consonância com a concepção de ensino industrial de conformação dos trabalhadores na nova configuração da divisão social trabalho. Em um artigo que problematiza a seleção e o aperfeiçoamento de professores para atuar no ensino médio, concordam os especialistas que “[...] o bom ensino depende também de ajustamentos pessoais (ou relações emocionais) entre alunos e professores” (CBAI, Vol. VIII, n. 5/6, mai/jun, 1954: 1237). Diante desta questão é que se enxergou “[...] a necessidade de levar em conta vários fatores pessoais, tais como, saúde e aparência, capacidade de adaptação, equilíbrio emocional, cooperação, entusiasmo, espírito de justiça, honestidade, prudência, iniciativa, etc.[...]” (CBAI, Vol. VIII, n. 5/6, mai/jun, 1954: 1237). Neste contexto, ressalta-se que tais valores, como o senso de justiça ou a capacidade de adaptação, se inserem dentro do

universo ideológico do americanismo, logo a escolha de professores para este tipo de ensino estava ligada também a seleção de profissionais que se adaptassem ou reproduzissem os valores e a lógica industrial.

A noção de progresso também se confunde com a de modernidade (a propósito da qual, o uso de ambas como sinônimas é frequente), quanto mais complexo e “avançado” o processo de produção de uma sociedade, mais perto estaria uma nação de alcançar o progresso. Nesta concepção, há uma linearidade histórica e evolutiva em que um futuro melhor, ainda mais moderno do que fora outrora, está prestes a concretizar em um porvir próximo, aquilo que no passado “menos evoluído”, jamais teria a condição de acontecer. A aposta era nos novos métodos de fabricação como os que melhor conseguiriam atender as demandas que se apresentavam como diretamente atreladas à produtividade:

Sobre o ensino técnico industrial e o aumento de produção: Quantas vezes têm sido os técnicos brasileiros manietados e até mesmo proibidos de empregar métodos de fabricação... Depois disto não há como falar em aumento de produção, se insistem em usar métodos de 1800 (CBAI, Vol. II, n. 4, abri. 1948: 51).

O valor que se delega aos novos métodos despreza aqueles do século XIX, tidos como ultrapassados, incapazes de atender as novas demandas. Mas este enunciado parte de uma realidade discursiva material concreta, de onde o falante elaborou seu enunciado, em diálogo com os vários outros enunciados presentes na cadeia discursiva. Este, ao mesmo tempo em que traz uma indignação do falante, traz a realidade material na qual ele se insere, ou seja: apesar de existirem novos métodos de fabricação, poucos estavam sendo utilizados, visto que muitos de seus introdutores eram “manietados”, quase que proibidos de utilizá-los. Se o porquê de tais proibições não nos permite o texto compreender, depreende-se dele, no mínimo que existiam resistências por parte de alguns setores quanto aos novos métodos que visassem aumentar a produção, o que sugere que nem sempre os novos métodos fossem adequados ou mesmo bem recebidos para executar determinados trabalhos.

O passado recente, com toda sua amplitude histórica de conhecimento que se acumulava e se sistematizava já não tinha mais valor, deveria ser superado. Em outras palavras, pontuava a técnica da Divisão Nacional de Educação, Lúcia Marques Pinheiro: “Conservado pela tradição, o progresso se acrescenta mais e mais, graças à possibilidade que tem o membro jovem da sociedade de adquirir em poucos anos o que seus semelhantes foram conquistando lentamente” (CBAI, Vol. IV, n. 9, set. 1950: 515). Tal questão também aparece no que concerne à educação: “O ensino brasileiro se tornou obsoleto e nos três níveis – elementar, médio e superior – porque a administração pública empírica, obsoleta, emperrada, não

acompanhou o crescimento nacional, caracterizado, sobretudo, pela rápida industrialização do país” (CBAI, Vol. XII, n. 2, nov. 1958: 10). Tem-se neste discurso uma orientação sobre qual o significado de estar à frente, de se modernizar: se ligava a estar enquadrado nos parâmetros da industrialização. Neste enunciado tudo o mais que não acompanhasse o ritmo da indústria, estaria fadado à obsolescência, seria antiquado. Nesses termos, algo maior que não está no discurso chama a atenção: a cultura, transversalmente situada no âmbito educacional, para que estivesse em conformidade o novo, com o moderno, precisaria seguir o ritmo da rápida industrialização. Mas como expressado nas palavras de Pinheiro, tal processo ainda não acontecia no âmbito da educação, era necessário mais para que se produzisse uma escola capaz de acompanhar a rápida industrialização. O que a crítica feita coloca em questão é que a forma pela qual o Estado brasileiro administrava a educação não estava em conformidade com o que carecia a industrialização, e nesse sentido precisariam ser modificadas as formas de ensino nos três âmbitos escolares, o que reforça a ideia de que a infraestrutura não cria automaticamente a superestrutura. Eis mais uma vez a extrema importância do papel dos intelectuais, segundo a categoria formulada por Gramsci, e a função de hegemonia destes.

Ainda sobre a questão do Estado, havia discussões sobre qual o papel deste diante do novo cenário que se configurava. A “História” é evocada como prova de que as tentativas de sacrificar o indivíduo em favor do progresso do Estado pouco ou nada contribuíram para que este grau fosse atingido. Ao contrário, ao que se considera “os grandes trabalhos humanos”, como a ciência, as atividades políticas, econômicas e religiosas, estes precisam de condições as quais a noção de progresso pensado apenas em favor do Estado exorta, como por exemplo, “[...] liberdade de pensamento e ação, estímulo para agir e clima para fazê-lo, realizando ideais próprios” (CBAI, Vol. IV, n. 9, set. 1950:515). Ainda partindo deste problema, a autora lança mão de outros episódios históricos e mesmo da “Psicologia” para apresentar seu argumento de que o “aperfeiçoamento social tem que ter por base o respeito ao ser humano” (CBAI, Vol. IV, n. 9, set. 1950: 515). Além disso, deveria de contar também com as condições que o homem precisa para realização de sua personalidade e bem-querer dos outros homens, assim como o desejo pelo progresso social. Mas de quem seria a tarefa de criar esse clima favorável a tal progresso? A resposta a essa questão precisamente nos interessa a partir da relação estabelecida entre a educação e o progresso: [...] a tarefa primordial da educação, em todas as suas formas, realizada pelas instituições e órgãos sociais – o jornal, o rádio, os órgãos econômicos, políticos, a Igreja, a família – é trabalhar no sentido de dar ao homem os ideais mais desejáveis” (CBAI, Vol. IV, n. 9, set. 1950:516). Mas se levado ao contexto geral da educação profissional desta análise, ou como definiram Voloshinov e os autores do Círculo, as forças sociais que se

entrecruzam, se refletem e se refratam nos discursos acerca dele, veremos que a própria noção ideológica em torno do homem já representava certo modo de concebê-lo, tal como a função das instituições ligadas à sociedade civil. Neste caso, o homem enquanto vinculado ao modo de produção de uma sociedade industrial, e as citadas instituições como pertencentes ao conjunto que Gramsci definira como aparelhos privados de hegemonia. Em *Os intelectuais e a organização da cultura*, Gramsci expõe a correlação entre o conjunto das instituições, dos aparelhos “privados” e da função de hegemonia que o grupo dominante exerce na sociedade. Nessas instituições é que se elaboram as concepções de mundo pelas quais a sociedade representa a si mesma, além de se organizarem os grupos sociais e a direção política e cultural desta sociedade (SCHLESENER, 2007, p. 28).

Há algo mais profundo nessa relação entre Estado e cidadão na busca pelo progresso, e está ligado a um projeto de sociedade, a uma forma de governo. A observação atenta de Gramsci nos fornece um elemento: a americanização exige um determinado ambiente e estrutura social. O modelo de Estado é o liberal no sentido da livre iniciativa e do industrialismo econômico. Neste modelo, era necessária uma estrutura social mínima. Neste caso o Brasil enquanto projeto de nação não parecia ter tal estrutura social mínima, mas sim a vontade de criá-la, e deveria utilizar-se para isso de todos os meios. O Estado, através das mais diversificadas instituições sociais, teria o papel de criar tal clima favorável que possibilitasse o aperfeiçoamento social. O então ministro da Educação e da Cultura, Dr. Antonio Balbino, por ocasião da I MESA REDONDA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL em São Paulo, em janeiro de 1954, “[...] pronunciou, em certa altura de seu discurso ‘que não se possa resolver o problema do ensino industrial, sem que o Estado e os industriais estejam de mãos dadas’” (CBAI, Vol. VIII, n. 1, jan. 1954: 1179).

A escola seria representante máxima de educar para esta lógica, como especificado pela voz do Diretor da escola Técnica de Salvador, Ericsson Cavalcanti: “Não basta fazer o profissional hábil, é preciso fazer o bom cidadão” (CBAI, Vol. IV, n. 9, set. 1950: 527). Agora se trabalha com a questão da moralidade, neste caso substancialmente ligada ao desejo de constituir uma sociedade que possibilite aos seus cidadãos aquilo que o americanismo era capaz de criar: a livre iniciativa e o industrialismo. Coloca-se em questão a necessidade imperiosa em formar profissionais habilitados que fossem também “bons cidadãos”. Enfatiza-se então o que significava ser cidadão naquele período histórico. A noção de cidadão liga-se no universo semiótico a um projeto de sociedade e economia. Os ideais disseminados pelo liberalismo estadunidense - seja economicamente pelo “livre comércio” ou pela “liberdade” de que dispõe o cidadão estadunidense de buscar o lucro, ou politicamente pela democracia e a “igualdade”

perante a lei - priorizavam o progressivismo como um fenômeno capaz de se utilizar das mais esplêndidas criações do homem para que, com métodos calcados na ciência e na tecnologia, fossem capazes de promover a transformação da sociedade para um complexo cada vez mais perfeito e harmônico, em que as contradições seriam superadas e não teriam mais espaço com o advento da modernidade. Neste caso o Estado no viés liberal (no caso o Estado restrito, a sociedade política) se encontra na fase “corporativo-econômica”⁶⁸. Esta concepção liberal de Estado enquanto aquele que existe apenas para fazer respeitar as leis e manter a “ordem” acaba por ocultar o caráter de classe presente nele ao concebe-lo como se fosse separado e acima da sociedade, representante universal. A questão é que tal caracterização pressupõe que as leis são de certo modo “neutras”, sendo o direito a expressão máxima da sociedade como um todo (SCHLESENER, 2007, p. 30) e tornando possível

[...] a veiculação da ‘utopia democrática’ segundo a qual ‘todos podem tornar-se elementos da classe dirigente’, na realidade, o Estado desempenha um papel bem mais amplo e assume novas funções à medida que se desenvolve a estrutura do capitalismo; não se pode separar sociedade política e sociedade civil, onde se dá realmente a direção do desenvolvimento histórico; assim, temos o “exercício ‘normal’ da hegemonia” [...] (SCHLESENER, 2007, p. 30).

Ao conceber a CBAI uma instituição a serviço das classes dirigentes neste momento histórico do desenvolvimento industrial brasileiro, a terminologia que define o homem parece mais ligada ao conceito de cidadão que, conforme apontado na Seção 2.2, significava ser uma pessoa que enxergasse o trabalho como dever, como algo que a ele mesmo permitiria existir enquanto cidadão que “sabe viver a vida”.

[...] estou certo de fato de que a mocidade deve aprender a viver a vida, tão bem como ganhar os meios para sua subsistência, e ainda deve ser composta de bons cidadãos, tão bons como produtores de utilidades, conseguindo do seu trabalho, renda adequada para si e sua família (CBAI. Vol. II, n. 2, fev. 1948: 23).

O bom cidadão jovem seria aquele capaz de, através de seu trabalho, conseguir a renda de que necessitasse ele e sua família. Mas essa intenção permite outra leitura: ter renda adequada em quais parâmetros? Conseguir renda adequada estaria mais ligado à satisfação das necessidades básicas mínimas de sobrevivência a vida de um ser humano, ou as condições de consumo que o permitam consumir aquilo que só o tal “progresso” era capaz de proporcionar? Quais as concepções acerca da família, ou melhor, qual a noção sobre a função deste personagem (o trabalhador) em um quadro social mais amplo? Aqui o que se pode identificar neste enunciado é que existia um modelo de vida a ser considerado o correto para aquele que

⁶⁸ Aspás de SCHLESENER, 2007, p.30.

quisesse “viver a vida”, e se relaciona com determinado padrão de trabalho (produtores de utilidades), de família e renda. Um trecho sobre o motivo pelo qual os alunos eram formados parece nos auxiliar na resposta dessas perguntas:

[...] vamos, agora, à parte mais árdua, à parte mais espinhosa, que é de fazer que esse aluno não seja apenas um produtor eficiente, adquira uma técnica útil, senão que se prepare para ser um reprodutor, um pai ou mãe, no dia de amanhã, e que se prepare, além disso, para ser também um elemento social ativo: um cidadão, um patriota, um homem culto, porque, no fim das contas, para que se produz? Para viver (CBAI, Vol. X, n. 5, 1953:990).

Considera-se tal discurso como monológico, que se pretende universal, uma vez que mostra uma única dimensão da possibilidade de atuação do produtor que seria formado pelas escolas, ao passo que nos aponta para possíveis resistências no seu próprio intento de mostrar como deve ser o cidadão e da finalidade última de produzir “para viver”. Isso significava conseguir conformar o aluno à condição futura de cidadão produtivo, que nestes termos significava formá-los como um homem culto, o patriota no sentido moderno de ser cidadão: o trabalhador. A formação de um produtor eficiente se mostra em diversas discussões nos Boletins como um desafio: a difícil missão de adestrá-lo à condição de cidadão conforme os moldes estabelecidos. Esta é a própria contradição com a qual o enunciado, com suas forças centrípetas, se mostra: essa formação era difícil de ser feita, era “árdua” e “espinhosa”, ou seja, não seria tão simples assim conformar o cidadão ao papel que se estabelece para ele no enunciado. Tal proposição parece se relacionar mais uma vez com a questão da moralidade, da necessidade de criar tal mentalidade no trabalhador. Seguindo tal concepção, no editorial de março de 1954 afirma-se:

As exigências cada vez maiores do progresso e da civilização acabaram impondo aos homens, a despeito de todas as formas de resistência, uma revisão substancial dos valores estabelecidos e consagrados, em favor de nova mentalidade, plasmada sobre uma perspectiva de amplos horizontes (CBAI, Vol. VIII, n. 3, mar. 1954: 1201).

Este enunciado coloca o progresso como algo sobre o qual não se conseguiria ir contra, resistir, embora fique claro também que as resistências aconteceram. A expressão “impondo aos homens” cria o efeito discursivo de que essa é uma realidade, e que mesmo as resistências não conseguiram ir contra tal progresso. A nova mentalidade que se projeta na voz deste editor coloca a mudança de valores e a concepção de uma nova mentalidade como dadas, como acontecimentos, o que se pode combater a partir de diversos outros enunciados que colocam a primazia na necessidade de se desenvolver tal mentalidade.

No trecho citado, identificam-se os traços sobre os quais respaldam a moralidade e a necessidade de controlá-la. Gramsci, ao analisar o programa de Ford, destaca que os serviços de inspeção nas fábricas teriam o objetivo de “controlar a ‘moralidade’” dos operários. Há no caso da visão apresentada pela CBAI, elementos suficientes para inferir que algo parecido acontecia nas escolas profissionais em termos de controle? Poderia então se conceber que as iniciativas visam além do domínio sobre o trabalhador na esfera da produção, a do seu autocontrole? Parte-se daquilo que podemos inferir conforme os enunciados dos Boletins. O processo de adaptação e sujeição do trabalhador se encontra em outro discurso oficial da CBAI como algo árduo e difícil: “Não é fácil ajustar um indivíduo ao trabalho, para cuja exceção ele traz predisposições naturais, uma como energia latente que apenas aguarda o necessário estímulo para se libertar e mover” (CBAI, Vol. VII, n. 3, mar. 1953: 994). Para Gramsci, a história do industrialismo sempre contradisse a “animalidade” humana. Como foi descrito na Seção 3.3 deste trabalho, o industrialismo exige um método específico de produção, de trabalho e de sociedade, ao qual o homem deve se adaptar e se adequar. Assim há uma luta entre a animalidade inerente ao homem e sua adaptação ao desenvolvimento industrial.

A história do industrialismo foi sempre (e se torna hoje de modo mais acentuado e rigoroso) uma luta contínua contra o elemento “animalidade” do homem, um processo ininterrupto, frequentemente doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, insto é, animalescos e primitivos) a normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos e rígidos, que tornaram possíveis as formas cada vez mais complexas de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo (GRAMSCI, 2014, p. 262).

Essa observação demonstra que não necessariamente o trabalho humano nas indústrias se tornara menos rigoroso e menos exaustivo no aspecto fisiológico e psicológico, à medida que o progresso seguia seu curso e inclusive era pauta de longas discussões pelos Boletins.

[...] se a máquina poupa tempo e energia ao trabalhador, exige-lhes mais saber e maior consciência profissional. Outra não é a função da escola profissional, senão dignificando o trabalho obreiro, dar ao indivíduo a noção de seu valor, situando-o no corpo social como um de seus órgãos vitais (CBAI, Vol. III, n. 8, 1951: 749).

Ao contrário, era o progresso, traduzido nos novos métodos industriais, elemento que aprofundava o embate violento entre o corpo e desenvolvimento da industrialização, fator sem o qual seria impossível atingi-lo. Tal questão não é assim colocada nos Boletins, cuja percepção à respeito do processo industrial traduz-se em tentativas de ressaltar a industrialização com um conjunto de signos que refletem a sua necessidade e benefícios, como se lê no enunciado de

Brigadeiro Guedes Muniz: “Industrializar uma nação é tratar da produção de riquezas, em todos os escalões e em todas as especialidades úteis ao homem, para que ele então possa viver em paz, gozar saúde, evoluir ou, quando for necessário, defender-se para sobreviver” (CBAI, Vol. VIII, n. 3, mar. 1954: 1209). Ainda que as vantagens sejam exacerbadas discursivamente, tais vantagens que Muniz vislumbra na industrialização não pareciam ser suficientes para que os trabalhadores agissem conforme esta lógica que, como já mostrado, significaria conformar-se ou sujeitar-se na sua condição face à divisão social do trabalho.

Percebe-se que, ainda que intensificadas as ações da CBAI ao longo de sua atuação, a tarefa de educar no ensino profissional, conforme os parâmetros do órgão, consistia em tarefa árdua. Ainda em 1958, passado um decênio de sua atuação no Brasil, em uma matéria sobre um curso de treinamento de professores, estes “[...] compenetrados das responsabilidades que lhes impõe a árdua missão de formar e educar profissionais competentes, souberam cumprir com eficiência e zelo as suas tarefas no Centro de Treinamento” (CBAI, Vol. XII, n. 3, dez.1958: 9). Novamente reificando os professores que participaram de tal curso na posição de “compenetrados” de suas responsabilidades, reafirma-se o papel desta classe na difícil missão.

A necessidade de criar um trabalhador que se ajustasse as novas condições de trabalho aparece nos Boletins como algo que precisaria ser feito para se alcançar o progresso. Nilo Alves de Moraes traz um exemplo, em sua preocupação sobre o a recreação enquanto uma necessidade humana, de como esse aspecto ultrapassa os limites da fábrica e se estabelece também no âmbito cultural:

Só o motivo de residirem no operariado brasileiro tão alvissareiras esperanças, faz com que encaremos de maneira especial no respeitante ao seu preparo físico e ao aproveitamento de suas horas de folga.

[...] Sempre é oportuno, pois, ressaltar o valor da recreação como meio valioso e indispensável no aproveitamento racional e científico das horas de lazer, [...] certo será utilizar-se de maneira adequada as suas horas de folga a fim de que possam esses momentos contribuir decisivamente para a recuperação das energias despendidas no labor diário, de tal forma, que espiritual, física e moralmente, haja equilíbrio necessário a vida normal da espécie humana (CBAI, Vol. VI, n. 6, jun. 1952: 839).

Deste modo, a racionalização da sociedade no que concerne ao controle sob o indivíduo fora do momento de trabalho constitui-se como algo que viria a beneficiar o sistema produtivo como um todo. Moralizar o trabalhador para se adaptar as novas condições de trabalho significava racionalizar também o próprio corpo de modo que fosse mais eficiente ao processo produtivo (conforme será tratado na Subseção 5.3.2).

Outro aspecto da noção de progresso conforme a CBAI está relacionada aos próprios moldes do fordismo, conforme fica claro no trecho abaixo, que vincula o ensino técnico ao aumento de produção:

Aumento de produção! Sim, mas com gente capacitada, com métodos e com integral apoio de todos os interessados no engrandecimento do Brasil.

Usar as máquinas ao máximo; das às ferramentas o seu real valor e procurar trazer para o país os métodos empregados por povos mais industrializados.

O que verificamos nos Estado Unidos foi uma grandiosa cooperação entre todas as fábricas e estas por sua vez dão todo o apoio possível às Escolas, tanto moral como material.

[...] Como vemos, aumento de produção quer, para nós das Escolas Técnicas e Industriais, dizer: apoio completo aos futuros técnicos e às fontes de onde eles surgem (CBAI, Vol. II, n. 4, abri. 1948:53).

