

GT09 – Americanismo, trabalho e educação

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

Assistente: Me. Maxwell Ferreira da Silva (CEFET-MG)

Ementa: Abordagens teóricas ou empíricas sobre modernidade, modernismos e modernização (Europa) versus americanidade, americanismos e americanização (Estados Unidos da América): diferenças culturais, econômicas, políticas, sociais entre o velho e o novo mundo. Repercussões do americanismo no Brasil: na industrialização do século XX, na cultura de massas, na religião e na religiosidade, nas instituições educativas, nos meios de comunicação, na cultura empresarial, na ciência, nos comportamentos sociais e individuais, nos hábitos alimentares, no vestuário, na arquitetura e outros. Relações tácitas e contratuais entre os Estados Unidos da América e a República Federativa do Brasil. Presenças do americanismo na educação escolar brasileira. Americanismo e Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Apresentação Oral

Aldo Simões; José Geraldo Pedrosa; Livia Elói Ribeiro

O lugar da anglo-americanidade na “ética protestante e o espírito do capitalismo”, de Max Weber

Ana Carolina Trevisan Camilo Ferreira; Sylvia Gemignani Garcia

As reformas do sistema de ensino público e suas relações com o pensamento neoliberal

Flávio Giarola

O antiamericanismo entre os monarquistas como forma de combate à República (1889-1917)

Iara Ferreira; José Geraldo Pedrosa

Representações de Chaplin sobre Europa e América: apontamentos para uma compreensão da americanidade

José Geraldo Pedrosa; Ana Paula Corrêa; Rosana Rios Corgosinho

A civilização americana na perspectiva de Jean-Pierre Fichou

José Rodrigo Paprotzki Veloso

As iniciativas de educação profissional como mecanismos de adaptação à concepção neurológica da modernidade e ao desenvolvimento tecnológico

Maria Cezar De Sousa

As influências norte americanas nas reformas curriculares na formação para o trabalho de professores de Matemática

Nilton Ferreira Bittencourt Junior

Um duplo Americanismo: É possível?

Nívea Maria Teixeira Ramos; José Geraldo Pedrosa
CBAI e os agentes do Ensino Industrial (1946 a 1963)

Apresentação em Pôster

Antonio Luiz Fernandes da Silva; José Geraldo Pedrosa
Celular, técnica como auxílio para o alcance da aprendizagem significativa na educação profissional técnica de Nível Médio

O LUGAR DA ANGLO-AMERICANIDADE NA “ÉTICA PROTESTANTE E O ESPÍRITO DO CAPITALISMO”, DE MAX WEBER

PEDROSA, José Geraldo¹ – jgpedrosa@uol.com.br

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Dep. de Formação Geral
Rua Álvares de Azevedo 400 - Bela Vista - CEP 35503-822 – Divinópolis – Minas Gerais

RIBEIRO, Livia Elói² - livia.e.r@hotmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais Endereço
Rua Álvares de Azevedo 400 - Bela Vista - CEP 35503-822 – Divinópolis – Minas Gerais

SIMÕES, Aldo Geraldo³ – aldogsimoes@cefetmg.br

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais Endereço
Rua Álvares de Azevedo 400 - Bela Vista - CEP 35503-822 – Divinópolis – Minas Gerais

SILVA, Leonardo Oliveira⁴ - leonardo.oliveira.silva.99@gmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais Endereço
Rua Álvares de Azevedo 400 - Bela Vista - CEP 35503-822 – Divinópolis – Minas Gerais

***Resumo:** Este artigo situa-se no âmbito do NAAAB (Narrativas e Apropriações Anglo-americanas no Brasil), grupo de estudos e pesquisas que tem como uma de suas linhas o estudo de autores de diferentes origens geográficas que produziram obras contendo elaborações sobre as relações entre europeísmo e americanismo, sobre as relações entre americanidade e modernidade ou sobre o status da cultura americana no âmbito da civilização ocidental. O artigo resulta de pesquisa que teve como fonte o livro “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, constituído por um conjunto de textos escritos de 1904 a 1906, sendo a segunda parte escrita após o retorno da viagem de Weber aos Estados Unidos da América (EUA). A questão que o artigo focaliza não é referente à tese de Weber sobre protestantismo e capitalismo, mas ao lugar que os EUA ocupam na elaboração dessa tese. Uma das elaborações de Weber, logo no primeiro texto, é sobre o Ocidente. A questão que é pensada no artigo é sobre o estatuto anglo-americano na configuração do Ocidente, segundo a narrativa de Weber. O artigo apresenta uma anatomia do texto, demonstrando a sua forma geral e as suas partes*

¹ Graduação em Ciências Sociais (INESP); doutorado em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP).

² Estudante da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Técnico em Produção da Moda), no CEFET-MG.

³ Graduação em Psicologia (INESP); mestrando em Educação Tecnológica (CEFET-MG).

⁴ Estudante da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Técnico em Informática), no CEFET-MG.

constitutivas, com seus respectivos temas e teses. Uma das informações que o artigo traz é sobre os lugares que Weber utilizou para fazer suas demonstrações. Entre os lugares citados por Weber estão incluídos continentes, países, regiões e cidades. A abordagem chama a atenção para as circunstâncias e a sequência que os EUA aparecem na narrativa.

Palavras-chaves: Anglo-americanidade. Ética protestante. Max Weber.

1. INTRODUÇÃO

Max Weber (1864-1920) é um pensador social de inspiração kantiana: o agente weberiano preconizado na teoria da ação social é uma atualização sociológica do sujeito kantiano. Intelectual precoce, aos 13 anos de idade Weber já havia escrito ensaios sobre a história da Alemanha. Max Weber tinha condições para tal precocidade, embora o ônus possa ter vindo como um colapso nervoso de longa duração, sentido aos 34 anos. Entre essas condições, Weber era europeu, rico, branco, homem, urbano, heterossexual e estava se dedicando à elaboração da noção de Ocidente. Além de preencher requisitos para o ingresso na plutocrática universidade alemã, Weber tinha interlocuções intelectuais dentro de casa: quando solteiro, a mãe, depois de casado, Mariane Weber, ao que tudo indica a responsável pela guarda dos escritos de Weber, boa parte publicados após sua morte.

Difícil e arbitrário é definir a que território epistêmico ou disciplinar pertence Max Weber. Weber é cientista social original, refinado e sofisticado, cuja criatividade foi transdisciplinar, num momento em que as fronteiras epistemológicas estavam sendo levantadas na Europa. Ideias weberianas circulam regularmente na epistemologia, na metodologia, na sociologia, na política, na economia, na história, no direito, nas ciências da religião e em todos esses lugares com repertórios conceituais singulares: a teoria da objetividade, os tipos ideais, a ação social, a burocracia, a racionalização, a dominação legal. Além disso Weber empresta à história a noção de imprevisibilidade dos acontecimentos sociais. Weber é teórico da racionalidade: isso que ele chama de equação entre meios e fins. A propósito, uma originalidade de Weber é a constelação conceitual que envolve esclarecimento, desencantamento e instrumentalização.

Weber foi crítico do positivismo e do materialismo histórico, sendo, em relação a este, um crítico positivo. A formação do pensamento weberiano resulta de algumas confluências. Weber tinha origem em família abastada e tinha na mãe e num irmão importantes referências

intelectuais. Weber respirou o clima político alemão: clima de decadência que resultaria na ascensão do totalitarismo no segundo quartel do século XX. Respirou também o clima de decadência no ambiente universitário alemão: falta de autonomia das instituições e plutocracia nas relações docentes. Além disso, Weber fez viagens aos EUA que lhe renderam inspiração e material para o avanço dos estudos sobre religião e economia. Weber nasceu e viveu na Europa do final do XIX e início do XX e conheceu a pujança dos EUA.

Weber viveu 36 anos no século XIX e 20 anos no século XX. Em 1904, após superar um colapso nervoso, Weber retomou suas atividades intelectuais de modo vigoroso. Weber passou mais tempo de sua vida no século XIX, mas seu pensamento é do século seguinte, é pós-relativista. Quando em 1905 Einstein apresentou a teoria da relatividade, as repercussões nas ciências humanas foram imediatas, fazendo surgir a perspectiva da relatividade cultural. É nesse sentido que o pensamento weberiano é pós-relativista, embora desde o final do século XIX a Alemanha já convivesse com uma controvérsia metodológica, que, de algum modo, já buscava relativizações.

A controvérsia metodológica foi uma iniciativa visando à criação do estatuto das ciências humanas ou sociais. As ciências humanas nasceram positivistas ou naturalistas. Nasceram sem estatuto próprio e seu primeiro estatuto foi o das ciências já existentes: a matemática, a física ou a biologia. Até o final do XIX só não havia uma astronomia social e nem uma química social. Condorcet já havia sugerido uma matemática social, Comte uma física social e Spencer uma biologia social. No século XIX o vocabulário das ciências humanas ainda era repleto de ciências da natureza. Durkheim escreveu sobre solidariedade mecânica e orgânica, a antropologia explicou as diferenças culturais com base em fatores biológicos (raça) ou climáticos e Spencer criou um darwinismo social.

Essa ambiguidade propiciou o surgimento, na Alemanha, do problema relativo à especificidade das ciências humanas. Foi o economista Karl Menger quem desencadeou esta controvérsia metodológica, “[...] ao publicar, em 1883, as suas ‘Investigações sobre os métodos das ciências sociais’”. (apud COHN, 1979, p. 69). A ênfase de Menger era de que o ponto de partida da análise econômica é o agente econômico individual, ou seja, o “átomo da sociedade”. Isso, dava uma vantagem metodológica para as ciências sociais, já que as suas unidades últimas de análise, os seus “átomos” e “forças” são passíveis de empiria.

Windelband (apud COHN, 1979), na controvérsia, identificou dois modelos de ciência: as naturais e as humanas. As primeiras estudam fenômenos da natureza, são nomotéticas,

experimentais e generalizadoras; as segundas estudam os fenômenos culturais, são idiográficas, racionais e individualizadoras.

Entre os envolvidos com essa controvérsia metodológica estavam o positivismo (leis, racionalidade, previsibilidade) e o historicismo (acaso, irracionalidade e imprevisibilidade). A partir de 1904, Weber entra na controvérsia, nega os positivistas e supera os historicistas ao articular liberdade, racionalidade e imprevisibilidade.

Para quem lê “A ética protestante e o espírito do capitalismo” não é difícil suspeitar que o livro é constituído por um conjunto de textos com uma certa condição de independência, isto é, textos com temática introduzida, desenvolvida e concluída. Mas isso tem a ver com a própria história do livro. Em 1904 Weber retornou à atividade profissional no *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, que era, à época, a principal referência da ciência social alemã. A primeira parte do livro, intitulada “o problema”, é constituída por três textos, escritos em 1904 e publicados no *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*. Nessa circunstância de ser o coordenador do *Archiv* e de já dispor de elaborações sobre religião e economia, Weber viajou aos EUA para o Congresso de St. Louis e lá permaneceu 11 meses nos EUA em uma experiência que tanto o marcou profundamente quanto a ele forneceu inspiração e informação para escrever a segunda parte de “A ética protestante e o espírito do capitalismo”. A segunda parte, intitulada “A ética vocacional do protestantismo ascético”, é constituída por dois textos. Num deles Weber focaliza os “fundamentos religiosos do asceticismo laico”, no outro o foco é sobre “a ascese e o espírito do capitalismo”. A montagem editorial denominada “A ética protestante e o espírito do capitalismo” é, pois, um conjunto de textos escritos de 1904 a 1906, sendo a segunda parte escrita após o retorno da viagem de Weber aos EUA.

A tese de Weber em “A ética protestante e o espírito do capitalismo” não é sobre a civilização anglo-americana e sim sobre a relação entre religião e economia ou entre protestantismo e capitalismo. O que Weber quer compreender é o Ocidente e sua singularidade matricial: o racionalismo. Ato contínuo Weber se refere à empresa ocidental racionalizada em sua relação com o protestantismo. O ponto de culminância é o cruzamento entre fé, abstinência, trabalho e lucro, que Weber capta na síntese de Franklin: “*Time is money*”.

A questão que este artigo focaliza não é referente à tese de Weber sobre protestantismo e capitalismo, mas ao lugar que os EUA ocupam na elaboração dessa tese. Uma das elaborações de Weber, logo no primeiro texto, é sobre o Ocidente. A questão que é pensada no artigo é sobre o estatuto anglo-americano na configuração do Ocidente, segundo a narrativa de Weber.

O artigo apresenta uma anatomia do texto demonstrando a sua forma geral e as suas partes constitutivas, com seus respectivos temas e teses. Uma das informações que o artigo traz é sobre os lugares que Weber utiliza para fazer suas demonstrações. Entre os lugares citados por Weber estão incluídos continentes, países, regiões e cidades. A abordagem chama a atenção para as circunstâncias e a sequência que os EUA aparecem na narrativa, destacando seu lugar na configuração do capitalismo.

2. ANATOMIA DA OBRA E O LUGAR DOS EUA NA CONFIGURAÇÃO DO CAPITALISMO

O livro de Weber está organizado em duas partes, sendo a primeira em três e a segunda em dois capítulos, além de uma densa introdução. Não há no livro um texto com considerações finais. Há muitas e longas notas. No conjunto da obra há um total de 398 notas, sendo que 309 estão nos dois capítulos finais que compõem a segunda parte do livro, escrita após a permanência e coleta de materiais nos EUA. A rigor, considerada a desigualdade no tamanho das letras usadas nos capítulos e nas notas, o texto com o conjunto das notas é maior que o texto dos capítulos. Esse grande volume de notas nos dois últimos capítulos (309) permite duas inferências. A primeira é relativa tanto ao rigor quanto ao vigor empírico de Weber: muitas notas são destinadas a detalhes dos documentos que foram consultados. A segunda inferência é que Weber tinha um arcabouço de questões sobre as quais poderia dar mais amplo desenvolvimento. Pode ser que Weber tivesse pressa na publicação de “A ética protestante e o espírito do capitalismo”. Em 1906 Weber já tinha 42 anos, já era casado com Mariane Weber e já era professor universitário. A entrada de Weber numa condição ainda temporária na Universidade de Berlim foi em 1893, aos 29 anos de idade. Um ano mais tarde, em 1894, Weber ingressa como professor de economia, na Universidade de Freiburg e, em 1897 foi para a Universidade de Heidelberg, também como professor de economia. Já foi mencionado que de 1898 a 1903 Weber ficou afastado das funções universitárias para tratamento de um colapso nervoso. “A ética protestante” é o primeiro livro de Weber após o retorno do afastamento. Foi fruto de trabalho intenso, na Alemanha e nos EUA. Weber tinha convicções acerca da importância do livro e tinha novidades a publicar, mas tinha também um desejo de progressão na plutocrática carreira universitária alemã. Ou seja, Weber tinha motivos e razões para publicar logo o seu primeiro livro no século XX e o mais emblemático de sua produção biográfica.

O primeiro texto que compõe o livro é intitulado “introdução”. Trata-se de um belo texto – denso e intenso – que não se deixa prender à função escolar de introdução. Nesse texto inicial

de 15 páginas, Weber define o significado de Ocidente, esse fenômeno cultural resultante de uma combinação de fatores e dotado de um desenvolvimento universal. Weber elenca um conjunto formado por cinco fatores para demonstrar as singularidades do Ocidente: a ciência (as naturais e as humanas), a arte (a música, a escultura e a pintura racionais, a literatura impressa), a escola (notadamente as superiores e voltadas para a formação da mentalidade científica), a organização estamental (a constituição racionalmente redigida, o parlamento, o partido) e o capitalismo (a empresa capitalista e a apropriação racionalmente efetuada e regulada pelo balanço final como forma de verificação do lucro obtido). Ao passar por cada um desses fatores, Weber identifica a racionalidade como traço comum a todos eles.

Entretanto, é ao fator capitalismo que Weber dedica maior extensão de texto. Para Weber a “ânsia de lucro” ou o “impulso para o ganho” são remotos, mas é uma particularidade do Ocidente a racionalização da operação de troca com base no cálculo. A racionalização expressa no cálculo é a base da empresa capitalista, é o que transforma o remoto capitalismo especulativo e aventureiro em capitalismo de empresários. Weber associa o capitalismo ocidental à separação jurídica entre família e empresa, ao trabalho livre e racionalmente organizado, à utilização da técnica e dos conhecimentos científicos como o direito e a administração.

Nesse primeiro texto Weber faz uma espécie de justificativa da obra. O ponto de partida é a constatação de que a civilização ocidental possui uma cultura que lhe é específica e cuja característica principal é a “ação econômica capitalista”. Identificada essa especificidade da cultura ocidental, Weber coloca o problema a ser tratado: compreender essa racionalidade e esclarecer sua origem. Sem negar a importância da economia, Weber busca identificar outro tipo de determinante: a capacidade dos homens de adotar certos tipos de conduta racional. O desenvolvimento de tal capacidade implica na superação de certos “obstáculos espirituais”, fato ocorrido no Ocidente e que lhe dá singularidade:

[...] o racionalismo econômico, embora dependa parcialmente da técnica e do direito racional, é ao mesmo tempo determinado pela capacidade dos homens em adotar certos tipos de conduta racional. Onde elas foram obstruídas por obstáculos espirituais, o desenvolvimento de uma conduta econômica também tem encontrado uma séria resistência interna. (WEBER, 1992, p. 11)

Weber também elabora o significado de Ocidente a partir de seu outro, ou seja, o Oriente. É expressivo verificar o modo como Weber faz referências a lugares ou povos. Ao longo da “introdução”, Weber menciona 12 lugares ou povos em 30 ocorrências, sendo 26 para lugares orientais e apenas quatro ocidentais. Ao definir o Ocidente, Weber busca contrapontos com o Oriente: busca um espelho. O vocábulo Oriente não é empregado em nenhum momento na

introdução. Expressões correlatas ou derivadas seriam “oriente próximo” e “extremo oriente”, cada qual com uma ocorrência. Entretanto, o vocábulo Ocidente é utilizado e como substantivo próprio. A China é o lugar mais citado: nove ocorrências. O segundo mais citado é a Índia: seis ocorrências. Em seguida aparecem Egito e Babilônia, com três ocorrências, Ásia com duas e o Islão com uma. Examinando por esse viés, a ideia de Ocidente parece bem menos difusa. Nas quatro ocorrências envolvendo o Ocidente, duas são para “Ocidente” ou “países ocidentais”, uma para Grécia e outra para Roma. Weber lida, nessa “introdução”, com um Ocidente tradicional, ou seja, referente às antigas civilizações grega e romana. Não há referências à modernidade e nenhum país emblemático da modernidade – Inglaterra e França – é citado.

O primeiro capítulo de “A Ética protestante [...]” é intitulado “filiação religiosa e estratificação social.” Trata-se do menor dos seis capítulos que compõem o livro: nove páginas de texto e mais cinco páginas e meia com notas. Vale lembrar que esse texto foi escrito e publicado na Alemanha, antes de Weber viajar aos EUA em 1904. Em uma das 24 notas explicativas que há no capítulo, Weber define o texto como um ensaio. Diferentemente da “introdução”, que é um ensaio sobre o Ocidente, o capítulo I cumpre a função de apresentar o conjunto de elementos que fundamentam o problema elaborado por Weber. Num certo sentido é um texto de método e, enquanto tal, Weber constrói um objeto e elabora o problema de sua pesquisa.

Weber parte de um fato referente à estatística das ocupações profissionais. Eis o fato constatado na passagem do século XIX para o XX: em países de composição religiosa mista, os homens de negócio das modernas empresas – tanto os proprietários do capital quanto os trabalhadores especializados e bem remunerados – são “preponderantemente protestantes”. Weber parte do fato e indaga: qual a razão de ser dessa vocação protestante para o mundo dos negócios ou qual a razão de ser dessa relação entre religião e economia?

Em países de composição religiosa mista, porque os cristãos reformados são mais ricos ou mais bem-sucedidos no mundo dos negócios? Weber busca respostas, incorpora elementos e avança na elaboração do problema. No percurso, Weber considera diferentes possibilidades de respostas interpretativas para a questão. A primeira tentativa de compreensão relaciona a afinidade dos protestantes com a riqueza a fatores históricos: pode ser que as regiões de maior desenvolvimento econômico tenham sido mais favoráveis à revolução na Igreja. Se isso for verdade, então os ricos é que se tornaram protestantes e não o contrário.

Além deste, Weber considera uma série de outros fatores: eventuais efeitos da reforma protestante no controle sobre a vida cotidiana ou no controle da religião sobre os indivíduos; peculiaridades mentais e espirituais propiciadas pela educação em uma atmosfera religiosa do

lar e da família como determinante da escolha da ocupação; a tendência das minorias nacionais de se envolverem “com particular empenho nas atividades econômicas” como forma de compensar sua insignificância política; e, por fim, um suposto maior alheamento ao mundo por parte do catolicismo.

O fato é que Weber não se contenta com nenhuma dessas tentativas de interpretação do fato inicial trazido à tona. Eis a síntese:

[...] o ‘espírito do trabalho’, o ‘progresso’, ou qualquer outro nome que lhe possa ser dado, e cujo despertar se esteja inclinado a atribuir ao protestantismo, não deve ser entendido, como alguns pretendem fazê-lo, com a alegria de viver ou em qualquer outro sentido ligado ao iluminismo. (WEBER, 1992, p. 26)

Weber descarta qualquer conexão entre protestantismo e iluminismo, particularmente em torno da noção de progresso. Há até mesmo uma tensão entre os ideais iluministas – igualdade, liberdade, progresso – e o “velho protestantismo de Lutero, Calvino, Knox, Voët (...)”. (Weber, 1992, p. 26). Essa tese que envelhece o protestantismo é bem detalhada nos capítulos 3 e 4, quando Weber identifica no Velho Testamento a fundamentação teológica da reforma, particularmente de Calvino. Para Weber, quem quiser

[...] achar qualquer relação interna entre certas expressões do velho espírito protestante e a moderna cultura capitalística, deve tentar achá-lo (...) não na sua alegria de viver, considerada mais ou menos materialística, ou pelo menos anti-ascética, mas nas suas relações características puramente religiosas. (grifos nossos). (WEBER, 1992, p. 27).

Ao longo do primeiro capítulo, 15 lugares ou povos são citados em 30 ocorrências: 14 são ocidentais. A única referência para um lugar não ocidental é a Rússia (uma citação). Isoladamente o maior número de citações é para a Alemanha (incluindo Prússia, Prússia Oriental e Bavária), com nove ocorrências. Em segundo lugar vem a França e Países Baixos (incluindo Holanda) com quatro ocorrências. A Inglaterra fica em terceiro com três citações. Com duas citações aparecem Genebra, Escócia e América do Norte ou norte-americanos. Os demais lugares ou povos que foram citados uma vez são Galícia e Hungria.

O capítulo I de “A ética protestante ...” é encerrado com conclusão enfática: a relação entre o espírito protestante e a moderna cultura capitalista é de natureza puramente religiosa.

O capítulo dois é um dos mais significativos na elaboração da tese sobre ética protestante e o espírito do capitalismo. O texto tem 23 páginas e 28 notas que ocupam outras 11 páginas. Como já mencionado, esse capítulo também foi escrito e publicado na Alemanha, antes da viagem de Weber aos EUA, em 1904. É um texto no qual o leitor tem contato com o método weberiano,

principalmente no tocante à relação entre conceitos e realidades. Sobre isso Weber (1992, p. 28) adverte logo no início do capítulo: “[...] o conceito final e definitivo, não pode figurar no início da investigação, mas deve surgir ao seu término.” Além disso, nesse texto Weber ensina a fazer pesquisa documental e relacionar teoria e fontes na análise do material coletado. Toda a elaboração do argumento é feita a partir da minuciosa descrição.

No primeiro capítulo Weber demonstra, a partir da empiria e da sujeição de seus argumentos à contra argumentação, a relação entre a cultura capitalista e o espírito protestante e, mais que isso, demonstra que essa relação tem fundamentos puramente religiosos. Ao fazer isso Weber coloca para si o problema de identificar os tais fundamentos religiosos que constituem o espírito do capitalismo. Mas isso requer, antes, a elaboração do conceito de espírito de capitalismo: elaboração que requer empiria. É isso que Weber faz no capítulo dois. O progresso da tese se expressa no conceito de “espírito do capitalismo”, elaborado “numa pureza quase clássica” e, ao mesmo tempo, “livre de qualquer relação direta com a religião”. Trata-se de um dos poucos capítulos no qual Weber pensa no capitalismo em si, isto é, fora da relação com o protestantismo. E pensar o capitalismo em si, para Weber, é elaborar o seu espírito. Afinal, é o espírito do capitalismo a *differentia specifica* do moderno capitalismo ocidental: sem ele, bloqueios espirituais não são superados.

No capítulo dois há cinco ocorrências para países não ocidentais e 23 referências a países ocidentais. Entre os não ocidentais a China é citada duas vezes. Os demais são Índia, Ásia e Babilônia, com uma ocorrência cada. Algo significativo para o entendimento do lugar dos EUA na tese de Weber é a distribuição das 23 citações de países ocidentais. No capítulo sobre o espírito do capitalismo o país mais referenciado e que mais fornece base empírica a Weber é os EUA. Neste capítulo Weber faz 10 referências à cultura, ao povo ou a lugares pertencentes aos EUA. Entre os lugares citados estão Massachusetts, Manchester, Pensilvânia e Filadélfia. No capítulo dois Weber não usa o nome Estados Unidos da América, mas se refere aos anglo-americanos com expressões como América do Norte, norte-americanos, federação americana, cultura americana e até mesmo Nova Inglaterra.

Em segundo lugar nessa lista de países ocidentais citados, a Alemanha ou lugares alemães são referenciados nove vezes. Em seguida, Roma antiga é citada quatro vezes, enquanto que Inglaterra e lugares italianos (Nápoles e Florença) são citados três vezes cada. Referências genéricas à Europa são feitas duas vezes e Polônia uma vez.