O que está em questão nestas passagens concerne ao papel da educação com relação ao aumento de produção, na proximidade desta com o progresso. As escolas profissionais recebiam o suporte da indústria, pois naturalmente dela precisariam para suprir a demanda de técnicos especializados.

O modelo produtivo adotado deveria ser aquele que se mostrasse mais eficiente perante os demais, eficiência essa que permeava o progresso nas suas mais abrangentes esferas: era necessário que a eficiência fosse o mote no que diz respeito à educação profissional e à formação de seus professores, ao governo e à administração pública, à saúde, às empresas e comércios, etc.

A ideia de progresso também está fortemente atrelada à crença da libertação humana. Nas construções discursivas em torno desta expressão, justificam-se as desigualdades e as diferenças como naturais. Os conflitos de classe, as desigualdades sociais, a divisão técnica do trabalho que se aprofundava, neste período, são discursivamente neutralizadas ou dissolvidas em prol de um bem maior: o progresso capaz de levar uma sociedade à riqueza e a um pleno estado de desenvolvimento social, que nessa lógica depende do êxito no desenvolvimento econômico e industrial. Em suma o progresso ganha um valor no campo dos signos que ultrapassa apenas o seu significado enquanto um movimento linear evolutivo. Ele também passa a se constituir no campo dos discursos de forças sociais representados pelos Boletins como a única linha histórica pela qual a humanidade poderia seguir, o que chama a atenção mais uma vez no que se refere à conformação do trabalhador nos discursos dos Boletins, afirmada pelo então Diretor do Instituto de Psicologia Experimental da Universidade Católica de São Paulo, Enzo Anzzi:

O progresso sempre crescente da civilização traz consigo um grande prejuízo: a intensidade cada vez maior da atividade humana, as grandes descobertas científicas, a mecanização do trabalho, as facilidades de novos meios de transportes surgem aos nossos olhos como coisas fabulosas e até mesmo imponderáveis. O que ontem parecia útil e até certo ponto moderno, hoje se nos afigura obsoleto e ridículo, por vezes. A humanidade procura renovar seus métodos de trabalho renovando-se a si própria. É mudança constante e de fácil observação (CBAI, Vol. VI, n. 7, jul 1952: 858).

O valor axiológico que Anzzi delega ao progresso parece superar o prejuízo que ele mesmo afirma resultar de tal fenômeno: ao colocar a humanidade em constante processo de renovação dela própria a partir da renovação dos métodos de trabalho, tem-se a impressão que a ciência e a tecnologia é que determinam as mudanças nas superestruturas. Novamente, o índice de valor delegado ao “prejuízo” do progresso oculta as lutas dos trabalhadores, os conflitos que permeiam as mudanças para uma sociedade industrial, as contradições e antagonismos de classes, e por fim as resistências a este processo, capazes de abrir novas buscas pela hegemonia e pela transformação social.

A questão social também é frequente nos Boletins, mas ela não aparece como fruto das desigualdades sociais e de acesso que tinham as classes subalternas ao projeto industrializante, aparece apenas como determinada por ele.

Nesta fase em que o Brasil passa por uma impressionante metamorfose, determinada pela rápida e diversificada industrialização que, por sua vez dá motivo a vários outros problemas de ordem econômica e social, cumulando com a crescente falta de mão de obra especializada, as escolas profissionais passam a ocupar lugar de suma importância no cenário nacional. Daí o interesse do Governo em que dotá-las dos requisitos necessários de modo a que possam vir em socorro da falta de técnicos, pondo anualmente o maior número possível de profissionais habilitados à disposição da indústria florescente (CBAI, Vol.II, n. 10, nov. 1953: 1137)

Mais uma vez, aparece a conformação com os processos desiguais criados pelo modelo industrial que se processava no Brasil e sobre o qual a educação tinha papel primordial. O valor ideológico que se delega aos problemas resultantes da rápida industrialização nada tem a ver, neste enunciado, com as questões de natureza de classe, com as dificuldades enfrentadas pelo Brasil no que diz respeito à dificuldade de consolidar um projeto de nação capaz de superar a miséria e as desigualdades. O que preocupava de fato, ou seja, o que tinha valor axiológico, eram os problemas sociais na relação direta com a industrialização: a falta de técnicos especializados.

Muitos dos jovens não conseguiam desfrutar dos métodos modernos de encaminhamento profissional, mas isso era tido como problema de menor importância. Um exemplo está nas palavras do médico e psicólogo Emílio Mira Y López, que aparecem em diversos enunciados nos Boletins sobre a Orientação Profissional: “Nem todos os que precisam de orientação profissional dispõem de recursos suficientes para custear tão dispendioso processo” (CBAI, Vol. VI, n. 3, mar. 1952: 792). As questões sociais são consideradas enquanto problemas, desvios que viriam a ser racionalmente solucionados ou sanados conforme melhor se desenvolvesse a industrialização no país.

Nos Boletins da CBAI a ideia de progresso, neste contexto de amplo desenvolvimento industrial, libertava o homem de um regime servil severo ao substituir muito do que antes era exploração da força de trabalho, por processos de automação e pela maquinaria. A existência de uma divisão social do trabalho é tida como dada, e nada é possível fazer a não ser buscar a harmonia entre essas classes para que a par dessas desigualdades, a busca pelo progresso emergisse como única alternativa possível de melhorar as condições de vida. Mas note-se bem que tal busca incessante pelo progresso em diversos trechos não coloca em questão a divisão social do trabalho como pertencente a esse modelo de produção e trabalho, apenas que mais pessoas, tantas quantas quisessem e trabalhassem pelo progresso, também estariam em melhores condições de competir e usufruir o que futuramente tal progresso viria proporcionar. Em 1958, era o projeto de modernização que estava no cenário, e a educação profissional era o grande motor do desenvolvimento:

Bem sabemos o quanto representa para o progresso do nosso País o desenvolvimento do ensino industrial. O Brasil que vem nos últimos anos acelerando decididamente a sua industrialização, não poderia prescindir da técnica e do aperfeiçoamento dos que se dedicam ao mister de aprender como se faz ou dos que ensinam a arte de como fazer os produtos industriais de acordo com a moderna técnica (CBAI, Vol. XII, n. 1, out, 1958: 5).

O desenvolvimento industrial exigia então, no campo da educação profissional, algumas condições para seu funcionamento, como nas palavras proferidas pelo professor Alvarez: “[...] o desenvolvimento industrial necessitará de um sem-número de técnicos, de especialistas, de organizadores, de administradores” (CBAI, Vol.XII, n. 2, nov. 1958: 1). O que fica claro ainda neste discurso, é que esta parecia uma realidade ainda longe de se alcançar face à estrutura que respaldava a educação profissional:

Enquanto essa necessidade gritante se faz crise, nossos grandes educadores e técnicos de educação se tornaram funcionários públicos, amordaçados e fossilizados por um Ministério de Educação e Cultura que ainda não assumiu a liderança que lhe cabe e que terá de vir a exercer (CBAI, Vol.XII, n. 2, nov. 1958: 1).

Essa afirmativa sobre o trabalho desenvolvido pelo órgão oficial da CBAI se constitui em um olhar crítico sobre como estava se processando a formação de técnicos especializados capazes de trabalhar nas crescentes indústrias, o que mais uma vez nos leva ao oceano de enunciados com o qual o autor do texto dialoga: não era possível, para fins de progresso industrial, ter-se uma estrutura organizacional do trabalho como aquela que havia no Brasil até então.

Os padrões das indústrias, quando visitadas pelos representantes da indústria e do ensino profissional, dão um substrato daquilo que Gramsci ponderava sobre a racionalização da demografia estadunidense: na “América”, todos tinham sua função social.

De todos os males, que vêm do “ar do tempo” e hoje se espalham por toda a parte, mas que a intervenção da política na educação acentuou e agravou, o maior de todos, talvez, e sem dúvida um dos mais graves, é o de considerar a “função pública” como um simples emprego, um meio de ganhar a vida, e o meio mais fácil e cômodo exatamente por ser um “emprego público” (CBAI, Vol. III, n. 4, out. 1955: 1497).

A visão de mundo do autor deste relato, cursista da CBAI, parece imbuída de valores do americanismo, como é o caso do trabalho “sem privilégios”, algo que parecia surpreender aqueles professores brasileiros que viajavam para o EUA e que no Brasil conviviam com os “pensionistas da história”, para usar os termos de Gramsci. Eis a América de uma composição demográfica racionalizada, que delegava a cada membro da comunidade um papel no mundo da produção.

Assim, encontrava o Americanismo certa resistência advinda mesmo das correntes dirigentes, o que reforça a ideia de que a missão pelo progresso, por meio da educação profissional, carecia de fato dos mais variados esforços para construção de uma mentalidade mais ligada àquela necessária ao desenvolvimento industrial acelerado. E isso nos mais diversos campos culturais: na educação profissional, no meio industrial, nos órgãos públicos, toda a vasta gama cultural de uma nação deveria estar em consonância com a busca pelo progresso. No campo simbólico, essa noção de adaptação dos meios conforme o objetivo modernizador industrial tinha o apoio axiológico de outras questões colocadas em prioridade: uma delas era a necessidade de se atingir a eficiência nessas mais diversas esferas.

5.3.2 Eficiência

A expressão eficiência também constitui o corpo ideológico da americanização, de que qualquer processo ligado à vida em sociedade deveria, por meio da ciência e da tecnologia, tornar o homem, o modo de produção e de trabalho mais eficientes. A ideia de eficiência está ligada ao conjunto de fenômenos e fatores capazes de serem racionalizados e contabilizados. Como o modo de produção é capitalista, o significado de eficiência está atrelado a esforços para aumentar o rendimento de determinada produção com o menor gasto possível. A expressão está ligada também às tentativas e experiências que visem aperfeiçoar os métodos e técnicas, para

que os dispêndios com recursos financeiros, humanos e tecnológicos diminuam e ao mesmo tempo se aumente a produção e a extração de mais-valia.

A CBAI valoriza e atribui especial importância às demais palavras descritas nos temas criados para esta análise, como símbolos ou instrumentos que viriam a consolidar a lógica de uma linearidade histórica da evolução para o progresso. Assim para se alcançar o progresso, tão desejado, o organismo social e tudo o que nele se insere, deveria ser eficiente. A padronização dos novos métodos de produção e trabalho deveria garantir a eficiência dos processos produtivos e racionalmente planejados. Essa busca se estende a todas as áreas, inclusive na educação industrial, como demonstrado em uma passagem de um Boletim: “O ensino, para ser bom, precisa ser planejado. [...] O ensino individual é muito eficiente, quando planejado com antecedência” (CBAI, Vol. II, n. 3, mar. 1948: 37), ou “É preciso que se obtenha o maior rendimento possível de tanto sacrifício feito e tanto dinheiro gasto” (CBAI, Vol. II, n. 6 mai. 1948: 86). A concepção de eficiência também está implícita na seguinte frase:

Ora, para o aumento de produção, devemos ter um corpo técnico à altura das nossas necessidades industriais, gente que não seja apenas “manejadora de máquinas” e sim homens com perfeita noção de suas responsabilidades e com perfeitos conhecimentos que permitam acatar as determinações e métodos, sem o que nada conseguirá (CBAI, Vol. II, n. 4, abr.1948: 53).

Este enunciado denota que a condição para se produzir mais é que o homem se adapte a esses novos métodos e mais, que o trabalhador eficiente era aquele que seguisse à risca os processos estipulados para a operação de seu trabalho, o que significava também conformar-se a hierarquia da indústria e a sua posição na divisão social do trabalho expressas em “acatar as determinações e métodos”. Nos Boletins da CBAI a eficiência está ligada ao rendimento financeiro, humano, produtivo, considerando para isso os dados racionalmente contabilizados. Eis aqui aquilo que aparece na categoria progresso, já não é suficiente ter manejadores de máquinas, a eles a moralidade pelo trabalho enquanto dever, deveria estar acima de qualquer revelia ou desacordo, de modo que cumprissem aquilo que lhes era exigido: a eficiência.

Em um artigo sobre as diferenças entre a escola de ensino industrial e a indústria, intitulado *Indústria versus Escola* (CBAI, Vol. II, n. 2, fev. 1948: 21), o estabelecimento industrial é aquele que entre outros, “coloca o trabalhador onde ele possa ser mais produtivo” (CBAI, Vol. II, n. 2, fev. 1948: 21), diferentemente da escola industrial que “coloca o aluno onde ele possa aprender com mais eficiência”. Mas o que significava um aluno formado com eficiência? É fato que aprender com eficiência certamente traria benefícios ao nome da instituição, quando mais tarde seus alunos fossem empregados na indústria e se tornassem o

trabalhador produtivo que ela carecia, mas aprender com eficiência não seria o primeiro passo para se tornar um trabalhador produtivo? A lista segue diferenciando essas duas instituições: “O estabelecimento industrial existe para produzir e dar lucro material, ao passo que a escola industrial existe para proporcionar a instrução e conceder vantagens educacionais” (CBAI, Vol. II, n. 2. fev. 1948: 21). Neste enunciado, há uma preocupação ou esforço de separar a escola da indústria, mas em um modelo em que a educação está atrelada a indústria, essa diferença não é tão grande como querem os assinantes do artigo. Essa visão da função do ensino industrial com relação à indústria também aparece nas palavras de Vee A. Winward, ao comentar o papel dos administradores das escolas: “O único e exclusivo propósito de toda organização administrativa de uma escola profissional é, para o autor, reunir o aluno e o professor num ambiente que simule a indústria para qual deve ser feita o treinamento [...]” (CBAI, Vol.VIII, n. 7/8, jul./ago.1954: 1269). E mesmo a necessidade de integração entre escola e indústria era necessária para atingir a projeção do Brasil no cenário internacional. Ambas são colocadas como o motor da competitividade brasileira por Eldridge Plowden, Diretor Técnico da CBAI: “Esta cooperação entre a indústria e as escolas de ensino industrial certamente se desenvolverá e se ampliará de ano para ano, apressando grandemente a chegada do dia em que o Brasil terá seu lugar entre as grandes nações industrializadas do mundo” (CBAI, Vol.VI, n. 6, jun. 1952: 843).

Da eficiência do campo educacional, dependia a eficiência do setor industrial. Ainda que tal artigo se esforce para separar duas esferas, ambas visam atingir a um mesmo fim: o modelo industrial estadunidense no qual a educação teria o papel fundamental de conformar o corpo social a ele. Nas palavras de Jesus Belo Galvão:

[...] a Nação, presidindo aos interesses do trabalhador e das empresas, exige que aquele e estas se harmonizem, de modo que o trabalhador, na sua atividade profissional, seja um eficiente construtor de sua economia e cultura, e as empresas, o meio necessário a conservação dessa economia e à impulsão dessa cultura (CBAI, v. V, n. 6, jun. 1951: 673).

Como em outro exemplo, aparece no Editorial do Boletim de julho e agosto de 1954, “Só o perfeito entrosamento entre a escola e a indústria levará ao fim que se tem em vista e cujos resultados se farão sentir mais rápida e eficientemente” (CBAI, Vol. VIII, n. 7-8, jul.-ago. 1954: 1261).

A eficiência aparece para Gramsci como aquela ligada à eficiência humana, mais precisamente no sentido de adaptação e aperfeiçoamento do corpo físico, da eficiência muscular nervosa.

O industrial americano se preocupa em manter a continuidade da eficiência física do trabalhador, de sua eficiência muscular-nervosa: é de seu interesse ter um quadro estável de trabalhadores qualificados, um conjunto permanentemente harmonizado, já que também o complexo humano (o trabalhador coletivo) é uma máquina que não deve ser excessivamente desmontada com frequência ou ter suas peças individuais renovadas constantemente sem que isso provoque grandes perdas (GRAMSCI, 2014, p. 267).

Ser eficiente conforme os padrões racionais, significa sujeitar o corpo humano a um funcionamento quase que maquinal. Para tal, o trabalhador precisaria ser eficiente durante suas operações na sua jornada de trabalho e fora dela. Os altos salários eram a “recompensa” paga àqueles que conseguissem sujeitar seus corpos às operações maquinais nas indústrias. Mas nesse sentido também o alto salário é relativizado, pois o trabalhador que dispende seus esforços nas indústrias, para manter-se estável e adaptar-se ao sistema de produção e de trabalho de maneira eficiente, gastaria com saúde, esporte, entre outras despesas que talvez nem os mais altos salários pagos aos trabalhadores qualificados poderiam cobrir, capazes de gerar nos trabalhadores danos físicos irreparáveis, à medida que ele se mantém eficiente. Assim, a busca pela eficiência ultrapassava os limites da produção industrial e também se desmembrava nas mais diversas esferas, que dela dependeriam para lograr êxito.

A eficiência ligava-se a produtividade, logo, a qualificação de profissionais capacitados aumentaria a eficiência das indústrias. Mas os alunos que estariam fadados a cumprir esse destino, nem sempre conseguiam devido às dificuldades que se apresentavam no acesso ao ensino de uma forma geral. Sobre isso, um adendo de Hippaka, professor estadunidense do ensino industrial, é que a maioria da juventude não frequentava o colégio e, dos que frequentaram, muitos só conheceram a escola primária, “[...] muitos desses jovens são lançados neste nosso mundo, sem habilidades produtivas de qualquer espécie” (CBAI, Vol.II, n. 2, abr. 1948: 23). Desse modo, o fato de 90% da juventude do período não ter frequentado um colégio (como mencionado no mesmo texto) parece apenas um detalhe em vista do que o fato de que eles não possuíam qualificação alguma, em uma sociedade apontada como “cheia de dificuldades”.

Atualmente, quer encaremos a produção ou não, alguma coisa deve ser feita para e pela mocidade saída dos ginásios em condições de que possa concorrer no mercado de trabalho, o mais cedo possível, com alguma habilidade rendosa, especialmente quando não pode continuar até o colégio (CBAI, Vol.II, n. 2, abr. 1948: 23).

A naturalização da divisão de classes e da impossibilidade de acesso ao ensino é recorrente no mesmo texto. Tais impossibilidades e barreiras à educação estão bem colocadas no enunciado como algo que acontecia com as classes subalternas. Mas reconhecer a existência

deste fenômeno não significa dar principal atenção a ele, era necessário também racionalizar a sociedade de modo que, ainda em situações desprivilegiadas, fosse aquela mocidade capaz de produzir conforme os moldes que o sistema de produção impunha. Mais uma vez, o valor axiológico que se delega à questão social não problematiza a existência de desigualdades sociais que impedem o acesso de camadas da juventude ao ensino profissional. Essa questão é colocada como natural a esta sociedade e menos importante do que adquirir pelo menos uma “habilidade rendosa”, ou seja, um espaço no mundo da produção, ainda que na base da pirâmide produtiva.

Nesse sentido, a eficiência permeava também o processo de escolha entre aqueles que se formariam como técnicos especializados, capacitados e aqueles que por condições adversas, nem conseguissem concluir o estudo: a orientação profissional passa a ser cada vez mais valorizada em face da necessidade de aproveitar com mais eficiência o trabalhador de acordo com suas propensões a determinado ofício.

Todos os estudiosos do assunto concordam em que a orientação profissional e a educação estão em evolução, não tendo, ainda, atingido plena eficiência. Este fato representa, para os estudiosos, os entusiastas, os que desejam o bem da humanidade, não um obstáculo, mas um incentivo um estímulo no sentido de pesquisar, observar, melhorar métodos, de maneira a levar os homens à conquista de uma existência mais de acordo com seus pendores e, por conseguinte, a encontrar, na vida, maior parcela de felicidade (CBAI, Vol. II, n. 3, mar. 1948: 36).

O papel da orientação profissional nas escolas de ensino industrial aparece diretamente entrelaçado à possibilidade de racionalizar a existência humana. Ao colocar que “todos” os estudiosos no assunto pensavam de mesmo modo indica a univocidade nos discursos em torno da educação e da orientação profissional, reificando o desejo unidimensional por parte de “todos” em se atingir a eficiência. Esta, conforme já mostrado, era mais se adaptar a um modo de levar e conceber a vida em sociedade do que apenas “render mais” no trabalho. Tal convicção ganha força na voz de Celso Suckow da Fonseca, um entusiasta dos modelos estadunidenses de educação. O papel da orientação passa a ter destaque e careceria de pessoas que pudessem fazê-lo, no editorial de setembro de 1955 lê-se:

Não se pode deixar de reconhecer a eficiente e construtiva atuação dos nossos Orientadores que tem contribuído para solução de muitos problemas. Até então recaiam eles, prejudicialmente sobre o diretor e professores, cujas enormes funções específicas lhes impedia o tratamento técnico e humano desses problemas, para cuja solução se acham, felizmente, cada vez mais bem dotados os nossos Orientadores (CBAI, Vol IX, n. 9, set 1955: 1469).

Os orientadores assumem o papel de direcionar os alunos do ensino industrial conforme as “habilidades” e “aptidões” destes, esse papel se tornou algo de destaque nos Boletins, tanto

a respeito dos problemas, dificuldades, como métodos e técnicas de orientação, a enunciados que colocavam a função do orientador num lugar de grande importância.