A estatística dos lugares indica o peso que os EUA têm na narrativa de Weber sobre o capitalismo. Mas há outro indicador importante na atribuição desse destaque de Weber aos

EUA. É de lá que vem talvez o achado empírico mais significativo de Weber ou a peça mais importante na montagem do conjunto da obra. Trata-se do texto de Benjamin Franklin, cuja expressão *time is money*, sintetiza o espírito do capitalismo. A análise de Weber sobre o documento de Franklin é retomada no último capítulo do livro. A expressão *time is money* sintetiza, para Weber, a simbiose entre a moral protestante, o trabalho e o espírito do capitalismo. Entretanto, no capítulo dois, Weber esboça algumas sínteses. Segundo ele, na lógica de Franklin, o “[...] homem é dominado pela produção de dinheiro, pela aquisição encarada como a finalidade última da vida.” (Weber, 1992, p. 33). Isso significa uma inversão de valores, segundo a qual a “[...] aquisição econômica não mais está subordinada ao homem como meio de satisfazer suas necessidades materiais.” (p. 33). E essa inversão que faz da vida um meio e a acumulação como um fim, “[...] tão irracional de um ponto de vista ingênuo, é evidentemente um princípio orientador do capitalismo, tão seguramente quanto ela é estranha a todos os povos fora da influência capitalista. (p. 33). Em outros termos:

Ganhar dinheiro dentro da ordem econômica moderna, é, enquanto for feito legalmente, o resultado e a expressão de virtude e de eficiência em uma vocação; e esta virtude e eficiência são, como não é difícil de se ver agora, os verdadeiros *alfa* e *ômega* da ética de Franklin [...]. (WEBER, 1992, p. 33)

Weber destaca também que esse espírito do capitalismo acaba por se tornar um imperativo ou adquirir um sentido coercitivo. Afinal, não é um desejo natural do homem “[...] ganhar cada vez mais dinheiro, mas simplesmente viver como estava acostumado a viver, e ganhar o necessário para esse fim.” (Weber, 1992, p. 38). O imperativo é que a “[...] empresa dos dias atuais é um imenso cosmos, no qual o indivíduo nasce, e que se apresenta a ele, pelo menos como indivíduo, como uma ordem de coisas inalterável na qual ele deve viver.” (p. 34). Essa ordem inalterável das coisas “[...] obriga o indivíduo, na medida em que ele é envolvido no sistema de relações de mercado, a se conformar às regras de ação capitalistas” (p. 34) e quem oferecer resistências será eliminado, “[...] tão inevitavelmente quanto o trabalhador que não puder ou não quiser adaptar-se a elas será lançado à rua sem trabalho.” (p. 34)

No terceiro capítulo Weber avança na montagem de seu quebra-cabeças fazendo uma relação direta com a base já construída no primeiro capítulo. Se a relação entre o espírito protestante e a moderna cultura capitalista é de natureza puramente religiosa, trata-se então de elaborar essa relação. Para isso Weber recorre à concepção protestante de vocação. O capítulo é intitulado “A concepção de vocação de Lutero” e o foco, como precisamente define o título, é a concepção luterana de vocação e sua relação com o protestantismo. O capítulo, escrito a partir da estadia de Weber nos EUA, tem 11 páginas e 32 notas que ocupam outras 13 páginas.

E por que Weber traz à tona o conceito de vocação, numa tese referente à ética protestante e espírito do capitalismo? A relação é entre vocação, trabalho e acúmulo. É no conceito de vocação que se manifesta “[...] o dogma central de todos os ramos do protestantismo”. (Grifos nossos). (Weber, 1992, p.53). Essa centralidade dogmática da vocação expressa o princípio de que “[...] a única maneira de viver aceitável para Deus não estava na superação da moralidade secular pela ascese monástica, mas sim no cumprimento das tarefas do século, imposta ao indivíduo pela sua posição no mundo.” (p. 53). Além disso, o advento da vocação em sua versão luterana, equivale a uma ruptura significativa com o catolicismo medieval. Com a vocação, a vida monacal é esvaziada de valor perante Deus e expressão de “[...] uma egoística falta de carinho que afasta o homem das tarefas deste mundo”. (p. 53-54). Em contraste a este egoísmo emerge “[...] a vocação para o trabalho secular como expressão do amor ao próximo”. (p.54)

Nesse quarto texto (terceiro e último capítulo constituinte da primeira parte) que compõe o livro, Weber demonstra que já havia estudado a “trajetória histórica da palavra” vocação: “[...] certa valorização do trabalho cotidiano secular [...] já se havia manifestado, não apenas na Idade Média, mas também na baixa antiguidade helenística [...]”. Entretanto, a novidade do século XVI, com Lutero, é a valorização do cumprimento do dever dentro das profissões seculares. Novidade é também a vocação, “no sentido de um plano de vida, de uma determinada área de trabalho”. (WEBER, 1992, p. 52). Segundo Weber, [...] nem os povos predominantemente católicos nem a Antiguidade Clássica conheceram um termo equivalente, ao mesmo tempo que ele tem existido entre todos os povos predominantemente protestantes. (WEBER, 1992, p. 52) E qual seria o sentido dessa relação dos povos predominantemente protestantes com esse sentido de vocação? Segundo Weber, em seu sentido contemporâneo, portanto protestante, a palavra vocação se originou “[...] das traduções da bíblia, da mentalidade do tradutor, e não do texto original.” (Grifos nossos) (p. 52) E nisso Weber é enfático: tanto o significado da palavra vocação, quanto o pensamento subjacente a ela, “[...] é novo, e é um subproduto da Reforma.” É verdade, afirma Weber, “[...] que certa valorização do trabalho cotidiano secular [...] já havia se manifestado na Idade Média e na baixa antiguidade helenística [...]”. Entretanto, “[...] indubitavelmente nova era [...] esta valorização do cumprimento do dever, dentro das profissões seculares, no mais alto grau permitido pela atividade moral do indivíduo.” (p. 53).

Essa versão bíblica do sentido moderno de vocação é resultado direto da tradução de Lutero, que imprimiu sua mentalidade na tradução do Velho Testamento. Nesse sentido, a concepção

luterana de vocação representa uma das rupturas do protestantismo com o catolicismo. No Novo Testamento, as primeiras gerações de cristãos encaravam a vocação terrena com indiferença:

Como esperavam a vinda do Senhor, cada um deveria permanecer em seu posto e na atividade secular em que o chamado do Senhor o tivesse achado, e nele continuar trabalhando como antes [...] pois tudo isso só teria ainda curta duração. (WEBER, 1992, p. 56)

Assim, a novidade de Lutero foi o retorno ao Velho Testamento: “Lutero [...] não apenas permaneceu tradicional, como foi se tornando cada vez mais tradicional.” (p. 56). Em outros termos, Lutero não introduz uma nova concepção: “O luteranismo constitui até, em certo sentido, um retrocesso com relação aos místicos [...]” (p. 58)

Depois disso, o significado de vocação entra na linguagem cotidiana de todos os povos protestantes, “[...] apesar de sugestão alguma de tal significado nunca ter aparecido antes na literatura secular de qualquer um deles”. (Weber, 1992, p. 52). Weber descarta, entretanto, qualquer identificação direta entre a concepção luterana de vocação e o espírito do capitalismo: “[...] próprio Lutero teria sem dúvida repudiado qualquer parentesco com uma mentalidade como a de Franklin.” (p. 54). Além disso, Weber salienta “o desenvolvimento ulterior da concepção de vocação” de acordo com o “desenvolvimento da religiosidade, na forma que, daí em diante, foi se dividindo nas várias igrejas reformadas.” (p. 55).

Curiosamente, neste terceiro capítulo e quarto texto constituinte da “Ética protestante e o espírito do capitalismo”, Weber faz pouquíssimas referências a lugares, povos ou países. As únicas referências são feitas aos “ingleses” (três ocorrências) e aos alemães (uma ocorrência). Os EUA não são citados em momento algum.

A segunda parte de “A ética protestante e o espírito do capitalismo” é constituída por dois capítulos, sendo o IV intitulado “Fundamentos religiosos do asceticismo laico” e o V intitulado “A ascese e o espírito do capitalismo”, ambos escritos a partir da viagem com duração de 11 meses, realizada em 1904 aos EUA. O capítulo IV tem 44 páginas e 193 notas, que ocupam outras 37 páginas com letras editoriais reduzidas. Trata-se do mais extenso dos capítulos que compõem o livro.

No capítulo IV Weber faz 35 referências a 10 lugares, países ou povos. À Inglaterra ou aos ingleses são feitas nove referências. Considerados em conjunto, os segundos mais citados são os Países Baixos, com oito referências, incluindo aí duas citações isoladas para a Holanda. Em terceiro lugar, com seis citações cada, figuram Alemanha e os EUA, aos quais Weber se refere com três expressões: América, anglo-americanos e Nova Inglaterra. França e Europa Ocidental

são citados duas vezes cada. Por último, com uma citação cada, são citados os anglo-saxões e a Suíça.

Especialmente sobre os EUA, Weber faz duas referências. A primeira é referente ao modo particular de ser do cristão reformado anglo-americano:

No profundo desprezo com que a fria reserva de seus adeptos contrasta, nos relatos de julgamentos de seus mártires, com as fanfarronadas indisciplinadas dos nobres prelados e oficiais, pode-se hoje ver aquele respeito pelo autocontrole sereno que ainda hoje distingue o melhor tipo de 'gentleman anglo-americano'. (Grifo nosso) (WEBER, 1992, p. 83)

Outra referência importante na caracterização das singularidades da cultura anglo-americana aparece numa comparação que Weber faz entre os germânicos e os anglo-americanos:

Havia uma grande diferença [...] entre os padrões morais das cortes dos príncipes reformados e dos luteranos, os últimos sendo frequentemente degradados pela embriaguez e pela vulgaridade. [...] A qualidade germânica típica, geralmente chamada de boa natureza [...], contrasta fortemente, mesmo nas expressões faciais do povo, com os efeitos desta completa destruição da espontaneidade do *status naturalis* na atmosfera anglo-americana, que os alemães estão acostumados a julgar desfavoravelmente como mesquinhez, falta de liberdade e constrangimento interno. (WEBER, 1992, p. 89)

O capítulo IV é constituído por quatro tópicos que focalizam os “representantes históricos do protestantismo ascético”: o Calvinismo na forma assumida na Europa Ocidental; o Pietismo, “[...] desenvolvido no seio do movimento Calvinista na Inglaterra e, especialmente, na Holanda” (WEBER, 1992, p. 65); o Metodismo, que surgiu pela primeira vez no seio da Igreja Oficial da Inglaterra” (p. 65); e, por último, as seitas que derivam do movimento Batista.

A rigor, o capítulo IV não constitui uma análise sociológica das formas históricas adquiridas pelo protestantismo e nem uma abordagem puramente teológica: “São [...] algumas reflexões sobre o dogma, que ao leitor não versado em teologia parecerão tão obscuras, quanto serão precipitadas e superficiais para o teólogo.” (WEBER, 1992, p. 67). O que Weber persegue ao longo do capítulo são “[...] os tipos de conduta moral [...] encontrados, de maneira semelhante, entre os adeptos das mais variadas denominações derivadas [...] das quatro fontes [...] mencionadas ou de uma combinação de várias delas.” (p. 66). Trata-se de um estudo do “conjunto original de ideias” com a finalidade de “[...] compreender a conexão desta moralidade com a ideia de Além que dominou de modo absoluto os homens mais espirituais daquela época.” (p. 66). Em outras palavras, o interesse de Weber, ao percorrer as quatro formas históricas de expressão do protestantismo, é compreender a “[...] influência daquelas sanções psicológicas que, originadas da crença religiosa e da prática da vida religiosa, orientavam a conduta e a ela prendiam o indivíduo.” (p. 67). A despeito de não se constituir numa análise

puramente sociológica do dogma religioso, trata-se de um modo exemplar de aplicação do método weberiano dos tipos ideais, “[...] que raramente podem ser encontrados na realidade histórica.” (p. 67)

Como a abordagem realizada neste artigo é sobre o lugar que os EUA ocupam na tese weberiana sobre a “Ética protestante e o espírito do capitalismo”, não cabe tecer maiores considerações sobre a análise que o sociólogo alemão faz de cada uma das mencionadas formas de existência histórica do protestantismo. Interessa, entretanto, salientar a tese de Weber sobre aquilo que há em comum entre os cristãos reformados. Esse ponto em comum é “[...] a ideia puritana de vocação em sua atuação na vida profissional”. (p. 108) A conclusão de Weber é que a despeito de

[...] todas as diferenças e de ênfases que estes diversos movimentos ascéticos mostram nos aspectos com os quais estivemos preocupados, muitas características comuns estão presentes e são importantes em todos eles. Mas, para nossas finalidades, o ponto decisivo foi [...] a concepção do “estado de graça” religiosa, comum a todas as denominações, como um status que distingue seu possuidor da degradação da carne, do mundo. (grifos nossos) (WEBER, 1992, p. 109)

Salientado o ponto em comum, diferença significativa destacada por Weber são os meios pelos quais a vocação ou o “estado de graça” é obtido. Esse “estado de graça” não é garantido “[...] por nenhum sacramento mágico, pelo alívio da confissão, nem por boas obras isoladas.” (p. 109). A única alternativa era “[...] apenas pela prova de um tipo específico de conduta, inequivocamente diferente do modo de vida do homem ‘natural’.” (p. 109). É desse dogma que “[...] derivou-se um incentivo para que o indivíduo metodicamente supervisionasse seu próprio estado de graça, em sua própria conduta, e assim introduzisse nela o asceticismo.” (p. 109). Essa conduta ascética era compatível “[...] com um planejamento racional de toda vida do indivíduo, de acordo com a vontade de Deus.” (p. 109). Essa é uma diferença fundamental que Weber identifica entre os cristãos católicos e os cristãos reformados. O asceticismo católico fugia do mundo para a solidão dos mosteiros, o que não alterava o caráter natural e “[...] espontâneo da vida cotidiana no século.” (p. 109). Com o protestantismo, o asceticismo “[...] adentrou-se no mercado da vida, fechou atrás de si a porta do mosteiro, tentou penetrar exatamente naquela rotina diária com sua meticulosidade, e amoldá-la a uma vida racional, mas não deste mundo, nem para ele.” (p. 109). Com essa conclusão Weber estabelece a referência necessária para estabelecer sua última discussão, qual seja, a relação entre a ascese e o espírito do capitalismo.

O capítulo V de “A ética protestante e o espírito do capitalismo” contém 23 páginas e 116 notas, que ocupam outras 25 páginas com letras editoriais menores. Ao lado do capítulo II, o V é onde

Weber mais se dedica à análise do capitalismo e das forças subjetivas que o movem. Ao longo do capítulo há 20 referências a quatro países ou povos. A Inglaterra aparece em primeiro lugar, com nove citações. Em segundo lugar aparecem Alemanha e Holanda, com quatro citações cada. Os EUA ou Nova Inglaterra aparecem em seguida, com três citações

No capítulo V de “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, diferentemente do IV no qual o trato é mais teológico, Weber faz uma abordagem tipicamente sociológica. Além disso, ao lado do capítulo II, o capítulo V é onde Weber mais referências faz aos EUA e suas particularidades culturais, principalmente no tocante à relação entre economia e religião. O que define a natureza da abordagem sociológica são as fontes consideradas por Weber em sua análise sobre a ascese e o espírito do capitalismo. No capítulo II Weber buscou a elaboração do significado de espírito do capitalismo e, para isso, tomou como referência o documento escrito por Benjamin Franklin e que foi definido por Ferdinand Kunberger como “Retrato da cultura Americana” ou “confissão de fé do yankee”. (WEBER, 1992, p. 31). No capítulo V, todas as referências de Weber ao protestantismo ascético não são feitas a partir dos textos que definem os dogmas do cristianismo reformado e sim aos escritos teológicos decorrentes da prática sacerdotal. A partir desses textos, segundo Weber, é que se torna possível relacionar as “[...] ideias religiosas fundamentais do Protestantismo ascético com as suas máximas da vida econômica [...]. (p.110)”. É a natureza das fontes pesquisadas e da análise realizada que dá ao capítulo o caráter eminentemente sociológico. Num certo sentido, há uma relação direta entre as análises desenvolvidas nos capítulos II e V, principalmente porque o documento de Franklin volta a ser considerado.

Outra diferença importante entre as abordagens dos capítulos IV e V está no modo como Weber lida empiricamente com o protestantismo. Se no capítulo IV Weber considera as configurações históricas assumidas pelo protestantismo – calvinismo, metodismo, pietismo e as seitas batistas – para demonstrar suas singularidades e semelhanças, no capítulo V Weber toma “o protestantismo acético como um todo”. (WEBER, 1992, p.110). Para isso, as fontes principais consideradas são os textos da prática sacerdotal do líder puritano inglês Richard Baxter (1615-1691). A justificativa é que Baxter “[...] destaca-se [...] pela sua posição eminentemente prática e pacífica, como pelo reconhecimento universal do valor de seus trabalhos, através de sua constante reedição e tradução.” (p. 110). Ou seja, é por meio dos textos de Baxter que os dogmas do protestantismo se tornam senso comum e penetram no cotidiano dos cristãos reformados para se tornarem estilo de vida.

De modo bastante sintético, o que Weber busca nas pregações de Baxter é a relação entre vocação, trabalho e aquisição da riqueza material. A riqueza material, segundo Baxter, “[...] constitui um sério perigo; suas tentações nunca cessam, e sua procura não é apenas desprovida de sentido [...] como moralmente suspeita.” (WEBER, 1992, p. 111). Entretanto, “[...] a verdadeira objeção moral refere-se ao descanso sobre a posse, ao gozo da riqueza com sua consequência de ócio e de sensualidade, e, antes de mais nada à desistência da procura de uma vida ‘santificada’”. (p. 112). Ou seja, “[...] a riqueza é apenas condenável [...] porque traz consigo esse perigo de relaxamento [...]” já que “[...] o eterno descanso encontra-se no outro mundo [...]”. Na vida secular o homem, “para estar seguro de seu estado de graça”, deve “trabalhar o dia todo em função do que lhe foi destinado”. (p. 111). Disso resulta a máxima de que não “[...] é, pois, o ócio e o prazer, mas apenas a atividade que serve para aumentar a glória de Deus [...]”. (p. 112). Isso representa uma inversão significativa no sentido do trabalho, que ganha um valor em si e torna-se uma forma de oração: “[...] de toda hora perdida no trabalho redonda uma perda de trabalho para a glorificação de Deus.” (p. 112). É desse modo que o trabalho secular torna-se uma forma de oração: “(...) a contemplação passiva quando resultar em prejuízo para o trabalho cotidiano, [...] é menos agradável a Deus do que a materialização de Sua vontade de trabalho.” (p. 112). Sobre isso o pastor Baxter não hesitava em suas pregações: “Contra as dúvidas religiosas [...] e contra todas as tentações da carne, ao lado de uma dieta vegetariana e de banhos frios, prescreve-se: ‘Trabalha energeticamente em tua Vocação’”. (p. 113). Na moral de Baxter: “A falta de vontade de trabalhar é um sintoma da ausência do estado de graça.” (p. 113)

Feito esse percurso, nas páginas finais de “A ética protestante e o espírito do capitalismo” Weber reflete sobre problema central já contido no título da obra, ou seja, o de esclarecer a relação entre a concepção puritana de vocação, a exigência de um comportamento acético e suas influências no desenvolvimento do “estilo de vida capitalístico”.

Eis o ponto de partida de Weber para estabelecer as conexões entre a ascese e o espírito do capitalismo: “[...] a ascese orientava todo o seu vigor principalmente contra uma atitude: a de desfrutar espontaneamente a vida e tudo que ela tem para nos oferecer.” (WEBER, 1992, p. 118). Disso resultava uma série de aversões puritanas: “aversão [...] pelo esporte [...] como diversão ou para despertar o orgulho, os instintos ou o prazer irracional do jogo”; hostilidade aos [...] valores culturais não diretamente religiosos”; “ódio feroz [...] às festividades cristãs do natal”; reprovação do teatro e “[...] estrita exclusão do erótico e do corpóreo da esfera da tolerância”. (p. 121). Segundo Weber, a “[...] gênese desse tipo de vida remonta também, como

tantos outros traços do moderno espírito capitalista à idade média, mas foi só na ética do protestantismo ascético que ele encontrou seus fundamentos mais consistentes.”. O significado de tudo isso no “[...] desenvolvimento do capitalismo é óbvio”. (p. 122). Afinal, esse asceticismo secular do protestantismo opunha-se “[...] ao espontâneo usufruir das riquezas [...] e restringia o consumo”, mas, em [...] compensação, libertava psicologicamente a aquisição de bens das inibições da ética tradicional, rompendo os grilhões da ânsia de lucro [...] como também a considerou como diretamente desejada por Deus.” (p. 122). Além de tudo isso, a “mais poderosa alavanca da expressão dessa concepção de vida” na formação do espírito do capitalismo estava na “[...] avaliação religiosa do infatigável, constante e sistemático labor vocacional secular [...] como o mais seguro meio de preservação da redenção da fé e do homem.” (p. 123). É “[...] óbvio o resultado que daí decorre: a acumulação capitalista através da compulsão ascética à poupança.” (p. 124). Tudo isso, segundo Weber, contribuía para a formação do espírito do capitalismo em oposição à ética medieval, que “[...] não apenas tolerava a mendicância, como a glorificou nas ordens mendicantes.” (p. 128).

É nesse ponto que Weber conclui sobre as relações entre a noção de vocação introduzida por Lutero, a moral ascética pregada pelo pastor Baxter e o espírito do capitalismo. A síntese é feita no documento normativo de Franklin: “Basta reler o trecho de Franklin [...] para perceber que os elementos fundamentais do que lá se denominou ‘espírito do capitalismo’ são justamente os que ora apresentamos como conteúdo da ascese vocacional do puritanismo [...]” (WEBER, 1992, p. 130).

Mas há uma ressalva que Weber faz nos últimos parágrafos de seu ensaio que não pode deixar de ser destacada e que dá margem para outras reflexões, inclusive sobre eventuais aproximações com abordagens materialistas. As máximas de Franklin, ainda que expressem uma atualização da ascese vocacional do puritanismo, já não careciam mais da fundamentação religiosa:

O capitalismo vencedor, apoiado numa base mecânica, não carece mais de seu abrigo. [...] No setor de seu mais alto desenvolvimento, nos Estados Unidos, a procura da riqueza, despida de sua roupagem ético-religiosa, tende cada vez mais a associar-se com paixões puramente mundanas, que frequentemente lhe dão o caráter de esporte. (WEBER 1992, p. 131)

Já nos anos iniciais do século XX, Weber reconhecia que “[...] os ‘últimos homens’ desse desenvolvimento cultural poderiam ser designados como ‘especialistas sem espírito, sensualistas sem coração, nulidades que imaginam ter atingido um nível de civilização nunca antes alcançado’”. (p. 131). O capitalismo vencedor já se tornara materialista e não precisava mais de justificativas extramundanas para dominar os homens. O capital tornou-se a sua própria justificativa (ideologia).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A ética protestante e o espírito do capitalismo”, escrito nos anos iniciais do século XX, segundo a própria definição de Weber, é um ensaio ou um conjunto de ensaios e, enquanto tal, não comporta introdução e nem conclusões. A prova disso é que o escrito não apresenta um tópico final denominado conclusão, além de que o pequeno e belo texto inicial, intitulado editorialmente de introdução, é um ensaio que visa à elaboração da ideia de Ocidente. Mas a questão proposta no presente artigo é referente não à relação entre protestantismo e capitalismo e, sim, ao lugar dos EUA nas elaborações weberianas. Sobre isso há considerações finais a serem explicitadas.

Na narrativa de Weber, os EUA, desde o início do século XX, já eram apontados como o lugar onde o capitalismo encontrava seu mais alto desenvolvimento. Além disso, é nos EUA que Weber encontra o documento sintético do espírito do capitalismo.

Agradecimentos

À Fapemig, pela concessão de bolsa aos dois estudantes do ensino médio que participaram da pesquisa.

4 REFERÊNCIAS

COHN, Gabriel. **Crítica e resignação**: fundamentos da sociologia de Max Weber. São Paulo: T. A. Queirós, 1979.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradutores: M Irene Q. F. Szmrecsányi & Tomás J. M. K. Szmrecsányi. 7ª edição. São Paulo: Pioneira, 1992.

THE PLACE OF ANGLO-AMERICANITY IN THE "PROTESTANT ETHICS AND THE SPIRIT OF CAPITALISM", BY MAX WEBER

This article is part of the NAAAB (Narratives and Appropriations Anglo-American in Brazil), a group of studies and research that has as one of its lines the study of authors from different geographical origins who produced works containing elaborations on the relations between Europeanism and Americanism, on the relations between Americanity and modernity, or on the

status of American culture within Western civilization. The article results from a research that had as its source the book "The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism", consisting of a set of written texts from 1904 to 1906, the second part written after the return of Weber's trip to the United States of America (USA). The issue that the article focuses on is not referring to Weber's thesis on Protestantism and capitalism, but to the place that the United States occupies in the elaboration of this thesis. One of Weber's elaborations, as early as the first text, is about the West. The question that is thought in the article is about the Anglo-American status in Western configuration, according to Weber's account. The article presents an anatomy of the text, demonstrating its general form and its constituent parts, with their respective themes and theses. One of the information the article brings is about the places Weber used to do his demonstrations. The places cited by Weber include continents, countries, regions and cities. The approach draws attention to the circumstances and sequence that the US appears in the narrative.

Key-words: *Anglo-American. Protestant ethics. Max Weber.*

AS REFORMAS DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO E SUAS RELAÇÕES COM O PENSAMENTO NEOLIBERAL

FERREIRA, Ana Carolina Trevisan Camilo¹

Universidade de São Paulo - Departamento de Sociologia (Bolsista da CAPES)
Av. Prof. Luciano Gualberto, 315 - Sala 112
05508-010 Cidade Universitária - São Paulo - SP - Brasil

GARCIA, Sylvia Gemignani – sylgemig@usp.br

Profa. Dra. do Departamento de Sociologia
Av. Prof. Luciano Gualberto, 315 - Sala 1063
05508-010 Cidade Universitária - São Paulo - SP - Brasil

***Resumo:** O presente artigo propõe uma reflexão sobre as reformas no ensino público nos últimos vinte anos, e mais especificamente, sobre o caso do Estado de São Paulo em que reformas e reorganizações do sistema escolar têm sido implementadas desde 1995 por governos pautados pelo pensamento neoliberal. Discute ainda o papel da educação para o atual Estado democrático e da influência cada vez maior de práticas gerenciais, próprias da nova gestão de políticas públicas que, influenciadas pelo pensamento neoliberal, vem transformando a educação em mercadoria e implantando a lógica do mercado na gestão dos sistemas de ensino públicos.*

***Palavras-chave:** Reformas no Sistema de Ensino. Educação. Neoliberalismo. Nova Gestão Pública.*

1. INTRODUÇÃO

Os sistemas escolares estatais têm sido alvo, nos últimos vinte anos, de uma série de reformas preconizadas por governos pautados pelo pensamento neoliberal, o que nos leva a questionar como se dá a circulação destas ideias e qual o percurso institucional realizados pelos agentes que atuam colocando-as em prática na gestão do ensino público. Em tempo, importa também refletir sobre o papel do Estado democrático na regulação dos sistemas

¹ Mestranda pela FFLCH USP - PPGS – Programa de Pós Graduação em Sociologia. No. USP: 6841503 – email: ana.trevisan.ferreira@usp.br.

escolares e sobre os motivos que continuam fazendo da educação um campo de disputas na sociedade atual.

Chama a atenção o fenômeno da invasão da lógica de gestão empresarial nas instituições públicas (PERONI, 2006) e a transformação da educação em mercadoria, do aluno em cliente e do conhecimento como recurso escasso e capital a ser acumulado (LAVAL, 2004). Com o discurso de redenção de um Estado ineficiente, e portanto, incapaz de gerir a coisa pública, abre-se cada vez mais espaço para que a doutrina gerencialista impere nas práticas de governo.

No Brasil, no bojo do lançamento por Bresser-Pereira em 1995 da Nova Reforma Gerencial como consta no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, mecanismos de gestão privada passam a ser considerados como a única forma de se obter a eficiência na gestão pública em todos os setores. Esse movimento reflete-se rapidamente na gestão da educação pública, traduzida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e pelos investimentos em educação regulados e executados pela União abrangendo os sistemas de ensino público em todos os Estados e Municípios brasileiros.

2. ESTADO COMO AGENTE DOS INTERESSES NEOLIBERAIS?

Para Rousseau, que é mencionado por Petitat (1994) a propósito do estudo do surgimento dos sistemas escolares estatais, cabe à educação escolar forjar o cidadão e a nação, dando suporte à coesão e à solidariedade entre os membros de uma sociedade e garantindo assim, a estabilidade do regime representativo. A essa interpretação liberal aliam-se, conforme descreve Petitat, os elementos da liberdade de mercado e da propriedade privada defendidos pelos teóricos do *laisser-faire* como os meios pelos quais se ampliaria a riqueza, a disponibilidade de bens de consumo e, conseqüentemente, dentro dessa visão, a prosperidade das nações.

A liberdade, bem como os valores de justiça e igualdade, estariam subordinados ao direito de propriedade, à posse e disposição do capital privado neste sistema social descrito como “natural” pelos fisiocratas, como é o caso de Dupont de Nemours (1768), que afirma ser a instrução pública um papel do Estado, cuja missão seria a de “garantir a segurança, essencialmente necessária à propriedade e à liberdade”². Assim, depreende Petitat que o Estado detém a força para impor a ordem social, mas esta força por si só é insuficiente para

² DUPONT DE NEMOURS. Da origem e do progresso de uma nova ciência. In: DAIRE, E. Os fisiocratas. (1843), Genebra: Statkine Reprints, 1971, p. 615 *apud* PETITAT, 1994, p. 143.

inculcar nos cidadãos os princípios em que ele se fundamenta, cabendo à educação executar a “ação persuasiva e preventiva do Estado”. (PETITAT, 1994, p. 143)

Segundo o mesmo autor, a ignorância em relação às leis que regem a ordem social “natural”, fator considerado pelos liberais como a principal causa da instabilidade numa sociedade capitalista, deveria ser combatida pela ação da instrução pública, que se encarregaria de formar mentes e valores consonantes com os direitos de propriedade e liberdade, e conformadas à existência de desigualdades que também seriam naturais. De forma contraditória, ao mesmo tempo em que defendiam a livre concorrência, e a multiplicação de bens como solução para que “todos” alcançassem a felicidade, os defensores do liberalismo “apelavam a um Estado capaz de manter a ‘ordem natural’, fosse pela força ou pela persuasão ideológica”. (PETITAT, 1994, p. 144).

Petit (1994) também cita Adam Smith³, que apresenta uma concepção diversa para a função da instrução numa sociedade imersa na industrialização e afetada pelas consequências advindas da divisão do trabalho que, impondo ao operariado as longas jornadas de trabalho repetitivo e alienante, estariam formando uma massa de cidadãos sem consciência de seus direitos e deveres, e desprovidos de patriotismo, o que enfraqueceria a defesa do país em uma situação de guerra. A educação seria, portanto, um fator de prevenção aos efeitos nocivos da divisão do trabalho.

A pobreza a que o sistema capitalista submetia os seus produtores levou Stuart Mill⁴ a defender a educação elementar não só como fator de manutenção da ordem econômica, em que o capital dependia de seus produtores instruídos para se reproduzir, mas também por acreditar que a massa operária poderia se emancipar em relação às classes superiores. Argumentava ainda que à empresa privada não cabia subsidiar a educação de seus funcionários sob pena de perder rentabilidade e destacou que a questão não era saber se o ensino seria ministrado pelo Estado ou pelo setor privado, mas sim, se seria custeado pelo governo ou pela caridade pública.

Assim, Petit (1994) ressalta o paradoxo do surgimento do ensino estatal:

Paradoxalmente, por razões de reprodução econômica e ideológica, a revolução industrial em regime de *laisser-faire* implica um sistema de ensino estatal. A ascensão dos Estados-Nações e a tendência à secularização da vida social se constituem em duas outras condições favoráveis à designação do Estado como instância educativa (PETITAT, 1994, p. 146).

³ SMITH, A. Pesquisas acerca da natureza e causas da riqueza das nações, reimpressão de 1843, Zeller: Osnabrück, 1966, t II, p. 443 *apud* PETITAT, 1994, p. 145.

⁴ MILL, J. S. Princípios de economia política, 1848, Paris, Guillaumin & Cia, 1848, pp. 100-101 *apud* PETITAT, 1994, p. 145.

Com a estatização do ensino, modifica-se a dinâmica das reformas escolares, que passam a ser atribuição do Estado em diferentes níveis: lançamento de programas e métodos de ensino, a decisão sobre os tipos de estabelecimentos e sua vinculação com a divisão do trabalho, a elaboração de políticas educacionais, em tensão com forças da sociedade como grupos religiosos e políticos.

Petitot enumera cinco linhas de tensão em torno da escola que se delineiam ao final do século XVIII e que definirão as disputas e debates no século seguinte: as disputas em torno do poder escolar, envolvendo Estado, iniciativa privada e grupos religiosos; tensões envolvendo o ensino de moral religiosa versus ensino laico; o alcance do ensino primário; a redefinição do secundário em termos sociais e culturais, envolvendo a própria definição cultural da elite e por fim, as questões relativas à função do primário – seria este tratado como preparatório para o segundo grau, ou como instrução básica e formação da cidadania e moral (PETITOT, 1994).

Todos esses aspectos trazidos por Petitot em texto escrito em 1982 são tão atuais quanto as discussões que estão se desenvolvendo em torno da reforma do ensino médio no Brasil neste momento. É importante também se considerar a importância para o Estado do controle sobre a educação, bem como questionar o porquê das inúmeras disputas de diversos atores sociais em torno das diretrizes que irão nortear a oferta, o modo de se ensinar e o que se ensina. Nesse sentido, a reflexão promovida por Bourdieu e Passeron nos anos 1970 pode elevar a discussão em torno do interesse do Estado no controle da educação pública.

Dardot e Laval (2016) descrevem o liberalismo no século XIX como problemático e repleto de tensões, com defensores do bem social de um lado e os defensores da liberdade individual de outro, e que, por mais que seus dogmas: “o direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada e as virtudes do equilíbrio do mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 37) tenham triunfado naquele século, a sociedade não se reduziu a eles, mais ainda, as relações sociais não se nunca foram apenas trocas contratuais. De 1880 a 1930 o liberalismo entra em crise e dá espaço aos reformistas sociais nos países centrais, e é nesse contexto que os ideais neoliberais surgem na primeira metade do século XX. Hoje, o neoliberalismo, segundo os autores franceses (2016):

se tornou hoje a racionalidade dominante, não deixando da democracia liberal nada além de um envelope vazio, condenada a sobreviver na forma degradada de uma retórica ora ‘comemorativa’, ora ‘marcial’. Enquanto tal, essa racionalidade tomou corpo num conjunto de dispositivos discursivos, institucionais, políticos, jurídicos e econômicos que formam uma rede complexa e movediça, sujeita a retornadas e

ajustes em função do surgimento de efeitos não desejados, às vezes contraditórios com o que se buscava inicialmente. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 384)

3. O CASO DA EDUCAÇÃO

Bourdieu e Passeron (1975) no capítulo de *Reprodução* intitulado “*A função ideológica do sistema de ensino*” argumentam que o sistema de ensino, ao cumprir com sua própria função, também preenche funções externas a si. Em outras palavras, a relativa autonomia do sistema de ensino faz com que se tenha uma ilusão de sua neutralidade e não seja fácil perceber sua dependência relativa à estrutura das relações de classe (BOURDIEU e PASSERON, 1975, pp. 204-205). A educação, portanto, além de sua função específica de inculcação, desempenha um papel no sistema mais abrangente de reprodução social. Não é por acaso que o campo da educação seja um espaço de disputas em que estão em jogo diferentes tipos de capitais, em especial o capital político, mas também cultural, social e simbólico além do econômico. É um sistema em constante relação com outros subsistemas, que precisam ser levados em consideração para se compreender seu papel na sociedade, bem como é importante investigar as trajetórias e os perfis dos agentes que atuam nas estruturas estatais de setores político-administrativos para se chegar a uma compreensão das disputas e das ações que . Como afirmam Bourdieu e Passeron (1975):

É preciso, pois, construir o sistema das relações entre o sistema de ensino e os outros subsistemas, sem deixar de especificar essas relações por referência à estrutura das relações de classe, a fim de perceber que a autonomia relativa do sistema de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia (BOURDIEU; PASSERON, 1975, pp. 206-207).

Nesse ponto, os autores alertam para o risco da naturalização das noções a respeito da educação, que pode ser tomada como algo neutro, ou como um campo autônomo, uma vez que, na verdade, está submetida a constrições do meio, à ideologia própria da sua função de reprodução da estrutura social, como mostra o excerto a seguir:

É com efeito à sua autonomia relativa que o sistema de ensino tradicional deve o fato de poder trazer uma contribuição específica à reprodução da estrutura das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural e sua função ideológica de dissimulação dessa função, inspirando a ilusão de sua autonomia absoluta (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.208).

A questão da reprodução da estrutura das relações de classes é central e se evidencia no contexto das reformas de ensino que se iniciaram no fim dos anos 1990 nas redes de ensino estaduais, ao cabo de uma mudança abrangente na legislação nacional sobre o ensino que se

expressou na LDB de 1996, seguindo as diretrizes econômicas ditadas por uma tendência econômica neoliberal que se alinhava às pressões de órgãos internacionais, que foram justificadas por metas de eficiência econômica na gestão de gastos públicos, por redução dos custos do Estado e pela implementação do FUNDEF ou Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Essas medidas impulsionariam a municipalização das escolas de ensino fundamental por todo o país, em que se destacam os convênios entre os municípios e organizações não governamentais, religiosas ou privadas para o oferecimento de educação infantil; a adoção de sistemas de avaliação de desempenho, de bonificação por mérito dos educadores; a padronização e unificação do material didático, como no caso paulista em que o material utilizado em sala de aula passou a ser produzido pela própria secretaria estadual e se tornou obrigatório em toda a rede de ensino.

Diferentemente do que mostram os estudos realizados em universidades, no caso do ensino básico público, percebe-se com mais clareza o empenho no sentido de assegurar a maneira como deve ocorrer a transmissão de capital cultural e qual capital cultural deve ser transmitido. A definição prévia e impositiva do conteúdo do material didático, as avaliações de desempenho, o estabelecimento de metas de produtividade tanto dos alunos quanto dos professores são medidas que confirmam o papel de reprodução do sistema de ensino.

A autonomia relativa que as secretarias de educação têm para decidir, elaborar as reformas de ensino e as formas de transmissão cultural também é parcial na medida em que são constrangidas por decisões de ordem nacional e por pressões internacionais, advindas de órgãos reguladores de ajuda econômica, de tendências em relação ao uso de novas tecnologias, de demandas do mercado de trabalho por mão de obra especializada e do sistema social como um todo, que necessita de cidadãos ajustados a fim de manter o funcionamento dos governos e da estrutura social em que se localiza cada secretaria.

No Brasil, desde a Independência, a educação pública sempre esteve ligada ao financiamento do Estado e, mesmo sob uma ideologia liberal clássica, permanece até hoje e até mesmo com mais força o papel regulador do Estado. Tal é o caso que a União se encarregou de políticas públicas que garantem, desde 1997 e por mais cinco anos, um repasse de parte da sua arrecadação em impostos para a educação básica. (CURY, 2007)

É preciso levar em conta o contexto político nacional dos anos 1990, caracterizado por “profundas reformas políticas e econômicas, que se estendem da redemocratização política à liberalização e à privatização de sua economia” (SOUZA, 2004, p. 926), e por uma

preocupação com a reforma de seu sistema educacional, expresso na Emenda à Constituição no. 14 de 12 de setembro de 1996 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), também de 1996, por planos nacionais de redução dos gastos públicos, redução do tamanho do Estado e de um movimento de municipalização da educação. A partir do governo Fernando Henrique Cardoso, o modelo da Nova Gestão Pública inspirado no *Managerialism* britânico foi implementado pelo então ministro Bresser-Pereira em 1995 como a Nova Reforma Gerencial como consta no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Quatro anos depois, em artigo publicado em uma Revista do Serviço Público e amplamente divulgado em mais dois idiomas, Bresser-Pereira avalia como exitoso o balanço de suas intervenções:

[...] os estados e as principais cidades estão adotando os novos dispositivos e práticas da reforma gerencial. A separação entre atividades exclusivas do Estado e serviços sociais e científicos que o Estado decide incluir no seu orçamento está sendo adotada de forma cada vez mais frequente. Organizações sociais estão sendo criadas em vários estados e em alguns municípios mais importantes, embora, em alguns casos, com certas distorções em relação ao projeto inicial. Programas de qualidade total estão surgindo no conjunto do país. Em quinto lugar, as novas ideias e expressões, que foram introduzidas ou enfatizadas pela reforma — tais como reforma gerencial, atividades exclusivas do Estado, núcleo estratégico do governo, agências executivas, organizações sociais, contratos de gestão, indicadores de desempenho — entraram no vocabulário dos altos funcionários de Brasília e tornaram-se um importante tema nas escolas de governo e de administração pública brasileiras. Em síntese, a Reforma Gerencial da Administração Pública Brasileira, lançada em 1995, avançou nas três dimensões previstas pelo Plano Diretor: a institucional, a cultural e a gerencial (BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 8).

Essa reforma gerencial repercutiu em todas as áreas da administração pública, e a educação pública logo foi permeada dos valores gerenciais embutidos nas novas diretrizes. Após o lançamento da LDB e da Emenda Constitucional 14 o Brasil assistiu a um intenso processo de municipalização do atendimento escolar, com grande aumento da oferta de matrícula no ensino fundamental cuja responsabilidade foi sendo deslocada dos Estados para os municípios.

4. REFLEXOS DA REFORMA GERENCIAL NA REORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA

No caso específico do Estado de São Paulo, no governo Covas (do mesmo partido que elege no mesmo ano o presidente Fernando Henrique Cardoso), desde o ano de sua posse em 1995 começa uma importante reorganização da rede estadual de ensino, refletindo as diretrizes da Reforma Gerencial implementada pelo governo federal. Assim, o governo Covas parte do diagnóstico de ineficiência da Secretaria Estadual da Educação e oferece a solução

com base no modelo gerencial de descentralização e produtividade. Conforme interpreta Adrião (2006):

Embora demonstrando a diminuição da participação da SEE no orçamento do governo estadual, a proposta, longe de apontar a necessidade de aumento do investimento governamental em educação, tomou esta opção política como um fato a partir do qual deveriam ser pensadas formas de economia dos recursos. Entre estas, o programa propunha a busca de parcerias. A municipalização, considerada pelo próprio programa uma opção polêmica, era indicada como uma das parcerias possíveis. (ADRIÃO, 2006, p. 93)

Roserley Neubauer da Silva, secretária da Educação no governo Covas anuncia uma “revolução na produtividade” que mudaria o papel do Estado de “prestador do serviço educacional para o de articulador dos diferentes prestadores desses serviços” (ADRIÃO, 2006, P. 95)

Percebe-se, portanto, o alinhamento do governo estadual às metas e valores defendidos pelo governo federal, e o reflexo desse posicionamento nas ações estatais e na burocracia administrativa regida pelas diretrizes da nova gestão pública, com tendência à descentralização da gestão do serviço público de educação, e com o estabelecimento de parcerias do governo estadual com governos municipais e destes por sua vez, com outros órgãos da iniciativa privada ou do terceiro setor para provimento da educação infantil por meio de convênios.

De acordo com o censo de 2014 as redes estadual e municipal de São Paulo são responsáveis pela formação de mais de 80% da população de estudantes de São Paulo, em termos proporcionais. No Estado de São Paulo, para cada aluno em escola particular fundamental, há outros dois em escolas estaduais e outros dois em escolas municipais. Estes números, no entanto, são bem diferentes de vinte anos atrás em que se observava que para cada aluno da rede privada havia um na rede municipal e outros cinco matriculados na rede estadual (no ano de 1996) indicando o processo de municipalização pelo qual o sistema de ensino passou ao longo desse período. (SÃO PAULO, 2014, p.47).

Segundo Censo Escolar de 2014, o Estado de São Paulo é a unidade da federação com maior contingente de alunos matriculados em escolas estaduais, municipais e particulares do Brasil. Já segundo a Série Histórica da Matrícula da Educação Básica do Estado de São Paulo, que compreende os anos 1985, 1990, 1995, 2000-2015 a distribuição dos alunos por rede de ensino dentro do Estado é a que observamos na tabela 1.

Percebe-se pelas informações apresentadas na tabela 1, em um período de vinte anos (de 1995 a 2015) em que coincidentemente se sucedem sem alternância no poder cinco governos

oriundos de um mesmo partido (PSDB⁵), um forte movimento de municipalização com redução da ordem de 61% no número de matrículas no ensino fundamental da rede estadual, enquanto que o percentual vai para 71% de aumento no número de matrículas no ensino fundamental da rede municipal dentro do Estado de São Paulo. Esses dados chamam a atenção para o elemento de reprodução ideológica à qual está sujeita a educação pública: por um lado, governos alinhados ao pensamento socioeconômico de base liberal que se sucedem e que levam a cabo um processo de enxugamento da máquina administrativa impulsionando a municipalização das escolas, por outro lado, ainda mantendo sob seu estreito controle o conteúdo a ser ensinado na rede estadual, as metas de eficiência baseadas em resultados do desempenho discente, a forte pressão exercida pela meritocracia imposta aos docentes e a busca por convênios com órgãos não governamentais, de iniciativa social ou privada.

Tabela 1. Comparativo de matrículas da Educação Básica de 1990 a 2015.

Matrícula da Educação Básica - Série Histórica						
Educação Infantil	Estadual		Municipal	Particular	Federal	Total
1990	71000		542287	172.044	0	785331
1995	989		748804	161.793	0	911586
2014	1259		1.337.048	669.237	337	2007881
2015	1068		1.362.087	699.436	326	2062917
Ensino Fundamental	Estadual		Municipal	Particular	Federal	Total
1990	4.711.559		557.676	728.825		
1995	5.263.112		646.500	752.857		
(ciclo de 9 anos) - 2014	1.439.144		2.254.548	1.020.838	197	
2014	740.967		38.312	5.965		
(ciclo de 9 anos) - 2015	1.648.982		2.257.498	1.068.895	213	4.975.588
	373.311		15240	1809	0	390.360
2015 (totais ciclos de 8 e 9 anos)	2.022.293		2.272.738	1.070.704		5.365.948
Ensino Médio	Estadual		Municipal	Particular	Federal	Total
	SE	Outras				
1990	698.868		19.875	282.654		1.001.397
1995	1.179.297	78.916	31.137	318.839		1.608.189
2014	1.547.380	70.519	23.827	283.493	2.636	
2015	1.468.598	73366	22.683	282.803	3.514	1.850.964
EJA	Estadual		Municipal	Particular	Federal	Total
	SE	Outras				
1990						
1995	173.951					173.951
2014	278.553					
2015	255.922					255.922

Fonte: Série Histórica: Matrícula da Educação Básica – Estado de São Paulo 1985, 1990, 1995, 2000 -2015 (SEE-SP, 2016)

⁵ PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira.

Outros elementos foram adicionados a esse panorama favorável à descentralização da administração educacional. Segundo José de Marcelino Pinto (2007), o fator que mais impulsionou essa transformação na oferta do ensino básico foi o lançamento em 1997 do FUNDEF (PINTO, 2007). Oliveira et. al (2007) explica que o FUNDEF “instituído pela Emenda Constitucional 14/96, é uma subvinculação dos recursos constitucionalmente vinculados à educação e regulamentado pela Lei no. 9.424/96” (OLIVEIRA et. al, 2007, p. 108).

O Artigo 60 do ADCT (**Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**), **originalmente trazia a seguinte redação:**

Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o Art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (BRASIL, 1988).

Este artigo, no entanto, provocou interpretações díspares e foi preciso uma emenda constitucional, a EC 14/96 que alterasse a redação original e deixasse claro que os Estados, o Distrito Federal e os municípios devem direcionar pelo menos sessenta por cento dos recursos previstos no artigo 212 da Constituição Federal à educação. Este artigo não deixa claro, entretanto, o papel da União nessa distribuição de recursos, o que só vem a ser mais bem explicitado no parágrafo primeiro que anuncia a criação do FUNDEF, e detalhado no parágrafo segundo que define a composição em porcentagens dos recursos que lhe competem (OLIVEIRA et. al, 2007).

Com isso, define-se o gasto possível com educação em cada Estado, e garante-se que a União deverá complementar esses recursos caso não atingissem uma média nacional proposta. Esses recursos são traduzidos por uma ideia de gasto por aluno, em que se garantiria um padrão de qualidade mínimo a ser atingido, o que se expressou no conceito de “custo-aluno qualidade”, ou seja, o total de recursos ou bens necessários para que cada aluno pudesse ter a mínima qualidade de ensino assegurada (OLIVEIRA et. al, 2007).

Segundo Pinto (2007), o lançamento do FUNDEF induziu o processo de municipalização da educação no Brasil de forma inédita, o que foi também reforçado por uma falta de qualidade notável no oferecimento da educação infantil e da educação de jovens adultos pela rede estadual. Além disso, o autor não interpreta como positivo o impacto do FUNDEF no sentido de melhoria de qualidade no ensino e nem na eficiência da gestão do sistema de ensino (PINTO, 2007). Em suas palavras:

A preocupação com a qualidade do ensino esteve, em geral, ausente em boa parte dos convênios de municipalização. A maneira apressada como se deu o processo gerou um grande desperdício na alocação dos profissionais do magistério. Assim, em São Paulo, por exemplo, há um enorme contingente de professores efetivos da rede estadual que está ocioso, porque nas localidades onde trabalhavam esses professores as escolas foram municipalizadas e houve concursos para contratação de novos professores pela rede municipal (PINTO, 2007, p. 880).

Pinto (2007) ainda aponta para a fragilidade do sistema de repasse de recursos, uma vez que os municípios arrecadam bem menos que os Estados e afirma que o fundo só se sustentou por conta do repasse de fundos de uma esfera do governo para outra, mas não vê um bom prognóstico para sua continuidade e acredita que até dezembro de 2020 o FUNDEB, que substituiu o FUNDEF, possa ter colapsado (PINTO, 2007).

Outro problema embutido no funcionamento do FUNDEB é o fato de que, por ser um repasse calculado por aluno, cria uma tendência em se “fazer mais com menos”, aumentando o número de alunos em sala ou então, subfinanciando escolas de municípios menores (PINTO, 2007).

No entendimento de Cury (2007), o FUNDEF teve aspectos positivos que permaneceram na proposta do FUNDEB e foram até melhorados, como a abrangência de níveis de ensino e a definição de um piso salarial para os professores da rede pública, assegura planos de carreira e aperfeiçoamento do magistério, estabelece em valores monetários o valor a ser repassado pela União e fortalece os conselhos de fiscalização do fundo (CURY, 2007).

O autor, em artigo de 2007, vislumbra um prognóstico menos sombrio do que vaticina Pinto, não sem levar em conta certas condições realistas, quando prognostica:

Se tais medidas forem articuladas entre si, se a União mais uma vez não descumprir os termos desse novo pacto, se houver vontade de e recursos para efetivar tais propósitos e metas, é possível dizer que estamos vislumbrando uma saída racional para um direito proclamado como direito social (CURY, 2007, pp. 848-849).

Mais uma vez, faz-se pertinente questionar o que motiva o Estado a manter sob seu controle e sob sua condução os rumos da educação básica do país? Por que o plano liberal de Nova Gestão, em que os assuntos ligados à educação e à ciência devem sair do âmbito público e ser transferidos para o setor privado, não foi totalmente implementado, mesmo depois de vinte anos de sua vigência e exaltação em todos os meios? Por que o ensino médio ainda interessa ao Estado e por que sua modalidade de ensino técnico aparece como protagonista no debate do MEC sobre a reforma de ensino proposta em 2016, e no caso paulista, motiva mais uma reorganização do sistema de ensino também em 2016?

Essas são questões que ainda levarão certo tempo para serem respondidas com propriedade, mas algumas pistas estão sendo deixadas por analistas da educação. Em especial no caso da rede de ensino do Estado de São Paulo, Camargo et. al (2017) mostra outro lado da questão sobre a oferta de ensino público: a resistência, em dois momentos separados por vinte anos, contra duas reorganizações da estrutura do sistema de ensino paulista, uma em 1995 e outra em 2015, de setores da sociedade civil: professores e sindicatos no primeiro episódio, e alunos secundaristas no segundo, sintomas do aspecto autoritário da sua implementação.

Camargo et. al (2017) chama a atenção para o autoritarismo das duas reorganizações promovidas por secretarias sob governos diferentes porém, oriundos de um partido de base liberal e alinhado às diretrizes da Nova Gestão Pública e da agenda neoliberal, que se camuflam sob um discurso de melhoria da educação e de ineficiência do serviço público, prometem uma intervenção “pretensamente pedagógica”, para alcançar certas metas de

O modelo neoliberal de escola e o discurso reformista

Tal fenômeno vem se delineando desde os anos 1970 nos países da OCDE e desde os anos 1990 no Brasil, e tem sido definido como um avanço do privado sobre o domínio público (PERONI, 2004).

Christian Laval (2004) afirma que a escola vive uma crise de legitimidade e tem sido vítima de um discurso reformista. O autor denuncia que “uma das principais transformações que afetam o campo educativo nesses últimos decênios [...] é a monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora” (LAVAL, 2004, p. X).

Para o modelo neoliberal de escola, a educação é um bem privado e dotado de valor econômico, da mesma forma que o conhecimento é um recurso escasso e deve ser acumulado como um capital de ordem econômica. Assim, a acumulação própria de capital está fundamentada na capacidade de inovação e na constante renovação da formação da mão-de-obra especializada, de modo que a escola passa a ser um instrumento a serviço do mercado (LAVAL, 2004).

As reformas, por sua vez, alardeadas como a tábua de salvação oferecida pelo mercado ao setor público ineficiente e débil, empurram para a “descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo ‘gerenciamento’ das escolas, para a ‘profissionalização’ dos professores, são ‘competitively-centered’” (LAVAL, 2004, p. XIII).

As observações do sociólogo francês podem ser transpostas para a realidade das reformas do ensino paulista, em especial as duas grandes reorganizações do sistema estadual

de ensino que foram propostas: a primeira implementada com êxito, e a segunda adiada superficialmente, mas galgando paulatinamente seu intento, com fechamento de classes, fechamento de períodos, redução de vagas em várias escolas, mesmo após ação civil pública que impede sua execução.

Laval (2004) faz uma comparação entre a concepção da escola republicana e a escola dos dias atuais: a republicana era essencialmente voltada a formar o cidadão, enquanto que hoje, ou se presta a satisfazer o desejo do consumidor (do aluno-cliente, que consome a educação privada) ou se reduz a produzir “capital humano” para atender à demanda do mercado por mão-de-obra (LAVAL, 2004).

Um ponto importante que o autor evidencia é a contribuição das agências internacionais como OMC, OCDE, Banco Mundial e FMI que fabricam um discurso absorvido globalmente e tomam para si a centralidade política e a prerrogativa da normalização simbólica (LAVAL, 2004).