Há ainda uma visão que coloca a eficiência atrelada a ciência e delega a ela um papel especial na pedagogia, em que as modificações nas práticas educacionais aparecem como “[...] resultado natural da evolução operada na ciência pedagógica [...]” (CBAI, Vol. II n. 6, jun 1948: 85). Em suma, a eficiência, era elemento indispensável ao mundo moderno que se buscava, dela dependeria a posição social que os indivíduos teriam na sociedade. A competitividade aparece como algo dado, terrível, mas nada contra ela se poderia fazer, apenas trabalhar com eficiência para que se pudesse atingi-la. É neste sentido que a harmonização dos conflitos de classe marca enunciados dos Boletins. Ao estabelecer que os alunos deveriam visitar indústrias locais, onde se definia que “[...] a criança já deverá começar a compreender as lutas que existem no campo das atividades profissionais, a competição, a necessidade crescente de qualificação, as vantagens da carreira sobre serviços avulsos” (CBAI, Vol. II, n. 9, set 1948: 130), fica exposto o modelo de produção ao qual o aluno deveria se dedicar na hora da escolha profissional, em detrimento do serviço autônomo.

A eficiência, enquanto mecanismo ideológico que emana do discurso de um grupo social hegemônico, era tida como indispensável aquela pessoa que quisesse ocupar uma posição no mercado de trabalho. Mais do que isso, a eficiência (adaptabilidade do trabalhador) é que garantiria tal lugar ao jovem formado pelas escolas técnicas, diante de um cotidiano que estabelecia como padrão a competitividade. “Cumpre-nos educar a massa do povo para operar, em larga escala, essa economia mecanizada, da qual poderá tirar os recursos necessários à elevação do seu padrão de vida. Educar deverá ter o sentido de aumentar a produtividade” (CBAI, Vol. X, n. 5, mai. 1956: 1598). A respeito do primeiro curso de Treinamento de Professores realizado na nova sede da CBAI, em Curitiba, lê-se: “Esse curso foi coroado de pleno êxito, determinou mais estreita aproximação entre seus participantes e demais membros do setor operacional, e grandes perspectivas foram abertas para melhoramentos e maior eficiência do ensino industrial” (CBAI, Vol. XII, n. 1, out. 1958: 1). Nota-se que apesar das diversas transformações ocorridas desde a instalação do órgão, a preocupação com a eficiência ainda tem uma dimensão axiológica importante, sempre com vistas ao futuro.

A eficiência como padrão no processo industrial propriamente dito é algo que parece se assemelhar com a preocupação na linha de montagem de Ford. Ao classificar os diferentes tipos de fadiga, sobre a fadiga fisiológica, a elaboração de um enunciado transmite a impressão de que é ela natural e só é preocupante em casos muito extremos, ademais é “[...] uma reação normal do organismo à atividade, exigindo descanso para a recuperação funcional, em vista das

modificações que o trabalho acarreta às funções orgânicas” (CBAI, Vol. IV, n. 7. jul 1950: 494). Assim, a questão que aqui se problematiza não é apenas o fato de que no Boletim, a fadiga seja considerada normal, tal questão permeia um contexto de “adestramento” do trabalhador ao seu cargo. Era o trabalhador e todo o seu estilo de vida que deveriam se adaptar ao trabalho, do qual o corpo é sua primazia. Mas deste aspecto, o que de fato preocupava os representantes dos discursos oficiais sobre a fadiga se os trabalhadores das indústrias é que sentiriam em seus corpos o peso das consequências do novo processo produtivo? O que está interdito é que o trabalhador é enxergado como parte racionalizada no processo de produção, de modo que qualquer trabalho que lhe exigisse mais do que seu corpo pudesse aguentar, embora tidos como padrões “normais”, poderiam colocar em risco a própria produção no momento em que tais interferências ocasionassem acidentes de trabalho e predisposição a doenças profissionais (CBAI, Vol. IV, n. 8, ago.1950: 499). A esta afirmativa corrobora o professor Silas Fonseca Redondo, do Instituto Pedagógico do Ensino Industrial de São Paulo:

O Brasil está, presentemente, vivendo um surto de enorme progresso. Está se industrializando. Carecemos de mão de obra qualificada e não podemos nos dar ao luxo de ver um operário qualificado cujo trabalho tanto significa para o nosso progresso, acidentado. Não é só o tempo que o operário fica afastado sem produzir, mas os acidentes podem ser tão sérios a ponto de afastar definitivamente um homem cuja produção interessa diretamente nossa Pátria (CBAI, Vol. XIV, n. 4, jun. 1960: 14).

Falando sobre a importância da higiene industrial para o ensino industrial disse o conferencista que isso representa mais mão de obra qualificada para a indústria e que nas escolas industriais deve se formar a mentalidade de prevenção de acidentes. A higiene neste contexto também não fugia ao alcance científico e racionalizado, era também necessária enquanto fator de eficiência.

É certo concluir que um dos processos sociais resultantes da última guerra foi a compreensão pela indústria e trabalho de que a higiene industrial não depende somente de dispositivos e máquinas, mas de serviços profissionais organizados e trabalho de equipe.
[...] aprendemos que as doenças ocupacionais e as incapacidades podem ser controladas e que a prática de métodos em higiene pessoal é vantajosa para todos interessados (CBAI, Vol. IV, n. 7, jul. 1950: 482).

A necessidade de se atentar para esta questão também aparece nas palavras de João Roberto Moreira, técnico em educação do INEP:

Quer se tenha em vista a preparação ou formação profissional, quer a racionalização do trabalho e a sua humanização, é preciso oferecer ao indivíduo processos e meios de trabalho, adequados a sua natureza bio-psíquica, objetivando, assim, (a) evitar quaisquer efeitos nocivos que o prejudiquem, (b) por influírem de modo negativo

sobre a estrutura funcional da atividade profissional (CBAI, Vol. IX, n. 3, mar. 1955: 1381).

Os problemas de saúde e a fadiga, com os quais deviam se preocupar os educadores e alunos do ensino industrial, ora eram atribuídos ao trabalho em excesso, ora eram atribuídos à própria condição social a que os alunos pertenciam, aliviando um pouco o que pesasse de culpabilidade deste fator apenas ao exercício do trabalho nas indústrias.

[...] a maioria dos alunos tem pequenos e às vezes graves defeitos biológicos, que são produzidos, pura e simplesmente, por falta de meios higiênicos de vida. [...]. Este primeiro aspecto já deve interessar todo o professorado das Escolas técnico-profissionais, a fim de conseguir evitá-lo, porque [...] uma saúde corporal robusta é indispensável, é imprescindível ao aluno que vai preparar-se para realizar um trabalho físico, um trabalho manual, pois esse trabalho físico constante, que por si mesmo produz enfermidades ou deformações físicas, somente pode ser compensado por uma saúde superior à média [...] (CBAI, Vol. II, n. 7, jul. 1948: 98).

Os problemas de saúde do trabalhador neste caso se assemelham àqueles que enfrentavam os trabalhadores das indústrias Ford, de que falava David Hounshell, em que ainda diante de diversas reformas na fábrica da Ford, estas não eram suficientes para conter as crescentes ondas de problemas trabalhistas ligados à saúde, nesse caso diretamente atrelados ao desgaste físico dos trabalhadores (HOUNSHELL, 1984, p. 258). Em prol do progresso, mais uma vez era o corpo que deveria ser racionalizado de modo que menor dano causasse ao aspecto físico do trabalhador, ao notar-se a atenção delegada a fadiga e demais doenças relacionadas ao trabalho. Tal luta entre animalidade do homem e industrialismo, que em Gramsci se traduz como uma violência ao corpo, nos Boletins da CBAI, tal relação é tida como natural, inevitável, restando apenas recorrer a um instrumental bem elaborado de meios educativos que viriam a prevenir o acontecimento da fadiga.

Os cuidados com o material das oficinas é de importância suprema para este processo de racionalização da educação industrial. Exemplo ilustrado nas palavras do técnico estadunidense Steffen, sobre a inauguração da Oficina de Mecânica de Máquinas na Escola Técnica de Manaus:

A máquina instalada numa oficina escolar adquire, com esta sua colocação, uma propriedade nova, como se fosse tocada com a vareta mágica dos contos de fada. [...] Considerai esta oficina mecânica parte de vossa casa. Limpai-a todos os dias. Limpai as máquinas cada vez que um serviço terminar; limpai-as ao deixar da oficina. Não deixeis que o nosso clima úmido corroa as suas superfícies metálicas. Alimentai a suas partes funcionais por meio duma lubrificação cuidadosa. E especialmente, não brinquéis com as máquinas, elas não gostam e as vezes se vingam de ser consideradas brinquedos. Aprendei a considerá-las os amigos que procuram facilitar a vossa vida profissional. Tratadas com carinho e respeito, retribuir-vos-ão com serviços leais, necessários à vossa formação profissional (CBAI, Vol. II, n. 7, jul. 1948: 107).

Mas neste trecho algo mais chama a atenção. O fetichismo pela máquina parece fantasiar o esforço que seria necessário por parte dos alunos para mantê-la com altos padrões de rendimento e eficiência. Se as orientações de Steffen fossem seguidas, certamente a oficina atenderia aos padrões da organização racional do trabalho.

Assim, a respeito da eficiência conclui-se que a tentativa de colocá-la enquanto padrão cientificamente pensado ou programado, como se fosse neutra e racional, valorizando os discursos sobre si enquanto pertencentes ao universo semiótico da ciência e da tecnologia, ocultam as contradições, dificuldades, antagonismos e resistências por parte dos trabalhadores, tais como as questões que resultam em problemas os mais diversos: os prejuízos a saúde dos trabalhadores, a falta de acesso à educação profissional, os lucros que aumentariam com a eficiência na produção, porém sem necessariamente transformar as condições precárias dos operadores de máquinas e trabalhadores do baixo escalão nas indústrias.

5.3.3 Padrão americano de vida e abundância

O padrão de vida americano ou *american way of life*, é concebido enquanto conjunto de padrões de produção e consumo, comportamento e demais aspectos culturais. Nos lembra TOTA (2000, p. 30), ao fazer referência aos recursos culturais dos EUA, que neles se propagava a ideia de que a América Latina, “[...] via de regra, precisava aprender as lições do progresso e do capitalismo para abandonar essa posição ‘inferior’”. Em suma, o projeto cultural de estilo ou padrão de vida estadunidense é mostrado como superior, aquele que deveria ser seguido para se alcançar o status de nação civilizada. Trazendo esta perspectiva ao contexto social mais amplo, este padrão de vida está intrinsecamente ligado ao modelo de produção e consumo em massa, logo, também ao campo do trabalho e da educação profissional. O intento desta categoria é analisar como valores ligados a esse estilo de vida influem diretamente nos enunciados sobre a organização do ensino profissional.

Gramsci coloca que o americanismo, para acontecer, precisa subordinar a ele o sistema social. Ademais, no fordismo, Gramsci reconhece a importância dos momentos de “lazer” dos operários enquanto mecanismo de persuasão. No aspecto educacional, esse estilo de vida também tomava forma, as atividades extracurriculares enquanto pertencentes a esse quadro passavam a receber grande importância. Ford sabia muito bem da importância da educação. Mas ela não se resumia a escola, era necessário um aparato cultural bem consolidado para que

os ideais do americanismo fossem bem disseminados. Ao comparar o antigo modelo educacional com o novo que se estabelecia, a conclusão a que chega Milton de Andrade Silva, então assistente de educação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ao discutir a importância das atividades extracurriculares como forma de dissolver a antiga rigidez no sistema educacional, é significativa:

Conclui-se que a “harmonização do problema, do esforço e do interesse consiste em relacionar de tal modo as tarefas escolares com a vida real da criança e da sociedade, que ela se sinta crescer, por meio da assimilação à sua própria personalidade daquilo que é, e que ela reconhece ser parte essencial da sua vida social” Daí serem imprescindíveis, a observância dos preceitos pedagógicos de nossa época, a existência de instituições escolares como biblioteca, teatro, cinema, rádio, jornal, centros de estudo, grêmios, associações, bancos escolares, centros cívicos, pelotões de saúde, clubes agrícolas (CBAI, Vol. II, n. 6 mai. 1948: 86).

Ao tomarmos o referencial do Círculo, poderíamos considerar tais atividades extracurriculares enquanto ideologias, no sentido de que pertencem a um determinado campo da atividade intelectual humana. Deste modo, estão sujeitas às relações dialógicas onde circulam os discursos que respondem e refratam acerca do tema, representando posições valorativas de acordo com o contexto que permeia a emergência de tais atividades intelectuais, de tais signos. Neste caso, as atividades citadas acima representavam os mecanismos ideológicos de persuasão. O cinema ou o teatro deveriam ser parte integrante da vida de um aluno do ensino industrial, porém não apenas como mera distração, e sim como extensões do projeto fordista, onde os meios de comunicação, integrantes da indústria cultural, estariam ao dispor de um projeto hegemônico que visasse a ampla disseminação do americanismo.

Padronização em todos os níveis, inclusive cultural. O cinema, a maior de todas as inovações americanas na área do *entertainment*, divulgou, mais do que qualquer outro meio, o *American way of life*, americanizando primeiro, os Estados Unidos, depois, o resto da América (TOTA, 2000, p. 21).

Não é possível, então, conceber tais atividades como desvinculadas do contexto mais amplo da educação profissional. O fordismo é um sistema que carece, para sua existência, de um vasto programa cultural. Nesta mesma linha, o artigo responde por que era tão importante problematizar a questão das atividades extracurriculares:

Ao mesmo tempo que desenvolvem ou revelam certas capacidades dos educandos, contribuem para o aprimoramento das qualidades dos alunos e para facilitar a tarefa dos professores, no afã de conseguirem bom aproveitamento de seus discípulos. [...] todo aluno deve participar ativamente de uma ou mais organizações extracurriculares, que não terão vida isolada, mas concorrerão para que seja mais completa a obra educativa, encarada como um todo. O próprio senso de responsabilidade e economia poderá ser bem desenvolvido com o auxílio das caixas e bancos escolares, que deverão ser cuidadosamente supervisionados pelos

professores responsáveis e ter colaboração discente, especialmente na parte administrativa. As informações sobre as atividades extracurriculares dos alunos chegam mesmo a constituir valiosa base para orientação educacional (CBAI, Vol. II, n. 6, jun. 1948: 85).

Considerando que na educação profissional a orientação era mais um mecanismo de racionalização do trabalhador, ao direcionar o aluno ao trabalho para que melhor contribuísse para a eficiência do mundo produtivo, parece que este amplo interesse estaria ligado à construção da hegemonia do modelo de ensino. Se em Gramsci “[...] a hegemonia nasce da fábrica e necessita, apenas para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia” (GRAMSCI, 2014, p. 247), nas escolas profissionalizantes certos aspectos se assemelham nas formas pelas quais se pretendia conformar o trabalhador ao seu papel. Entendidas pelo viés da persuasão, tais atividades deveriam ser encaradas como mecanismos capazes de reforçar a conformação do aluno ao trabalho, ou melhor, de formar o trabalhador eficiente.

Não por acaso a questão cultural, da qual dependia diretamente o controle sobre os trabalhadores e a reprodução do modelo estadunidense de trabalho, é amplamente colocada em discussão, sobre os enunciados que descrevem a necessidade de criar uma mentalidade de acordo com os novos parâmetros.

Daí a urgência com que está aparelhando o Ministério da Educação e Cultura para, sob a dinâmica e patriótica direção do Dr. Clóvis Salgado, dar tratamento relevante ao ensino técnico profissional, em todos os níveis, “porque constitui o processo educativo específico para a integração do homem na civilização industrial, não somente habilitando-o para o domínio da máquina, como ainda orientado-o para uma nova atitude diante da vida (CBAI, Vol. X, n. 3, mar. 1956: 1566).

Mas para isso era necessário mostrar tais valores como caminho único ao desenvolvimento histórico, e desse modo a projeção cultural do americanismo tomava seu papel inclusive no campo espiritual:

A série de vitórias sucessivas sobre a natureza, além de ser o produto de uma longa elaboração espiritual, a que não faltou, nem podia faltar o impulso generoso de forças morais, aumentando a “eficiência” dos homens e aproximando-os cada vez mais, abre as largas perspectivas de compreensão e simpatia humana. A ciência, a máquina e a economia que trazem a marca da força criadora do espírito, que por nelas se manifesta e nelas se contempla, constituem um “sistema de meios” indispensáveis, não apenas à satisfação de interesses, mas à expressão de sentimentos e à criação de ideias e valores da cultura (CBAI, Vol. II, n. 8, ago. 1948: 115).

A “América” à luz do imaginário de Tocqueville emerge como o percurso histórico que melhor representa os EUA deste ímpeto criador que tem o povo estadunidense. Todas as

características salientadas como positivas, e o fato de que satisfazer o espírito e a criação de ideias e valores da cultura resultam de um “sistema de meios” oferecidos pelas possibilidades da ciência, da máquina e da economia, projeta uma visão determinista da ciência e do saber aplicado a ela. Aparece nesse enunciado a dimensão axiológica da preponderância da máquina sobre a natureza, o que se pode notar pela dimensão que tem a palavra “vitórias”, ou seja, a natureza teria sido derrotada, ou no mínimo dominada pela geniosa apropriação humana, que soube criar a máquina, a ciência e a economia.

Na análise de Gramsci, a preocupação de Ford com a espiritualidade do trabalhador somente existia no âmbito da produção e mostrava-se num quadro mais amplo, como justamente sua contradição. As iniciativas em nome da espiritualidade e humanidade teriam por fim conservar fora das fábricas o “equilíbrio psicofísico” do trabalhador, para que este não entrasse em colapso, em vista da coação dos novos métodos de produção (GRAMSCI, 2014, p. 267). Mas aqui o autor sardo coloca com extrema clareza o que ambicionavam tais preocupações: “Este equilíbrio só pode ser puramente externo e mecânico, mas poderá se tornar interno se for proposto pelo próprio trabalhador e não imposto de fora, por uma nova forma de sociedade, com meios apropriados e originais” (GRAMSCI, 2014, p. 267). É o parece estar por trás desta intenção de constituir, no âmbito do ensino profissional, um “sistema de meios” que dê vazão “à expressão de sentimentos e criação de ideias e valores da cultura” (CBAI, Vol. III, n. 8, ago. 1951: 180).

Na esfera da educação profissional, tentar criar um modelo de sociedade que se deixasse invadir de corpo e espírito pelo americanismo demandava ações que apresentassem os métodos, processos e modelos educacionais como sendo os melhores ou mais acertados. Em um relatório do prof. Abelardo de Oliveira Cardoso sobre o estágio que cursara nos EUA, ele comenta: “Grande foi o aproveitamento desses representantes nacionais na ‘Terra do Tio Sam’, onde puderam aquilatar o alto grau de desenvolvimento ali alcançado em todos os sentidos da atividade humana” (CBAI, Vol. XIII, n. 5, mar. 1959:10).

O conjunto de padrões de comportamento tido como ideais eram aqueles empregados pela indústria estadunidense, e que a CBAI buscava introduzir, pelo menos no início, quando dos intercâmbios entre os professores brasileiros e estadunidenses, assim como a realização de cursos aos professores brasileiros no exterior. Uma escola que se destacou, na visão do então superintendente da CBAI Flavio Sampaio, foi a Escola Técnica de Vitória (ETV), que carregava algumas características daquilo que se esperava de uma Escola Técnica:

No tocante à cultura técnica impressiona, desde logo, o aproveitamento das mais modernas técnicas de organização de oficinas e ensino metódico, avultando o setor de

mecânica de máquinas, cuja organização material e dedicação consciente dos professores podem servir de padrões para o ensino industrial (CBAI, Vol. VIII, n. 1, jan. 1954: 1181).

Nesse olhar que lançou Sampaio sobre a ETV, deve-se entender a dedicação consciente segundo o parâmetro discursivo que lhe dá uma significação conforme aquilo que se apresentava como progresso. Ainda sobre o universo cultural que contagiava pelo aspecto do liberalismo estadunidense, Ericson Cavalcanti, então diretor da Escola Técnica de Salvador, traça seu olhar sobre o modelo “ideal” que se desenvolvia no EUA como uma sociedade justa, de cidadãos ávidos pelo trabalho. Ao participar de um curso desenvolvido pela CBAI nos EUA se despede e agradece expondo a sua visão acerca do que aprendera com a experiência:

Agora, que tivemos esse contato mais prolongado com o americano, estudando-lhe as características e observando-lhe as tendências, compreendemos porque lhe foi possível, em tão pouco tempo, construir esta esplêndida civilização e converter 13 colônias, quiçá esquecidas da Metrópole, neste país colossal que, pouco há, salvou a humanidade de flagelo máximo e da ignorância de ter a arbitrariedade e a prepotência erigidas em princípios jurídicos (CBAI, Vol. II, n. 6, jun. 1948: 94)

Outra questão que se evidencia é que a preocupação em atrelar as demais esferas da vida ao ensino industrial, constante nos Boletins. Arlindo Clemente, professor da Escola Técnica Nacional, apresenta exemplos de como familiarizar o aluno com a matéria, trazendo para a sala se aula fenômenos que ocorrem nas oficinas. Eis o notável valor do pensamento racional, matemático, “correto”:

[...] a continuação e o grande uso de problemas formulados deste modo, necessariamente provocarão no aluno um desenvolvimento mental que o levarão, no futuro, a raciocinar matematicamente diante de problemas novos: raciocinar em termos matemáticos é pensar certo [...].
O raciocínio matemático é que transformará o antigo operário, empiricamente formado, no operário moderno muito mais capaz, porque com muito maior capacidade intelectual. [...] (CBAI, Vol. II, n. 6, jun. 1948: 87).

Arlindo Clemente ao colocar o pensamento em termos matemáticos como “certo”, defende uma nova mentalidade, racional e pragmática, aquela de que a indústria necessitava. Seu enunciado é um reforço para a ideia de uma cultura racional.

Seguindo a lógica deste imaginário social, o americanismo é permeado pela democracia. As questões analisadas nessa categoria permitem afirmar que, a despeito do significado que tem este termo, ligado à igualdade de direitos, permaneciam as divisões de classe tanto na esfera educacional como produtiva. Mais do que ter um valor ou uma ideia como a reificação da verdade, como sendo o “certo”, era necessário convencer discursivamente a existência da tal democracia. A democracia aparecia como importante ideal a ser seguido para alcançar o

progresso. A educação tinha então papel primordial para a democracia: “A educação é [...] o grande recurso, tendo por fim favorecer aos indivíduos o desenvolvimento do seu próprio ser, o enriquecimento da sua inteligência, no intuito de ajustar a vida do grupo aos mesmos princípios de justiça e igualdade” (CBAI, Vol. IV, n. 11, nov. 1950: 546).

Uma mensagem de 1948 evocava o sentido da democracia, ao colocar observações a respeito da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, ainda em vigor no ano de 1950.

O que marca a Constituição em seus dispositivos sobre o ensino é a oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior. [...]. Reabre-se agora ao país a oportunidade de organizar o seu sistema educacional, de modo a facilitar a qualquer brasileiro, pobre ou rico, das cidades ou do campo, a possibilidade de subir no que os anglo-saxônicos chamam a escada educacional, até o último degrau, com a única limitação dos seus talentos e dotes pessoais. [...] é a possibilidade por mim já enunciada, de se projetar uma educação das massas em largas proporções, arquitetando um sistema por intermédio do qual seja possível, através da escola primária, fazer ascender os indivíduos verdadeiramente capazes, embora desprovidos de recursos, à esfera dos que, pela educação superior, constituem as classes dirigentes do país (CBAI, Vol. II, n. 12, dez. 1948: 179).

Estavam delineados aqui aqueles que teriam a capacidade “natural” de elevar as condições de vida e trabalho, utilizada como instrumento que justifica a exclusão. A ampliação do acesso ao ensino técnico que a Lei Orgânica do Ensino Industrial estabelecia parecia o suficiente para resolver a questão da “democratização da educação”. Ao indivíduo cabia o seu próprio sucesso ou fracasso diante de um sem-fim de oportunidades lançadas na educação profissional. Amorim lembra que a principal inovação que ela trazia estava no ensino profissional passar a ser de grau médio, e não mais primário.

[...] a simples alteração do grau de ensino já pressupõe uma “elitização”, ao mesmo tempo em que supera definitivamente a antiga concepção assistencialista das escolas de artífices. [...] o ensino industrial passa a preocupar-se com a formação de um contingente reduzido de alunos, que teria como função ocupar os novos postos de trabalho surgidos com a industrialização, com uma exigência maior de qualificação (AMORIM, 2004, p. 101).

Assim, formar o trabalhador técnico aparece como necessidade primeira dentro do processo de desenvolvimento industrial.

[...] a seleção ou “educação” do homem adequado aos novos tipos de civilização, isto é, às novas formas de produção e trabalho, ocorreu com o emprego de inauditas brutalidades, lançando no inferno das subclasses refratárias os débeis ou os refratários, ou eliminando-os inteiramente (GRAMSCI, 2014, p. 263).

Na educação profissional brasileira, estariam às margens de uma sociedade com sua forma de produzir de trabalhar, aqueles que não estivessem aptos ou habilitados para participar de tal projeto de sociedade, segundo uma concepção hegemônica. Um texto do Boletim sobre a orientação profissional na adolescência demonstra bem esse caráter, era necessário ser eficiente na busca de uma posição na sociedade em vistas das condições de existência:

A vida hoje é terrivelmente competitiva; é necessário saber-se em que setores do trabalho há maiores probabilidades de emprego; quais as profissões que oferecem maiores vantagens de remuneração, maior estabilidade na colocação, enfim um sem número de conhecimentos, englobados no que se chama de estudo de mercado de trabalho, imprescindíveis para uma boa orientação da escolha dos jovens [...] (CBAI, Vol. II, n. 8, ago. 1948:120).

Em suma, a monologização da forma de vida da modernidade, neste enunciado, mostra o caminho que a CBAI percorreria, com relação ao cenário nacional e internacional, como unidimensional. Neste contexto, a produtividade passava a ser importante para o conjunto semiótico de valores e referências em torno do progresso.

O termo “produtividade” está assumindo lugar de destaque na linguagem técnica de todos os povos e sua influência se faz sentir não só no campo industrial como em todos os outros onde o homem é chamado a fazer mais e melhor. Não há como fugir de tal imperativo, decorrente da luta em que se empenham as nações pela conquista dos mercados mundiais. A palavra de ordem é produzir melhor para vencer a concorrência (CBAI, Vol. VIII, n. 9-10, set.-out. 1954: 1285).

O “imperativo” traduz-se como aquilo que impera independente das vontades dos grupos que o cercam, como algo que não se possa escapar, o caminho difícil e instável da competitividade que se apresentava não apenas como a melhor saída, mas como a única.

Ou mesmo neste outro enunciado: “Impossível fugir a esse imperativo da máquina como força revolucionária e organizadora do mundo moderno e do permanente equilíbrio das forças atuais e futuras” (CBAI, Vol. IX, n. 1, jan, 1955: 1137). A máquina como um dos signos de grande importância que representam materialmente a modernidade, ganha ânimo e mesmo um poder metafísico, do qual passam os humanos a depender dela. Mas as verdadeiras questões relativas à estrutura social e cultural que permitiram sua existência permanecem invisíveis, os confrontos entre operários e patrões, o dispor sobre quem detém as máquinas e a tecnologia desaparece do universo axiológico que se delega à máquina. Outro exemplo está nas palavras do técnico da CBAI Vee A. Winward: “Vivemos atualmente em uma civilização que depende da máquina, que já faz parte da nossa vida cotidiana e, portanto, devemos entender o funcionamento dessa máquina” (CBAI, Vol. IV, n. 10, fev. 1955: 1362).

Sólon Guimarães⁶⁹, ao discorrer sobre os alunos que obtinham as melhores notas no processo de seleção via vestibular, atribui o melhor rendimento aos alunos que vinham de uma melhor condição social e que:

[...] por viverem num ambiente familiar e social, mais rica lhe é a aquisição de conhecimentos e melhor se desenvolvem suas inteligências. Mas, são precisamente estes, os que jamais se farão operários. E nossas escolas são indubitavelmente para a formação do proletariado qualificado do Brasil (CBAI, Vol. V, n. 12, dez 1951: 769).

Escolhidos por uma seleção que a Guimarães aparece como natural, estabelece-se a diferença que aí passaria a existir também quando estes alunos fossem integrados ao trabalho nas indústrias: a aristocracia do trabalho.

Anísio Teixeira, ao discorrer sobre o humanismo técnico, coloca que a dualidade da educação teria se dissolvido na época da ciência:

A minha palavra é apenas esta: perfeita unidade entre educação e homem. Toda educação é uma só: predominantemente técnica e industrial. Vivemos numa economia de trabalho industrial e a agricultura é também uma forma de trabalho industrial, até mesmo a literatura. Não existe razão para essa dualidade. A educação deve ser uma, face às diversíssimas condições da humanidade (CBAI, Vol. VIII, n. 2, fev. 1954: 1186).

Mas esta convicção não está presente na voz de outros falantes que, embora não se refiram à dualidade entre uma educação técnica e outra humanística, colocam a separação como natural dentro do processo de educação profissional. Nas palavras do professor Florindo Villa Alvarez, a que o redator do Boletim se refere como nome de proeminência e destaque pelo seu vasto conhecimento sobre o tema da orientação, durante o Quarto Seminário de Orientação: “O aconselhamento bem feito, melhora, aprimora, revê, e reorganiza todo um programa de instrução, condicionando esta à problemática sócio-econômica das comunidades a que se destina” (CBAI, Vol. XII, n. 1, out. 1958: 16). No que segue o seu discurso, mais adiante as suas palavras confirmam a dualidade estrutural presente na educação, em especial no que concerne ao ensino secundário:

Há um desajuste, que vai ficando cada vez mais nítido, entre os princípios de escola para a classe dominante que ainda inspiram e dirigem, e a gradual democratização dos seus quadros, através da incorporação a eles, de camadas populares, sempre maiores (CBAI, Vol. XII, n. 1, out. 1958: 16).

⁶⁹ Superintendente da CBAI e Diretor do Ensino Industrial (DEI) do Ministério da Educação e Cultura. (MEC), entre 1951 e 1953.

Ainda que reconhecesse uma diferença no acesso ao ensino, este professor enxergava a CBAI como uma exceção ao problema do conservadorismo na educação brasileira, “[...] um oásis, no doloroso panorama educacional brasileiro” (CBAI, Vol. XII, n. 1, out. 1958: 16).

Ainda nesta concepção de seleção com a condicionante social, o Prof. Mario P. Brito, Diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal, ao versar sobre a necessidade de gente com “capacidade mais elevada” nas indústrias, esclarece o motivo oficial da divisão social na educação. Para tal, ele recorre até ao passado recente da escravidão e avalia as condições do operariado diante das novas demandas do desenvolvimento industrial:

A experiência tem mostrado a possibilidade da quase improvisação de operários brasileiros para novas indústrias, dado o índice favorável de rápida aprendizagem, mas foi necessário cuidar, naturalmente, do preparo sistemático de elementos potencialmente mais capazes, para se assegurar uma possibilidade de maior expansão. A técnica educativa que se procura por em prática tem contra o seu sucesso um fato importante, que não existe só aqui no Brasil, mas que aqui assume um grau elevado devido às origens da formação nacional, já que fomos um país de economia baseado no trabalho escravo, sistema que prevaleceu até próximo ao advento da forma republicana de governo. Devido a isso, os que se destinam a categoria de operários derivam, ainda, em escala apreciável, das populações pobres, baldas de recursos de educação suficientemente apurados, e as exigências econômicas os obrigam a iniciar o trabalho quando imaturos para as tarefas de maior envergadura. Tal situação exige dois tipos paralelos de ensino: o que visa a formação sistemática de novos elementos aptos ao desempenho das complexas tarefas técnicas da indústria moderna – esses números muito inferiores às necessidades – e o que visa ao aproveitamento dos indivíduos jovens já engajados na indústria, para que se aperfeiçoem sem detrimento de seus salários (CBAI, Vol. IV, n. 9, set. 1950: 518).

A formulação utiliza a “História” para apontar de forma racional a questão da divisão da educação como único caminho possível a ser seguido. Mas o referencial teórico nos permite abordar algumas questões: quem seriam então os especialistas “aptos” aos trabalhos mais complexos? Porque o número deles é tão reduzido? Há uma inflexão no ensino industrial, que passa de um projeto educacional assistencialista destinado aos “desvalidos de fortuna” para a formação de uma aristocracia operária:

O deslocamento do ensino profissional para o grau médio tinha a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos mais “educáveis”. As escolas de aprendizes artífices, de antes da “lei” orgânica, recrutavam os alunos provavelmente menos “educáveis” em virtude de sua origem social/cultural. Depois dessa “lei”, mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário, era de se esperar que seu rendimento fosse significativamente superior ao dos “desvalidos” da situação anterior. (CUNHA, 2000, p. 36).

As condições sociais e de classe como realidades existentes são determinantes no processo educativo. Todavia a ênfase está mais na valorização da forma sobre a qual a educação era apresentada, de modo a não só estabelecer como também consolidar a lógica que justificaria o porquê alguns estariam em posição privilegiada diante dos demais. A partir dessa noção, as

condições desiguais de que partem os alunos para colocá-los frente à “igualdade” de direitos no que diz respeito ao acesso à educação são desconsideradas axiologicamente pelos organizadores e representantes do ensino industrial.

Tem-se de um modo geral, por parte dos escritores e escritoras dos Boletins, uma visão instrumental da cultura, de que ela deveria ser explorada pelas classes dominantes no sentido de reproduzir determinada lógica. A cultura, de uma forma geral, tinha que estar atrelada à cultura industrial:

Para que se tornem realidade as aspirações do profissional, é necessário que ele tenha bases de cultura com noções gerais de desenho, de matemática, português, amplos conhecimentos de tecnologia da sua profissão e outras matérias que lhes são correlatas.

Profissional na expressão verdadeira é aquele que conhece a tecnologia, a prática e ainda tem bases suficientes para progredir dentro do campo profissional. A tecnologia e a prática são irmãs gêmeas; nasceram juntas, são, portanto, amigas de todos os profissionais competentes e andam de braços dados com aprendizes que desejam uma formação profissional completa.

Está aí, portanto, o porquê da profissão que muitos desejam conhecer, e, quando conseguem, tornam-se em condições de dirigir grupos profissionais, transmitir seus ensinamentos ou trabalhar por conta própria (CBAI, Vol. XIV, n. 5-6, jul.-ago. 1960: 6).

O americanismo concebe a cultura geral como parte indispensável para formar o trabalhador capaz de atuar na modernidade, assim como a aristocracia operária que vai participar do processo industrial nos âmbitos gerencial e administrativo.

Os valores ou a cultura que os alunos deveriam aprender desconsideram as diferenças de classes na educação e nivelam a todos que, independentemente de sua função, do prestígio social que tem seu cargo, participam “igualmente” como agentes necessários ao projeto educacional e por isso deveria haver uma cooperação incondicional por parte de todos esses agentes.

Ao analisar a experiência que tivera quando do curso que fizera da CBAI nos EUA, o professor José Macedo, da Escola Técnica de Salvador, descreve como ele via a relação entre os diretores e professores, que certamente deveria ser seguido aqui também:

A cooperação entre diretores e professores só poderá partir dos primeiros, deverá haver uma constante troca de ideias, combinação de planos de ação, tudo mesclado num sadio espírito democrático.

Um plano de ação perfeitamente combinado através de amplas e amistosas conversações, sem ideias de mando, de imposição por parte do professor e a sua cooperação será de corpo e alma (CBAI, Vol. III, n. 5, jun.1958: 3).

Isso porque parecia haver, por parte de outros membros da comunidade do ensino industrial, um comportamento um pouco hostil relativo a estes métodos. Neste caso, verifica-se que dentro do próprio enunciado estão as forças sociais omitidas no discurso centralizador.

Convém notar as grandes dificuldades encontradas pelo professor que volta dos E. Unidos, a natural descrença e certa animosidade às novas ideias por parte dos que não fizeram o curso, a falta de equipamento adequado e um melhor ensinamento de técnicas novas, a escassez de matéria prima, etc., enfim, muitas dificuldades que serão levadas de vencida, de espírito erguido, se for encontrada uma cooperação sincera do diretor, uma cooperação da Divisão e da CBAI, através do reaparelhamento, na medida do possível, das deficientes instalações das nossas escolas (CBAI, Vol. II, n. 6, jun. 1948:87).

Assim, a resistência se mostra presente, ainda que de um ponto de vista oficial, do qual a análise de discurso nos permite algumas conclusões: a realidade brasileira ainda precisaria de um longo caminho para se adequar às exigências do Americanismo e, ainda que com uma estrutura material inapropriada, colocava nos professores e demais agentes da educação profissional a responsabilidade de fazer com o que o projeto para este ramo de ensino fosse levado à risca, sem se deixar abalar por tais questões.

A tarefa modernizadora, passados alguns anos da implementação da Lei Orgânica de 1942, continuava “árdua”. Nas palavras de Sólton Guimarães: “A luta que vimos travando, no sentido de repor a escola dentro das linhas que a Lei Orgânica traçou, tem sido árdua [...]” (CBAI, Vol. VII, n. 3, mar. 1953: 977). Neste aspecto, os apelos enunciados nos Boletins, visando alcançar aquele objetivo de outrora – a formação de jovens capacitados para as indústrias – parecia ainda longe de ser concretizado.

O que se pretendeu nesta Seção foi demonstrar em que medida o padrão de vida americano penetrava também a educação profissional, ainda que o processo tenha encontrado resistências, pois não era fácil a missão de adaptar os futuros trabalhadores e professores as novas demandas de ensino. A cultura era um mecanismo importante para a difusão do americanismo no que respeita ao ensino industrial.

5.3.4 Ciência e Tecnologia

A ciência e a tecnologia, entendidas como fenômenos típicos da modernidade, estão atreladas à ideia de inovação, da capacidade humana de produzir conhecimentos sempre novos capazes de impactar a vida em sociedade em dimensões jamais imaginadas anteriormente. A visão que se tem em torno da ciência e tecnologia é muitas vezes carregada de um determinismo em que a ciência, enquanto sistematização de conhecimentos, e a tecnologia, enquanto a sua

aplicação prática, seguem uma linearidade, e quanto maior o grau de seu desenvolvimento, mais próxima estará a humanidade de atingir o progresso e a paz. “Nos assuntos práticos do dia-a-dia, a tecnologia nos é apresentada, primeiro e acima de tudo, por sua função. Nós a entendemos como essencialmente orientada para o uso” (DAGNINO; NOVAES, 2004, p. 191). A partir de uma concepção instrumental, “[...] o objeto tecnológico em si é neutro, o que faz a diferença é o emprego que dele se faz” (DAGNINO; NOVAES, 2004, p. 192). Assim tais termos, quando utilizados, adquirem, no viés discursivo de grupos sociais hegemônicos, um papel mítico no imaginário popular de seus entusiastas, os quais colocam em primeiro plano a tecnologia e a ciência como instrumentos para se alcançar uma sociedade cada vez mais ideal, ou “melhor”. Uma sociedade regida por princípios da ciência e da racionalidade que emana deste campo ideológico.

No caso que segue, a soberania da máquina emerge como símbolo capaz de representar os alcances da ciência e da tecnologia quando concebidas de uma dimensão instrumental, em uma lógica segundo a qual o emprego que se fez da máquina foi positivo no sentido de libertar o homem e conferir a ele riquezas materiais:

[...] A máquina libertou o homem, tornando possível e efetiva a abolição do regime servil com a substituição da manufatura pela maquinofatura. [...]. A obra da civilização atual – e por isso é que pode receber o nome de civilização – ultrapassa largamente o vasto quadro das realizações e vitórias materiais; não é somente a indústria que se desenvolveu, organizando-se o mundo das máquinas para um acréscimo de riqueza social que resulta da utilização cada vez mais extensa das forças naturais: é a humanidade que também evoluiu, libertando-se da servidão de preconceitos, adquirindo uma consciência mais profunda da solidariedade necessária dos interesses e dos sentimentos dos homens e ampliando para círculos sociais, cada vez mais vastos, os benefícios e as utilidades que acumulou. (CBAI, Vol. II, n. 6, jun. 1948: 91).

Mas essa visão determinista do desenvolvimento tecnocientífico que dava ânimo à vida das máquinas tem na sua função, no pragmatismo, o subterfúgio para ocultar a velha questão de classes que permeia a própria construção da maquinaria. As máquinas ganham quase que um poder mítico, em que independente das relações sociais e de poder que permeavam a sua construção, eram elas as que viriam a “salvar” a humanidade ao libertar o homem do regime servil. Ora, se bem nos lembramos dos funcionários de empresas de padrão fordista, tal regime servil só mudara de nome. Todo um sistema deveria se subordinar aos benefícios que só o agir racional com parâmetros científicos era capaz de proporcionar. Era necessário adaptar-se de tal modo que os trabalhadores estivessem não só aptos ao trabalho, por sinal muitas vezes pesados e cansativos, mas que adaptassem ao seu exercício ao agir científico. Um exemplo está nas

palavras do técnico estadunidense Bauzer, ao comentar sobre as funções do orientador educacional:

A prova do interesse crescente dos governos pelos problemas ligados à melhor adaptação do trabalhador ao trabalho revela-se na legislação frequentemente renovada e ampliada, que se destina ao aproveitamento das aptidões e possibilidades individuais. Igualmente, mais e mais se torna necessária a formação de técnicos e especialistas que possam proceder cientificamente (CBAI, Vol. II, n. 8, ago. 1948: 117)

Estas observações de Bauzer, exercem um papel na cadeia discursiva em função do grupo hegemônico ao qual representavam, delegando especial atenção ao plano legislativo que visem resolver melhor a questão da adaptação ao trabalho.

A ciência e a tecnologia, portanto, ascendiam no discurso da busca pelo progresso e pelo desenvolvimento social, e se tornam dominantes como mecanismos que deveriam atingir estes fins. Mas, as máquinas, os conhecimentos científicos e tecnológicos estavam subordinados a um projeto econômico específico. Era o modelo estadunidense de capitalismo “pragmático” que estava em vigor na busca pelo desenvolvimento tecnocientífico. Nele como Gramsci bem nos lembra, existiam algumas especificidades de cunho sociocultural de que reclamava o fantasioso mundo das fábricas. Em termos de educação, isso significava uma cultura a ser assimilada:

Os rapazes necessitam de bom e moderno equipamento. Máquinas abandonadas e obsoletas não satisfazem os propósitos educacionais. A juventude se desenvolve uma vez apenas e precisa ter equipamento moderno onde aprender, porque mesmo o melhor equipamento pode-se tornar fora de uso relativamente depressa. Algumas vezes a proximidade de uma guerra pode-nos proporcionar bom equipamento de oficina. Parte de um curso de férias para professores de 1948 consistia em visitas a indústria, como objetivo de “[...] familiarizar os alunos com os métodos modernos da indústria e para encorajá-los a fazer visitas semelhantes nas suas comunidades, após o curso” (CBAI, Vol. II, n. 2, fev. 1948: 25).