Segundo Oliveira (2015), a participação do empresariado no debate em torno das reformas da educação amplia-se significativamente a partir dos anos 1990. Com argumentação fundada na crítica generalizada que a comunidade direcionou à falta de eficiência das escolas, os setores privados vêm uma oportunidade de emplacar sua própria solução para o problema: a privatização ou as parcerias entre público e privado, especialmente nos Estados que implementam políticas públicas baseadas nas premissas da Nova Gestão Pública e da Gerência de Qualidade Total. A noção de governança (*governance*), herança de estratégias impostas pelo Banco Mundial aos países que dependem do financiamento de sua dívida externa, também é introduzida no discurso sobre eficiência a fim de legitimar os processos de descentralização pregados pela lógica da privatização, então em fase de importação para a gestão pública.

De acordo com Oliveira (2015) o autor Popkewitz afirma que:

[...] os conceitos de democracia e participação são continuamente desenvolvidos como temas de salvação nas mudanças sistêmicas e organizacionais da educação. Para ele, as novas abordagens da gestão pública não renovam apenas o contrato social, elas encarnam também um conjunto de relações que investe o indivíduo de capacidades e habilidades particulares. Trata-se de uma reconstrução do Estado em relação à sociedade civil, nomeada de parceria, em que o envolvimento e o engajamento dos atores sociais, no nível individual e coletivo, são constantemente buscados, tendo por objetivo encontrar soluções locais para problemas que são muitas vezes de ordem geral” (OLIVEIRA, 2015, P. 633).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses movimentos de intervenção das práticas do domínio privado no domínio público, servindo a interesses fundamentalmente econômicos podem explicar alguns fenômenos que envolvem as tentativas de reformas e as reformas exitosas perpetradas pela administração da educação pública, neste caso, a rede de ensino do Estado de São Paulo.

Por trás do discurso neoliberal que coloca o Estado como uma entidade em crise por ter atendido a demandas sociais da população, e assim, impulsionado uma recessão e “atrapalhado” o livre curso do capital, estão conceitos mais arraigados na mentalidade burguesa brasileira como o de que as políticas sociais “saqueiam” a propriedade privada, uma vez que distribuem renda e impedem o mercado de agir livremente (PERONI *et. al*, 2006)

Bresser-Pereira, que anunciou a Reforma do Estado no Brasil, implementando as diretrizes da Nova Gestão a serem seguidas pelo aparato burocrático do Estado, segundo Peroni, tem como base teórica e política a Terceira Via, que se coloca como uma alternativa ao Neoliberalismo. A questão que se coloca é se a Terceira Via pode ser realmente considerada uma alternativa ao Neoliberalismo, já que não rompeu com o diagnóstico inicial de que a crise está no Estado. (PERONI *et. al*, 2006).

A concepção individualista encerrada nesta tendência mascara o neoliberalismo dando-lhe uma intencionalidade social mas preservando o que lhe é próprio, que é a busca pela acumulação de capital. A Terceira Via promove, portanto, as iniciativas do Terceiro Setor e repassar as ações do Estado para a sociedade torna-se então, a estratégia adotada pelo pensamento neoliberal como alternativa à privatização.

Assim, o Terceiro Setor ganha força, e no contexto da educação brasileira, constituem-se inúmeros convênios com organizações sociais, nacionais e internacionais, e de certa forma, diluem-se as fronteiras entre Estado, sociedade civil e mercado, deixando a dúvida sobre a finalidade de cada organização, como é o caso das fundações educacionais, ONGs e OSCIPs que vêm ganhando força no setor educacional ao mesmo tempo em que deixam oculto quem ou quais intenções de fato fundamentam suas deliberações.

Vive-se, portanto, um período incerto em que as barreiras entre público e privado tendem a se tornar cada vez mais sutis, e em que cada vez mais, a educação é colocada no patamar de mercadoria ou de capital a ser monetizado e acumulado.

Tais circunstâncias devem levar o analista social a decifrar o papel dos atores sociais, sejam indivíduos, sejam organizações, que estão à frente das ações do Estado ou então, recebendo do Estado as incumbências que, antes de domínio totalmente público, são cada vez

mais transmitidas à sociedade. Urge também que a sociedade em geral seja esclarecida sobre esses movimentos, e possa ter maior clareza sobre a quem cabe responder pela educação de seus jovens.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed., 1975.
- BRASIL. (CONSTITUIÇÃO). **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1988.
- CAMARGO, Rubens B; GOULART, Débora; PINTO, José M; Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD- Educação Temática Digital Campinas**, São Paulo, v.19 n.1 p. 109-133 jan. /mar. 2017
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e Políticas de Financiamento em educação. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação/ Centro de estudos de Educação e Sociedade. Campinas : CEDES, v. 28, n. 100 – Especial. Out. 2007. p.641-1274
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Paraná: Ed. Planta, 2004.
- OLIVEIRA, D. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, L. et al. **Poder e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.
- PERONI, Vera et. al. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.
- PETITAT, A. **O surgimento dos sistemas escolares estatais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PINTO, José Marcelino de Resende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação/ Centro de estudos de Educação e Sociedade. Campinas : CEDES, v. 28, n. 100 – Especial. Out. 2007. p.641-1274.
- SEE-SP Secretaria de Estado da Educação. CIMA – Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. **Série histórica matrícula da educação básica do Estado de São Paulo** 1985, 1990, 1995, 2000 -2015; GOVERNO DO ESTADO DE SÃO

PAULO, 2016 Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/671.pdf>>. Acesso em: 15 Ago. 2016.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil**: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out.-dez. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

THE REFORMS OF THE PUBLIC EDUCATION AND THEIR RELATIONS WITH THE NEOLIBERAL THOUGHT.

***Abstract:** This paper proposes a reflection about the reforms of the public education system over the last twenty years, more specifically, with the focus on the State of São Paulo where several reforms and reorganizations of the scholar system have been held since 1995 by governments in line with the neoliberal thought. It further discuss the role of the modern democratic State and the growing influence of managerial practices, related to the public politics new management practices that, based on the neoliberal ideology, has been turning the education into a merchandise and imposing the market logic to the administration of the public education systems.*

***Keywords:** Reforms of Education Systems. Public Education. Neoliberalism. New Public Management.*

O ANTIAMERICANISMO ENTRE OS MONARQUISTAS COMO FORMA DE COMBATE À REPÚBLICA (1889-1917)

Flávio Raimundo Giarola¹ – flaviogiarola@yahoo.com.br
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Unidade de
Divinópolis
Rua Nagib Salim Jurdi, 154, Santa Lúcia
CEP: 35502-840 – Divinópolis – Minas Gerais – Brasil.

***Resumo:** O presente artigo analisa o discurso anti-americanista adotado por alguns monarquistas após a proclamação da República no Brasil. Saudosos do Império e críticos do golpe republicano de 1889, restauradores como Eduardo Prado e Joaquim Nabuco, principalmente, questionaram a aproximação do país a um regime político tradicionalmente associado aos anglo-americanos, denunciando tal atitude como uma sujeição aos interesses imperialistas dos Estados Unidos. Desta forma, ao mesmo tempo em que defendiam a aproximação cultural e política com a Europa e exaltavam o Império como símbolo da singularidade nacional; representavam os Estados Unidos e seus habitantes de forma negativa, questionando suas “verdadeiras intenções” para com os países latino-americanos, além de repudiar sua influência nas nações mestiças de colonização ibérica.*

***Palavras-chave:** Anti-americanismo. Monarquistas. Nacionalidade.*

A implantação do sistema republicano no Brasil, após o golpe de 1889, significou uma maior aproximação diplomática e econômica com os Estados Unidos da América.² De acordo com Armando Luiz Cervo e Clodoaldo Bueno, a República provocou uma ruptura com a política exterior que vinha sendo posta em prática pelo Império. “Imediatamente após sua instalação, procurou ser pan-americanista ao buscar a aproximação das nações hispano-americanas e nomeadamente dos Estados Unidos” (CERVO; BUENO, 2012, p. 164). O país

¹ Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais.

² Contudo, o reconhecimento da proclamação da República pelos Estados Unidos não foi imediato. Segundo Armando Luiz Cervo e Clodoaldo Bueno (1992, p. 152), a hesitação decorria da boa impressão que Dom Pedro II deixara no povo norte-americano por ocasião de sua viagem aos Estados Unidos, em 1876, e dos indícios de que o novo regime poderia evoluir para uma ditadura militar.

deixava de ser uma monarquia isolada no continente e tornava-se uma República presidencialista nos moldes da maior parte de seus vizinhos. Para os defensores do novo regime, isso representava uma inserção da nação na rota do progresso, uma vez que tomavam o modelo *ianque* como referência de desenvolvimento bem sucedido de uma nação com história relativamente recente.

Essa postura já estava explícita desde o Manifesto Republicano de 1870, cuja frase “somos da América e queremos ser americanos” (2009, p. 58) deixava evidente o desejo de voltar-se para o continente no qual a nação fazia parte, em oposição ao Império que, segundo as críticas, voltava-se para a Europa. De acordo com o documento, o regime monárquico era oposto e hostil aos interesses dos Estados americanos e sua permanência era a fonte de rivalidades e guerras com os povos ao seu redor. A visão do Império enquanto um alienígena político no continente americano, portanto, impunha uma visão histórica que poderia muito bem ser remontada ao período da América Portuguesa, quando a colônia já se formara de forma adversa aos seus vizinhos hispânicos. Nesse sentido, a República não devia medir esforços para transformar o Brasil em uma nação da América, aliada aos interesses e à identidade da região.

Para Cervo e Bueno, dois aspectos do Manifesto merecem atenção: a exclusividade que seus mentores deram à organização política do Brasil para o diagnóstico de sua situação internacional e o componente de idealismo que os republicanos possuíam sobre assuntos dessa natureza. “Esse romantismo foi traduzido na prática, no primeiro momento após a Proclamação da República, pelo menos no que se refere ao continente americano” (CERVO; BUENO, 2012, p. 164). Deste modo, o americanismo marcou a República nascente como que por antinomia ao europeísmo com o qual se identificava a monarquia. Mesmo que a “americanização” nem sempre se confundisse com “norte-americanização”, a reação à proeminência inglesa nas relações internacionais da nação e a aproximação aos paradigmas dos Estados Unidos foi constante. “A abolição da escravatura e a adoção do regime presidencialista diminuíam a diferença entre os dois países, que tinha também em comum prevenções contra o imperialismo europeu” (CERVO; BUENO, 2012, p. 166).

Segundo Suely R. R. de Queiróz, também entre os jacobinos, grupo de republicanos caracterizado pelo radicalismo, a aproximação com os americanos do Norte se fazia em oposição à Europa. “Deste continente provinham os ingleses arrogantes que dominavam o grande comércio internacional, dele proviera a instituição da Monarquia, tão tenazmente repudiada; dele ainda chegavam continuamente os odiados portugueses...” (QUEIRÓZ, 1986, p. 106).

De outro lado político, estavam os restauradores, monarquistas inconformados com o novo regime e que usavam de estratégias políticas e discursivas para combatê-lo. Desta maneira, as críticas à posição pró-Estados Unidos dos adversários e à sua política exterior, tornaram-se importantes ferramentas usadas pelos defensores do Império. O antiamericanismo dos restauradores era voltado, por um lado, para uma visão negativa das Repúblicas latino-americanas, tidas como tirânicas e militarizadas desde o momento em que conseguiram suas independências diante da Espanha. Por outro, havia a rejeição à aproximação com os Estados Unidos, exemplo da ingenuidade dos republicanos que não percebiam os interesses imperialistas daquela nação. A este último ponto, que encontrou em Eduardo Prado e Joaquim Nabuco seus principais articuladores, daremos enfoque neste artigo.

Eduardo Prado foi um dos restauradores de maior destaque no Brasil, atuando, principalmente, na cidade de São Paulo. Foi também o principal arauto de um discurso anti-americano entre os monarquistas. Sua grande crítica era quanto à tendência de imitar os Estados Unidos, que contagiava o Brasil e já havia contagiado as nações da antiga América Espanhola. Porém, sua antipatia com relação ao país não era nova. Pelo contrário, ela pode ser percebida antes mesmo da Proclamação da República. Ao visitar os Estados Unidos, ainda jovem, teceu uma descrição bem negativa de seus habitantes: “Nos americanos começa cedo a má educação, e, uma vez crescidos, não desmentem o que forma em pequenos” (PRADO, 1902, p. 189-190).

Afonso Arinos, também monarquista, em seu discurso de posse na *Academia Brasileira de Letras*, afirmou que a rejeição aos norte-americanos, por parte de Eduardo, era um reflexo de seu apego às tradições nacionais. Seu amor pelo passado e pelos hábitos singulares da nação fazia com que “ele se revoltasse contra o desprezo da história e da tradição, contra o desprezo dos velhos costumes, a queda das instituições anglo-saxônicas da América do Norte ao nosso país” (ARINOS, 1903). Deste modo, para Arinos, o brasileirismo e o conservadorismo de Prado faziam com que visse a introdução de princípios exóticos no Brasil e na América Latina como renegação das raízes de sua “raça” e de seu passado, “sacrificando ao princípio insensato do artificialismo político e do exotismo legislativo” (ARINOS, 1903).

Esse sentimento ficou exacerbado após 1889. Em seu livro *Fastos da ditadura militar no Brasil*, chegava a reconhecer certos valores positivos do republicanismo estadunidense, como a liberdade civil e a valorização das leis, mas fazia isto somente para mostrar o quanto a República no Brasil não passava de uma paródia, na qual o espírito ditatorial havia dominado. O autor destacou a arrogância dos norte-americanos, aos olhos dos quais, o novo regime brasileiro era tratado como uma piada. A Monarquia havia mantido algum respeito,

principalmente em função da figura do “imperador ilustrado”. Já a República era tida como regime suficiente para os mestiços sul-americanos, “a quem os homens do Norte se referem sempre com orgulhoso desprezo, como se os povos da parte austral do continente fossem uma raça inferior, incapaz das altas virtudes que a liberdade exige, e que só florescem debaixo da bandeira estrelada” (PRADO, 1923, p. 178).

Foi, contudo, o livro *A ilusão americana* que sistematizou as linhas argumentativas do ataque de Prado ao americanismo republicano. Publicado pela primeira vez em 1893, foi proibido uma hora após ser posto à venda, segundo relato de Rui Barbosa. A censura entendia que aquelas ideias não se voltavam apenas contra a política exterior do novo regime, mas também clamavam pelas raízes lusas da nação e mostravam a incompatibilidade entre Brasil e Estados Unidos.

Isto não estava incorreto. Eduardo Prado acreditava que havia um abismo que separava ambas as nações. A distância entre as duas podia ser percebida não apenas pela geografia, mas também “pela raça, pela religião, pela índole, pela língua, pela história e pelas tradições de nosso povo” (PRADO, 1893, p. 03).

Curioso que todos estes aspectos levantados por Prado encontrariam respaldo na visão de nacionalidade de um grupo de monarquistas-católicos nucleado em São Paulo, cujos principais argumentos foram produzidos após o lançamento do livro do autor.³ Enquanto o Brasil era caracterizado pelas raças diferentes e pelo passado miscigenado, os Estados Unidos, ao contrário, criaram uma cultura segregacionista e racista, que havia permitido a predominância europeia. A religião católica que transpassou a formação da nacionalidade brasileira contrastava com o protestantismo dos norte-americanos. A língua era o português, derivado do latim e com contribuições significativas das “raças” indígenas e africanas, ao contrário do inglês falado no Norte, síntese de diversas tribos e povos que dominaram as Ilhas Britânicas (celtas, romanos, anglos, saxões, vikings, normandos), mas que, na América, rejeitou a contribuição de outras culturas. A história brasileira era marcada pela importância do catolicismo, pela atuação jesuítica que permitira a fusão pacífica de povos diversos. Nos

³ Dentro do contexto de lutas simbólicas estabelecido com a proclamação da República, os monarquistas-católicos de São Paulo, ou pradistas, desenvolveram um discurso sobre a nação que defendia as raízes mestiças e a tradição católica e monárquica do Brasil. Em contrapartida, viam o presente com desilusão, somente encontrando no sertanejo um vínculo remanescente com o passado perdido. Diante do militarismo, do positivismo, da censura e da violência que, segundo eles, seriam inerentes à República, idealizaram um futuro possível somente mediante o advento de um Terceiro Reinado, que novamente daria ao país um governo condizente com suas características raciais e culturais. Estas ideias foram analisadas em nossa tese de doutorado, *Do “triunfo nos trópicos” ao “fim da civilização”: “raça”, história e nacionalidade na perspectiva dos intelectuais monarquistas-católicos (1889-1917)*, defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em História da UFMG.

Estados Unidos, o protestantismo não favorecia as mesclas e, ao contrário, pregava a expansão territorial pela via do extermínio.⁴ Por fim, as tradições “lusas-índio-negróides” do Brasil eram completamente diferentes das tradições protestantes que configuraram as feições das treze colônias inglesas.

Tendo isto em vista, a implantação do sistema republicano no Brasil era incoerente com a nacionalidade. “As sociedades devem ser regidas por leis saídas da sua raça, da sua história, do seu caráter, do seu desenvolvimento natural” (PRADO, 1983, p. 25). Ao contrário das repúblicas surgidas da independência das colônias espanholas, o Brasil havia sido o único que mantivera o respeito por suas tradições e índole histórica ao escolher o sistema monárquico de governo. Quando artificialmente tentou-se impor ao país a fórmula norte-americana, o resultado foi a perda da liberdade construída em 70 anos de Império.

O argumento racial é constante na escrita de Prado. A República no Brasil estava fadada ao fracasso por ser a tentativa forçada de implantar no país “as instituições de uma raça estranha” (PRADO, 2003, p. 34). O conceito de raça está, portanto, relacionado à formação cultural e política de determinada nação, o que leva à conclusão de que cada substrato racial cria suas próprias bases de organização que lhe são peculiares e avessas a influências exteriores. O sistema republicano era uma forma de governo adequada apenas para os Estados Unidos e não era ele que explicava ou determinava o desenvolvimento daquela nação, ao contrário do que defendiam os republicanos. Na época em que escreveu a obra, Prado acreditava na superioridade do anglo-saxão que havia colonizado os Estados Unidos, o que, aliado ao clima favorável daquela região, tinha possibilitado o seu rápido progresso. Sendo assim, não “podendo dar-nos o solo dos Estados Unidos, nem as qualidades étnicas do seu povo, houve quem quisesse dar-nos ao menos o seu governo, isto é, o que de menos invejável tem a grande nação” (PRADO, 2003, p. 130).⁵

⁴ Eduardo Prado dedicou algumas linhas da segunda edição de *A ilusão americana* (1895) para falar da política indigenista dos Estados Unidos. Segundo o autor, a política americana com relação aos índios era uma política de ferocidade, marcada pela violência e pelo extermínio. “Os inquéritos sucessivos tem demonstrado que o roubo é a regra, quase sem exceção, no trato do governo americano com os índios. O governo falta com cinismo à fé dos tratados, mata os índios à fome e a tiro, rouba-lhes as terras onde os instala. Os empregados na administração dos índios são de uma desonestidade proverbial nos Estados Unidos. Não há voz que conteste isto, e há muitos livros americanos em que as particularidades desta longa campanha de sangue, de morticínio, de roubo e de incêndio vem miudamente narrados” (PRADO, 2003, p. 74).

⁵ Mais tarde, Eduardo Prado iria rever sua postura de certo modo pessimista quanto à raça nacional e identificar um êxito nacional no passado, na vitória sobre o território hostil que faria do Brasil um “triunfo nos trópicos”. Todavia, sua perspectiva racialista manteria a ideia de que a Monarquia seria a única forma de governo eficiente em uma nação marcada pela fusão de povos diferentes.

As diferentes formações raciais também refletiam em diferentes características de “caráter” de cada nacionalidade. Os americanos seriam marcados pelo “espírito de violência”, cujo exemplo maior estava na necessidade de uma guerra civil para resolver o problema da escravidão, em claro contraste com a resolução pacífica dos brasileiros. Esta via nacional era uma amostra do espírito latino transmitido aos brasileiros, “mais ou menos deturpado através de séculos e dos amálgamas diversos do iberismo, é um espírito jurídico que vai, é verdade, à pulhice do bacharelismo, mas conserva sempre um certo respeito pela vida humana e pela liberdade” (PRADO, 2003, p. 134).

Essa diferença das “raças” fazia com que as poucas mesclas “raciais” ocorridas nos Estados Unidos fossem infrutíferas. Ao contrário do que havia ocorrido no Brasil, a mistura dos norte-americanos com as “camadas inferiores da população rural” não era fator de progresso. O norte-americano mesclado “age sobre o meio e o meio age sobre ele, havendo uma comunicação recíproca de defeitos que afoga as qualidades de ambos” (PRADO, 2003, p. 135).

A obra de Eduardo Prado ficou marcada também pela ênfase nas “reais” intenções dos norte-americanos sob a América Latina. O autor restaurador foi um dos primeiros intelectuais brasileiros a fazer uma análise crítica da Doutrina Monroe (1823). As nações sul-americanas, movidas pela ingenuidade, viam naquela declaração um compromisso formal, solene e definitivo de aliança com os Estados Unidos. Para Prado, porém, esta aliança era tão sensata “como a do pote de ferro com o pote de barro” (PRADO, 2003, p. 17).

Muito distante do aliado imaginado, os Estados Unidos era um inimigo a ser temido e o maior exemplo disto estava na situação do México:

A má-fé do governo de Washington começou com a questão do Texas. Favoreceu quanto pôde a revolta daquele território, animou-o a separar-se do México para mais depressa absorvê-lo e depois declarou guerra ao México, verdadeira guerra de conquista, humilhou aquela república até ao extremo, e arrebatou-lhe metade de seu território. Ó fraternidade! (PRADO, 1893, p 12).

Seguiam-se outros exemplos da atuação dos Estados Unidos na América Central, no Peru, no Amazonas, no Havaí, entre outros, que comprovavam que a águia, símbolo daquele país, tinha a intenção de dominar “as solidões geladas do polo, os vales profundos dos Andes, as planuras do Amazonas, a vastidão dos pampas e o infinito dos mares”.⁶

⁶ Em artigo de 1898, escrito para a *Revista Moderna*, de Portugal, Prado retomou os argumentos questionadores da “fraternidade” dos Estados Unidos para com os países latino-americanos. O autor destacou o interesse dos estadunidenses por Cuba, visualizando que o seu destino seria a futura anexação aos seus vizinhos mais poderosos, como havia ocorrido com parte do México. Importante que, nestas linhas, Eduardo Prado expunha situações sobre a difícil realidade dos países vizinhos aos Estados Unidos, que depois seriam amplamente debatidas pelos diversos nacionalistas e anti-imperialistas latino-americanos ao longo do século XX. No mesmo artigo, também mostrou

Haveria também uma prepotência inerente aos Estados Unidos, que ficava clara na própria maneira daquele país utilizar a palavra “América”. Segundo Prado, para Washington, aquele léxico significava apenas a parte do continente que obedecia ao seu governo. Os norte-americanos desprezavam as nações latino-americanas, ridicularizando suas trágicas tentativas de imitá-los.

No caso brasileiro, em particular, os Estados Unidos jamais havia prestado nenhum tipo de ajuda ao país, ao contrário da Inglaterra, responsável por empréstimos ao governo, investimentos em vias férreas e nas indústrias nacionais. Fica clara, portanto, a opção do autor pela sujeição à órbita inglesa, percebida como mais próxima das tradições nacionais, pela sua participação efetiva em momentos diversos da história pátria e pelo sistema monárquico. Esta postura também buscava uma continuidade com a política exterior do Império, em oposição à da República. Também pesava muito em favor dos ingleses os financiamentos e auxílios econômicos advindos da Monarquia britânica. “O Brasil era pobre quando iniciou a sua existência, era despovoado, tinha às portas inimigos ameaçadores, tinha problemas internos gravíssimos – e a Inglaterra teve confiança no Brasil, a Inglaterra nos confiou seus capitais, mesmo em épocas críticas” (PRADO, 1893, p. 123).

Era, portanto, a Europa Ocidental o grande referencial de Prado. Ele tinha o Velho Mundo como verdadeiro modelo de civilização e progresso a ser seguido. Ali cuidava dos mais importantes negócios de sua família e sua formação havia sido realizada com referenciais europeus.⁷ Também o atraía as recordações do período em que vivera em Paris e tivera a oportunidade de estabelecer contato com diversos círculos de intelectuais.

Contraditoriamente, o grande apreciador dos padrões de vida elevados pela burguesia no século XIX não deixou de criticar os “abusos do capitalismo”, protegidos pela forma republicana burguesa, “como existe na França e nos Estados Unidos” (PRADO, 1893, p. 89). Novamente, percebe-se uma valorização do passado, na imagem idílica de um Antigo Regime baseado na aliança entre o monarca e a burguesia contra os privilégios dos senhores feudais. “Na vida moderna o capital cresce por si mesmo, cada vez mais se avoluma, e é fora de dúvida que a fatalidade faz com que os ricos fiquem cada vez mais ricos e os pobres, cada vez mais

sua preocupação com os negros cubanos que, após essa eventual submissão aos estadunidenses, “serão tratados como os homens de cor são tratados nos Estados Unidos”, sujeitos a todo tipo de ódio racial (PRADO, 1904, p. 376).

⁷ Moniz Bandeira (1973, p. 207) defende que a influência cultural dos Estados Unidos sobre o Brasil só se efetivaria de fato após a Primeira Guerra Mundial. Até então, ainda se via um enorme predomínio da influência europeia na formação das elites e na cultura nacional.

pobres” (PRADO, 1893, p. 89). Essa massa de pobres constituía a massa de operários cujo problema, nos Estados Unidos, não era tratado pelos poderes públicos. Eduardo Prado, todavia, não defende a via revolucionária como alternativa para a resolução dos problemas da classe operária. A Igreja Católica deveria se incumbir dessa missão, através de uma aliança com os Estados Nacionais, usando a via do “socialismo cristão” como alternativa para combate à “burguesia republicana”.

O antiamericanismo de Eduardo Prado, portanto, pode ser sintetizado pelas próprias palavras do autor no final de seu livro:

Que não há razão para querer o Brasil imitar os Estados Unidos, porque sairíamos da nossa índole, e, principalmente, porque já estão patentes e lamentáveis, sob nossos olhos, os tristes resultados da nossa imitação;

Que os pretendidos laços que se diz existem entre o Brasil e a república americana são fictícios, pois não temos com aquele país afinidade de natureza alguma real e duradoura;

Que a história da política internacional dos Estados Unidos não demonstra, por parte daquele país, benevolência alguma para conosco ou para qualquer república latino-americana;

Que todas as vezes que tem o Brasil estado em contato com os Estados Unidos tem tido outras tantas ocasiões para se convencer de que a amizade americana (amizade unilateral e que, aliás, só nós apregoamos) é nula quando não é interesseira;

Que a influência moral daquele país, sobre o nosso, tem sido perniciosa (PRADO, 1893, p. 139-140).