Era a fábrica se estendendo a outros momentos da vida dos professores, nos quais as férias se tornavam também horário de preencher seu tempo com o exercício profissional, contabilizados e mensurados em grau de eficiência e quantidade de produção das demandas profissionais. Em outro Boletim, Galvão atentava para a consequência de ministrar cursos em período de férias docentes:

Não há como negar o prejuízo do merecido repouso; mas, por outro lado, como profissionais conscientes, reconhecem, melhor do que ninguém, a necessidade desse prejuízo e estão convictos de que a recompensa do esforço e sacrifício será a validade do curso que fizerem (CBAI, Vol. IV, n. 12, dez.1950: 561).

Mais uma vez, o discurso é monológico: os professores são colocados como conscientes e convictos e reconhecem a necessidade desse tal prejuízo, em suma, como pessoas que

consentiam com a realização de cursos durante o período de férias. A questão que se coloca neste caso liga-se à produção do consentimento com relação à necessidade de que os professores participassem de cursos durante o período de férias.

Ao se referir sobre palavras proferidas por Mira y López, o editorialista do Boletim da CBAI Jesus Belo Galvão refletia:

O Brasil, sem dúvida alguma, é o país que tem uma força expansiva econômica e que se está colocando em um nível de vida, em um padrão de vida mais elevado. E que fez o Brasil para isso? A indiscutível valorização de seu ensino técnico e seu ensino industrial.

Venho assombrado: faz poucos dias que cheguei dali – e venho assombrado com a pujança imensa do sistema de ensino industrial, das organizações industriais, da proteção dos aprendizes, do sistema de seleção e orientação dos trabalhadores, dos milhões e milhões que se estão gastando no Brasil para elevar esse capital humano e para diminuir as barreiras que, na formação humana, vinham separando, até bem pouco tempo, de um lado, os alunos dos ginásios e, de outro, os alunos das escolas técnicas (CBAI, Vol. II, n. 4, abr. 1948: 49).

As palavras tinham na voz do professor a aposta no ensino industrial como elemento chave ao desenvolvimento da nação, donde suas características ligadas ao fordismo, como a organização racional, os “postos sem privilégios”, garantiriam ao Brasil “bastar-se a si mesmo”, alcançar sua independência econômica e política (CBAI, Vol. II, n. 4, abr. 1948: 50). Tal posição demonstra que o ensino industrial teria papel determinante neste caminho para o que, nesses termos, poderia também ser entendido como progresso.

A professora Inah Nunes, da Escola Técnica Nacional, ao relatar sobre a reaplicação de um curso ministrado pela CBAI sobre metodologia de desenho, coloca algumas questões enxergadas por ela como problemas para a formação de professores nesta área:

[...] como conseguir de alguém que aplique método, que trabalhe com método, quando seu espírito não está educado para o método? E logo a imposição: - É preciso primeiro educar o espírito ao método, levando-o ao sentido da ordem e das justas relações. [...] orientei meus trabalhos no sentido de levar os professores à auto-educação do espírito ao método, conformando-o no sentido da ordem, das justas relações, da harmonia. [...]. Estou certa de que consegui mostrar que existe uma teoria, uma ciência do desenho de grande valor, de aplicação às indústrias e do maior interesse para a educação do artífice, que precisa ser estudada pelos nossos professores, acentuando que a arte ou a técnica sem apoio da ciência não é nada (CBAI, Vol. II, n. 7, jul. 1948: 100).

Eis aqui uma porta voz do discurso científico como sendo capaz de inculcar valores e formas de raciocinar para determinado fim. Este enunciado anula as forças sociais que não pertencem ao domínio da ciência, como se estas tivessem pouca ou nenhuma importância ou ainda como se fosse o método científico o único método a ser seguido. Ao delegar valor ao método pautado na ciência, o enunciado acaba por ofuscar o caráter histórico de produção da

ciência, ligada aos interesses de determinados grupos dominantes sobre outros. Tais grupos têm na ciência um instrumento de dominação que, ao levar-se em conta a importância do contexto cultural e axiológico de onde ela emerge, está também atrelado ao modo de produção capitalista industrial de tipo estadunidense. Neste sentido, o conjunto de conceitos e valores se inclui no universo semiótico de produção de ciência: a “auto-educação do espírito ao método”, a conformação no sentido da “ordem” e das “justas relações” são mais do que formas de conceber o método, ligam-se a mecanismos de auto-coação e de consentimento a um modo específico de pensar e conceber a produção de conhecimento. As palavras “justas” e “harmonia” neste caso, só podem ser pensadas enquanto pertencentes ao universo semiótico do americanismo: a ciência como finalidade última de produzir altas taxas de mais valia, dispendendo o mínimo de recursos possíveis, ou seja, de maneira eficiente.

O discurso sobre a ciência, ao mesmo tempo em que servia como instrumento de persuasão, também tinha como função justificar a existência das diferenças sociais como pertencentes à esfera das ciências naturais, como se fossem desvinculadas da realidade material histórica que permitiu a existência de tais diferenças no universo social. No editorial de agosto de 1948, ao constatar que muitos aprendizes ingressantes nas escolas técnico-profissionais possuem um “déficit” biológico, propõe-se como saída uma “ação coletiva”:

E o que representa essa ação coletiva? Representa, nem mais nem menos, que salvaguardar o potencial biológico da seleção dos operários do país, porque, não o olvidemos, o conjunto dos rapazes que acodem aos centros docentes representa uma verdadeira “elite”, representa dentro do proletariado e dos técnicos, o grupo que tem inquietude para aprender, mais desejos de saber e, geralmente mais aptidão para aproveitar. **De modo que, embora não seja possível dar a todos os habitantes do país a ração alimentar necessária, embora não seja viável evitar a existência de “déficits” agrários nas populações por falta de condições higiênicas de vida, pode e deve evitar-se, ao menos, nesse grupo selecionado e mais ou menos reduzido de jovens, esse fator.** (CBAI, Vol. II, n. 8, ago. 1948: 114).

A pobreza é vista com naturalidade, a impossibilidade de que todos os brasileiros tenham acesso ao mínimo necessário à sobrevivência, é justificada como algo sobre o qual nada se pode fazer a não ser selecionar aqueles “verdadeiramente aptos” para que possam eles exercer seu papel na transformação de tais setores atrasados.

Quando da publicação “Psicologia para professores do ensino industrial” (1949), de Rosler e Weaver, e de “Metodologia do ensino industrial (publicado no Brasil originalmente em 1950 e reimpresso em 1962), de Bollinger e Livingstone, a Psicologia americana já conferia às diferenças individuais não só fatores biológicos, como também ambientais” (BIÃO, 2014, p. 70).

Deste modo, não apenas os fatores biológicos se colocam como determinantes. No que concerne a uma das barreiras à eficácia e ao bom rendimento, também outro fator que merecia atenção eram os acidentes de trabalho:

Uma vez que a observação tem mostrado que grande maioria dos acidentes se deve a causas pessoais, é-se inclinando a ver no sistema educativo um dos meios valiosos para se tentar a redução do número de infortúnios resultante do exercício do trabalho. Esta inferência [...] assume proporções de grande complexidade, quando analisada com mais vagar, principalmente em se tratando de um país como o Brasil, em que o nível cultural das massas operárias se apresenta em um nível muito inferior (CBAI, Vol. IV, n. 8, ago.1950: 501).

Se do desenvolvimento da ciência dependeria o progresso, tal ciência calcada na utilização das máquinas necessitaria também de operários qualificados para o seu funcionamento. Como Gramsci alertava, a questão “físico-muscular-nervosa” também preocupava os industriais. Para o jovem que se tornaria operário, havia a racionalização de métodos educacionais, na qual a Educação Física passa a ter atenção por parte do ensino, à medida que ela poderia melhor canalizar as energias do operário que, padeceria de problemas advindos de sua profissão.

[...] esses rapazes, que vão dedicar-se a um trabalho determinado, a um ofício, terão que hipertrofiar certos grupos musculares e desatender à sua formação física. Um operário qualquer pode ser identificado pelo médico, quando levado à mesa de dissecação, exclusivamente pelo exame anatômico.

O trabalho físico, o trabalho manual, leva evidentemente, com o tempo, à criação de desequilíbrios biológicos, desequilíbrios psicomotores, mas, para corrigi-los, temos um meio magnífico, temos à nossa disposição a educação física, toda a magnífica coleção de exercícios, ginásticas, desportos, etc., de um trabalho bem feito de educação física (CBAI, Vol. II, n. 8, ago. 1948: 114).

A ciência e a tecnologia devem ser pensadas a partir do plano social em que os discursos ideológicos deste campo emergiam como verdades plenas, e caberia os atores sociais “capacitados” tomar a frente da missão modernizadora.

Ao despolitizar problemas políticos, pela adoção de diretrizes políticas disfarçadas em soluções tecnológicas, o imperialismo introduz também os elementos básicos da ditadura da burguesia. Sob a aparência da sofisticação tecnológica, que se impõe e expande nas relações e estruturas políticas e econômicas governamentais e privadas, impõe-se uma solução política discricionária, ou simplesmente ditatorial, a todas as outras classes sociais. A racionalidade tecnológica penetra as relações econômicas e políticas, fazendo com que o significado real destas relações seja encoberto e, se possível, esquecido pelas classes assalariadas. (IANNI, 1976, p. 70).

Para esta categoria a grande questão problematizada é o que está por trás dos discursos tidos como meramente racionais: a tentativa de neutralizar os conflitos de classes, adaptar os cidadãos e dissolver quaisquer resistências que este processo enfrente, colocando-as na gaveta

ideológica do esquecimento, de algo de menor importância quando comparadas aos complexos métodos científicos e tecnológicos.

O aparecimento da indústria trouxe exigências técnicas e econômicas que impuseram a subdivisão do trabalho e a especialização. O progresso industrial passou a depender, cada vez mais, dos conhecimentos científicos. Não mais empirismo e sim método científico aplicado a resolução de todos os problemas ligados à produção e à produtividade. Observações, experiências e estudos sistemáticos desenvolveram-se e deram origem, aos poucos, a todo um conjunto de princípios, regras e métodos compreendidos, em nossos dias sob a designação genérica de Organização Científica do Trabalho (CBAI, Vol. IX, n. 10, out. 1955: 1494).

Assim, a concepção de ciência oculta a dimensão histórica e social da técnica e da ciência enquanto relações de disputa, de entrecruzamento das forças sociais, de que a indústria se desenvolveu a partir de uma estrutura social e dela necessitou para existir.

Na voz dos defensores dos métodos científicos de organização da sociedade e da educação, colocam-se no plano científico questões de ordem política. Em fevereiro de 1959, Francisco Montojos⁷⁰ acenava para uma aceitação do que fora a Operação Pan-Americana, assim como do Plano de Metas.

No sistema presente de concorrência pacífica, - acentuava em recente conferência o Sr. Lídio Lunardi, - "O Ocidente só vencerá se ativar o desenvolvimento de suas áreas mais atrasadas, e a importância desse fato foi integralmente captada pelo Governo Brasileiro, deflagrando a Operação Pan-Americana, como expressão dessa realidade no Plano Continental.

[...] "O Programa de Metas, como o mais recente de estabilização monetária, representa o início da direção científica de nossa economia.

[...] Assim, nossa tarefa fundamental será aperfeiçoar a educação do brasileiro, para acompanhar o pensamento atual e construir materialmente para criar riqueza e poder de troca. Essa educação, na base, deve ser de massa, e eminentemente vocacional, possibilitando a cada qual tornar-se útil a si mesmo e à comunidade, e na cúpula pode ser seletiva (CBAI, Vol. XIII, n. 2, fev. 1959: 3).

Neste exemplo pode-se notar que a Operação Pan-Americana é aceita por Montojos como legítima no ponto de vista econômico e na educação. Era o Brasil adentrando na senda do progresso, a partir dos parâmetros do americanismo: a ciência e a tecnologia.

5.3.5 Racionalidade

A racionalidade, também ligada aos conceitos de ciência e tecnologia, está fortemente atrelada à ideia de progresso anteriormente citada, em que tudo pode ser sistematizado,

⁷⁰ Chefe da Divisão do Ensino Industrial do MEC entre 1934 e 1949, Superintendente da CBAI entre 1946 e 1949 e entre 1955 e 1961.

racionalizado, posto em números e estatísticas de modo a buscar soluções técnicas para problemas sociais e econômicos, por exemplo.

Em outros termos, tem valor o que é considerado racional; tudo o mais que viesse a se manifestar contra este padrão era apenas ignorância de quem não conseguia entender os métodos racionais, logo eficientes, da sociedade moderna:

O ensino, para ser bom, precisa ser planejado. C.C. Crawford em seu livro “How to teach” diz: é óbvio que aquilo que não se planeja é desorganizado, e o que é desorganizado não tem valor. [...] O ensino individual é muito eficiente quando planejado com antecedência (CBAI, Vol. II, n. 3, mar. 1948: 37).

Nos Boletins, a racionalidade era a égide sobre a qual se apoiavam os discursos que visavam estender os padrões desejáveis a fábrica a todas as esferas sociais, em especial à educação e ao lazer. De modo que uma preocupação constante nos Boletins era também com questões que extrapolavam os limites das escolas de ensino industrial.

Ter um corpo são [...] significa dormir em lugar ventilado; significa não ter que passar frio, alimentar-se racionalmente; significa distribuir as energias de uma maneira adequada, assegurar as horas de sono, as horas de trabalho, de distração de acordo com um plano científico (CBAI, Vol. II, n. 2, fev. 1948: 18).

No título deste artigo, o próprio tom da pergunta sugere o interesse pelo qual o ensino industrial se pautava: *Será que é isso que a indústria quer?* (CBAI, Vol. II, n. 2, fev. 1948: 20). Essa pergunta era a problemática que iniciava o artigo: saber se os artífices mestres e técnicos formados pela escola estariam a contento da indústria, depois de cinco anos da entrada em vigor da Lei Orgânica do Ensino Industrial. Mas se o ensino industrial em si sugere que ele deva ser voltado para as indústrias, como o próprio nome já diz, a questão é entender então o que de fato estaria a contento da indústria, ou melhor, qual o tipo de trabalhador que ela carecia de modo a propiciar-lhe um rendimento esperado?

Identifica-se aqui a preocupação dos profissionais em relação ao que a indústria necessitava, como o controle dos instintos do operário, como aparece neste trecho a respeito do papel da orientação profissional, de modo que os impulsos deveriam ser racionalizados, cabendo ao professor, em relação ao aluno:

[...] ajudá-lo nessa crescente objetivação dos seus impulsos interiores, respeitando-lhe a reserva característica, mas procurando ganhar-lhe a confiança para merecer suas confidências e poder auxiliá-lo na conciliação de seus interesses, seus impulsos, sua vocação, com as exigências da sociedade (CBAI, Vol. II, n. 2, fev. 1948: 20).

Aqui, algo parece se assemelhar a ideia do puritanismo que Gramsci comenta, sobre o excesso de preocupação do industrial com a vida dos operários. No caso do ensino industrial até o próprio diretor da escola industrial na sua relação com aluno tinha sua função: “O Diretor estava investido de cargo semelhante ao do Pai de família” (CBAI, Vol. II, n. 2, set. 1948: 132).

De fato, o ensino industrial perpassava o aspecto econômico para penetrar a vida social, segundo os padrões de racionalidade que emanam da fábrica:

Sabemos que a escola industrial – aliás, como todo estabelecimento da educação – deve satisfazer as necessidades da região a que serve. Sabemos também, que o ensino industrial não é somente uma função da vida econômica, mas uma condição essencial do seu desenvolvimento. Daí dizermos que o progresso econômico de uma região depende em grande parte de suas escolas profissionais, que, formando operários e técnicos adestrados e conscientes, impulsionarão o progresso dessa região, e, portanto, as condições de vida de seus habitantes (CBAI, Vol. II, n. 2, set. 1948: 133).

Ainda sobre o ensino industrial e sua função social, ao analisar a evolução do ensino industrial, ele verifica que

[...] não é só de braços que a indústria moderna necessita, mas de inteligências, também, capazes de assegurarem trabalho organizado. Em seu desenvolvimento, ela reclama operários conscientes e não máquinas humanas. E o operário que possuir razoável cultura geral e técnica produzirá melhor e mais economicamente (CBAI, Vol. II, n. 2, set. 1948: 133).

Assim o ensino industrial era mostrado como essencial ao desenvolvimento socioeconômico. Não obstante, é necessário trazer a luz o que está nas entrelinhas do discurso sobre uma escola racional, com técnicos capacitados racionalmente para executar seu trabalho. Quais os atributos que necessita um jovem aprendiz para satisfazer as necessidades da indústria? Um exemplo rico em detalhes que pode auxiliar neste desvendamento é o conceito de disciplina em “Disciplina escolar”:

Não encaramos a disciplina como voltada unicamente para o benefício da coletividade nem, tampouco, visando somente o aperfeiçoamento do indivíduo. Ela reúne num só conceito, numa só finalidade, indivíduo e sociedade, fundindo, assim, as duas correntes de opiniões que dão a preponderância, em matéria de educação, ora ao homem considerado isoladamente ora ao conjunto de seres humanos vivendo em comunidade.

[...] Como conciliar o equilíbrio, entre estabilidade, que é inerente à disciplina, com a exigência do progresso, de evolução que é um imperativo da sociedade?

Precisamos conseguir, da melhor forma, o nosso objetivo que é moldar a personalidade desses vários educandos ao meio em que vivem.

Mas precisamos esclarecer o sentido com que empregamos a palavra moldar.

Não queremos significar emprego livre de força métodos drásticos, violência, pois disciplinar não é impor, nem castigar. É preferível convencer, aconselhar e obter do educando adesão livre às regras de conduta necessárias à harmonia da sociedade em que se expande (CBAI, Vol. II, n. 4, jun. 1948: 83).

A persuasão, importante instrumento da hegemonia em Gramsci, está aqui delineada: o consentimento, a aceitação ao meio em que vivem, seria atingido ao “moldar a personalidade dos educando” Se tomamos como base o sujeito deste discurso, Celso Suckow da Fonseca, revestido pela autoridade que representava no ramo do ensino industrial, o seu enunciado sobre a disciplina é centralizador, imbuído de forças centrípetas, que visam colocar as diversas outras forças sociais que circulam neste discurso em favor de uma concepção única, centralizadora, de que os alunos devessem ter disciplina conforme exigido pelo ensino industrial. Mas é justamente neste discurso que se quer único, monovocal, onde se encontram as forças centrífugas e destoantes: se a tarefa era no sentido de moldar o aluno, é porque ainda não se tinha neste período o aluno tal qual se desejava. Estes, embora não apareçam nos enunciados enquanto sujeitos discursivos, aparecem na *heteroglossia dialogizada*, enquanto conflitantes com a nova lógica, que precisariam dos argumentos os mais diversos, para convencê-los de sua necessidade. Eis o que o enunciado traz neste entrecruzamento das múltiplas vozes de onde o sujeito (Celso Suckow da Fonseca) parte e dos enunciados com os quais ele dialoga: esse aluno ainda não tem as características disciplinares, convencê-lo da necessidade de tê-las demandaria o trabalho, por parte dos educadores, de persuasão.

Assim, a persuasão, a autodisciplina, o autocontrole, deveriam se estender também aos professores que participavam da missão de formar este novo aluno. Einar E. Siro, instrutor do departamento da Escola de Armas, alertava para os efeitos que tinha a ausência do professor da sala de aula:

Com poucas exceções, a ordem ou disciplina na oficina pode declinar durante a ausência do instrutor. [...] Acidentes, maus hábitos no trabalho, qualidade e quantidade deficientes, danos no equipamento e abaixamento moral na oficina, estão em geral, intimamente ligados com a disciplina (CBAI, Vol. IV, n. 9, dez. 1950: 522).

O que estava em questão, mais do que a inspeção, era novamente o papel do professor enquanto elemento disciplinador e que deveria conformar o aluno: “A tarefa do instrutor vai além do ensino de habilidades, processos e orientação para a vida industrial, compreende o desenvolvimento de coisas intangíveis como o caráter, atitudes, interesses, apreciação e hábitos de trabalho” (CBAI, Vol. IV, n. 9, dez. 1950: 522). O professor, enquanto personificação das forças centrípetas, deveria ele mesmo ser o “molde”, o exemplo a ser seguido, e precisaria para isto, tal qual os inspetores da Ford com seus funcionários, estar atento e ter o controle total sobre seus alunos.

Assim, a racionalidade que permeia os enunciados sobre a nova forma de ensino está presente nas mais diversas esferas do conhecimento humano. Em um artigo a respeito de

estatística e educação, alguns conceitos centrais da estatística no enunciado são colocados como também pertencentes à psicologia.

A medida é uma necessidade tão imperiosa que, cada vez mais, os psicólogos esforçam-se para reduzir a uma escala numérica todos os fenômenos mentais. A história de psicologia, de meio século para cá, poderia chamar-se “história dos ensaios para expressar os fenômenos psíquicos por meio de números” (CBAI, Vol. II, n. 10, out. 1948: 152).