Joaquim Nabuco, por sua vez, apesar de adiante ter aderido ao regime republicano, foi monarquista nos anos imediatamente posteriores à queda do Império. Era amigo de Eduardo Prado e chegou a manifestar em seu diário o interesse de ter escrito *A ilusão americana*:

A Ilusão Americana, o livro de Eduardo Prado, que eu tantas vezes lhe disse que ia escrever, o que será? O meu era antes – *A Perda de um Continente*. Expus-lhe, porém, por vezes as linhas gerais e disse-lhe que desejava que alguém o fizesse. É um gênero de propaganda em que há muito que fazer (NABUCO, 2006, p. 346).

Por conta disto, Nabuco também foi um dos defensores da ideia de que a República era um sistema político exótico que jamais vingaria no Brasil. Novamente, contrastam-se duas sociedades: uma formada sob o sol tropical, cujas bases raciais estavam calcadas nas misturas, com a preponderância do elemento luso e da religião católica; a outra, formada em um clima frio, preservando a “pureza racial” e suas raízes anglo-saxônicas e protestantes. Esta última havia adotado o republicanismo por melhor condizer com suas características excepcionais no continente americano e por lhes faltar um elemento dinástico que viabilizasse a Monarquia.

“Não somos os Estados Unidos” (NABUCO, 1890, p. 19), por isso, a implantação forçada da República não poderia levar a outra coisa se não à ditadura e à guerra civil.

Do mesmo modo que Prado, Nabuco tinha preferências pelas instituições inglesas, em todos os aspectos superiores às instituições norte-americanas. A política americana era marcada, entre outras coisas, pela falta de escrúpulos, pela busca imoral ao lucro, pelo personalismo e por vícios diversos.⁸ A Monarquia parlamentar inglesa, ao contrário, muito se aproximava das descrições e das apologias feitas pelos restauradores à monarquia brasileira: garantidora da liberdade, moralizada, tradicional e cujo principal objetivo era o bem da nação. “Comparando os dois governos, o norte-americano ficou-me parecendo um relógio que marca as horas da opinião, o inglês, um relógio que marca os segundos” (NABUCO, 1949, p. 28).

Joaquim Nabuco deu grande ênfase às diferentes formas de escravidão entre o Brasil e os Estados Unidos, perspectiva que perdurou por muito tempo na historiografia nacional e entre vários brasilianistas. Sua argumentação ajudou a impulsionar os estudos que bipolarizaram a escravidão em torno da oposição entre a violência das relações escravistas entre os estadunidenses e a brandura das mesmas no Brasil.⁹ Em sua análise, estas diferenças também podiam ser traduzidas para o campo político. De um lado, uma República que se baseia na

⁸ Ao mudar sua postura em favor da República, em 1906, Nabuco também alterou sua visão com relação aos Estados Unidos. Em discurso pronunciado no Cassino Fluminense, no Rio de Janeiro, e publicado na Gazeta de Notícias, em 20 de julho daquele ano, sob o título *Joaquim Nabuco – o banquete no cassino*, o autor já apoiava a aproximação entre Brasil e Estados Unidos. Nesta época, exercia o cargo de Embaixador da República em Washington. Afirmava que não existia qualquer perigo americano. “Dos Estados Unidos não há alma americana que se possa temer. Este é o sentimento que me anima em desejar a aproximação, cada vez maior, dos nossos dois grandes países” (NABUCO, 1999, p. 100).

⁹ A crença na existência de uma escravidão mais branda no Brasil, se comparada a outras regiões do globo, pode ser vista já em relatos de viajantes estrangeiros que percorreram o Brasil na primeira metade do século XIX, como Saint-Hilaire, por exemplo, que afirmou: “Todo mundo sabe, de resto, que os brasileiros tratam geralmente os escravos com grande brandura” (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 173). No século XX, diversos historiadores estudaram as relações escravistas sob uma perspectiva comparativa entre Brasil e Estados Unidos. Logo no começo do século, o também monarquista Afonso Celso, em *Porque me ufano de meu país*, dizia que no Brasil, os senhores, apesar de nem sempre benévolos, eram menos “bárbaros” do que os dos Estados Unidos. Ao contrário do Brasil, aquele país lutava contra o que consideram um “problema negro” e tiveram que passar por uma guerra civil para realizar a abolição. Mais tarde, Gilberto Freyre mostrou que a existência de uma postura paternalista, principalmente nas regiões açucareiras do Nordeste, permitiu a afirmação de uma escravidão mais branda no Brasil, percebida principalmente nas relações entre os senhores e seus escravos domésticos: “salientamos a doçura nas relações de senhores com escravos domésticos, talvez maior no Brasil do que em qualquer parte da América” (FREYRE, 2006, p. 435). A escravidão, de certa forma, harmônica de Freyre serviu de base para os trabalhos de alguns historiadores norte-americanos, já na década de 1940, preocupados em contrastar o escravismo opressivo e segregador dos Estados Unidos ao escravismo afável do Brasil, que teria refletido em uma sociedade com relações raciais isentas de preconceito racial. Essa perspectiva foi o cerne de trabalhos das obras sobre a escravidão de Frank Tannenbaum e Carl Degler, por exemplo. Mesmo com as posteriores revisões historiográficas que mostraram a complexidade da escravidão no Brasil e nos Estados Unidos, que não pode ser simplesmente reduzida ao contraste entre uma possível sociedade violenta, segregacionista e racista e outra branda, miscigenada e isenta de preconceitos; ainda é comum perceber aspectos do viés historiográfico supracitado em diversos discursos do senso-comum.

superioridade de uma “raça” sobre a outra; do outro, uma Monarquia que havia se sacrificado em prol da causa abolicionista. Neste sentido, a República no Brasil teria surgido da indignação de alguns setores com relação ao fim do trabalho servil, o que comprovava a ligação entre este sistema político e o escravismo.

Ao defender a Monarquia brasileira, dizia que a realeza “esforçou-se entre nós o mais que pôde por diminuir o sentimento de superioridade da raça” (NABUCO, 1895, p. 07).¹⁰ Para Nabuco, os negros eram gratos à Coroa por esta ter se sacrificado para que houvesse a libertação de todos os escravos no Império. Enquanto isso, na República norte-americana a desigualdade entre as cores era um fato evidente:

Nas monarquias absolutas do Oriente esse sentimento não existe. É só nos Estados Unidos que o negro, o mulato, seja um dos oradores mais eloquentes de seu tempo, um representante diplomático de seu país, como era Frederico Douglas, não entrará em um hotel, em um teatro, em uma escola, em uma igreja frequentada por gente branca. Os negros e os seus descendentes, qualquer que seja a mistura de sangue branco, forma na grande República de que somos a paródia uma casta inferior, ainda mais repulsiva para os brancos do que os párias para os brâmanes (NABUCO, 1895, p. 9).

Esse tipo de comparação também foi feita por outro restaurador, Afonso Celso, que defendera que as diferenças entre as relações raciais das duas nações já podia ser percebida no período colonial:

Já nos tempos coloniais, determinava o rei (provisão de 9 de maio de 1731) que o acidente da cor não constituía obstáculo para que um homem exercesse o cargo de procurador da coroa. Por alvará de 12 de janeiro de 1733, aprovava ter um governador alistado, nos corpos de infantaria de ordenanças, pardos com brancos, sem distinção, confiando que os primeiros o servissem com o mesmo zelo e fidelidade dos segundos. Nos Estados Unidos, mesmo agora, a desigualdade social entre pretos e brancos subsiste até depois da morte: em certos lugares há cemitérios diferentes para uns e outros! Durante o reinado de D. Pedro II vários descendentes de africanos mereceram condecorações e títulos nobiliárquicos (CELSO, s/d, pp. 71-72).

Prado igualmente falou do racismo nos Estados Unidos, apontando o desprezo esmagador que o cidadão branco tinha pela população negra. O autor explorou o tema da segregação, que obrigava o negro a procurar igrejas e escolas especiais, uma vez que eram proibidos de frequentar os mesmos ambientes dos brancos. Também não haveria justiça para os negros e, apesar de terem o direito de votar, quando exercem esse direito de modo a contrariar a elite branca, são mortos ou afugentados (PRADO, 1904, pp. 377-378).

¹⁰ Em *O abolicionismo*, Joaquim Nabuco defendeu a inexistência de preconceito racial no Brasil. Segundo ele, a escravidão, ainda que fundada sobre a diferença das duas raças, nunca desenvolveu a prevenção de cor. “Os contatos entre aquelas, desde a colonização primitiva dos donatários até hoje, produziram uma população mestiça, como já vimos, e os escravos, ao receberem sua carta de alforria, recebiam também a investidura de cidadão. Não há assim, entre nós, castas sociais perpétuas, não há mesmo divisão fixa de classes” (NABUCO, 2000, p. 123).

O que estava em torno destas afirmações de Nabuco, Celso e Prado era a contestação à ideia de igualdade pregada pelos Estados Unidos, fundamento de sua estrutura republicana. Aquilo que Joaquim Nabuco chamou de “sentimento de desigualdade das cores” (NABUCO, 1895, p. 09) manifestava-se não apenas no trato com os negros, mas nas atitudes diplomáticas com seus vizinhos próximos, México e Cuba, e com imigrantes:

É preciso não esquecer, tratando-se do norte-americano, que a igualdade humana para ele fica dentro dos limites da raça; já não falando do chin ou do negro – que seria classificado, se vencesse o instinto americano, em uma ordem diferente da do homem – nunca ninguém convenceria o livre cidadão dos Estados Unidos, como ele se chama, de que o seu vizinho do México ou de Cuba, ou os emigrantes analfabetos e os indigentes que ele repele dos seus portos, são seus iguais. Para com estes, o seu sentimento de altivez converte-se no mais fundo desdém que ente humano possa sentir por outro (NABUCO, 1949, p. 177).

Era, portanto, o mesmo sentimento de superioridade já apontado por Prado. Os monarquistas partem de uma visão dos Estados Unidos como uma nação detentora de um ilimitado orgulho, que impossibilita a realização efetiva da igualdade, seja internamente, seja nas suas relações internacionais. A “característica, por excelência do americano é a convicção de que melhor do que ele não existe ninguém no mundo” (NABUCO, 1949, p. 178).

No Brasil, a Monarquia havia incentivado a fusão entre as “raças” e a libertação de escravos por meio da alforria. A República norte-americana, por seu turno, pregava a guerra das raças, da qual o confronto entre nortistas e sulistas fora o maior exemplo. A questão racial servia, assim, como mais um eixo para mostrar as diferenças fundamentais entre o Brasil e os Estados Unidos.

Em 1917, Couto de Magalhães Sobrinho, monarquista atuante na imprensa restauradora de São Paulo, também defendeu o antagonismo entre Brasil e Estados Unidos: “são diversos os destinos de um e outro país, como diferentes as suas origens, a sua língua e os seus costumes, não passando de mero acidente geográfico a situação no mesmo continente” (SOBRINHO, 1917). Na ocasião, o autor questionava a pressão dos norte-americanos para que o Brasil entrasse na guerra na Europa contra a Alemanha. O que nos interessa é o fato de que o antiamericanismo construído entre as décadas de 1890 e 1900 ainda ressoava com força nos discursos dos monarquistas remanescentes, que tentavam encontrar suas últimas forças para atingir uma República cada vez mais consolidada.

Em síntese, o surgimento dos Estados Unidos do Brasil era uma afronta à nação por recusar tudo que lhe era peculiar e, ao mesmo tempo, tentar construir algo novo com base na introdução de princípios alienígenas. Estas ideias antiamericanistas não apenas encaixavam-se perfeitamente no enredo nacional defendido pelos monarquistas, como também o completava.

Não era apenas o combate à República que estava em questão, mas também a defesa de um projeto nacional voltado para as raízes e tradições nacionais. As mesclas raciais, o catolicismo e a Monarquia representavam a verdadeira feição daquilo que era considerado o “ser brasileiro”. A formação da América Portuguesa era diferente da formação da América inglesa, o que havia refletido em sociedades distintas que exigiam regimes políticos distintos.

Deste modo, a representação negativa dos Estados Unidos entre os restauradores permitia negar a cisão com o passado e dignificar os valores considerados realmente nacionais. Em outras palavras, nada havia a ser invejado dos nossos vizinhos do Norte, pois havíamos construído uma grande civilização nos trópicos, que estava em processo de regressão após o golpe de 1889. A solução era restaurar a Monarquia e, com ela, todos os elementos de nossa grandeza.

REFERÊNCIAS:

ARINOS, Afonso. **Discurso de posse do Sr. Afonso Arinos na Academia Brasileira de Letras**. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/afonso-arinos/discurso-de-posse>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

BANDEIRA, Moniz. **Presença dos Estados Unidos no Brasil (dois séculos de história)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

CELSO, Afonso. **Porque me ufano de meu país**. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: H. Garnier Livreiro Editor, [s.d.].

CERVO, Armado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. São Paulo: Ática, 1992.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.

GIAROLA, Flávio Raimundo. **Do “triunfo nos trópicos” ao “fim da civilização”**: “raça”, história e nacionalidade na perspectiva dos intelectuais monarquistas-católicos (1889- 1917). Belo Horizonte, 2015. 311 f. Tese (Doutorado em História), FAFICH, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

MANIFESTO REPUBLICANO. In: **Cadernos ASLEGIS**. Brasília, nº 37, pp. 42-60, maio/agosto 2009.

NABUCO, Joaquim. **Porque continuo a ser monarchista**. Londres: Abraham Kingdon & Newnham, 1890.

_____. **O dever dos monarchistas: carta ao almirante Jaceguay**. Rio de Janeiro: Typ. Leuzinger, 1895

_____. **Minha formação**. São Paulo: Gráfica Editora Brasileira Ltda, 1949.

_____. A República é incontestável. In: _____. **A abolição e a República**. Recife: UFPE, Editora Universitária, 1999.

_____. **O abolicionismo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

_____. **Diários (1873-1910)**. Rio de Janeiro: Bem-te-vi, 2006.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. **Os radicais da República**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PRADO, Eduardo. **A ilusão americana**. São Paulo: s/n, 1893

_____. **Viagens**: América, Oceania e Ásia. São Paulo: Escola Typographica Salesiana, 1902.

_____. **Collectaneas**. São Paulo: Escola Typographica Salesiana, 1904.

_____. **Fastos da ditadura militar no Brasil**. São Paulo: Livraria Magalhães, 1923.

_____. **A ilusão americana**. Brasília: Senado Federal, 2003.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem a Curitiba e Santa Catarina**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1978.

SOBRINHO, Couto de Magalhães. **Nomes do dia**. São Paulo: Seção de Obras do Estado de São Paulo, 1917.

THE ANTI-AMERICANISM BETWEEN THE MONARCHISTS AS A FORM OF COMBATING THE REPUBLIC (1889-1917)

***Abstract:** This article analyzes the anti-Americanist discourse adopted by some monarchists after the proclamation of the Republic in Brazil. Restaurateurs such as Eduardo Prado and Joaquim Nabuco, critics of the republican coup of 1889, questioned the country's approach to a political regime traditionally associated with the Anglo-Americans and denounced such an attitude as a subjection to the imperialist interests of the United States. Thus, at the same time that they defended the cultural and political approach with Europe and exalted the Empire as a symbol of national singularity; they represented the United States and its inhabitants in a negative way, questioning its "true intentions" towards the Latin American countries, besides repudiating its influence in the mestizo nations of Iberian colonization.*

***Keywords:** Anti-americanism. Monarchists. Nationality.*

REPRESENTAÇÕES DE CHAPLIN SOBRE EUROPA E AMÉRICA: APONTAMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO DA AMERICANIDADE¹

FERREIRA, Iara² – iarafer.77@gmail.com
Escola Municipal Hugo Werneck
Rua Oscar Trompowsky, 1372 - São Jorge
CEP 30440-000 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

PEDROSA, José Geraldo³ – jgpedrosa@uol.com.br
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Departamento de Formação Geral
Rua Álvares de Azevedo 400 - Bela Vista - CEP 35503-822 – Divinópolis – Minas Gerais
Brasil

***Resumo:** Este artigo objetiva evidenciar, nas representações de Chaplin, o par categorial Europa-América como ponto de observação para uma virada civilizatória. De forma complementar, a intenção é associar subsídios teóricos e empíricos que possibilitem reflexão acerca de um modo particular de existência da modernidade, a americanidade. A vida de Chaplin evidencia aspectos relevantes sobre as mudanças culturais ocorridas com as formas de dominação introduzidas pelo fordismo. Chaplin nasceu em Londres, em 1889. A pobreza, a pouca instrução escolar e o trabalho árduo desde a infância delataram para Chaplin uma Europa associada à fadiga, ao desgaste e ao velho. Ainda na Europa, na juventude, Chaplin experimentou melhores condições de vida com sua consolidação no teatro britânico de variedades. Por meio do teatro, veio a oportunidade de conhecer a América em 1910 e eis que um novo mundo se apresentou para Chaplin: mundo de possibilidades e sonhos. Na América, Chaplin estabeleceu residência, conheceu a sétima arte e nela se tornou uma referência mundial. De volta à Europa em 1952, após perseguições políticas, Chaplin se fixou em exílio na Suíça e outras representações sobre América foram estabelecidas. A orientação teórica da abordagem foi fundamentada no ensaio “Americanismo e Fordismo”,*

¹ Este artigo é fruto da dissertação “TEMPOS AMERICANOS: representações de Charles Chaplin sobre trabalho industrial e americanidade no filme “Tempos Modernos” (1936)” de autoria de Iara Ferreira e orientada pelo Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa.

² Pedagoga (UEMG) e mestre em Educação Tecnológica (CEFET/MG). Professora dos anos iniciais da educação básica na rede municipal de Belo Horizonte e na rede estadual de Minas Gerais.

³ Graduação em Ciências Sociais (INESP); doutorado em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP). Docente no PPGET do CEFET-MG

escrito em 1930 por Gramsci. Em relação ao método, a noção de representação foi compreendida a partir do processo de conhecimento na relação entre sujeito e objeto (Hessen 2003). Como fontes foram utilizadas a autobiografia de Chaplin, outros textos referentes à sua vida e o filme “Tempos Modernos” (1936).

Palavras-chave: Americanidade. Americanismo. Representações. Chaplin.

1 INTRODUÇÃO

A circulação de ideias americanas⁴ na educação brasileira, especialmente na educação profissional e tecnológica (EPT) tem sido objeto de estudos do programa de pesquisas *Americanismo, Trabalho e Educação* desde 2008⁵. Este artigo não é dedicado especificamente à EPT, mas à percepção de ideias notoriamente americanas que permitem a afirmação de um advento histórico específico e particular na modernidade, a americanidade.

Em geral, as percepções de ideias especificamente americanas são representadas pelos sujeitos a partir da comparação com a Europa⁶. A Europa, portanto, é compreendida nessas representações como o polo oposto à América. Assim, percepções e representações que evidenciam esse par categorial propiciam elementos analíticos que possibilitam apontamentos para uma compreensão da afirmação da americanidade como um marco específico na modernidade.

Objetivando evidenciar apontamentos para uma compreensão da americanidade, o presente artigo analisa percepções e representações de Charles Chaplin sobre a Europa e a América. Chaplin nasceu em Londres em 1889 e viveu a infância em extrema pobreza. A Europa vivenciada por Chaplin se apresentou em cenários de miséria e declínio político e econômico. Na juventude Chaplin realizou viagens de trabalho para os Estados Unidos da América e acabou se estabelecendo por lá definitivamente. Ao contrário da Europa, a América se apresentou para Chaplin *a priori* com um cenário de oportunidade, esperança e ambições.

⁴ Nesse artigo os vocábulos América, americano, americanismo, americanidade ou correlatos são utilizados como referência aos Estados Unidos da América.

⁵ Programa de pesquisa coordenado pelo professor José Geraldo Pedrosa no programa de pós graduação em Educação Tecnológica do CEFET/MG.

⁶ Por exemplo, Antonio Gramsci e Anísio Teixeira.

Além disso, posteriormente, as características da América notadas por Chaplin foram observadas por ele como um alastramento em nível mundial.

A orientação teórica deste artigo foi fundamentada no ensaio “Americanismo e Fordismo”, escrito em 1930 por Gramsci. Em relação ao método, o conceito de representação foi utilizado e fundamentado a partir da abordagem epistemológica de Hessen (2003). Como fontes, foram utilizadas a autobiografia e biografias de Chaplin, textos referentes à sua vida, e o filme “Tempos Modernos” (1936).

2 A REPRESENTAÇÃO COMO OBJETO

A expressão representação é polissêmica e exige devida conceituação. Sua origem é latina e provem do vocábulo *repraesentare*, que significa tornar presente ou apresentar de novo. Segundo Santos (2011), foi a partir do século XIII que a expressão recebeu o significado de retratar, figurar ou delinear e passou a ser expandida semanticamente, em especial, por papas e cardeais que “representam a pessoa de Cristo”. A representação de tipo alegórico ou imagético originária das metáforas cristãs passou a ser aplicada em diversas situações, como por exemplo, ao magistrado que “representa a imagem de todo o Estado” (Santos, 2011). A partir dos vários usos e aplicações da expressão ao longo dos séculos, os significados foram se compondo diversificadamente e estabelecendo dificuldades e contradições conceituais. É notória a discussão sobre a problemática do conceito principalmente no campo da psicologia social e da história cultural desenvolvida a partir de Serge Moscovici e Roger Chartier, respectivamente. Nessas discussões, contudo, é evidente a necessidade de um aditivo semântico ou de conceitos satélites para a interpretação conceitual como mostra o levantamento de literatura realizado por Ferreira e Pedrosa (2015). Isto é, a expressão representação nem sempre é suficiente e torna-se necessário complementá-la com outra palavra, como por exemplo, representação social.

A tentativa aqui é fazer uso conceitual do caráter imagético da expressão representação e, sobretudo, da representação que é imagem e que está relacionada ao conhecimento. Segundo Hessen (2003), a teoria geral do conhecimento investiga a relação do pensamento com o objeto. É a partir do exame fenomenológico que o conhecimento é apresentado como um

confronto entre consciência e objeto e, especificamente, como uma relação entre sujeito e objeto. A função do sujeito é apreender o objeto; a função do objeto é ser apreensível e ser apreendido pelo sujeito” (Hessen, 2003, p. 20). Para o sujeito, essa apreensão significa a saída de sua esfera própria, a entrada ou tangenciamento na esfera do objeto e a apreensão das características do objeto. O objeto se mantém transcendente – não é arrastado para a esfera do sujeito – e o que surge para o sujeito é uma imagem, uma figura do objeto. A imagem do objeto aparece como um alastramento localizado entre sujeito e objeto – a transcendência do objeto – sendo o “[...] meio com o qual a consciência cognoscente apreende seu objeto” (Hessen, 2003, p. 21). Sujeito e objeto, portanto, para a teoria do conhecimento, correspondem a uma complexa relação que evidencia uma terceira esfera – a imagem.

Por ação extrativa do sujeito, uma figura do objeto é gerada e projetada para além do limite do objeto – o que se apresenta para o sujeito é a transcendência do objeto. O sujeito toma para si, portanto, esta transcendência. A figura de um objeto contida num sujeito, obtida por meio da relação sujeito-objeto, por sua vez, também pode ser projetada para além dos limites desse sujeito. Neste caso, a transcendência possui outra característica: a figura é movida – exposta – para além dos limites do sujeito por ação intencional. A figura, portanto, é exposta pelo sujeito como uma representação.

É nesse sentido que se compreende América e Europa como objetos de conhecimento para Chaplin. Percepções, descrições e produções evidenciam a existência de figuras da Europa e da América objetivadas por ação intencional de Chaplin em diversos suportes, como por exemplo, em sua autobiografia e em seus filmes. Em outras palavras, trata-se de representações de Chaplin sobre a Europa e a América.

3 AMERICANISMO, AMERICANISMO-FORDISMO E AMERICANIDADE

A característica de definir algo que é próprio dos EUA é notória. A noção de americanismo geralmente está ligada a um par oposto à América, isto é, a Europa. Isso é recorrente desde a primeira tentativa de definir o americanismo. Em 1781 o escocês John Knox Witherspoon, um dos signatários da Declaração de Independência dos EUA, distinguiu o inglês falado nos EUA do inglês falado no Reino Unido (Silva, 2015, p. 12). A expressão americanismo,

evidentemente, foi se modificando com o tempo e passou a designar com mais veemência o *modus vivendi* dos americanos, em especial dos EUA. Nesse sentido, americanismo é um movimento endógeno na medida em que se constitui como um processo de construção da identidade dos EUA. É movimento exógeno, também, quando relativo à americanização, ou seja, ao projeto expansivo dos EUA que se dá pela assimilação da cultura americana pelo imigrante, ou quando diz respeito às representações estrangeiras sobre os EUA, isto é, à produção de sentidos sobre os EUA a partir da alteridade.

No processo de construção identitária dos EUA, diferenças qualitativas entre o norte e sul são determinantes: os emigrantes do norte dos EUA, *pilgrims* ou peregrinos, eram caracterizados como mais abastados, cuja “consciência” já se generalizava em torno das ideias de igualdade de condições (SILVA, 2015, p. 36). Esses peregrinos possuíam certa instrução e elementos de ordem e moralidade mais estabelecidos, características que, segundo Tocqueville, fundou a singularidade e originalidade do fenômeno americano (SILVA, 2015, p. 36). Essa singularidade foi fundamental para perpetuar o hábito do esforço constante, da resistência e do trabalho incessante. Nesse movimento de construção identitária sobre bases puritanas, a aristocracia ia recebendo o valor de ociosidade e o republicanismo ia se constituindo como uma afirmação da liberdade. E a simbologia americana imprimiu nisso um apelo universal. Americanismo, portanto, diz respeito a uma sociedade em expansão, e como tal, é referente ao:

[...] ineditismo de sua abordagem que também confirmava as aspirações do capitalismo industrial. Nessa direção, o americanismo torna-se um modelo civilizatório que se autodenomina ideal de modernidade e de progresso e que se contrapõe (o sentido é o de superação ou inovação e não necessariamente o de oposição) aos modelos europeus – o iberismo, por exemplo. (SILVA, 2015, p. 38).

Americanismo, dessa forma, se efetua na ação, se configura no horizonte, implica a ruptura com o velho mundo europeu (aristocracia) e objetiva o progresso. A ruptura com o velho mundo se reforçou também com o declínio da Europa no século XX, em especial, devido às imposições de limites à reprodução ampliada do capital.

A Europa inventou o capitalismo, mas sua tradição milenar acabou tornando-se um obstáculo à ampliação constante do mercado, e, com ele, à ética do trabalho e aos prazeres do consumo. Limites endógenos, mais provenientes da cultura e da política, levaram o capitalismo a um processo de estagnação. (PEDROSA, 2015, p. 3).

Os sintomas do declínio europeu alcançaram o ápice e culminaram na experiência totalitária e na Segunda Guerra ao final da primeira metade do século XX. O cenário europeu evidenciou seu desmoronamento em sua potência militar, econômica e política, e com isso, “o Ocidente foi alvo de uma virada civilizatória: simultaneamente ao declínio do velho mundo se firmou além-mar um novo mundo, a americanidade”. (PEDROSA, 2015, p. 3).