O discurso monologizante coloca a psicologia como sendo única, unívoca, sem refrações ou dissonâncias, ela própria também uma esfera da racionalidade. Tal visão aponta para a primazia da racionalidade técnica. Em suma, sobre a mente humana, tudo aquilo que fosse fenômeno psíquico estaria reduzido a números na Psicologia.

Em um noticiário a respeito do lançamento da pedra fundamental da Escola Industrial de Maceió, as seguintes palavras foram proferidas pela professora Maria do Carmo:

A Escola de ensino profissional representa, em nossos dias, uma instituição tão intimamente ligada aos destinos e aos progressos de um país, de um povo, de uma nacionalidade, que em função perfeita tem de corresponder aos múltiplos reclamos que a vida atualmente exige. O ensino profissional é uma das maiores aspirações da política econômica, visto como as indústrias, que constituem a grande fonte da riqueza dos povos, exigem para o seu aperfeiçoamento e conseqüente competição nos mercados, máquinas as mais completas e operários os mais capazes.
[...] Não nos esqueçamos, porém, meus caros alunos, de que as escolas profissionais, industriais e técnicas, devem ser antes de tudo verdadeiras casas de formação também moral (CBAI, Vol. II, n. 11, nov. 1948: 175).

Um aspecto que chama a atenção na explanação da professora: as indústrias, enquanto a “grande fonte de riqueza dos povos”, precisaria de operários mais capazes, técnica e moralmente. A indústria como grande fonte de riquezas é lançada ao universo simbólico como pertencente ao campo da economia, racional e passível de contabilização. O valor que se atribui à palavra riqueza, do modo como se relaciona com o seu campo ideológico, é a riqueza material, da produção de bens, da indústria. Tal enunciado relaciona como condicionante a este alcance a formação moral. Como fora mostrado anteriormente, a formação moral seguia preceitos bem definidos sobre o que seria elevar a moral ou se comportar moralmente perante esta nova sociedade: significava adestrar o trabalhador a ela, para que aceitasse aquilo que melhor atendesse aos preceitos racionais, e mais do que isso, a moralidade não mais precisasse ser algo externo. A intenção era que o trabalhador, através da formação “moral”, adquirisse o autocontrole, a coação, para usar o termo de Gramsci.

O esforço em busca da racionalização do todo social pode ser verificado no enunciado de um Boletim de 1950, que mostra como a tarefa de convencer os cidadãos dos “novos tempos” se fazia necessária:

A urgência de preparar gerações para o trabalho, para a técnica, para a indústria, para a máquina, caracteriza flagrantemente a civilização atual. De uma época em que o trabalho era um estigma, passamos para esta, em que o trabalho é um direito do homem livre e progressista, um bem que só os validos, os capazes podem lograr (CBAI, Vol. IV, n. 9, set. 1950: 513).

Aqui se percebe que a tarefa de adequar o homem às máquinas, exaltando o trabalho “dignificado”, capaz de contribuir para o progresso, continua na pauta dos especialistas da educação profissional, e a urgência em fazê-la sugere que ela ainda não estava em vigor.

A racionalidade revestida de puritanismo, da qual falava Gramsci, quando trazida ao campo da educação profissional no Brasil, se assemelha ao papel da inspetoria das fábricas Ford. A saúde do trabalhador importava aos industriais ou administradores, ao passo que poderiam interferir negativamente na produção.

A racionalidade, enquanto aplicada à orientação profissional de modo a ser mais eficiente adentrava, sob o discurso aparentemente desinteressado, estatístico, a vida íntima dos alunos, que muito poderiam dizer sobre o rendimento dos mesmos: “Provavelmente o orientador desejará obter informações adicionais sobre o lar e desejará levar seu trabalho à exploração de assuntos de natureza altamente confidencial” (CBAI, Vol. IV, n. 6, jun. 1952: 850). Isto porque, como explicava o especialista em orientação profissional do *Institute of Inter-American Affairs* (IIAA), questões relativas à condição financeira e da vida privada dos alunos eram consideravelmente importantes para uma orientação profissional eficiente.

Em matéria de racionalidade, centrar toda vida na produção, como Gramsci explicara, significava racionalizar mais do que os procedimentos fabris, da produção e do trabalho. No ensino industrial, a racionalização também deveria atingir os campos ideológicos da atividade humana que seriam usados em favor de uma razão instrumental, tendo como finalidade última inculcar nos alunos um pensamento racional que os levaria, neste contexto, à eficiência.

Em outro texto, a racionalização chega ao extremo de determinar os rumos que deveriam ser seguidos em prol do progresso: Ouvimos muitas vezes, no Brasil, de pessoas de todas as classes sociais, que devemos aumentar nossa produção (CBAI, Vol. II, n. 4, abr. 1948: 53).

Mais uma vez a racionalidade pautada na produção, no qual o discurso acerca desta naturaliza a existência de classes sociais. Embora explicitamente reconhecidas no texto como existentes, o fato de existirem classes distintas não parece ser a grande preocupação que se devia ter em pauta, mas sim o quanto todos, independentes da sua condição de classe, enxergavam a necessidade de se produzir mais. Ainda que o texto reifique essa noção, remetendo tal atribuição a todas as classes sociais, tal existência é dada como naturalizada diante de algo axiologicamente mais importante: a produção.

5.3.6 Gerenciamento científico

O gerenciamento científico, ou administração científica, é uma expressão que está ligada aos métodos empregados por Taylor na organização do trabalho industrial. O que há de importante neste termo é o conceito expressado por seu próprio criador:

Estabeleço como princípio geral [...] que, em quase todas as artes mecânicas, a ciência que estuda a ação dos trabalhadores é tão vasta e complicada que o operário, ainda mais competente, é incapaz de compreender esta ciência, sem a orientação e auxílio de colaboradores e chefes, quer por falta de instrução, quer por capacidade mental insuficiente. A fim de que o trabalho possa ser feito de acordo com as leis científicas, é necessária melhor divisão de responsabilidades entre a direção e o trabalhador do que a atualmente observada em qualquer dos tipos comuns de administração (TAYLOR, 1990, p. 34).

Embora não apareça literalmente nos Boletins analisados o taylorismo enquanto método de “organização científica do trabalho”, a partir das noções trazidas por Rago e Moreira na Seção 2.1.1, e pelo próprio Taylor como citado, as práticas de organização e administração do trabalho enquanto pertencentes ao universo dos princípios de Taylor são evidentes nos textos dos Boletins. Em artigo assinado por Aristides Ricardo, Pedagogo da Revista de Educação, publicada em São Paulo, este considera, a respeito das múltiplas questões relacionadas à seleção profissional, que “[...] Melhor e mais proveitoso será organizar cientificamente o trabalho, dar-lhe técnica especial, aferi-lo através de moldes rigorosos, pois só assim os resultados do esforço individual compensarão o capital investido e o tempo gasto” (CBAI, Vol. VII, n. 2, mar.1953:995). Todavia, ainda que esta noção apareça sob a forma de organização científica do trabalho, há por parte do redator um receio ao considerar tal fato como propensão ao taylorismo:

Pretender obter, como pretendia Taylor, toda a renda de que é capaz o homem graças à aplicação integral das suas energias exercidas frequentemente, é escravizá-lo, é transformá-lo, não num bom animal [...], mas numa verdadeira máquina, sem atender sequer o direito a saúde (CBAI, Vol. VII, n. 2, mar.1953: 996).

Ainda que tal visão demonstre que o taylorismo não seria o suficiente para atingir o máximo do rendimento humano, a questão criticada pelo autor do artigo no Boletim parte da percepção de que não há no taylorismo nenhuma razão de ordem moral nem psicológica que se preocupe com a personalidade individual e o desgaste físico, neste aspecto, o enunciado refuta princípios tayloristas. O próprio Henry Ford indica o que a concepção puramente taylorista pode repercutir em seus funcionários:

Todos se recordam que quando se procedeu ao exame do trabalho fabril para ensinar aos operários a maneira de economizar energia e trabalho corporal, foram eles

próprios os maiores adversários disso. Tinham talvez suspeitado que tudo não passasse de uma trama para explorá-los ainda mais; porém o que sobremodo os incomodou foi a obrigação de saírem dos antigos hábitos da rotina (FORD, 1964, p. 40).

O que está em questão é a necessidade de avançar moralmente para que sobre o trabalhador atuassem essas outras forças morais, persuasivas e coercitivas, como aspectos essenciais ao fordismo. O taylorismo puro, em contradição com o “gorila amestrado”, na ótica fordista fazia emergir a perigosa consciência de classe dos trabalhadores na condição de explorados. Tão mais perigoso isso pudesse parecer aos processos produtivo em massa, era necessário algo mais que Taylor não previra, o elemento moral. A essa discussão trazemos elementos a respeito do terceiro princípio da administração científica apresentado por Taylor, o da colaboração: “O princípio de colaboração é fundamental: objetiva-se estabelecer uma relação “íntima e cordial” entre o operário e a hierarquia da fábrica, anulando a existência da luta de classes no interior do processo de trabalho (MOREIRA; RAGO, 2003, p. 22). Logo, existe uma semelhança entre este princípio e o fundamento de que se utilizava um Boletim da CBAI para justificar a existência dos Seminários de Orientação:

[...] com o objetivo de estabelecer maior estreitamento nas relações entre orientadores das escolas de ensino industrial e colher ideias novas e sugestões aproveitáveis para melhoria do sistema diretivo, melhor aproveitamento dos alunos, e maior eficácia dos mestres (CBAI, Vol. XII, n. 1, out. 1958: 8).

Assim, a divisão social do trabalho, que se constituía segundo os princípios tayloristas de organização do trabalho, seria aprimorada com os princípios fordistas de produção. Na educação profissional, tal princípio se concretiza como necessidade nas palavras de Vasco Coelho da Silva (membro do Instituto de Orientação Profissional Maria Luísa Barbosa de Carvalho, de Lisboa):

Já em artigo anterior nos referimos a importância que tem vindo a ser crescentemente atribuída ao fato humano na organização científica do trabalho. A seleção do operário e sua respectiva formação, por um lado, e por outro a provisão das condições materiais e de ambiente físico e psíquico em harmonia com a estrutura físi-psicológica do trabalhador, constituem os pilares capitais de tal organização (CBAI, Vol. IV, n. 1, jan. 1953: 965).

O gerenciamento científico representava a divisão social do trabalho e a própria luta de classes, mascarada pelo discurso do progresso e da racionalidade, que marca claramente a divisão das classes proletárias e das classes dirigentes no âmbito da produção e do trabalho. A existência de classes sociais, da miséria e da riqueza, é tratada pelos Boletins enquanto realidade dada. E sobre ela, a necessidade de harmonizá-las, convertendo a luta de classes em cooperação, para se alcançar o status de nação civilizada, progressista. Um exemplo está em um enunciado

que se refere à confraternização entre dirigentes da CBAI, brasileiros e estadunidenses: “Povos e irmãos em sentimentos e ideais, Brasil e Estados Unidos unem-se de modo a que ambos experimentem as mesmas condições e sensação de bem-estar, que a civilização e o progresso favorecem” (CBAI, Vol. XIII, n. 1, jan 1959: 7). O tom da busca pelo desenvolvimento coloca em harmonia a relação entre Brasil e Estados Unidos, como pertencente a uma única dimensão: a da busca pelo progresso.

Até mesmo as bibliotecárias e bibliotecários das escolas tinham sua parcela de responsabilidade pelo encaminhamento “correto” dos alunos de modo que tivessem um “melhor” aproveitamento no ensino. Encaminhar certo era conduzi-los aos métodos, concepções e ideais que nasciam do americanismo. A orientação deveria ser cautelosamente elaborada por diversos agentes que se relacionavam com as escolas industriais, e os bibliotecários também teriam a tarefa de “melhor direcionar” o aluno nas escolhas “certas” a respeito dos livros que estes deveriam emprestar, “[...] o bibliotecário mostrar-lhe-á o caminho certo, encaminhando-o aos livros que lhes são proveitosos, dentro da profissão escolhida” (CBAI, Vol. II, n. 8, ago.1948: 123).

Mostrar o caminho certo na voz dos dirigentes do ensino técnico brasileiro e estadunidense estava dentro de uma crença pautada em princípios e valores que emanavam da racionalidade técnica e científica. O valor que ganhava o discurso sobre o ensino industrial permitia tomar para si a verdade sobre o que é melhor para todos. Também não é pequeno o papel destes porta-vozes oficiais que aqui podemos tomá-los enquanto pertencentes à classe dos intelectuais, segundo a categoria gramsciana, e teriam assim o papel de fazer a manutenção dos valores e sistemas burgueses de produção e sociedade. Mais do que isso, tinham também sua parcela de responsabilidade no controle ou melhor condução dos alunos.

Cada função dentro das escolas técnicas deveria ser racionalizada de modo a contribuir com a forma de ensino nesses estabelecimentos. Cabia também aos administradores a tarefa de contribuir para a missão de formar técnicos especializados, que no Boletim se mostra como nobre e desafiadora missão, e nesta análise tem seu papel interpretado como mais um agente a divulgação do americanismo: os administradores e seu papel se mostravam de grande valia, incutidos com princípios tayloristas de buscar fazer uma administração “científica” que se apresentasse como mais eficiente: “Nossas escolas devem ter uma administração inteligente. Necessitamos de administradores que realmente conheçam o lugar do ensino industrial em uma era atômica” (CBAI, Vol. II, n. 2, fev. 1948:23). O que se coloca em evidência mais uma vez é a conformação de uma determinada atitude por processos de capacitação para a atuação adequada na “nova sociedade”.

A importância de um gerenciamento “científico” do modelo industrial é importante fator para se alcançar os objetivos do ensino industrial. Neste aspecto, T. A. Hippaka recorre a um comparativo com as indústrias, onde enuncia justificativa sobre a necessidade da “supervisão”: “Nenhum negócio de primeira classe, de qualquer tamanho, é permitido se desenvolver sem adequada supervisão. Os homens de negócio sabem que sem supervisão, qualquer negócio está a caminho da falência” (CBAI, Vol. II, n. 2, 1948:23). A supervisão era como requisito a um programa educacional bem organizado. Celso Suckow Fonseca discorre sobre o papel do orientador educacional e profissional, aos quais também cabe uma missão importante no protagonismo do projeto americano:

Como o sucesso em qualquer trabalho está intimamente ligado ao desenvolvimento intelectual, e à personalidade do indivíduo, compreende-se, facilmente, que a orientação profissional esteja muito relacionada à orientação educacional. A afirmativa de que qualquer trabalho útil é digno, também é um dos princípios sobre os quais assenta a orientação profissional, a qual [...] auxilia o indivíduo a escolher a profissão por intermédio da qual poderá prestar melhores serviços e encontrar o máximo de satisfação com o mínimo desgaste de energias. Sentimos, assim, como essa questão pode influir diretamente na felicidade humana e só por este aspecto, desprezando mesmo todas as vantagens de ordem econômica que possa trazer a indústria, merece um carinho e uma atenção especiais (CBAI, Vol. II, n. 3, mar.1948: 35).

Este é um bom exemplo de que haveria diferença de profissões e cargos ocupados de acordo com o “desenvolvimento intelectual” de cada técnico, mas não coloca em questão os critérios de tal desenvolvimento, visto que a existência de condições desiguais dos alunos, como fator limitante ao desenvolvimento escolar, não era pontuada com o mesmo índice axiológico com que eram elaboradas as definições pautadas em observações de uma psicologia aplicada à orientação ao trabalho.

Um editorial a respeito dos alunos do ensino industrial coloca ao professor e aos técnicos uma função importante, a de eliminar as barreiras que estivessem impedindo o progresso, que teria reconhecimento no futuro:

Não há intenção de pioneiro, nem pretensão apostólica, mas ninguém, entre nós, negará esta verdade: dispomos hoje de uma “elite” de técnicos e professores altamente qualificados, mas que nem sempre têm tido oportunidade de pôr em prática, de dinamizar seus conhecimentos especializados e que, mais cedo ou mais tarde, hão de dar rumos novos e positivos ao nosso sistema de ensino (CBAI, Vol. II, n. 8, ago.1948: 113).

Se ao longo da análise aparece a tentativa de conformar os operários ao seu trabalho, elas não deixam de existir também para a conformação do professor do ensino industrial ao projeto americanista, pelo qual haveria de lutar para concretizá-lo. Segundo o editorialista do

Boletim de Setembro de 1948, o professor não deve ignorar questões de ordem extra-escolar: “[...] É bastante frequentar uma escola profissional, para se sentir a escandalosa pobreza dos lares de nosso aluno” (CBAI, Vol. II, n. 9, 1948: 130).

Também o professor deveria encorajar o aluno, “[...] mostrar-lhe que, embora a sociedade ainda não esteja lhe fazendo justiça, há princípio e ideias construtivas capazes de levarem à recompensa dessas injustiças” (CBAI, Vol. II, n. 9, 1948:130). Dessa forma, o papel dos profissionais deste ramo de ensino era conformar os alunos a situações hostis de classe em que se encontravam, inculcando-lhes a ideia de que havia possibilidade de mudanças futuras. Para tal, era necessário conhecer a vida pessoal dos alunos.

Em 1959, a educação industrial ainda era tida como importante transformadora da sociedade, por mais que se encontrasse em uma espécie de “gangorra” entre o desenvolvimento e a estagnação:

O ensino industrial no Brasil tem vivido períodos de desenvolvimento e estagnação. Como tudo no País, tem tido suas fases de entusiasmo com apoio decidido dos poderes públicos e as suas fases de esquecimento por parte do governo, afetando a própria vida das escolas.

O momento em que vivemos é o de uma das fases áureas do ensino tecnológico e conseqüentemente de grande significado para a vida nas escolas, pois nos estabelecimentos de ensino técnico é que repousam as esperanças do desenvolvimento econômico do País (CBAI, Vol. XIII, n. 5, fev. 1959: 3).

É, portanto, o ensino industrial mostrado como ainda de estimável valia para o desenvolvimento industrial.

Os autores dos Boletins não tinham como preocupação maior mostrar as contradições e desigualdades nas condições de educação e trabalho presentes neste contexto histórico na sua relação com o sistema de produção e trabalho vigente, no entanto tais questões aparecem sob outra perspectiva:

Não há motivo de se sentir diminuído, desprezado, por ser simplesmente operário. Pelo contrário, o valor da comunidade humana depende, em primeiro lugar, da qualidade da sua classe operária, que sempre foi e permanecerá a base da pirâmide social (CBAI, Vol. II, n. 7, jul. 1948: 107).

Aqui aparece como fato que o sistema depende da classe operária, mas esta aparece como mecanismo discursivo que intenta corroborar a ideia da harmonização de classes. A dialogia permite uma reflexão:

[...] qualquer enunciado concreto, de um modo ou de outro, ou em um grau ou outro, faz uma declaração de acordo ou desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão apenas justapostos, como se alheios uns aos outros, mas encontram-se num estado de tensão constante, ou de interação e conflitos ininterruptos (VOLOSHINOV, 2009, p.67).

A declaração de Steffen discorda de que existem motivos para que os operários se sintam diminuídos. Ao negar essa visão que menospreza o trabalho do operário, ele traz consigo as próprias contradições e tensões que este discurso tenta extinguir: o fato de colocar que não há motivos, de que o operário é a base constitutiva da pirâmide social, coloca em evidência não apenas a justificativa da necessidade de que exista uma divisão do trabalho, mas situa a condição de classe como mínima para reproduzir tal modelo de sociedade, na qual o operário estaria na base da pirâmide. Este discurso parte de enunciados outros para a eles responder, contestar. Colocar que “não há motivo” dialoga com enunciados que o contradizem, que enunciam a crença de que haveria motivos para que o trabalhador se sentisse menosprezado, ainda que este discurso não apareça no enunciado. Outro exemplo está no discurso proferido pelo industrial João Lucio de Souza a alunos que colavam grau na Escola Técnica de Vitória:

No mundo democrático em que vivemos, nada é mais edificante do que o alto apreço em que são tidas todas as profissões.

Na divisão do trabalho social, cada um ocupa de cabeça erguida o seu lugar, de acordo com a sua vocação e as suas possibilidades.

É essa harmonia, dentro da diversidade das tarefas, que faz, de todos, irmãos no trabalho – irmãos unidos, irmãos solidários -, cada um na sua faixa de cor, mas todos na comunhão radiosa de um mesmo arco-íris.

A toga do juiz, o blusão do operário, a farda do soldado, o avental do enfermeiro – são apenas distintivos sobre um uniforme só, o único que prevalece: - a dignidade do cidadão consciente, que produz e colabora na obra comum da humanidade (CBAI, Vol. XIV, n. 2, fev. 1960: 1)

Ora, na ótica das classes dirigentes o processo de moralização e adestração do trabalhador era uma tarefa inconclusa, e cada vez mais necessária.

Sobre o dia do trabalho, a moralização pelo trabalho também se manifesta nas palavras do editorialista do Boletim de maio de 1959, na importância de formar o trabalhador:

No centro de Treinamento de Professores, onde se ensina aos responsáveis pelos técnicos do futuro, a moderna cartilha do ensino profissional, tornando o trabalho no setor da indústria mais racional e mais condizente com o ser humano, a data magna dos trabalhadores foi comemorada com todo respeito e civismo.

E que trabalho pode haver mais importante do que ensinar a trabalhar? (CBAI, Vol. VIII, n. 5, mai. 1959: 1).

O mestre do ensino industrial também não escapava da inspeção, ao mesmo tempo que ele era o inspetor da vida dos alunos, à medida que precisava estar a par de aspectos da vida privada dos alunos quando seus hábitos “imorais” impactassem diretamente na carreira profissional. Assim, subia-se a escala do patrulhamento ideológico:

O desbravador cerebral de caminhos, que é o mestre, evidencia, nesta oportunidade, se tem ou carece das qualidades indispensáveis para ser educador. Por outro lado, os incumbidos da organização do ensino e da educação devem vigiar, com maior senso

de responsabilidade, para que não exerçam funções docente, senão os realmente capacitados. (CBAI, Vol. II, n. 4, abr. 1948: 49).

Era também necessário ao sistema educacional que os professores estivessem adequados à missão de adestrar os trabalhadores. É possível reconhecer elementos que nos permitem identificar o porquê da preocupação com a vida extra-escolar dos alunos do ensino industrial, como nos mostra um trecho aconselhando sobre o que fazer com a famigerada fadiga:

O descanso pode trazer ao operário fatigado uma reparação suficiente e a restauração fisiológica; mas, se as condições miseráveis de moradia, de alimentação e de distração impedem essa reparação, e as energias do trabalhador se consomem, o que acontece quando ele mora numa alta palhoça de alto de morro, come feijão com farinha e se distrai com álcool por falta de um melhor nível cultural que lhe tenha sido assegurado pela educação [...] (CBAI, Vol. IV, n. 7, jul. 1950: 485).

As causas da fadiga relacionadas a fatores sociais se distribuem em: alimentação inadequada, alcoolismo, vida desregrada, lar anti-higiênico, pauperismo, dentre outros. Ora, então caberia à educação a desafiadora missão de elevar o nível cultural dos estudantes, para a extinção de rotinas propícias a fadiga. A intenção em moralizar o trabalhador assumia também um lugar importante no que diz respeito não apenas ao trabalho nas indústrias, mas às atividades privadas dos educandos que se tornariam operários.

No Boletim de setembro de 1956, o editorial remete à criação das Escolas de Aprendizes Artífices, e coloca-se na posição de atender o mesmo compromisso destas:

Atentos e obedientes às exigências da realidade brasileira, empenham-se os nossos educadores no encaminhamento de reformas de ensino que, educando para o trabalho a nova geração, eliminem o “hiato nocivo”, atendam aos interesses dos trabalhadores, mobilizando-os como eficientes construtores de nossa economia e cultura, segundo as necessidades crescentes e mutáveis de nossas fontes de riqueza; e assegurem ao governo da República, como um de seus primeiros deveres, à formação de cidadãos úteis à nação (CBAI, Vol. X, n. 9, set. 1956: 1661).

Postas as novas situações de trabalho e produção, atrelando a ciência como método para se avançar no crescimento industrial, a velha questão do trabalho manual precisava ser resignificada. Um artigo intitulado Notícias de Ouro Preto definia a missão do técnico:

Com o aperfeiçoamento da grande indústria, que impôs a subdivisão do trabalho e a especificação, a substituição do empirismo tradicional por métodos científicos ligados a produção e à produtividade, o Técnico passou a ser elo indispensável na cadeia da atividade industrial.

[...] Com a evolução industrial, desaparecem gradualmente as possibilidades do trabalhador braçal e aumentam as necessidades do operário qualificado. As máquinas tornam-se cada vez mais complexas, exigem mão de obra especializada para operá-las, simultaneamente, aumenta a proporção de técnicos, que são orientadores diretos desses operadores (CBAI, Vol. VIII, nº7, jul. 1950: 490).

É justamente o caráter incontestado com que se apresenta tal tema que permite levantar indagação do quão difícil seria conseguir “dignificar o trabalho manual”, questão frequentemente problematizada.

A mão de obra para a indústria ainda precisava ser resignificada, pois era necessário ajustar o trabalhador. É neste aspecto que o gerenciamento científico tinha uma função essencial na mediação, neste caso, entre ensino industrial e seus alunos.

5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO DE BOLETINS DA CBAI

Ao longo da análise, identificou-se com frequência o uso de termos, palavras e expressões que monologizavam as diversas forças sociais dos sujeitos que participam da educação profissional como um esforço continuado de adequar, motivar e mobilizar os intentos, objetivos e atitudes destes sujeitos para com as diretrizes e concepções que eram traçadas no plano oficial da educação industrial enquanto estratégia importante do processo de industrialização no Brasil, que este trabalho concebeu como subterfúgios a uma Revolução Passiva. Nele, o apelo discursivo aparece com mais frequência quando fala sobre os professores, interesse central da CBAI. Editorial que homenageia a classe docente no ano de 1955 evidencia este discurso monológico:

Com toda sinceridade e justiça, manifestamos aqui aos professores do nosso ensino industrial o respeito que lhe devemos, pelo trabalho persistente e frutífero, bem como pelo permanente e tantas vezes comprovado desejo de mais e mais se aperfeiçoarem no desempenho de suas funções, de tão relevantes benefícios sociais (CBAI, Vol. IX, n. 10, out. 1955: 1485).

Todavia, este discurso encontra dissonâncias mesmo dentro das próprias fontes que se pretendem monológicas, centralizadoras. Os editorialistas dos Boletins ocupavam majoritariamente cargos de gerência da CBAI ou outras instituições de ensino técnico, e é a partir deste lugar social que ocupavam é que partiu esta análise. Mas ainda que o Boletim se colocasse à disposição dos “colaboradores” do ensino industrial para que contribuíssem com publicações e notícias, as forças centrífugas que insistem em aparecer na voz de quem as reprime toma sua possibilidade de existir:

Têm chegado ao nosso conhecimento rumores de que a colaboração neste Boletim é privilégio de alguns diretores e de alguns poucos professores. Imbuídos como estamos do propósito de um real e fecundo entrelaçamento de quantos batalham no ensino industrial, chamamos a atenção para as palavras do Boletim de fevereiro último. Mas, insistimos, não há privilégios, incompatíveis alias com o caráter rigorosamente técnico de nossas atividades e com o regime democrático em que devemos viver: cumpre não confundir com eles a obrigação de selecionarmos o material que nos chega, no empenho de bem servir o ensino (CBAI, Vol. II, n.º6, jun. 1948: 97).

Uma espécie de seleção “científica” de professores e pessoas ligadas ao ensino industrial parecia ser o critério de seleção dos temas e textos que deveriam ser publicados nas páginas dos Boletins, mas a insistência em explicar que “não há privilégios” pode significar mesmo a antítese presente no mesmo enunciado. Ademais, o que se tem de concreto neste enunciado é que os rumores, sendo eles falsos na visão oficial, existiram e é com eles que este enunciado dialoga. Se nesta análise carece-se de fontes que revelem vozes que contradizem o discurso oficial, os enunciados reprimidos ou que estão sendo negados por este falante, fica-se com a certeza de sua existência no processo de comunicação.

Quando da instalação e início do funcionamento da CBAI, a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 direcionava o trabalho das autoridades do ensino industrial, como por exemplo, a visita de Francisco Montojos à Escola Técnica de Belo Horizonte: “Estendeu-se a ação do Dr. Montojos, desde as necessárias instalações até a função educativa dos mesmos, consoante o espírito da Lei Orgânica do Ensino Industrial” (CBAI, Vol. II, n. 9, set. 1948: 141).

Nas últimas edições dos Boletins analisados permanece o apelo ao trabalho dos professores e orientadores para que continuem a investir em suas tarefas apesar das dificuldades. De certo modo, existiram ações que demonstram em parte uma aderência de alguns professores com os ideais americanistas, como por exemplo, a criação de Grêmio Estudantil fundado pelos cursistas da CBAI e “[...] que congregasse todos os cursistas em prol de um só espírito estudantil” (CBAI, Vol. XIV, n. 3, mai.1960: 6) Deste, insere-se o que, na visão do editorialista do Boletim, é um exemplo do que consideravam atividades culturais promovida pelo Grêmio: a visita à fábrica de móveis Cimo S/A, onde tiveram a possibilidade de verificar *in loco* as modernas técnicas de fabricação de móveis em série [...]” (CBAI, Vol. XIV, n. 3, mai.1960: 6). Isso demonstra que a tentativa de criar nos professores um modelo de vida e sociedade que ultrapassasse a sala de aula e penetrasse outras dimensões da cultura ganhava sua materialidade em uma tal iniciativa, que também se traduz na procura dos professores para realização de cursos de aperfeiçoamento e formação, mesmo que no período de férias.

Algumas vozes nem sempre demonstravam o mesmo entusiasmo sobre a educação profissional, ainda que tantas transformações sejam citadas nos Boletins. No Editorial de Junho de 1959, lê-se:

O século XX caracteriza-se pela modernização metodológica e emprego de novos sistemas que a evolução da ciência, em todos os campos da atividade humana, impôs aos laboratórios de estudos e pesquisas. Uma impressionante metamorfose se operou e tornou obsoleto tudo o que antes se conhecia.

No setor da educação é que pouco mudou, quando na verdade, muito se tinha que mudar. Relativamente ao ensino industrial agora é que se esboça um movimento mais objetivo, procurando recuperar o tempo perdido e seguir o exemplo dos povos que antes de nós compreenderam e acompanharam os rumos do século atômico (CBAI, Vol. VIII, n. 6, jun. 1959: 1).

Mas a própria alteração constante da legislação que se relacionava ao Ensino Industrial demonstrava que as necessidades do ensino industrial foram mudando, principalmente no decorrer da década de 1950.

Nesta análise, o nome de Henry Ford apareceu raras vezes. Nelas a menção a ele pelos Boletins corroborava com os métodos de produção implantados na *Ford Motors Company*. Quanto à ideologia de Henry Ford, em relação ao conjunto de questões que Gramsci considerou como fordismo, identificam-se aspectos essenciais no que diz respeito a um modelo de sociedade para as massas, através da tentativa de criar a produção social do consentimento, com o autocontrole e a persuasão. Os altos salários também poucas vezes são referidos diretamente, todavia os enunciados que colocavam a busca pelo progresso, pela modernização e por pessoas que se adaptassem a este sistema de trabalho e produção, concebiam melhorias das condições de vida para as classes mais baixas à medida que a industrialização seguia seu curso.

Assim, no universo do *plurilinguismo dialogado*, da multidão de vozes que circulam e circunscrevem o mundo dos signos, existem lutas sociais que atravessam as diversas “verdades sociais”, das quais os seus representantes possuem algumas em face de outras verdades em disputa (VOLOSHINOV, 2009, p. 80). Uma atuação da força centrípeta se promove no sentido de empregar outro valor, ou outra dimensão nos enunciados que pudesse desestabilizar a lógica do projeto americanista e pôr em evidência justamente as forças que lhe são centrífugas, que fogem ao domínio do discurso centralizador.

A pobreza, as questões de ordem social e a existência de classes pobres com *déficits* são constantemente evidenciadas nos Boletins. Mas são colocadas de modo a justificar o porquê deveria se seguir aquele padrão de organização e método de ensino industrial, sem trazer à luz que a historicidade na qual estão situados os conflitos de classes, as tensões sociais, as profundas desigualdades do sistema de distribuição de renda e trabalho. Deste modo, a miséria, os “desajustes” e problemas de ordem social eram evocados para justificar a necessidade da

lógica competitiva segundo um modelo de capitalismo industrial. Tais enunciados tinham na linguagem um mecanismo de ocultar ou mesmo amenizar, por meio da seleção de palavras, expressões e, principalmente ênfases (no sentido de valorizar determinado tema) para tratar de questões que poderiam evidenciar qualquer tipo de conflito e de subversão da ordem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçar uma brevíssima introdução sobre o contexto sócio-histórico do ensino industrial brasileiro no período anterior e concomitante à criação e atuação da CBAI, esta dissertação pretendeu evidenciar se existem aspectos do Americanismo e fordismo, apontados por Gramsci, que se identifiquem com o projeto de ensino industrial pretendido pela CBAI. Os redatores dos Boletins foram tomados como porta-vozes de um discurso oficial, uma vez que a CBAI era um órgão oficial fruto do acordo entre o Brasil e os EUA. O presente trabalho concebeu a CBAI enquanto um organismo que contemplava interesses ligados aos grupos dirigentes do Brasil e que, no âmbito das relações internacionais, fazia parte de um projeto mais amplo de sociedade, que na América Latina chegou como a Política de Boa Vizinhança, e se intensificou com a Doutrina Truman e a Operação Pan-Americana, em um contexto de Guerra Fria.

Ao levar em conta este contexto de onde surgiram iniciativas como a CBAI, entende-se que ela não foi uma tentativa isolada, única ou principal, mas que se configurava a partir de uma finalidade específica, no caso a da implementação de um novo sistema para o ensino industrial no Brasil. Dentro de um quadro geral do Americanismo e fordismo, a tentativa de se chegar a uma economia e sociedade racionalizadas, precisaria para acontecer de programas com intentos racionalizadores, imbuídos de um imaginário determinista da ciência e da tecnologia, que as situassem como forças do desenvolvimento histórico. Neste aspecto, a CBAI corrobora com a concepção americanista. Isto porque a ciência e a tecnologia eram concebidas pelos porta-vozes oficiais nos Boletins como solução ou “remédio” para resolver questões de toda ordem, políticas, sociais e econômicas, traduzidas pelas tentativas de adestrar os trabalhadores conforme a necessidade das indústrias, de formar o tão necessário técnico especializado.

Mas o próprio referencial teórico de Gramsci demonstra que este processo não ocorre sem contradições. Ao transferir essa ideologia do progresso tecnológico para o ambiente fabril, verifica-se que ela resulta na divisão técnica do trabalho, em que uma aristocracia do trabalho formada por técnicos, engenheiros, administradores e gerentes é encarregada de inspecionar, vigiar e contabilizar em dados a produtividade de seus funcionários. O gerenciamento científico nas indústrias marcava claramente a distinção entre os detentores de poder e conhecimento para gerenciar os funcionários de uma fábrica, e aqueles deveriam apenas se adequar aos métodos “científicos” de produção e trabalho. Esse intento americanizador necessitava um longo processo, e como descrito nos próprios Boletins, um “árduo” e “espinhoso” caminho a ser

percorrido para que se atingisse a finalidade do ensino industrial de adestrar os que dele participam, o que mais uma vez corrobora a noção gramsciana de que a infraestrutura não determina a superestrutura, é um longo processo que envolve a função da hegemonia, de mudanças culturais nas mais diversas esferas da vida humana.

Permeado por esse ideal de modelo industrial, os conteúdos que eram divulgados nos Boletins tinham no progresso a palavra chave para dar ânimo à tentativa de criar uma mentalidade mais de acordo com as “novas necessidades”, pautadas em parâmetros racionais e científicos. O progresso, termo recorrente nos Boletins, congregava no imaginário semiótico de seus entusiastas mais do que apenas o sentido de “evoluir”, melhorar, superar. Na visão oficial, o progresso estava ligado a um conjunto de esforços e trabalho que todos deveriam fazer, com ênfase nos benefícios que tal busca viria a proporcionar para o país e seus cidadãos. O que não é enfatizado é a condição de classe a que pertenciam estes agentes do progresso, em suma, as grandes discrepâncias na divisão social do trabalho, os contrastes nas condições de vida e trabalho dos operários quando comparadas a dos técnicos especializados, supervisores e industriais. Ao contrário, os esforços enunciativos denotam maior índice axiológico na nivelção destes agentes enquanto igualmente importantes para se alcançar o progresso desejado, do que na exposição e problematização dessas diferenças.

Para reforçar essa ênfase no progresso, a CBAI contava com significativa estrutura ideológica e material para difusão dos modelos que a sociedade de uma forma geral deveria seguir. As traduções de livros técnicos, os cursos de férias para professores, os cursos para orientadores, supervisores, bibliotecários, as visitas às indústrias, a colaboração entre indústrias e escolas, a psicologia aplicada ao trabalho, a seleção de alunos e professores mais “capacitados”, a necessidade de adestrar os “desajustados” e a mocidade como um todo ao trabalho nas indústrias, a existência de uma “aristocracia operária”, os apelos enunciativos para que “todos”, independente de classe social, devessem se harmonizar e dissolver as diferenças em prol de um projeto que viria a ser benéfico a todos; em suma, foram concebidos mecanismos ideológicos para a produção social do consentimento para consolidar um projeto maior, de Revolução Passiva.

A CBAI, dentro de cenário mais amplo, mundial, era apenas uma das instituições de que tal sistema carecia, pois, o projeto americanizador não estava ligado somente ao âmbito da educação para o trabalho nas indústrias, embora este fosse de essencial importância. Era necessário um amplo programa de saúde para lidar com os problemas enfrentados pelos trabalhadores devido à fadiga e demais distúrbios de ordem fisiológica, além de campanhas para prevenção de “doenças profissionais” e acidentes de trabalho. Era necessário um tipo de

Estado que atendesse as demandas das indústrias, em um cenário onde não mais seria suficiente apenas conservar o aparelho produtivo tal como fora em outro momento, mas sim “[...] reorganizá-lo a fim de desenvolver paralelamente ao aumento da população e das necessidades coletivas” (GRAMSCI, 2014, p. 277). Era necessário um aparato cultural bem consolidado para difundir a cultura do *american way of life*, que moralizasse o trabalho, que afastasse qualquer possibilidade de insurgência socialista ou de qualquer corrente ideológica que conflitasse com os interesses dos agentes do americanismo. Enfim, era necessário criar uma mentalidade que não apenas preparasse as diversas camadas sociais para viver e se adaptar em tal sistema, mas que essas camadas viessem a consentir com ele, no sentido de conformá-los ao regime de concentração industrial e monopólios, de fazê-los obedecer aos “imperativos da história” (GRAMSCI, 2014, p. 258), como se aquele fosse o único caminho ao qual a humanidade pudesse chegar com a complexificação dos modos de produção e trabalho.

Neste sentido, outra questão para qual a análise atentou foi a existência de classes sociais diferentes, os sérios problemas de desigualdades, os “déficits” de ordem sócio-econômica. Tais questões apareciam com frequência nos Boletins. Mas o que chamou atenção a este respeito, não era o fato de os Boletins tratarem sobre o tema em suas páginas, mas a forma como eles o traziam: a questão da miséria e da pobreza estava relacionada a um Brasil arcaico, atrasado, problema que, na visão dos redatores dos Boletins, somente poderia ser sanado a partir do trabalho harmônico entre as classes sociais para se atingir ao progresso, enquanto o preconizador de uma sociedade melhor.

Permaneciam ocultas, coagidas, as relações sociais de concentração de renda por parte de grupos minoritários da sociedade, das condições desiguais de classes e gênero, da divisão social do trabalho a partir de mecanismos discursivos que justificassem a exclusão de certos indivíduos, considerados não habilitados para determinados trabalhos especializados que demandava a indústria, como a própria administração “científica” e a condução racional da produção e do trabalho. Mas este trabalho considerou também a lógica que se estabelecia por detrás deste novo sistema de educação e trabalho: a questão da hegemonia, a relação entre os grupos dirigentes, o ímpeto de criar um Brasil conforme os moldes estadunidenses.

Ademais, os próprios Boletins, traziam como problemas as dificuldades em adaptar o trabalhador, em formar os docentes e mesmo os técnicos especializados conforme os novos padrões industriais. A posição hegemônica com a qual os EUA saíram da Segunda Guerra, as ajudas em bilhões de dólares a outros países, a atuação nas mais diversas esferas culturais nos países da América Latina, não seriam o suficiente para consolidar um projeto de tamanha amplitude mundial. Reconhece-se, porém, a influência significativa que o conjunto de valores

e métodos do Americanismo e fordismo exerceram no processo industrial brasileiro, assim como a importância na forma particular com que se desenvolvia o capitalismo no país. Assume-se neste trabalho que as tentativas racionalizadoras da CBAI condizem com o processo de Revolução Passiva aos moldes do americanismo.

Ademais, careceu a análise do diálogo com as mais diversas vozes sociais que constituíram o movimento centrífugo, a contracorrente do movimento unificador do projeto da CBAI de americanização, no sentido de também encará-las enquanto gêneros discursivos pertencentes a uma classe social, a uma realidade semiótica e material. Isto porque, ao que muito se falava sobre os alunos, professores e orientadores nos Boletins, enquanto um conjunto que deveria ser harmônico, em que cada representante de tal concerto ideológico teria seu papel na construção de um mundo mais “justo”, “pacificador”, as vozes destes não estavam presentes no Boletins. Tais vozes também pertenciam ao universo da *heteroglossia dialogizada* enquanto forças sociais que na cadeia discursiva ocupavam igualmente seu lugar na “alternância de sujeitos”. Apareciam nos Boletins na voz do outro, na condição de sujeitos aos quais se dirige a palavra, ou os reifica enquanto concordantes ao projeto americano, ou caso não fossem, os colocava no dever de entender como necessidade imanente que eles se alinhassem ao projeto de uma sociedade industrial. Tal consideração nota-se pelo uso contínuo nos Boletins de construções enunciativas como “todos os professores”, “os nossos jovens” ou “nossa mocidade”. Eram as vozes de diretores, supervisores, governantes, técnicos especializados, em suma, autoridades para falar do assunto do ensino industrial. Assim, quando tratavam de “problemas do ensino industrial” nos Boletins, o faziam tendo como parâmetro ideológico o universo do progresso sob o prisma da industrialização.