Americanidade, portanto, se refere a um modo particular de existência da modernidade. Como tal, possui caráter civilizatório. Semanticamente, a palavra civilização esteve ligada à necessidade de legitimação do colonialismo europeu. Contudo, para Braudel (2004), o conceito deve ser compreendido “à luz conjunta de todas as ciências humanas, inclusive a história” (p. 31): “Uma civilização não é, pois, nem uma dada economia, nem uma dada sociedade, mas aquilo que, através das séries de economias, das séries de sociedades, persiste em viver, só se deixando infletir muito pouco e lentamente.” (BRAUDEL, 2004, p. 54).

Uma civilização, portanto, pode ser compreendida a partir de sua longa duração, “[...] aquilo que, no curso de uma história tumultuosa, [...] um grupo de homens terá conservado ou transmitido, de geração a geração, como seu bem mais precioso” (Braudel, 2004, p. 54). Otimista e saudoso, Teixeira percebeu a civilização americana qualificando sua indústria a partir da comparação velho-novo: “Os reis de indústria, que são os heróis dessa nacionalidade, [...] foram os realizadores de serviços novos ou de novas ideias em serviços velhos – porque afinal são os melhoradores da vida” (2007, p. 23, destaque do autor). Menos otimista que Teixeira e a partir de uma ótica europeia, Gramsci observou o americanismo como uma característica civilizatória dos EUA – um *modus vivendi* específico – a partir da comparação com a Europa. Para Gramsci, a reflexão sobre americanismo implicava necessariamente em uma reflexão a partir da simbiose com o fordismo. Os métodos da indústria americana de Henry Ford foram generalizados e propagaram muito mais que um método de produção industrial – propagaram e determinaram novas formas de trabalho, novas relações de trabalho e uma nova forma de reprodução da própria existência humana, o que Gramsci aponta como o novo modo de vida.

A expressão “modo de vida” evidencia como Gramsci via a nova condição do capitalismo nos EUA. Para ele, nos EUA, o capitalismo se constituía num fenômeno situado muito além de um modo de produção. Americanismo-fordismo diz respeito à construção de uma nova sociedade, de um novo *ethos*, fundado a partir de uma condição preliminar: composição

demográfica racional, isto é, classes sociais inteiramente vinculadas a funções essenciais no mundo produtivo. Em outras palavras, essa condição preliminar pode ser compreendida como um casamento bem sucedido entre a América e a chegada de seus primeiros imigrantes: desbravamento, espírito aventureiro, trabalho incessante como princípio de vida e ausência do passado de chumbo⁷ propiciaram um ambiente favorável à racionalização. A racionalização, portanto, como característica demográfica e produtiva, evidencia o rompimento com o velho mundo europeu e o marco do novo *ethos*.

Além da condição preliminar para a consolidação do americanismo-fordismo, outras questões estão diretamente ligadas à formação de um novo tipo de trabalhador – um trabalhador adequado e adaptado às exigências da indústria gerida pelos métodos de Henry Ford. Essas questões são elementos reguladores em uma sociedade em desenvolvimento exercidos não apenas por ações privadas dos industrialistas, mas pelo próprio Estado. Desta forma, a preocupação em controlar a moralidade dos operários é um aspecto primordial do americanismo-fordismo. Essa regulação foi necessária porque, segundo Gramsci: “[...] os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida. Não é possível obter sucesso num campo sem obter resultados tangíveis no outro” (2008, p. 66).

O proibicionismo se colocou como uma questão reguladora fundamental na consolidação do americanismo-fordismo. O consumo de álcool estava diretamente relacionado ao desempenho físico do trabalhador. Um bom trabalhador nos moldes fordistas precisava garantir sua eficiência física, muscular e nervosa. Desta forma, Gramsci (2008, p. 68) destacou a luta puritana contra o álcool, “o agente mais perigoso de destruição das forças de trabalho”, como uma função do Estado.

A questão sexual também foi pensada de forma semelhante. Desenvolver o novo tipo de trabalhador implicava em controlar suas relações sexuais. Gramsci (2008) ressalta o interesse fordista em reforçar a instituição familiar e a relação direta entre o sistema de trabalho fordista e a estabilidade das uniões sexuais:

⁷ Gramsci via a Europa marcada por tradições históricas e culturais milenares, pela herança da servidão, pela hierarquia social e pelas dificuldades daí decorrentes para lidar com a igualdade de direitos civis, políticos e sociais e com a mobilidade individual e social.

Parece claro que o novo industrialismo quer a monogamia, quer que o homem-trabalhador não desperdice as suas energias na procura desordenada e excitante da satisfação sexual ocasional. O operário que vai ao trabalho depois de uma noite de *extravagância* não é um bom trabalhador, a exaltação passional não está de acordo com os movimentos cronometrados dos gestos produtivos dos mais perfeitos automatismos. (p. 70, destaque do autor).

É nesse sentido que o americanismo-fordismo requisita além do trabalhador e de sua capacidade produtiva, o homem inteiro. O controle não é relativo apenas ao tempo de trabalho durante o ato produtivo ou aos movimentos padronizados, mas ao homem em sua inteireza ou à totalidade da vida do trabalhador. Isso significa, para Gramsci, um novo tipo de dominação, além da exploração e que demanda a extinção do trabalhador e do homem no formato do velho mundo europeu.

[...] a vida na indústria demanda um tirocínio generalizado, um processo de adaptação psicofísico a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de hábitos, etc., que não é inato, natural, mas que deve ser adquirido. (GRAMSCI, 2008, p. 44, destaque do autor).

Consequentemente isso implica na formação de um novo homem segundo um novo modo de vida: o homem mecanizado e adaptado não apenas ao trabalho racionalizado, mas à vida racionalizada.

A história do industrialismo sempre foi [...] uma contínua luta contra a animalidade do homem, um processo ininterrupto, geralmente doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos [...] a sempre novas, mais complexas e rígidas normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão, que tornam possíveis as formas sempre mais complexas de vida coletiva, consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo. (GRAMSCI, 2008, p. 61).

A leitura de Gramsci sobre o industrialismo americano evidencia elementos inéditos em relação ao industrialismo europeu do século XIX que permitem pensar a americanidade como um marco na modernidade, ou seja, uma virada civilizatória. A adaptação a esse fenômeno inédito não ocorre apenas por meio da coerção, mas pela combinação desta com autodisciplina: “[...] uma coerção de novo tipo, exercida pela elite de uma classe sobre a própria classe, sem auto coerção, isto é, autodisciplina – figuras de autoridade implacáveis” (Gramsci, 2008, p. 64). A nova coerção identificada por Gramsci no industrialismo americano difere da coerção funcional ou da solidariedade orgânica que Durkheim já havia identificado na sociedade industrial europeia.

[...] Gramsci (2008) via no americanismo não apenas uma forma de regulação da individualidade. Ele associava a mecanização do trabalho ou os automatismos a duas novas situações. A primeira é que a mecanização e a repetição de gestos no trabalho deixa o cérebro desimpedido para outras ocupações [...]. A segunda situação é referente à insatisfação com o trabalho monótono e sem espírito e a possibilidade de rebelião do “gorila” [...]. (PEDROSA, 2009, p. 10).

A nova forma de coerção reforçava o trabalho que desvincula o fazer do pensar – por meio de movimentos repetitivos, mecânicos, que desocupam o cérebro ou o mantém ocupado de coisas alheias à produção – e regulava a individualidade. O controle sobre a insatisfação dos trabalhadores com a monotonia e a consequente possibilidade de rebeliões se constituiu meio e garantia da completa mutação das condições sociais, dos costumes e dos hábitos individuais. A generalização do método fordista ia além de um âmbito metódico de produção – produzia um novo homem e uma nova civilização.

4 REPRESENTAÇÕES DE CHAPLIN SOBRE EUROPA E AMÉRICA

Chaplin nasceu em Londres em 16 de abril de 1889. Era filho de pais *cockneys*⁸ separados, atores do teatro de variedades e do *Music Hall* londrino. O pai faleceu quando Chaplin ainda tinha 12 anos por complicações decorrentes do alcoolismo. Poucos anos depois, aos 14, Chaplin e o irmão Sidney se viram a sós com a ausência funcional da mãe, acometida pelo sofrimento mental. A solidão, contudo, era parceira desde muito antes. Os irmãos Chaplin chegaram a viver em um orfanato de pobres, lugar onde aprendeu minimamente a escrever o nome. As lembranças do período escolar no orfanato nunca foram boas, geralmente eram associadas à doença da mãe e à miséria em que viviam: “A ameaça da escola era um espantalho que nunca me abandonava” (CHAPLIN, 1989, p. 67). Por esse e outros motivos, Chaplin chegou à vida adulta semianalfabeto. Outro motivo para essa condição foi a

⁸ Designação para os habitantes do *East End* londrino. Culturalmente e socialmente se refere às pessoas de classes baixas, de modos rudes e de pouca instrução. Também é uma designação para operários. Os *cockneys* são relacionados ao humor popularesco por usarem um dialeto ritmado e repleto de gírias. Cony (1967, p. 25) afirma que o malandro brasileiro, é um equivalente variante do *cockney*, em termos de constituição psicológica e social.

prioridade do trabalho frente aos estudos. A necessidade vital era se alimentar e ter moradia, busca incessante de uma família inglesa pobre no início do XX⁹.

Aos 5 anos, o menino Chaplin se apresentou pela primeira vez no teatro de variedades. Aprendera o ofício brincando com a mãe. Mais tarde, os ensinamentos da mãe e a admiração pelo pai constituíram a principal referência artística de Chaplin. Aos nove anos, o menino chegou a integrar um grupo mirim de sapateado. Contudo, o trabalho artístico não era fácil e Chaplin passou muito tempo sobrevivendo com subempregos enquanto não conseguia se consolidar na vida artística. Em contrapartida à escola, o menino Chaplin sentia orgulho do trabalho. O espírito era de luta e aventura: “[...] tornei-me veterano em várias ocupações” (CHAPLIN, 1989, p. 54). Durante a infância, fora ajudante de rachadores de lenha, entregador de mercearia, recepcionista de consultório médico com a obrigação de fazer a limpeza dos consultórios, entregador de recados, soprador de vidro e operador de prelo em uma tipografia.

A partir dos 14 anos, a vida financeira de Chaplin melhorou com o ingresso na carreira teatral. A ajuda do irmão Sidney, também ator, foi fundamental: como Chaplin era semianalfabeto, era Sidney quem lia os roteiros para que ele decorasse. Além disso, Chaplin não possuía habilidades para a comédia falada e foi Sidney quem influenciou diretores o indicando para o teatro mudo. Aos 18 anos, Chaplin possuía uma carreira relativamente estabilizada no teatro de comédia londrino e condições financeiras consideradas satisfatórias, mas isso não lhe era suficiente.

Eu tinha quase 19 anos e já era um ator cômico de sucesso, na Companhia Karno, mas qualquer coisa me faltava. A primavera começara e acabara, e o verão chegava para mim com um vazio. Minha rotina diária era monótona, meu ambiente sombrio. No meu futuro via apenas banalidades, junto a pessoas estúpidas, vulgares. Ocupar-me em ganhar apenas o pão de cada dia, não me chegava. A vida era um trabalho braçal e carecia de encanto. Tornei-me melancólico, insatisfeito, dei para fazer longas caminhadas aos domingos, a escutar as bandas, nos parques. Não tolerava nem minha própria companhia, nem a de ninguém mais. (CHAPLIN, 1989, p. 97).

Para Chaplin, a Inglaterra era triste e melancólica e ele, vivendo ali, também o era. Sentia que o trabalho tinha relações com seu sentimento de insatisfação: “Na Inglaterra, eu sentia que atingira o limite das minhas possibilidades; além do mais, as oportunidades eram reduzidas.

⁹ Weissman (2010) apresenta características do trabalho e da remuneração da mãe de Chaplin: “Trabalhando 54 horas por semana como operadora de máquina de costura, ela ganhava algo entre seis *xelins* e nove *pennies* e sete *xelins* por semana. Segundo o sociólogo londrino do final do século XIX, Charles Booth, na época a linha de pobreza oscilava entre 18 e 21 *xelins* por semana. Famílias com renda abaixo desse patamar eram consideradas abjetamente pobres e viviam em condições precárias, quando não subumanas” (p. 82).

Com pouca instrução, se eu falhasse como cômico de music-hall, só me restava trabalho braçal” (CHAPLIN, 1989, p. 113). Neste ponto, o destaque é interessante: Tal como Gramsci, a ótica de Chaplin é europeia e relaciona o trabalho como elemento central na representação. Nessa representação, é notório o pessimismo perante o cenário europeu do início do século XX. O sentimento de pertencimento em relação à Inglaterra não poderia ser percebido em Chaplin. A miséria, a fome e o trabalho infantil expuseram ao menino desvalido uma Inglaterra áspera, dura e irreversível. Já na juventude, vencidos os obstáculos financeiros para a sobrevivência, o trabalho e a vida na Inglaterra de meados do século XX expuseram a Chaplin a monotonia e a desesperança. Em termos gerais, o cenário inglês que Chaplin experimentou desde seu nascimento é uma parcela representativa do cenário Europeu – embora jovem, ele se sentia esgotado e velho no velho mundo inglês da primeira década do século XX.

Em 1910, aos 21 anos, surgiu para Chaplin a oportunidade de uma turnê nos EUA. Mais que uma oportunidade, tratava-se da necessidade e busca de algo específico: a ideia de renovação de si e de novidade:

[...] eu andava pensando em ir para a América, não só pela aventura, mas porque a viagem significaria um renovar de esperança, um novo começo e um novo mundo [...]. Era isso o que eu precisava: aquela oportunidade de ir para os Estados Unidos [...]. Nos Estados Unidos as perspectivas eram mais brilhantes. (CHAPLIN, 1989, p. 113).

O desembarque em Nova York, após 12 dias de viagem em mar, provocou estranhamento proveniente da agitação e do movimento: “Jornais eram atirados pelo vento no meio das ruas e em cima das calçadas. E a Broadway nos deu a impressão de uma mulher desmazelada que acabasse de se erguer da cama” (1989, p. 114-115). O comportamento das pessoas também foi comparado a algo talvez relativo à etiqueta: “Em quase todas as esquinas havia altas cadeiras de engraxates, nas quais pessoas [...] faziam lustrar os sapatos. Davam assim a impressão de que estavam terminando sua toailete em plena rua” (1989, p. 114-115). Registrada foi, também, em sua primeira e desolada impressão, a diferença no estilo das construções nas cidades: “Os enormes arranha-céus pareciam implacavelmente arrogantes, pouco ligando às conveniências das pessoas comuns” (1989, p. 114-115). Sentia-se desconfortável pelo sotaque e acento britânico e pelo hábito de falar lentamente: “[...] tantos falavam de uma forma tão rápida e abreviada, fundindo palavras, que me senti constrangido, pelo temor de gaguejar e

desperdiçar o meu tempo” (Chaplin, 1989, p.115). A conduta das pessoas na América lhe soava estranha à conduta costumeiramente europeia: era “[...] empertigada e metálica, como se ser polido e agradável fosse uma prova de fraqueza” (1989, p. 115).

O estranhamento com o novo mundo também foi relativo à forma como a alimentação era servida sobre balcões de bares e lanchonetes que não possuíam assentos à mesa para as pessoas se alimentarem: “[...] apenas na parte inferior do balcão, havia um longo friso de bronze, no qual os fregueses podiam descansar um pé de cada vez” (1989, p. 114-115). Mais tarde, em 1936, no filme “Tempos Modernos”, as críticas de Chaplin ao modo de se alimentar americano seriam mais contundentes. No cenário da fábrica fordista americana, o controle do tempo de alimentação do trabalhador é feito com uma máquina de alimentar (Imagem 1), garantindo assim, maior tempo de produção para a fábrica fordista.

Imagem 1 – Máquina de alimentar o operário



Fonte: Criado pelos autores a partir de VICTOR FRIOLI, *Tempos Modernos*, 1936.

Estranhamento de viajante e de primeira vista à parte, a contradição se apresentou para Chaplin na sedução da noite:

[...] quando eu caminhava pela Broadway, com a multidão vestindo suas roupas de verão, fiquei tranquilizado. [...] miríades de pequenas lâmpadas elétricas começaram a se acender e a brilhar como joias fulgurantes. E ao calor dessa noite minha atitude mudou e o sentido da América se revelou aos meus olhos: os imensos arranha-céus, as luzes alegres e brilhantes e a empolgante apresentação dos anúncios luminosos excitaram as minhas esperanças e o meu espírito de aventura. “É a isto – dizia eu a mim mesmo -, é a isto que eu pertencem!”. (CHAPLIN, 1989, 115-116).

Absorvido pelo que Chaplin chama de “sentido da América” (1989, 115-116), a ótica de estranhamento foi desfeita e ele passou a ver expectativas e sonhos. A agitação proveniente do

movimento e a conduta diferenciada das pessoas também foram vistas por outra ótica: segundo Chaplin, “espertezas norte-americanas” (1989, p. 115). De forma semelhante à simbiose entre americanismo e fordismo refletida por Gramsci, tempo, movimento e trabalho integram as espertezas norte-americanas na representação do jovem Chaplin:

Em Nova Iorque, mesmo o dono da mais insignificante empresa age com alacridade. O engraxate esfrega a sua tira de flanela nos sapatos do freguês com alacridade, o garçom do bar serve a cerveja com alacridade empurrando a caneca destramente sobre a superfície polida do balcão. O rapaz da confeitaria, quando serve o leite maltado com gema de ovo, desempenha a sua função com artes de malabarista. Com uma furiosa celeridade, ele apanha um copo e ataca dentro dele todos os ingredientes, a baunilha que dá o sabor, a bola de sorvete, duas colheres de malte, um ovo cru que quebra com certo estardalhaço, depois junta o leite, agitando tudo numa vasilha e servindo a mistura em menos de um minuto. (CHAPLIN, 1989, p. 115).

Sobre o norte-americano, Chaplin ainda se referiu como “otimista”, “infatigável lutador”, e que está sempre a “tentar novas proezas” (1989, p. 115). A natureza pragmática também foi registrada: o norte-americano “espera vencer rapidamente com a aplicação de golpes fáceis” (CHAPLIN, 1989, p. 118). As palavras de Chaplin confirmam o otimismo e a expectativa nos EUA: “[...] essa atitude imoderada começou a iluminar o meu espírito [...]. Acontecesse o que acontecesse, estava determinado a ficar nos Estados Unidos” (CHAPLIN, 1989, p. 118). E foi assim que o jovem Chaplin se fixou definitivamente nos EUA em 1912: um ator inglês do teatro pastelão, sonhando com o sucesso e, mais do que isso, com uma poupança que lhe permitisse tranquilidade financeira¹⁰. Apesar da frustrante estagnação que a Europa oferecia a Chaplin, a América lhe proporcionava a esperança em forma de movimento e oportunidades.

Estabelecido na América, Chaplin aceitou um convite arriscado de trocar a carreira consolidada de ator pastelão pelo cinema – até então um entretenimento considerado de baixa categoria, frequentado principalmente pelo público pobre e imigrante. A troca culminou no sucesso de Chaplin que gradativamente ascendeu de mero ator para diretor, produtor e proprietário de uma companhia independente. O sonho americano também lhe proporcionou o estudo de música e preencheu as lacunas escolares que a Inglaterra imprimiu. Percorria, desde a chegada aos EUA, livrarias e sebos e se familiarizou com leituras como Schopenhauer, Platão, Locke e Kant. Segundo Chaplin, comediantes e artistas “chegam a um ponto em que

¹⁰ Com o “sonho de fazer fortuna” (Chaplin, 1989, p. 120), Chaplin chegou a pensar em largar o teatro e entrar em uma sociedade de criação de porcos no meio-oeste dos EUA.

experimentam a necessidade de aprimoramento de espírito. Sentem fome de maná intelectual” (CHAPLIN, 1989, p. 245). Seus motivos eram declaradamente políticos: “Eu queria acumular conhecimentos não pelo simples gosto de saber, mas como defesa contra o desprezo do mundo pelos ignorantes” (CHAPLIN, 1989, p. 130).

É possível que esses motivos tenham sido responsáveis pela quebra da magia do sonho americano que Chaplin tanto admirou. Sutilmente, um posicionamento político e ideológico foi sendo demonstrado por Chaplin partir da primeira guerra mundial – momento em que sua carreira como ator ascendia em níveis mundiais. Já na década de 1940, com a carreira e a fama consolidadas, esse posicionamento de Chaplin foi marcante e gerou agressividade no campo político. Chaplin declarou repúdio contra a guerra e o fascismo, não aderiu ao patriotismo norte-americano e iniciou a produção de filmes de crítica social. *Tempos Modernos* (1936) fulgura como marco dessa fase de produção crítica. O filme foi proibido em diversos países e rechaçado como crítica ao *american way of life*, apologia ao comunismo e crítica à revolução industrial. Pelo posicionamento alinhado ao comunismo e por se negar à nacionalidade americana, as perseguições contra Chaplin culminaram no exílio na Europa, em 1952.

O retorno ao velho continente foi marcado por um estranhamento similar ao que sentira em 1910, quando viajou para América. Além disso, esse retorno provocou em Chaplin a percepção de um alastramento do modo de vida americano. Segundo o cineasta, os locais conhecidos de sua infância estavam “estragados pelas modernices americanas”, com construções modernas, tais como os arranha-céus de Nova York, “cantinas de cachorro-quente” e “restaurantes de almoço comercial, engolido sobre o próprio balcão” (Chaplin, 1989, p. 472). Não apenas a Inglaterra estava modificada – generalizadamente, um novo modo de vida havia se expandido nas concepções de Chaplin: surgira um “novo mundo” “em nome do progresso” (1989, p. 472). Até mesmo a “maneira de sentir” fora modificada entre as pessoas: “Homens choram ouvindo jazz e a violência ganhou atração sexual” (1989, p. 472).

Nota-se que as representações de Chaplin são significativas e expõem o par antagônico Europa-América por meio da comparação. Contudo, essa comparação evidencia um elemento adicional. Em 1952, o retorno de Chaplin à Europa evidenciou seu estranhamento com a expansão territorial do *modus vivendi* americano. Em outras palavras, as representações de Chaplin demonstram que o cineasta percebia de forma sutil e peculiar o modo de vida

notoriamente americano, o distinguia contrapondo ao modo de vida do velho mundo europeu e também percebia o alastramento do americanismo (americanização). Tais percepções permitem dizer que Chaplin, de uma ótica europeia, lançou olhares críticos e sensíveis para a modernidade tal como ela se apresentava a ele durante sua vida: americanizada. Isso é, o olhar que Chaplin lançava para a modernidade permite o apontamento de um modo particular de sua existência, a americanidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de vida de Chaplin é algo instigante. Chaplin vivenciou a virada do século XIX e experimentou a maior parte do século XX, construindo representações sobre seu tempo e críticas sensíveis e sagazes sobre as percepções que tinha do mundo. De origem europeia e pobre, mesmo tendo ascendido socialmente e se tornado uma personalidade famosa e de influência tanto no meio artístico como social e político, Chaplin não negou o lugar de onde observava o mundo, apesar dessa ótica se mostrar contraditória em alguns momentos. De uma ótica aparentemente vanguardista, ele percebeu a Europa do final do século XIX e início do século XX em um declínio multifacetado e sentiu esse desgaste no âmbito individual especialmente por meio do trabalho.

Já em relação às suas percepções sobre a América, especificamente, três momentos caracterizam o olhar do cineasta. À primeira vista, o olhar para a América foi eminentemente eurocêntrico e revelou o estranhamento frente ao que lhe era novo e diferente. Neste momento, nota-se que as considerações feitas por Chaplin sobre a América são marcadamente comparadas à Europa. O estranhamento do cineasta era referente a algo que lhe era inédito: o modo de vida particularmente americano. Chaplin percebeu como inédito o modo como os americanos trabalhavam e viviam. Ressalta-se nessa observação que as representações de Chaplin não evidenciam distinção entre trabalho e vida – ambos se misturam e são representados pelo cineasta com as mesmas características, a saber, infatigáveis, lutadores otimistas, ágeis e álacres em tudo que fazem. Nesse ponto, as representações de Chaplin se aproximam muito das observações de Tocqueville sobre o espírito norte-americano imprimido pelos *pilgrims* do norte dos EUA: o trabalho sob bases puritanas, com valor moral e de engrandecimento do homem. Nesse ponto, também, as representações de Chaplin se

encontram com as de Gramsci. Trabalho e vida foram percebidos pelo cineasta de forma associada e com as mesmas características, o que condiz com as considerações de Gramsci sobre a generalização do método fordista de produção e a necessidade do novo modo de vida requisitar a totalidade da vida do trabalhador – nesse aspecto, vida e trabalho não se dissociam no americanismo.

Num segundo momento, contraditoriamente, o olhar de Chaplin esteve entregue a uma espécie de encantamento proporcionado pelo que antes lhe era estranho – o movimento, a alacridade e o pragmatismo. O sonho americano encarnou os sentidos do cineasta e assim como os americanos, ele demonstrou entusiasmo, otimismo e esperança no novo mundo.

Depois de ter se estabelecido na América, consolidado sua carreira e alcançado a idade madura como um dos nomes mais importantes da história do cinema, Chaplin agregou à sua ótica europeia de percepção da América olhares mais amplos e críticos – cabe ressaltar que o período de cerca de 40 anos em que Chaplin viveu nos EUA foram dedicados por ele a uma espécie de formação autodidata e crítica. Evidentemente, a ampliação dessa formação aliada às reações e defesas contra as perseguições políticas que sofreu no período entre guerras e pós segunda guerra mundial tenham sido elementos fundamentais para que Chaplin ampliasse seu olhar para a América. Além disso, o rígido posicionamento de não pertencimento à América reafirmou a elaboração de um olhar diferenciado em Chaplin. Diferentemente da América da primeira vista, a América do terceiro momento passou a ser percebida não como um continente de hábitos estranhos e novos no além mar. Tampouco como um sonho de oportunidades e igualdades. A América passou a ser percebida por Chaplin como um continente sem limites territoriais, isto é, em seu alastramento em níveis mundiais. Ou seja, alastramento do modo de vida americano, em especial, no velho mundo – a Europa.

Ao olhar para Europa, especialmente para a Inglaterra, sua terra natal, modificada pelas “modernices americanas” (Chaplin, 1989, p. 472), Chaplin ampliou esse olhar para o mundo e para seu tempo: “um novo mundo”, “em nome do progresso” (1989, p. 472). Tais considerações evidenciam que Chaplin lançou o olhar para a modernidade de forma crítica e sensível. Contudo, a modernidade que Chaplin percebeu e representou nas fontes analisadas neste artigo esteve ligada à sua percepção do alastramento do modo de vida americana. A respeito disso, uma consideração se faz importante. A percepção da modernidade associada à expansão civilizatória dos EUA é algo notório e que permite o apontamento para um modo

particular de existência da modernidade – a americanidade. A esse respeito, outra consideração pode ser feita. Chaplin conheceu a América e traçou considerações exógenas sobre ela, vivenciou por longo período o modo de vida americano e, ainda, reelaborou seu olhar considerando o mundo e seu tempo como um todo, representando-o de forma sensível e crítica – sem dúvidas, fulgura como um sujeito com instigante trajetória de vida.