Mas é justamente dos discursos *monologizantes* dos redatores dos Boletins da CBAI que se encontraram aquelas vozes que partem no universo dialético dos signos na intenção de descentralizar as forças sociais mais diversas que de algum modo resistem ao pensamento unidimensional, que se evidenciavam ao serem invocadas na voz dos “donos do discurso”. Quando os sujeitos que assinavam os textos publicados nos Boletins projetaram o mundo e conceberam a realidade, também estavam mediados pela linguagem e pelo campo sem fim de possibilidades discursivas. Deste modo, qualquer questão que viesse a colocar em risco a estabilidade das forças sociais que movem o discurso monológico, centralizador, em prol daquele projeto, estas eram contestadas ou mesmo superadas pelo próprio enunciado.

A CBAI foi uma instituição que contou com amplo aparato de disseminação de seus métodos, valores, concepções de sociedade, produção e trabalho, tendo sido fonte de outras pesquisas citadas ao longo deste texto, e a possibilidade de utilizar os Boletins existentes

enquanto fontes primárias estão longe de ser esgotadas. O fato de ter tido a CBAI uma estrutura abrangente permitiu aos seus representantes a disseminação de ideais, valores, concepções, através dos cursos de formação pelo Brasil e EUA, da tradução de obras sobre o ensino técnico e temas correlatos e da sistematização de metodologias aplicadas ao ensino industrial.

O discurso americanista apresentava severas contradições, todavia estas incoerências são silenciadas de modo que, discursivamente, o foco das ações e medidas executadas para se chegar ao sonhado e esperado progresso exalta uma visão positivista, de que a racionalidade deveria permear as relações sociais e que os diferentes grupos e classes sociais deveriam trabalhar em harmonia para que se consolidasse no presente o progresso da civilização. Através da vasta gama de registros da instituição, esse trabalho concebeu a CBAI e os Boletins a partir de sua historicidade, em um contexto de luta de classes, de projetos de sociedade em disputa, e de vozes que emergiram por intermédio dos redatores.

Na análise dos Boletins, procurou-se evidenciar que a tentativa de criar uma adaptação do professor, do orientador, do aluno e demais agentes do ensino profissional, ultrapassava os limites da escola e atravessava as diversas esferas culturais. Estas, consoantes com os discursos do Americanismo, reforçavam a ideia de um processo industrial tal como se desenvolvesse nos EUA como a única possibilidade histórica, traduzidos pelos Boletins em palavras como “o necessário desenvolvimento de nossas indústrias” ou a “urgente necessidade de preparar técnicos especializados”.

FONTES

- I-EDITORIAL. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 9-10, p. 1285, set-out. 1954.
- II REUNIÃO interamericana de ministros da educação. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro. v. X, n. 5, p. 1598, mai. 1956.
- A GERAÇÃO industrial. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 3, p. 1201, mar. 1954.
- A exposição de motivos ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 12, p. 179, dez. 1948.
- Atividades sociais dos cursistas. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 3, p. 6, mai. 1960.
- ANZZI, Enzo. Problemas da conduta humana. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VI, n. 7, p. 858, jul. 1952.
- AZEVEDO, Fernando. A aparência materialista da civilização contemporânea. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 6, p. 91, jun. 1948.
- AZEVEDO, Fernando. A política escolar nas constituições de 1934 e 1937. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 4, p. 50, abr. 1948.
- BAUZER; Riva. Funções do orientador profissional. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 8, p. 117, ago. 1948.
- BASTOS, Rubens. Significação restrita da educação psicológica nas campanhas de prevenção de acidentes. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 8, p. 501, ago. 1950.
- BIBLIOTECA ESCOLAR. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 8, p. 123, ago. 1948.
- BOLOGNA, Ítalo. O técnico industrial. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IX, n. 10, p. 1494. out. 1955.
- BOLLINGER, Elroy; WEAVER, Gilberto. Indústria versus Escola. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, p. 21, fev. 1948.
- BOLLINGER, Elroy; WEAVER, Gilbert. Preparação dos planos de aula em fichas. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 3, p. 37, mar. 1948.
- BLOOMFIELD, J. J. Panorama da higiene industrial. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 7, p. 482, jul. 1950.
- BRITO, Maria P. de. Educação industrial. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 9, p. 518, set. 1950.
- CAVALCANTI, Ericsson. Inaugurando o “Cine Tec” da Escola Técnica de Salvador. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 9, p. 527, set. 1950.
- Conferência do Prof. Florindo Villa Alvarez na Escola Técnica de Curitiba. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 2, p. 10, nov. 1958.
- Conferência do Prof. Florindo Villa Alvarez na Escola Técnica de Curitiba. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 1, p. 16, out. 1958.

Designação de conselhos representantes. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 5-6, p. 6, jul.-ago. 1960.

Despedem-se os professores do segundo curso de treinamento. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 2, p.1, nov. 1958.

Dia do Trabalho. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. VIII, n. 5, p. 1, mai. 1959.

Encerramento do segundo curso de treinamento de professores. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 3, p. 9, dez. 1958.

Educação moderna. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IX, n. 1, p. 1137, jan. 1955.

Entrevista do Prof. Virgílio Cavalcanti – Notas. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 3, p. 13, dez. 1958.

FONSECA, Celso S. Orientação Educacional e Orientação profissional. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 3, p. 35, mar. 1948.

FONSECA, Celso Suckow. Disciplina escolar. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 4, p. 83, jun. 1948.

FONSECA, Luzia Contardo da. O problema da orientação profissional na adolescência. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 8, p.120, ago. 1948.

FONSECA, Luzia Contardo da. O problema da Orientação profissional na adolescência. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 9, p. 130, set. 1948.

GALVÃO, Jesus Bueno. O ensino profissional. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 9, p. 513, set. 1950.

GALVÃO, Jesus Bueno. O ensino profissional. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 9, p. 515, set. 1950.

GALVÃO, Jesus Bueno. Palavras alentadoras. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 4, p. 49, abr. 1948.

GALVÃO, Jesus Bueno. Ainda o nosso boletim. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 6, p. 97, jun. 1948.

GALVÃO, Jesus Bueno. Mais um curso de férias. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 12, p. 561, dez. 1950.

GALVÃO, Jesus Bueno. 15 de outubro. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IX, n. 10, p. 1485, out. 1955.

GALVÃO, Jesus Bueno. Incremento ao ensino industrial. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 5, p. 609, fev. 1951.

GALVÃO, Jesus Bueno. Setembro de 1909. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. X, n. 9, p. 1661, set. 1956.

GALVÃO, Jesus Bueno. A escola e a indústria. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. V, n. 6, p. 673, jun. 1951.

- GALVÃO, Orniz. Férias escolares. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 7, p. 481, jul. 1950.
- GUIMARÃES, Sólton. Seleção. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. V, n. 12, p. 769, dez. 1951.
- GUIMARÃES, Sólton. O ensino industrial na Bahia. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VI, n. 3, p. 792, mar. 1952.
- HART, Thomas. **An introduction to the USOM Cooperative Education Program in Brazil**. Curitiba, 14 out. 1957. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.
- HIPPAKA, T. A. Alguns Imperativos do Ensino Industrial. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, p. 23, fev. 1948.
- Instalada em São Paulo a Primeira mesa redonda de educação industrial. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 1, p. 1179, jan. 1954.
- KNESEBCK, Ricardo Luís. Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz – NUDHI/CEFET-PR. Curitiba, 16/17 mai. 1995.
- KILPATRICK, William H. A democracia e o respeito à personalidade. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 11, p. 546, nov. 1950.
- KRUSZYNA, Stanley. Interpretação de dados para fins de orientação. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 6, p. 850, jun. 1952.
- Lançamento da pedra fundamental da E.I. de Maceió. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 11, p. 175, nov. 1948.
- LOPÉZ, Mira y. A complexidade do Ensino industrial **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 7, p. 98, jul. 1948.
- Ligeiras noras sobre a Escola industrial “Deodoro da Fonseca”. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 5, p. 10, mar. 1959.
- LOPÉZ, Mira y. Sobre o conceito de Instrução, Educação e Formação. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, p. 18, fev. 1948.
- LOPÉZ, Mira y. A complexidade do ensino industrial. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 8, p. 114-115, ago. 1948.
- MACEDO, José de. Pela maior cooperação entre Professores e Diretores nas Escolas de Ensino Industrial. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 6, p. 87, jun. 1948.
- MELO, Emilia Pessoa de. Estatística e educação. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 10, p. 152, out. 1948.
- MEC/CBAI. Técnicos para a indústria. KNESEBCK, Ricardo Luís. Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz – NUDHI/CEFET-PR. Curitiba, 16/17 mai. 1995.
- MONTOJOS, Francisco. O ensino Industrial e sua função social. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, p. 133, set. 1948.

MORAES, Nilo Alves. Recreação, uma necessidade humana. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VI, n. 6, p. 839, jun. 1952.

MOREIRA, J. Roberta. O estudo formal do trabalho. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IX, n. 3, p. 1381, mar. 1955.

MUNIZ, Brigadeiro Guedes. A industrialização em face do problema agrícola. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 3, p. 1209, mar. 1954.

O boletim e seu editor. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 7-8, p. 1261, jul-ago 1954.

O ensino industrial no momento presente. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. VIII, n. 11, p. 10, dez. 1959.

O nosso aluno. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 8, p. 113, ago. 1948.

O superintendente em Ouro Preto e Belo Horizonte. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 9, p. 141, set. 1948.

Objetivos da educação brasileira. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. X, n. 3, p. 1566, mar. 1956.

Orientadores do ensino industrial. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IX, n. 9, p. 1469, set. 1955.

OLIVEIRA, Mario G. Ensino técnico industrial e aumento de produção. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 4, p. 53, abr. 1948.

OLIVEIRA, Mario G. O diretor da escola industrial em face do aluno. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, p. 132, set. 1948.

PAIVA, J. de Abreu. A fadiga. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 7, p. 485, jul. 1950.

Palestra do Dr. Francisco Montojos, proferida no seminário de diretores. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 5, p. 3, fev. 1959.

PINHEIRO, Lucia Marques. A educação e o respeito à personalidade humana. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 9, p. 516, set. 1950.

PIZA, W. Toledo. Será que é isso que a indústria quer? **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, p. 20, fev. 1948.

PLOWDEN Eldrige R.. A evolução das formas de treinamento industrial. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VI, n. 6, p. 843, jun. 1952.

Professor de S. Paulo na E.T.C.. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 4, p. 14, jun. 1960.

Proveniente dos EEUU, chega 2º grupo de Diretores das Escolas de Ensino Industrial. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 6, p. 94, jun. 1948.

Quarto Seminário de orientação educacional e profissional. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 1, p. 8, out. 1958.

RICARDO, Aristides. Seleção profissional. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VII, n. 3, p. 994-996, 977, mar. 1953.

Reaparecimento do Boletim da C.B.A.I. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 1, p. 1, out. 1958.

SÁ, Carlos. Intoxicações profissionais. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 7, p. 494, jul. 1950.

SANDERS, Georges. S. Conservação e guarda das pranchetas e instrumentos de desenho. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 9, p. 121, set. 1948.

Segundo curso de treinamento para professores. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 1, p. 5, out. 1958.

SILVA, Milton de Andrade. Atividades extra-curriculares. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 6, p. 85-86, mai. 1948.

SILVA, Vasco Coelho da. Ensaio de seleção de operários soldadores. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 1, p. 965, jan. 1953.

SIRO, Einar E. Assita o trabalho de seus alunos. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 9, p. 522, set. 1950.

STEFFEN, Hermann. Sobre a inauguração da oficina de mecânica de maquinas da Escola Técnica de Manaus. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 7, p. 10, jul. 1948.

TEIXEIRA, Anísio. O humanismo técnico. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 2, p. 1186, fev. 1954.

Terceiro Curso de Treinamento para professores do ensino industrial. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. VII, n. 2, p. 4, nov. 1958.

The Paraná Frontier Community Development Project. Projeto de Desenvolvimento Comunitário na fronteira do Paraná.

Visita do Prof. Flavio Sampaio a E.T. de Vitória. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 1, p. 1181, jan. 1954.

WINWARD, Vee. A. Administração de escolas profissionais. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 7/8, p. 126, jul-ago 1954.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. **Afinidades eletivas**. Tradução: Paulo Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2002.
- AMORIM, Mário L. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942 - 1963)**. São Paulo: USP, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BANDEIRA, Moniz. **Presença dos Estados Unidos no Brasil (dois séculos de história)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.
- BARLETTO, Marisa. **Gramsci e a questão sexual**. In: 26ª Reunião da ANPed Novo Governo. Novas Políticas?. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj76iOyt_KAhWID5AKHR9dCTsQFggcMAA&url=http%3A%2F%2F26reuniao.anped.org.br%2Ftrabalhos%2Fmarisabarletto.rtf&usg=AFQjCNF4P-hwcuzwvoyaGFg47ghPpXA&sig2=IjioQBOm46QNUsU0yscYlw&bvm=bv.113370389,d.Y2I Acesso em: 12 dez. 2015.
- BARRETO, Pedro Lima. **História - Bretton-Woods**. Ano 6. Ed. 50, 2009. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2247:catid=28&Itemid=23 Acesso em: 06 jan 2016.
- BIÃO, Fernanda Leite. **Do lado de baixo do equador: a presença da psicologia americana na formação de professores no ensino industrial brasileiro (1946-1962)**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2014.
- BORDIGNON, Talita Francieli. **As ações do Estado brasileiro para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil (1946-1971)**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- BRAGA, Ruy. Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.
- BRASIL. **Constituição** (1937). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Ult acesso em [22/12/2015](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 22 dez. 2015.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 1.238, de 02 de maio de 1939. Dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores. **Diário Oficial da União Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, DF, 06 mai. 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1238-2-maio-1939-349345-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

BRASIL. **Getúlio Vargas o político e o mito**. Câmara dos deputados. Brasília CECOM, 2014. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/ccult/getulio.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores** (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho como princípio educativo: Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960)**. 1990. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

CRESTANI, Célia Regina. **Os discursos oficiais do Cefet-PR sobre o trabalho: uma análise dialógica**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1981.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2000.

DAGNINO, Renato; NOVAES, Henrique Tahan. O fetiche da tecnologia. **Org & Demo**, Marília, v. 5, n.2, p. 189-210, 2004. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/411/311>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

FALCÃO, L. Q.; CUNHA, L. A. Ideologia, política e Educação: a CBAI (1946/1962). **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 7. Jan./jul. 2009. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n7/numero7-10_ideologia_politica_e_educacao_falcao_e_cunha.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo as ideias do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FORD, Henry. **Minha vida e obra**. Tradução: Monteiro Lobato. 2. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Nacional, 1961.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra da. **Vargas: o capitalismo em construção (1906-1954)**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GIUCCI, Guilherme. **A vida cultural do automóvel: percursos da modernidade cinética**. Tradução: Alexandre Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GOMES, Angela de Castro (Org.). **Vargas e a crise dos anos 50**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: O breve século XX - 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HOUNSHELL, David A. **From the american System to mass production 1800-1932**. Londres: The Johns Hopkins University Press, 1984.

IANNI, Octavio. **Imperialismo e cultura**. Petrópolis: Vozes, 1977.

KARNAL, Leandro. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2008.

FORD, Henry. **Minha vida e obra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1982.

MACHADO, Maria L. B. **Racionalidade, Trabalho e “Harmonia Social”**: Configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930-1960). 2010. 425f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MOREIRA, Eduardo F. P.; RAGO, Margareth L.. **O que é taylorismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MEDEIROS, Verenice Mioranza. **O liberalismo e as proposições de John Dewey para a educação elementar**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2013. Disponível em: <<http://200.201.88.199/portalpos/media/File/educacao/Dissertacao%20-%20Verenice%20Mioranza%20de%20Medeiros.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

MAGALHÃES, Marion Brepohl. **Paraná: política e governo**. Curitiba: SEED, 2001.

MALAN, Pedro S. Relações econômicas internacionais do Brasil (1945-1964). In: FAUSTO, Boris (dir.) **História geral da civilização brasileira**. Tomo III, 4. vol. São Paulo: Difel, 1984.

MANGONI, Luisa. **Revolução Passiva**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=657>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

MENDONÇA, Sônia R. As bases do desenvolvimento capitalista dependente: da industrialização restringida à internacionalização. In: LINHARES, Maria Yedda (org.) **História geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

- MONARCHA; Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**. Dimensões da modernidade brasileira: a escola nova. São Paulo: Cortez, 1989.
- MORAES, C. S. V. Ensino médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In: LÚCIA BRUNO (Org.). **Educação e Trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MOURA, Gerson. **Tio Sam chega ao Brasil**: a penetração cultural americana. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MUNAKATA, Kazumi. **A legislação trabalhista no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- NALDINHO, Ndee. **Povo da Periferia**. São Paulo: TNT Records. 1 disco laser sonoro, 2002, 780 nm, digital.
- PEDROSA, José Geraldo. Americanismo e trabalho. In: **Anais VI Simpósio sobre Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/LAURA/Downloads/PEDROSA%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/LAURA/Downloads/PEDROSA%20Geraldo%20(8).pdf)> Acesso em: 01 dez. 2015.
- PEREIRA, Magnus R. M. **Semeando iras rumo ao progresso**. Curitiba: UFPR, 1996.
- QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha: 1909-1930**. Curitiba: CEFETPR, 2000.
- REMOND, René. **Introdução à história de nosso tempo**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <http://stoa.usp.br/carloshgn/files/1/20292/GrandeSertoVeredasGuimaresRosa.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- SANTOS, Oldair Glatson dos. **Americanismo e educação profissional**: a implantação do sistema de ensino técnico industrial na década de 1940. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2012.
- SAVIANNI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura**: Gramsci. Curitiba: UFPR, 2007. 3ªed.
- SOUZA, Felipe Alexandre Silva de. Americanismo e fordismo: a revolução passiva nos Estados Unidos. **Revista Aurora**. Marília, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2014.
- TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. Tradução: RAMOS, Arlindo Vieira. 8. ed. São Paulo: Editora Atlas S/A, 1990. Disponível em: <<https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/taylor-principios-de-administracao-cientifica.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.
- TORTORELLA, Aldo. **Hegemonia**. 2015. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=644>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

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

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. Do nacional-desenvolvimentismo à Política Externa Independente (1945-1964). In: FERREIRA, Jorge & DELGADO, Lucilia (orgs.). **O Brasil Republicano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

VOLOCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papyrus, 1990.

WEINSTEIN, Barbara **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. SP: Cortez/CDAPH-IFAN-USF, 2000.

ANEXO – Relação de Boletins encontrados

Boletins da CBAI – 1948:

- Foram encontrados 10 exemplares dos Boletins da CBAI referentes aos meses de: Janeiro, Fevereiro, Março, Abril, Julho, Agosto, Setembro, Outubro, Novembro.

Boletins da CBAI – 1951:

- Foram encontrados 10 exemplares dos Boletins da CBAI referentes aos meses de: Janeiro, Fevereiro, Março, Abril, Maio, Junho, Julho, Agosto, Setembro, Novembro, Dezembro.

Boletins da CBAI – 1952:

- Foram encontrados 11 exemplares dos Boletins da CBAI referentes aos meses de: Janeiro, Fevereiro, Março, Abril, Maio, Junho, Julho, Agosto, Setembro, Novembro, Dezembro.

Boletins da CBAI – 1954:

- Foram encontrados 11 exemplares dos Boletins da CBAI referentes aos meses de: Janeiro, Fevereiro, Março, Maio, Junho, Julho, Agosto, Setembro, Outubro, Novembro, Dezembro.

Boletins da CBAI – 1955:

- Foram encontrados os 12 exemplares dos Boletins da CBAI.

Boletins da CBAI – 1956:

- Foram encontrados os 12 exemplares dos Boletins da CBAI.

Boletins da CBAI – 1957:

- Foram encontrados 2 exemplares dos Boletins da CBAI, referentes a Fevereiro e Março.

Boletins da CBAI – 1958:

- Foram encontrados 3 exemplares dos Boletins da CBAI, referentes a Outubro, Novembro e Dezembro.

Boletins da CBAI – 1959:

- Foram encontrados 11 exemplares dos Boletins da CBAI, referentes a Janeiro, Fevereiro, Março, Maio, Junho, Julho, Agosto, Setembro, Outubro, Novembro, Dezembro.

Boletins da CBAI – 1960:

- Foram encontrados 9 exemplares dos Boletins da CBAI, referentes a Abril, Maio, Junho, Julho-Agosto, Setembro, Outubro, Novembro, Dezembro.

Boletins da CBAI – 1961:

- Foram encontrados 9 exemplares dos Boletins da CBAI, referentes a Março, Abril, Maio, Junho, Julho, Agosto, Setembro, Outubro, Novembro.

Destes Boletins, aqueles referentes aos anos de 1948, 1951 e 1952 estão presentes no DEDHIS (UTFPR), porém não eram os Boletins originais e sim cópias, por isso não foi possível saber qual o estado de conservação e tampouco se existem os Boletins originais. Os Boletins que datam de 1953, 1954, 1955, 1956, 1957, estão presentes na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, que se encontram armazenados em estado razoável de conservação. Os Boletins referentes aos meses de 1959, 1960 e 1961 foram encontrados a partir das pesquisas de AMORIM (2004).