REFERÊNCIAS

- BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: M. Fontes, 2004.
- CHAPLIN, Charles. **Minha vida**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1989.
- _____. **Tempos Modernos**, 1936. Filme (1:23:09). Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=yxEhMlu5nbY>> Acesso em 5 jan. 2018.
- CONY, Carlos Heitor. **Charles Chaplin**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- FERREIRA, Iara; PEDROSA, José Geraldo. A representação como objeto: um levantamento das abordagens teórico-metodológicas em análises de narrativas fílmicas. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – COPEHE, 8., 2015, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2015.
- GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. São Paulo: Hedra, 2008.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: M. Fontes, 2003.
- PEDROSA, José Geraldo. **Americanismo e industrialismo nos primórdios da república brasileira**: Roberto Simonsen e o trabalho moderno, 2015. Não publicado.
- PEDROSA, José Geraldo. **I Encontro de Pesquisadores em Educação dos Programas de Pós-Graduação**. Anais, Belo Horizonte, 19 e 20 jun. 2009, UFMG. Evento promovido pela UFMG, PUC Minas, CEFET-MG e UEMG.
- SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. Acerca do conceito de representação. **Revista de Teoria da História**, 2011, dez, ano 3, n 6, Universidade Federal de Goiás.
- SILVA, Maxwel Ferreira da. **Indústria, trabalho e ensino profissional nos discursos (1918-42) de Roberto Cochrane Simonsen**: as sentidos do americanismo. Dissertação (Mestrado) – CEFET/MG: Mestrado em Educação Tecnológica, 2015.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Em marcha para a democracia**: à margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- WEISSMAN, Stephen. **Chaplin**: uma vida. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

CHAPLIN REPRESENTATIONS ABOUT EUROPE AND AMERICA: NOTES ON A UNDERSTANDING OF THE AMERICANITY

***Abstract:** This article aims to show, in Chaplin's representations, the Europe-America category pair as a point of observation for a civilizing turn. In a complementary way, the intention is to associate theoretical and empirical subsidies that allow reflection on a particular way of existence of modernity, the americanity. Chaplin's life highlights relevant aspects of the cultural changes that have taken place with the forms of domination introduced by fordism. Chaplin was born in London in 1889. Poverty, a little schooling, and hard work from a childhood gave Chaplin a Europe associated with fatigue, weariness, and the old. Still in Europe, in youth, Chaplin experienced better conditions of life with its consolidation in the British theater of varieties. Through theater, came the opportunity to know America in 1910 and behold a new world presented itself to Chaplin: world of possibilities and dreams. In America, Chaplin established residence, knew the seventh art and became a world reference there. Back in Europe in 1952, after political persecutions, Chaplin settled in exile in Switzerland and other representations on America were established. The theoretical orientation of the approach was grounded in the essay "Americanism and Fordism," written in 1930 by Gramsci. Regarding the method, the notion of representation was understood from the knowledge process in the relation between subject and object (Hessen 2003). As sources, were used the autobiography of Chaplin, other texts referring to his life and the film "Modern Times" (1936).*

***Keywords:** Americanity. Americanism. Representations. Chaplin.*

A CIVILIZAÇÃO AMERICANA NA PERSPECTIVA DE JEAN-PIERRE FICHOU

PEDROSA, José Geraldo¹ – jgpedrosa@uol.com.br

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Departamento de Formação Geral
Rua Álvares de Azevedo 400 - Bela Vista - CEP 35503-822 – Divinópolis – Minas Gerais
Brasil

CORRÊA, Ana Paula² – anapaulacorrea.cefetmg@gmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais Endereço
Rua Viriato Corrêa, 191, São José, CEP 35501-210 – Divinópolis – Minas Gerais – Brasil

CORGOSINHO, Rosana Rios³ – rosanarios@uol.com.br

Universidade do Estado de Minas Gerais
Av. Paraná, 3001, Jardim Belvedere. CEP: 35501-170. Divinópolis/MG. Brasil.

***Resumo:** Este artigo situa-se no âmbito de um programa de estudos e pesquisas com foco sobre narrativas e reflexões referentes à anglo-americanidade e suas repercussões no capitalismo globalizado. De modo particular o artigo se dedica ao exame da metanarrativa produzida nos anos 1980 pelo francês Jean-Pierre Fichou intitulada “A civilização americana”. Fichou atuou como professor na Universidade de Caen, na França, onde foi também diretor do Laboratório de Línguas e do Centro de Formação Permanente em Línguas de Caen. Autor e tradutor, Fichou possui uma obra composta por treze livros, traduzidos em oito idiomas, no gênero biográfico e histórico. “A civilização americana” é uma obra que foi escrita como resultado da experiência de Fichou nos Estados Unidos da América quando atuou como professor visitante do Kalamazoo College, em Michigan. Em sua abordagem Fichou procede como um ensaísta e analisa um conjunto de grandes teorias explicativas sobre a formação da civilização anglo-americana, tornando mais evidentes os traços considerados reveladores de sua cultura ao resgatar seus componentes essenciais. No Brasil, o livro foi publicado em 1990. O empenho inicial do artigo está em situar brevemente as repercussões da obra de Fichou no Brasil e, em seguida, o texto expor o método utilizado por*

¹ Graduação em Ciências Sociais (INESP); doutorado em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP).

² Graduação em Letras (UNIFOR-MG) e em Pedagogia (FETREMIS); mestranda em Educação Tecnológica (CEFET-MG).

³ Graduação em Ciências Sociais (INESP); Mestrado em Geografia Humana (UFMG).

Fichou e sintetizar o conjunto de categorias e subcategorias que o autor elabora para explicar a civilização anglo-americana.

Palavras-chave: *Estados Unidos da América. Civilização. Jean-Pierre Fichou.*

1. INTRODUÇÃO

Este artigo situa-se no âmbito de um programa de estudos e pesquisas com foco nas narrativas e reflexões referentes à anglo-americanidade e suas repercussões no capitalismo globalizado. Anglo-americanidade é expressão referente à pujança dos Estados Unidos da América (EUA) e sua capacidade de atração e difusão, em movimento centrípeto e centrífugo, ora exportando capital e cultura, ora atraindo gentes em busca de modelos diversos: prisões, escolas, fábricas etc.. Anglo-americanidade é a afirmação dos EUA como força hegemônica, expansionista e imperialista. É a afirmação geográfica, econômica, cultural, política, militar dos EUA desde o século XVIII, com momentos de violência e de aceleração. O acontecimento anglo-americano produz novidades no percurso da modernidade, constitui um *novo mundo* que requisita e forma um *novo homem*. Entre as novidades anglo-americanas estão o pragmatismo, o funcionalismo, o industrialismo taylorista e fordista, o liberalismo, o moralismo calvinista, a indústria cultural e outras. No Ocidente, até o século XIX, o europeísmo era predominante, mas, desde o século XIX e, fortemente, no XX, a anglo-americanidade se afirma como referência bem sucedida e inaugura um novo ciclo civilizatório.

De modo particular este artigo se dedica ao exame da metanarrativa produzida nos anos 1980 pelo francês Jean-Pierre Fichou, intitulada “A civilização americana”. O livro possui um alcance de doze edições, sendo a primeira publicada pela editora *Paris: Presses Universitaires de France*, em 1987. Foi traduzido para vários idiomas. Em sua abordagem Fichou procede como um ensaísta, isto é, pensa a partir do já pensado. Fichou produz uma síntese explicativa constituída por categorias e subcategorias e, para isso, analisa um conjunto de grandes teorias sobre a formação da civilização anglo-americana, tornando mais evidentes os traços considerados reveladores de sua cultura ao resgatar seus componentes essenciais. No Brasil, o livro foi publicado em 1990.

Jean-Pierre Fichou nasceu na cidade de Caen, região da Normandia, noroeste da França, em 1935 e faleceu na mesma cidade, em 2014, aos 79 anos. Além de Professor-assistente e Mestre de Conferências na Universidade de Caen, na França, foi também diretor do Laboratório de Línguas e do Centro de Formação Permanente em Línguas de Caen. Como autor e tradutor Fichou possui uma obra composta por treze livros, traduzidos em oito idiomas, no gênero biográfico e histórico. Seu livro mais conhecido no Brasil é “A civilização americana”. Também foi professor visitante do Kalamazoo College em Michigan, nos EUA. “A civilização americana” é, portanto, obra de um francês que atuou por vários anos como professor visitante nos EUA.

Levantamento realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 15 a 31 de julho de 2017, identificou que diversos estudos utilizaram “A civilização americana” de Jean-Pierre Fichou como referência. O maior número de publicações são artigos situados no âmbito das Ciências Humanas, especialmente em História, Sociologia, Educação e Relações Internacionais.

Análise dos títulos e resumos dos estudos permitiu constatar que os autores elegeram a obra de Fichou para discorrer sobre os seguintes temas: estudos sobre a história dos EUA em sua vertente sociológica, política, econômica e cultural; influências e apropriações norte-americanas no Brasil; representações da simbologia estadunidense nas artes, em especial no cinema; estudos contemporâneos sobre os EUA; imperialismo e hegemonia dos EUA sobre outros países; estudos sobre brasileiros no exterior; influências norte-americanas na educação brasileira e de outros países.

O empenho inicial do artigo está em situar brevemente as repercussões da obra de Fichou no Brasil. Em seguida o texto expõe o método utilizado por Fichou e sintetiza o conjunto de categorias e subcategorias que o autor elabora para explicar a civilização anglo-americana.

2. A CIVILIZAÇÃO AMERICANA NA PERSPECTIVA DE FICHOU

A elaboração de Fichou toma como referência algumas metanarrativas “(...) feitas para ‘explicar’ a civilização americana”. Cada uma dessas metanarrativas recorre a “(...) uma ideia-força que dirigiu o desenvolvimento dos mitos e dos costumes coletivos, que caracterizam os americanos (...)” em algum momento de sua história. (FICHOU, 1990, p. 11).

Fichou é ciente de dois riscos presentes nessas grandes teorias e, com isso, reconhece-os em sua síntese: suas conclusões são tanto sedutoras quanto perigosas.

Sedutoras porque sintetizam, clareiam e traem segurança; perigosas porque não explicam tudo e correm o risco de diminuir a curiosidade daquele que as utiliza, oferecendo-lhes um guia bem estruturado porém marcado por convicções ou preconceitos daquele que o concebeu sem, no mais das vezes, considerá-lo absoluto. (FICHOU, 1990, p. 11)

A partir desse quadro de referências Fichou formula um conjunto de sete “ideias-força” ou categorias explicativas da civilização anglo-americana: o agrarianismo, a democracia, a fronteira, a abundância, o pragmatismo, o pluralismo instável e o darwinismo social. Cada uma dessas categorias é composta por um conjunto de subcategorias que formam algo semelhante a um mosaico teórico com finalidades explicativas.

No mosaico teórico elaborado por Fichou, o agrarianismo é referenciado como uma das primeiras “ideias-força” que identificam o caráter nacional anglo-americano desde o tempo das colônias até as décadas iniciais da república. Sua referência ainda é a de um país agrícola e com uma indústria praticamente inexistente, num contexto de pequenas fazendas, trabalho familiar, sem estradas e Estado muito ausente, onde “(...) as comunidades administram-se de maneira direta e resolvem seus problemas sem ajuda exterior pois velam demais por sua autonomia”. (FICHOU, 1990, p. 15).

A importância das pequenas fazendas, que se tornaram fiadoras da virtude coletiva, exclui o advento de uma aristocracia à inglesa que, enriquecida por mera herança, pode viver na ociosidade e na abundância e consome sem produzir. O trabalho e a moderação continuam a ser as únicas justificativas da opulência e do sucesso; a propriedade e a riqueza são os direitos naturais dos que possuem essas virtudes burguesas. (FICHOU, 1990, p. 16)

Entre os ícones do agrarianismo Fichou identifica os presidentes Jefferson (1743-1826) e Andrew Jackson (1767-1845). Entretanto, o mérito da articulação dessa “ideia-força” constitutiva do caráter anglo-americano é atribuído a John Taylor (1808-1887), um líder religioso de origem inglesa radicado nos EUA e ligado à Igreja Metodista.

O agrarianismo fundamenta-se em um conjunto de princípios gerais estabelecidos a partir da observação da vida do homem em sociedade e que se baseia na ideia de uma democracia apoiada na virtude de pequenos agricultores independentes (os “nobres da natureza”, como dizia Jefferson), chamados, por seu trabalho e moderação, a se tornarem os benfeitores da coletividade nacional. (FICHOU, 1990, p. 14)

Se o agrarianismo foi forte no período colonial e nos tempos iniciais da república, com a expansão de “(...) uma economia e uma indústria capazes de rivalizar com a Europa, os

princípios agrarianos foram deixados de lado, mesmo conservando o valor de um ideal.” (FICHOU, 1990, p. 18)

A democracia é uma ideia-força ou uma categoria explicativa da diferença nacional anglo-americana que Fichou atribui a Tocqueville (1805-1859) o mérito da identificação original ocorrida nos anos 1830 com a publicação de *A democracia na América* (Tocqueville, 2005). A síntese que Fichou elabora sobre a tese de Tocqueville incorpora os seguintes elementos:

Individualismo, liberalismo, busca do lucro, dinamismo, igualitarismo, e, em certa medida, alienação pelo nivelamento, o *recentrage* permanente, religião do trabalho e do sucesso, culto do movimento e da rapidez, espírito de iniciativa, predomínio do prático sobre o ideológico (...). (FICHOU, 1990, p. 21)

Segundo Fichou, a diferença no vigor das “ideias-força” do agrarianismo e da democracia é que o agrarianismo virou uma referência nostálgica, enquanto que a democracia, com todos os elementos identificados por Tocqueville, acha-se “(...) em um grau qualquer na história cultural dos Estados Unidos e nas diversas interpretações que foram propostas.” (FICHOU, 1990, p. 21). Além disso, o individualismo – tido por muitos teóricos como a pedra de toque da anglo-americanidade – permite uma ligação entre o agrarianismo e a fronteira.

A fronteira é uma categoria explicativa que Fichou atribui a elaboração ao historiador Frederick Jackson Turner (1861-1932), em um texto intitulado *A significação da fronteira na história americana*. A tese de Turner, datada de 1893, é sintetizada por Fichou:

(...) a Fronteira é o ponto de encontro entre o selvagem e o “civilizado”, uma “redução a uma condição mais primitiva” (...) em que os pioneiros estão em contato direto com a terra virgem e com os povos índios – os quais pertencem a uma civilização totalmente diferente – faz surgir novas atitudes que contribuirão para formar o caráter nacional. (FICHOU, 1990, p. 21)

Enquanto “ideia-força” instituinte do caráter anglo-americano, a fronteira, segundo Fichou, é, antes de tudo, um estado de espírito que expressa as qualidades e os defeitos dos EUA: “(...) adaptabilidade, flexibilidade, inventividade, otimismo, coragem, abertura para o mundo, individualismo, mas também violência, materialismo, superficialidade, agitação, aventurismo, ingenuidade.” (FICHOU, 1990, p. 26).

A abundância é categoria explicativa do caráter anglo-americano que foi elaborada pelo historiador David Morris Potter (1910-1971) e publicada no livro intitulado *People of Plenty: economic abundance and the american character*, publicado em 1954. “Por ‘abundância’ é preciso entender ‘riquezas naturais’ mas também ‘valorização dessas riquezas’ (indústria,

comércio, inventividade, publicidade, consumo) e ‘riqueza em homens’. (FICHOU, 1990, p. 27). Ou seja: natureza dadivosa e trabalho disciplinado. Na síntese elaborada por Fichou, o autor Potter “(...) mostra como a riqueza do país e a maneira como os americanos souberam utilizá-la permitem a compreensão de certos aspectos culturais (...)” (FICHOU, 1990, p. 27), entre os quais a mobilidade geográfica e social, a igualdade de oportunidades, o espírito pioneiro e conquistador e o individualismo.

O pragmatismo ou instrumentalismo é categoria explicativa do caráter anglo-americano que Fichou credita a fundamentação a William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952).

Estas duas linhas de pensamento, bastante próximas, estão impregnadas de anti-intelectualismo e permitem compreender um grande número de traços culturais, uma vez que ambas se referem mais à experimentação que à avaliação. (FICHOU, 1990, p. 30)

O pragmatismo é também uma categoria explicativa que permite pensar o caráter inédito da cultura anglo-americana, já que a atitude pragmática consiste primeiramente em “(...) rejeitar sistematicamente todos os preconceitos, todos os sistemas preestabelecidos, teóricos e completos.” (FICHOU, 1990, p. 30). Segundo Fichou, essa atitude empírica e dinâmica ilustra o que alguns definem como a “(...) ‘juventude’ do povo americano, que desejaria partir do zero cultural e rejeitar os dogmas sagrados indelutáveis que em outros lugares regem os comportamentos, (...) os tabus e os cânones que bloqueiam a ação.” (FICHOU, 1990, p. 31). O pragmatismo está também diretamente associado a dois outros traços distintivos do caráter anglo-americano: o individualismo e o liberalismo. “O homem deve afirmar sua independência para merecer sua liberdade, é aqui que a livre-empresa e o individualismo têm suas raízes.” (FICHOU, 1990, p. 31). Fichou também associa a atitude pragmática à doutrina puritana que entende a moral como inerente ao homem e o homem como um ser perfectível e portador de uma bondade natural, desde que as instituições não o impeçam de agir à sua maneira.

O centro da personalidade é a vontade, e o pragmatismo vai ao lado do voluntarismo: vontade de agir sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos, vontade de melhorar; são várias das obrigações culturais que a sociedade americana sacrifica por não suportar nem a inércia, nem o *status quo*. (FICHOU, 1990, p. 32)

O “misturador” ou *melting-pot* é categoria que Fichou capta das elaborações do escritor e cineasta de origem inglesa Israel Zangwill (1864-1926). A expressão de Zangwill refere-se aos EUA como um país aberto a todos os oprimidos. Na história dos EUA, a “(...) regularidade da onda de imigrantes (...) é tão considerável quanto o seu volume.” (FICHOU,

1990, p. 32). O resultado é uma cena cosmopolita definida pela multiplicidade das “raízes fisiológicas e culturais”: “Arianos, judeus, negros, amarelos viram-se misturados quando até período recente os casamentos interracialis eram exceção.” (p. 33). O resultado desse acolhimento “(...) fez com que os Estados Unidos se povoassem ao mesmo tempo de maneira homogênea, quando as etnias misturavam-se, e de maneira heterogênea, quando não quiseram fazer essa miscigenação.” (p. 34). E todo esse movimento de populações em direção aos EUA estava em sintonia com o darwinismo social, típico da anglo-americanidade: “Filhos do darwinismo, eles já eram selecionados antes de chegar ao território: sozinhos, os jovens emigravam quando eram otimistas e ardentes. Nada tendo a perder, eles se lançavam na competição geral.” (p. 35). É nesse sentido também que o *melting-pot* permite associar americanidade com americanização:

Quando a opinião pública torna-se xonófoba e convida os diferentes a comportar-se como americanos ou voltar-se para casa, o “misturador” exerce mais um vez a função de americanização: ao se defender os americanos afirmar a sua americanidade, uma vez que defendem seus próprios valores, sua língua, sua religião, seu modo de viver. Quando dizem “a América para os americanos” afirmam a existência de uma e de outros. (FICHOU, 1990, p. 35-36)

Pluralismo instável é a categoria explicativa da anglo-americanidade que Fichou capta na elaboração contida no livro *A people of paradox*, de Michael Gedaliah Kammen (1936-2013). Na perspectiva de Kammen, sintetizada por Fichou, o caráter nacional anglo-americano é baseado em numerosas contradições e paradoxos: pluralismo e instabilidade, anti-intelectualismo e flexibilidade, gregarismo e individualismo, voluntariado e iniciativa privada, hierarquia e igualitarismo, autonomia e consenso, intervencionismo e permissão, expansionismo e isolacionismo, idealismo e pragmatismo, liberdade individual e disciplina severa, fatalismo e otimismo. É esse bimorfismo “provavelmente único”, é a “resolução de sua oposição que os une e que ocasiona o pluralismo instável.” (FICHOU, 1990, p. 38). O resultado da contínua luta entre essas atitudes contraditórias é um equilíbrio precário: “(...) os Estados Unidos são um campo conflituoso, uma selva cultural que só encontra unidade em uma seleção natural sempre renovada.” (FICHOU, 1990, p. 39)

A última ideia-força que Fichou toma como referência explicativa do caráter anglo-americano é o darwinismo social, “(...) teoria que conheceu um sucesso sem medida em uma sociedade essencialmente evolutiva e favorável à competição.” (FICHOU, 1990, p. 39). O sucesso das teorias de Darwin não foi fácil nos EUA. Segundo Fichou, é o filósofo liberal inglês Herbert Spencer (1820-1903) que “(...) explicará a teoria e conduzirá ao darwinismo social: o homem

em sociedade segue as leis da selva.” (FICHOU, 1990, p. 39). Essa teoria, finamente sintonizada com o liberalismo, admite o expansionismo, supõe a adaptabilidade e alia-se ao otimismo e à coragem: “Compatível com o espírito de empresa, com o pluralismo e com a flexibilidade, ela resume essas grandes tendências constantemente encontradas nos Estados Unidos.” (FICHOU, 1990, p. 40)

Cumprida essa etapa de identificação das “ideias-força” que moldam o caráter anglo-americano e feita a elaboração do quadro inicial de categorias explicativas a partir de autores que circulam nos EUA, Fichou se dedica à elaboração de seu próprio quadro de referências. O autor é quase esquemático na elaboração de seu quadro explicativo e concebe um conjunto de categorias, desdobrando-as em subcategorias. Ao fazê-lo Fichou acrescenta novas referências sem, contudo, contrariar aquelas elaboradas nos outros estudos. A diferença na elaboração centra-se nas referências utilizadas. Se, no primeiro momento, Fichou toma como referência as metanarrativas, no segundo momento a referência será a sua própria vivência nos EUA, na condição de um francês que por lá permaneceu como de professor visitante.

Assim, a primeira categoria explicativa é o que Fichou denomina de dinamismo, constituída por quatro subcategorias: o encanto do futuro, o otimismo, a flexibilidade e o fator movimento. O que define o dinamismo é uma “flexibilidade onipresente” que possibilita um “(...) movimento contínuo lançando a sociedade inteira numa corrida constante.” (FICHOU, 1990, p. 41).

O encanto com o futuro é um dos fatores psicológicos que impulsionam esse dinamismo. Na perspectiva de Fichou, esse encanto com o futuro ou essa falta de interesse pelo passado tem sua origem no processo de colonização: “Tendo rejeitado a Inglaterra e suas tradições, eles reagiram contra tudo que os amarrava.” (FICHOU, 1990, p. 42). Além disso, a “(...) Idade Média e a Pré-história aconteceram para eles fora de seu país, de modo que apenas podem basear-se num passado muito recente.” (p. 42). O que resulta dessa ausência de passados remotos ou de tradições arraigadas é uma contundente “(...) vontade de encontrar bases virgens ou a de modificar o antigo para qualificá-lo de ‘novo’”. (FICHOU, 1990, p. 42). Isento de um passado a ser contemplado, “(...) o país viu-se diretamente projetado no período moderno com uma bagagem leve (...)” e também com “(...) uma sensação de ausência que o leva a imitar o velho ou o antigo para dar-se uma respeitabilidade (...)” (p. 42-43). Disso tudo resulta uma atitude singular: “Em vez de contemplar o passado, é preciso imaginar o futuro,

para agir sobre ele. A prospectiva, a antecipação, a ficção científica, que são histórias do futuro, são bem americanas.” (p. 43). E toda essa base psicológica ganha objetividade nas configurações do urbano: a cidade não resulta de superposições sucessivas, mas de uma “projeção de esperança; “(...) as construções não são feitas para durar, as casas não têm fundações, portanto não têm laços como passado, nem vocação para a eternidade.” (p. 43).

O otimismo é igualmente outro traço psicológico que sustenta o dinamismo e associa-se ao encanto com o futuro. O otimismo “(...) condiciona a atração pelo futuro: amanhã será melhor se soubermos aproveitar nossas oportunidades; nosso progresso pessoal acompanhará o da sociedade (...)”. (FICHOU, 1990, p.44). Fichou identifica diferentes fatores condicionantes desse otimismo: recursos abundantes e disposição para explorá-los, religião que encoraja a aquisição de riquezas, boas instituições que favorecem as iniciativas, crescimento surpreendente, nível de vida desigual, chances de sucesso melhor repartidas que em outros lugares e relativa igualdade social. Mas Fichou destaca também a educação pragmática como fomentadora dessa psicologia do otimismo: tanto a educação escolar que abre esperanças de promoção e integração social e profissional quanto os discursos dirigidos à juventude, assim como a literatura popular que salienta a ascensão social, o espírito de iniciativa e o gosto pelo trabalho. Mas há também bases materiais fomentadoras desse otimismo: “(...) mais do que a doutrina puritana e suas angústias, são os sobressaltos da economia que ocasionam mais frequentemente essas contratendências que comprometem o otimismo.” (p. 46)

A flexibilidade social é identificada por Fichou tanto como causa quanto como justificativa do otimismo: “(...) não se hesita em mudar de profissão, de residência ou de religião para melhorar de condição (...)”. (FICHOU, 1990, p. 47). O desapego ao passado é fator condicionante dessa mobilidade: “A mobilidade profissional é mantida pela mobilidade geográfica. Muda-se muito, mesmo quando se é idoso: o *trailer* dessa forma substitui a pequena casa.” (p. 49). A flexibilidade nos EUA coaduna com a falta de rigidez: os partidos não são “prisioneiros de uma ideologia imóvel”, a Constituição “é totalmente contrária a um texto rígido”. Nos EUA, nenhuma “(...) barreira de casta, ideológica ou religiosa limita a evolução.” (p. 49)

Por fim, a subcategoria definida como fator movimento, ou o “Fator M”: “(...) o elemento da cultura americana que lhe dá seu aspecto de contínua agitação ou de atividade incessante.” (FICHOU, 1990, p. 51). Elemento emblemático desse fator movimento é o automóvel: “Os

Estados Unidos são sem dúvida o país da roda. O universo de estradas é um mundo à parte, onde o automobilista, lançado sobre esses gigantescos *turnpikes*, vive em outro mundo, feito para o movimento.” (p. 51)

A segunda categoria explicativa que Fichou elabora para explicar o caráter nacional anglo-americano é o individualismo, constituída por cinco subcategorias: o pluralismo, o igualitarismo, o liberalismo, o benevolato e o federalismo.

Nos EUA individualismo é palavra que se espalha a partir de meados do século XIX com uma significação bem definida: “(...) afirmação dos direitos da pessoa e do grupo contra o organismo e, por extensão, proteção das pequenas entidades culturais contra as grandes.” (FICHOU, 1990, p. 55). A origem desse individualismo é associada por Fichou à religião: “(...) surgiu com os padres peregrinos que depois de 1920 quiseram fugir à opressão dos governos europeus.” (p. 55). O individualismo é também complementar ao pluralismo e se expressa no voluntariado. “É um pouco como o federalismo, que é um individualismo institucional, que permite a cada estado integrar-se à federação sem atentar contra sua originalidade cultural e seus direitos, considerados inalienáveis.” (p. 55).

A primeira subcategoria do individualismo é o pluralismo, cuja “(...) primeira manifestação é o seccionalismo, que tem poucos pontos comuns com (...) ‘regionalismo’ ou (...) provincialismo””. (FICHOU, 1990, p. 56). O seccionalismo é como um “(...) sentimento de pertencer a uma ‘seção’, isto é, a um conjunto de regiões geográficas, históricas, culturais, econômicas cujos modos de vida e de pensamento têm pontos em comum o suficiente para uni-las.” (p. 56). Essa tendência, segundo Fichou, foi ampliada na segunda metade do século XIX, quando a “nova imigração” substituiu a “velha imigração”:

(...) não eram mais europeus de cultura bem próxima que chegavam então, mas gente do mundo inteiro: asiáticos, indianos, africanos, orientais viram-se assim jogados em uma sociedade pluralista e contribuíram para aumentar a diversidade. (FICHOU, 1990, p. 58-59)

Segunda sub categoria definidora da ideia-força individualismo é o igualitarismo. Mas a anglo-americanidade tem sua significação própria do igualitarismo, afinal, esta é compatível com o darwinismo social e com o liberalismo.

Quando os americanos falam de igualitarismo, eles não querem dizer que todos os homens nasceram iguais nem que todos devem viver em pé de igualdade mas que todos devem ter inicialmente as mesmas chances de utilizar suas aptidões como desejarem, em favor de seus interesses. (FICHOU, 1990, p. 60)

Num certo sentido, trata-se de um igualitarismo sem igualdade e, muito mais, sem a intervenção do Estado: “Se eles são fervorosos partidários do igualitarismo, consideram a igualdade um engodo, pois opõe-se à liberdade, a única coisa eu conta para eles.” (FICHOU, 1990, p. 63). Por isso, contestam a redistribuição autoritária da riqueza e a solidariedade imposta: “(...) a redistribuição se dá apenas se o criador dos bens e aquele que o possuir desejam (caridade), jamais por imposição (solidariedade regulamentada, socialismo).” (p. 64). Mas seria esse igualitarismo sem igualdade um paradoxo? Fichou não hesita: “(...) uma sociedade “igualitarista” no sentido americano do termo resulta necessariamente em uma sociedade desigual quanto a seus resultados.” (p. 64).

Terceira subcategoria definidora do individualismo é o liberalismo.

O liberalismo apoia-se no individualismo, no igualitarismo em seu sentido americano e no pluralismo: o progresso é regido pelo interesse individual, e a igualdade das oportunidades permite a cada um exercer seus talentos em um quadro onde todos podem expressar-se. (FICHOU, 1990, p. 64)

Em outros termos, “(...) na vida cotidiana, o liberalismo traduz-se por uma recusa em deixar-se controlar pela administração.” (p. 66). As fontes inspiradoras desse liberalismo são diversas e Fichou destaca a religião: “Não é preciso dizer que o protestantismo é uma religião ideal para o liberalismo: ele dá o exemplo ao deixar o homem só diante de Deus, livre em suas escolhas e seus ‘contratos’.” (p. 65)

O benevolato é a quarta subcategoria definidora do individualismo. Benevolato é, essencialmente um hábito:

(...) diretamente originário do individualismo, do liberalismo, do dinamismo, está consolidado na noção de democracia direta, herdada dos primeiros colonos que deviam encontrar em suas próprias fileiras o pessoal político e administrativo necessário à vida comunitária. (FICHOU, 1990, p. 69).

Segundo Fichou, o benevolato vem diretamente da democracia direta, “(...) que supõe a responsabilidade individual e recusa ver em um organismo anônimo a causa de todos os fracassos.” (p. 70). O significado do benevolato como uma aptidão e como hábito está diretamente associado à proliferação das sociedades e dos clubes. Assim, a recusa à intervenção estatal tem como contrapartida a ação social ou o voluntariado: “Grandes clubes como Rotary, Lions, *Elks*, *Kiwanis* e *Soroptimists* unem os que querem encontrar-se por prazer, interesse ou os que querem realizar uma ação específica.” (p. 71). Assim, as

associações voluntárias – que têm funções muito diversas - “(...) substituem o Estado, ao qual não cabe na opinião deles realizar esse tipo de ação.” (p. 72). Fichou destaca a diversidade de associações existentes nos EUA: associações ligadas à manutenção da tradição, associações políticas, associações com vocação cívica ou social, associações de lazer, clubes de mulheres, associações de caridade e outras. “Essas associações podem facilitar a promoção social ou ratificá-la e servem às vezes de trampolim profissional e social e realizam frequentemente a seleção dos que disputam um posto melhor.” (p. 72)

A última subcategoria elencada por Fichou para compor o quadro do individualismo como ideia força do caráter nacional anglo-americano é o federalismo, isso que é “(...) a transposição do individualismo, do liberalismo e do pluralismo no plano político, ao mesmo tempo que uma nova ilustração do paradoxo do pioneiro que continua individualista em seu gregarismo. (FICHOU, 1990, p. 73).

Nesse sentido, o federalismo pode ser considerado uma inovação da civilização anglo-americana. Uma inovação que não deixa de ser paradoxal e, ao mesmo tempo, situada no terreno do já mencionado pluralismo instável:

Os Estados Unidos são uma federação constituída de Estados que comportam um pouco como indivíduos aceitando livremente sua união mas conservando paralelamente sua liberdade em inúmeros domínios e que nunca renunciaram a sua originalidade, mesmo quando misturados no seio do grupo. (p. 73)

A situação, ao mesmo tempo inédita e instável do federalismo, é algo que se revela em condição contemporânea, face à relação entre as unidades da federação e o poder central:

O federalismo americano sempre respeita o direito dos Estados, mas é certo que o poder central espalha-se apesar das reações da opinião pública. Serviços nacionais como o FBI dependem exclusivamente de Washington mas cobrem todo o país de maneira a contemplar a ação da polícia de cada Estado, que só pode agir nos limites de suas fronteiras. (p. 78)

A terceira categoria que Fichou elabora para explicar o caráter nacional anglo-americano é o capitalismo, constituída por quatro sub categorias: a doutrina puritana nos Estados Unidos, a religiosidade, o capitalismo e a eficácia.

Questão relevante na elaboração de Fichou sobre o lugar do capitalismo na constituição da civilização anglo-americana é a ênfase atribuída à doutrina puritana. Mais relevante ainda é a própria sequência evolutiva do texto. No tópico destinado ao delineamento do capitalismo, Fichou surpreende e toma como ponto de partida a religião e a religiosidade, para, somente no

terceiro tópico, delinear o significado de capitalismo. Tanto a ênfase na religião quanto a sequência evolutiva do texto induzem o leitor a pensar que o puritanismo é o fator condicionante do *modus operandi* do capitalismo nos EUA. Entretanto, não é essa a elaboração definitiva de Fichou: “Originária do protestantismo, essa doutrina (o puritanismo) continha todos os germes do capitalismo e pôde-se ver ali a fonte primeira da americanidade.” (FICHOU, 1990, p. 81). A questão que permanece em aberto é saber se é o puritanismo que delinea a anglo-americanidade ou se é a anglo-americanidade que delinea o puritanismo. A conclusão de Fichou parece ser no sentido de que a anglo-americanidade dá conformações particulares tanto à religião protestante quanto ao capitalismo, ao mesmo tempo que os modos particulares de existência do puritanismo e do capitalismo é que definem a anglo-americanidade.

Ao delinear a doutrina puritana nos EUA, a primeira ênfase de Fichou é nas adaptações que a anglo-americanidade imprime ao calvinismo. A religião que os calvinistas de origem inglesa

(...) criarão pouco a pouco em contato com o Novo Mundo, em um meio ambiente original e sem ter de lutar para impô-la à ordem estabelecida, conservará alguns dados fundamentais da doutrina de Calvino, se bem que o novo contexto com o qual eles deveriam contar levou-os, progressivamente, a esclarecer mais vivamente alguns de seus aspectos e a ocultar outros. (Grifos nossos). (FICHOU, 1990, p. 82).

O resultado desse processo de adaptação é que o puritanismo “(...) se modificará pouco a pouco com o passar dos anos para dar origem a um corpo doutrinal mais vasto, mais leve e mais impregnado no mundo secular do que podia ser o calvinismo no estado de nascença.” (FICHOU, 1990, p. 82). A conclusão é clara: por um lado não “(...) se pode deixar de considerar que ‘os Estados Unidos são filhos de Calvino’”⁴, por outro lado não se pode deixar de considerar que a anglo-americanidade gera um tipo particular de calvinismo que

(...) corresponde bem ao estado de espírito e às atitudes dessa imensa classe média que logo dominará a sociedade americana, pois já no início ela era marcada por uma moral ‘burguesa’, opondo-se à moral das elites e da aristocracia. É antes de tudo a religião dos pequenos negociantes e dos artesãos, aquela que denuncia os vícios que eles abominam e lisonjeia as virtudes que lhes são caras. (p. 83)

A principal mudança é referente à doutrina da predestinação. Na perspectiva de Calvino, “(...) nós somos predestinados, e nossos atos só contarão se Deus quiser nos salvar.” (p. 83). A adaptação que a classe média anglo-americana impõe à doutrina da predestinação é referente ao lugar dos atos humanos na salvação: “A iluminação, a fé visceral e súbita só valem se

⁴ A afirmativa é atribuída por Fichou a James Hepburn (1815-1911) em seu livro “L’Amérique brûle”, 1968, p. 19).

combinam com a ação, assim como nós só vivemos neste mundo para merecer o outro.” (p. 83). Em outros termos, somos predestinados, mas somos igualmente “(...) suscetíveis de melhorar se o quisermos.” (p. 83). Isso valoriza sobremaneira os atos humanos, “(...) pois somente eles testemunham nosso desejo de fazer o bem, nossos esforços, nossos sucessos e nossos fracassos, nosso lento progresso que nos conduzem a Deus.” (p. 83). Vale ressaltar que o principal ato humano que designa a eleição divina é o trabalho e o progresso material dele decorrente. Assim, no calvinismo anglo-americanizado: “Fé e ação coabitam de modo constante para reger as atitudes religiosas e sociais.” (p. 84). Nessa adaptação, “(...) os ricos são, nessa nova sociedade, os que trabalharam, os que foram virtuosos e que são amados por Deus, já que tiveram a sorte ao lado deles. São portanto, possivelmente os eleitos. A riqueza é esperança de paraíso.” (p. 87).

A segunda subcategoria que Fichou elabora para compor a “ideia-força” capitalismo é a religiosidade. Se a anglo-americanidade forjou um tipo particular de religião, adaptando-a às suas necessidades culturais e fazendo emergir um tipo singular de calvinismo – flexível e repleto de uma moral secular – o mesmo Fichou afirma em relação à religiosidade popular. Nos EUA, a “(...) religiosidade foi indiscutivelmente marcada pelo espírito da Fronteira, por sua rusticidade e por seu dinamismo.” (FICHOU, 1990, p. 94). A propósito, na observação de Fichou (p. 88):

Se o protestantismo desenvolveu-se mais do que o judaísmo ou o catolicismo, foi sem dúvida em razão de sua maior flexibilidade, de sua adaptabilidade, mas também em razão de sua posição diante do dinheiro e do sucesso material que ele não condena. (p. 88)

E quais são as particularidades da religiosidade anglo-americana? Na perspectiva apontada por Fichou tais particularidade emanam da secularização e das adaptações da doutrina da predestinação. Eis o ponto de partida: “(...) as igrejas americanas, assim como a sociedade na qual – e em certa medida para a qual – elas funcionam, têm uma relação totalmente serena com o dinheiro.” (p.92-93). Assim, a anglo-americanidade tanto afasta política e religião quanto aproxima religião e mercado:

Negociatas e religião encontram-se deste modo estreitamente associadas desde o surgimento do país, de maneira que não é surpreendente ver os americanos situarem-se constantemente em relação ao dinheiro e à religião. O espírito religioso sustenta o sistema que não se apoia em nenhuma igreja particular. A Igreja e o Estado estiveram sempre separados. (p.88)

O resultado da simbiose entre religião, trabalho e negócios é a formação de um tipo particular de religiosidade. Nos EUA religião e capitalismo se retroalimentam. A anglo-americanidade não é um constructo do calvinismo e nem do capitalismo. Talvez a inversão desse enunciado seja mais próxima da realidade: a anglo-americanidade forjou um tipo particular de calvinismo e de capitalismo.

Essa curiosa mistura de fé – original – essa preocupação com a qualidade de vida e com o lucro corresponde totalmente à dupla vocação das seitas desejosas de promover uma sociedade muito ligada a Deus e capaz de trazer felicidade pela religião, pela criatividade, pelo dinamismo. (p. 91)

Na interpretação de Fichou, os EUA se tornaram um país capitalista por excelência. Lá o capitalismo estabeleceu-se solidamente

(...) pois todas as condições lhe eram favoráveis: os imigrantes, acostumados a trabalhar à força para um proprietário de bens, tinham livre acesso à terra, e sua propriedade era protegida pela lei. A opinião pública e as igrejas consideravam o trabalho a atividade mais digna, enquanto a nobreza europeia celebrava a ociosidade. Os poderes públicos velavam muito pelo respeito à liberdade de empreender, enquanto que as guildas europeias operavam como guarda-caça. (p. 94-95)

O capitalismo não é uma invenção anglo-americana. Onde quer que exista, “(...) o capitalismo baseia-se nas noções de lucro, de trabalho, de propriedade privada, de livre-empresa e reveste diferentes formas (...)”. (p. 94). A particularidade dos EUA é que lá

(...) o capitalismo vai ao lado do darwinismo social que o justifica, do liberalismo que o torna viável, do pragmatismo que lhe assegura o sucesso, do puritanismo que lhe confere uma nobreza, do individualismo que lhe dá o impulso. De fato, nada o contradiz nos Estados Unidos. (p. 95-96)

Esse é, pois, o conjunto de fatores objetivos e subjetivos pelos quais os EUA se tornaram um país capitalista por excelência.

Por fim, a quarta subcategoria elencada por Fichou para pensar o capitalismo anglo-americano é a eficácia. Diretamente associada ao pragmatismo, a eficácia “(...) é uma qualidade que é reconhecida universalmente nos americanos (...). A eficácia é um anúncio do sucesso, preocupação maior do americano ativo.” (p. 100).

Nos EUA, a eficácia é um princípio presente nos mais variados tipos de atividade, a começar no domínio industrial:

(...) exemplo mais surpreendente é o de Taylor, que foi o precursor do trabalho em cadeia explicado por Ford: Taylor, que era engenheiro, pregava a proscrição dos gestos inúteis, a melhoria dos instrumentos, a fim de tornar o trabalho mais produtivo. (p. 100)

Mas o mesmo se passa no comércio, nos sindicatos “(...) que não se preocupam muito com a ideologia” (p. 101), na política, na pedagogia, na arquitetura funcional, nas artes e na vida cotidiana das residências:

A multiplicidade dos *gadgets* é reveladora: utensílios de cozinha, portas de garagem eletrônicas, forno de micro-ondas que permitem ganhar tempo e energia, rádio flutuante que se pode pôr ao lado sobre as ondas, para não se sentir só (...) (p. 103)

Essa ênfase na eficácia está diretamente associada à abundância e, obviamente ao imperialismo: “Se os Estados Unidos tornaram-se a primeira potência mundial, isto eles devem certamente à importância de seus recursos naturais mas também à maneira como eles souberam valorizá-los.” (103).

Por fim, a última categoria explicativa que Fichou elabora para explicar o caráter nacional anglo-americano é o expansionismo, constituída por cinco subcategorias: uma necessidade econômica, o messianismo, o imperialismo, o darwinismo em escala planetária e o isolacionismo. Na perspectiva de Fichou, as “(...) economias nacionais tornam-se naturalmente expansionistas quando são dominantes.” (FICHOU, 1990, p. 105). Este é o caso dos EUA.

A primeira sub categoria elencada para explicar o expansionismo anglo-americano é definida como necessidade econômica, isso que pode ser entendido como consequência da eficácia aplicada à produtividade em uma economia de mercado que satura as fontes internas de matérias-primas, bem como a oferta de produtos supera a demanda solvente interna.

O sistema americano apoia-se na lei de mercado, no equilíbrio entre oferta e procura, entre a produção e o consumo. Como Ford tentava produzir mais carros para reduzir seus preços e assim vender mais, a economia via-se obrigada a abrir novos mercados exteriores para assim sobreviver. (p. 107)

Entretanto, esgotamento de insumos e saturação da demanda interna não são os únicos fatores explicativos da atitude expansionista. “Com a produtividade melhorando dia-a-dia, questionava-se se não seria mais inteligente estabilizar a produção e trabalhar menos.” (p. 107). O problema é que essa mudança de postura esbarrava em três dogmas fundamentais e exigia a reinvenção da fórmula do sucesso anglo-americano: “(...) este país é um país de criadores de bens, um país de negócios, um país duro no trabalho. Esforço e lucro são obrigações, e a ‘civilização dos lazers’ é contrária à tradição moral e religiosa. (p. 107). Nesse caso, quando “(...) o mercado interior ficou saturado, foi preciso olhar para fora.” (p. 108). Assim, o expansionismo aparece como um imperativo da lei do lucro:

(...) é necessário adquirir matérias-primas que faltam no continente (cana de açúcar) ou que não são renováveis (petróleo). É preferível então consumir as dos outros antes de usar as próprias... Sem falar das colônias, é preciso admitir que alguns países (México, América Central em geral) são uma fonte cômoda de aprovisionamento. Na falta de fazer colônias, é preciso ao menos assegurar ali uma ordem propícia de comércio. (p. 108-109)

Segunda subcategoria que Fichou adota para explicar o expansionismo anglo-americano é o messianismo. A recusa psicológica em mudar os dogmas da civilização e substituir o princípio da produção pelo da fruição ou de superar a civilização do trabalho pela civilização do lazer acaba por conduzir ao fortalecimento de outro dogma já latente: o messianismo. Em outros termos, a manutenção do princípio de expansão exige a invenção de uma justificativa para a dominação do outro.

Como R. W. Emerson, os americanos estão persuadidos de que seu país, 'o último criado, é a maior esmola que Deus jamais havia dado ao mundo'. Uma ideia parecida dirigiu o surgimento do 'Destino Manifesto' expresso em 1845 por John O'Sullivan: a revolução mundial que inventará uma nova sociedade nascerá dos Estados Unidos, pela vontade de Deus, que facilmente encontra-se do lado dos americanos. (p. 110)

Isto posto, o objetivo supremo é "(...) levar Deus e a América para além das fronteiras. As igrejas enviam missionários, e as filiais das multinacionais exportam seus métodos, suas regras, seus costumes, criando aqui e ali ilhotas americanas que só desejam expandir-se." (p. 111). Num certo sentido, essa ideologia é tão antiga quanto a relação entre civilizados e bárbaros. Desde os primeiros impérios, civilizar os bárbaros era tarefa tida não como dominação, mas como um benefício. Do mesmo modo, os "(...) americanos têm a certeza de que lhes compete tornar o mundo mais feliz, mais ordenado e fazê-lo cada vez mais a sua imagem." (p. 111). O messianismo torna-se um pretexto. Desde então, os "(...) Estados Unidos (...) esforçam-se para manter os países vizinhos em boa ordem e na medida do possível controlar suas ações: pode-se explicar a inclinação imperialista não apenas pelo messianismo..." (p. 114)

Terceira subcategoria constitutiva do expansionismo é o imperialismo. O problema conceitual com o qual Fichou se depara é que o imperialismo, no sentido clássico, exige uma dominação de tipo colonial e é "(...) difícil considerar os Estados Unidos como uma potência imperial, uma vez que eles possuem apenas poucas colônias ou dependências no sentido exato do termo (...)" (p. 114). Mas Fichou não hesita: eles são "(...) imperialistas visto exercerem uma influência considerável e crescente sobre várias nações. Se seu território não cresce (...) eles consolidam sua influência sobre um vasto terreno de caça." (p. 114). Trata-se, pois, de "uma

forma de neo-imperialismo. Em vez de enviar as carroças, eles enviam os vendedores. Eles não colocam governadores à frente das nações estrangeiras, mas controlam, frequentemente de modo oculto, as economias e, portanto, as culturas.” (p. 114).

Fichou elenca seis técnicas desse neo-imperialismo: a negociação (caso das ilhas Samoa), a “(...) sustentação dos movimentos revolucionários teleguiados por cidadãos americanos” (p. 115) (caso da Nicarágua em 1909), “o uso da força pura” (casos da Nicarágua e Cuba), o investimento de capitais (casos de Honduras e Cuba), a compra pura e simples de um território e de sua população (casos de Louisiana em 1803) e Alaska em 1867) e, finalmente, a guerra para defender os cidadãos americanos (Texas e Havaí).

Quarta subcategoria constitutiva do expansionismo anglo-americano é o que Fichou define como “darwinismo em escala planetária”. Se o expansionismo econômico no interior dos EUA supõe o triunfo dos que melhor se adaptam, então, o mesmo “(...) funciona perfeitamente no domínio diplomático, onde tudo é questão de relação de forças.” (p. 120). Os EUA dispõem de meios tão eficazes quanto o exército para se impor:

A influência do dólar é tão firme, que os Estados Unidos podem levar qualquer país à falência. Podem exportar sua inflação, seu desemprego, mexendo com o valor do dólar que paga o petróleo, com as taxas de interesse, com os investimentos fazendo circular seus capitais. (p. 121)

Além disso, “(...) utilizam recursos dos outros em seu benefício, e nesse sentido são colonialistas”. Enfim, “(...) agora os Estados Unidos estão no ponto de prender uma grande parte do mundo em uma teia cuja aranha encontra-se na América.” (p. 121)

Por finalmente, compondo a “ideia-força” denominada expansionismo, Fichou elenca a subcategoria isolacionismo, que, no cenário de paradoxos da civilização americana, é plenamente compatível com o expansionismo e com o imperialismo. “Essas duas tendências contraditórias, imperialismo e isolacionismo, estão por demais consolidadas na cultura nacional e dominam alternadamente.” (p. 127).

E onde está a compatibilidade entre expansionismo e isolacionismo? É no domínio econômico que tais opostos encontram compatibilidade, ou seja, é no protecionismo que visa a favorecer as exportações limitando as importações. Segundo Fichou, a história dos EUA sempre “(...) foi marcada pela existência desses polos, entre os quais balançam constantemente as autoridades federais, as potências econômicas e a opinião pública, que se deixa atrair por um e

outro em função de situações interiores e exteriores.” (p. 122). É evidente também, pelo próprio processo de consolidação da potência econômica e pelos tardios sintomas de esgotamento dos recursos naturais nacionais, que a postura expansionista tenha sido precedida pela isolacionista: “Eles souberam evoluir no tempo, e, principalmente, em razão dos imperativos econômicos e militares que exigem uma forma de expansionismo.” (p. 123-124). Nesse sentido, a doutrina isolacionista satisfaz aos “(...) americanos até o fim do século XIX, época em que é preciso transformá-la um pouco para adaptá-la às novas exigências de um país que se tornou mais apto a se defender, mais desejoso de lançar-se na competição internacional.” (p. 126)

Isso significa, como salienta Fichou, que posturas isolacionistas ou expansionistas não constituem questões de princípio e sim de conveniência. Afinal, “(...) se o país era no início isolacionista por necessidade, ele tenta cada vez mais seduzir pelo jogo internacional à medida que se reforça.” (p. 122). Isso revela também uma nítida contradição com o messianismo, já que a razão fundamental do expansionismo é de ordem econômica:

(...) até recentemente quando os americanos compreenderam que seus recursos (petróleo, urânio, matérias-primas) não são mais inesgotáveis e começaram a usar os recursos dos outros países, preferindo-os aos seus próprios, eles acreditavam que podiam viver sem os outros, viver enclausurados se necessário; e isso certamente seria possível se eles não esbanjassem tanto. (p. 123)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução de seu livro, uma vez identificados os ingredientes constitutivos da civilização anglo-americana, Fichou convida o leitor a “colocar ingredientes novos” ou dosá-los de modo diferente”, visando a constituir sua própria interpretação. Nesse sentido, uma questão a ser pensada é sobre os ingredientes postos por Max Weber em “A ética protestante e o espírito do capitalismo”. (Weber, 1992). A clássica tese de Weber não é sobre os EUA e sim, como indica o título, sobre as relações entre o asceticismo protestante e o espírito do capitalismo. Entretanto, Weber dá destaque especial aos EUA como um dos países de composição religiosa mista onde o espírito do capitalismo é elemento fundante da lógica *time is Money*. A impressão que se tem é que Fichou atribui pouca ênfase à tese de Weber. No antepenúltimo parágrafo de sua obra, Weber afirma que onde o capitalismo encontra o seu mais alto desenvolvimento – os EUA – a “(...) procura da riqueza (...) tende a associar-se com paixões

puramente mundanas, que frequentemente dão-lhe o caráter de esporte.” (Weber, 1992, p. 131). Weber não usa as expressões consumismo ou hedonismo, mas pode ser a tais forças psicológicas que ele esteja se referindo como motores do capitalismo anglo-americano. Cabe ressaltar que o livro de Weber veio a público ainda nos primeiros cinco anos do século XX, momento em que nos EUA ainda não haviam desenvolvido a “indústria cultural com mistificação das massas”. A elaboração da noção de indústria cultura é de autoria de Horkheimer e Adorno (1985) nos anos 1940, com a “Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos”. Isso significa que uma interface entre as “paixões puramente mundanas”, apontadas por Weber, e o consumismo induzido pela indústria cultural, apontado por Horkheimer e Adorno, podem indicar uma nova” ideia-força” da civilização anglo-americana negligenciada por Fichou.

Além disso, dois outros aspectos sobre a tese de Fichou merecem destaque nessas considerações finais. O primeiro é que em momento algum Fichou faz comparações entre os EUA e a Europa. Isso é significativo e revela um certo entendimento de que a novidade anglo-americana não pode ser compreendida com o olhar europeu. Com isso Fichou reconhece que a anglo-americanidade constitui um acontecimento inédito no Ocidente. Portanto, não se trata da realização de ideais europeus em terras distantes. Fato mais significativo é que Fichou considera os EUA como civilização, o que é relevante na análise de um francês. Fichou não define o conceito de civilização, mas permite associar o conceito a um caráter nacional anglo-americano forjado na longa duração. Civilização é acontecimento de longa duração e o mosaico teórico elaborado por Fichou é constituído de categorias e subcategorias que trazem à tona “ideias-força” que foram formadas cumulativamente desde os tempos de colônia. Entretanto, a qualificação dos EUA como civilização não equivale, na análise de Fichou, a atribuir-lhes uma condição de estabilidade. Pelo contrário, a conclusão é enfática: o caráter nacional anglo-americano é baseado em numerosas contradições e paradoxos constituintes de um bimorfismo “provavelmente único” que tanto os une quanto ocasiona um pluralismo instável.

Por fim, cabe refletir se a obra de Fichou é apologética ou crítica aos EUA. A tese de Fichou poderia ser classificada como apologética aos EUA se a última categoria de sua obra não contivesse o imperialismo como subcategoria. Assim, se a postura de Fichou não é crítica, pelo menos aponta para um fator determinante nos conflitos internacionais na era do capitalismo globalizado.

REFERÊNCIAS

FICHOU, Jean Pierre. **A Civilização Americana**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W.. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>

TOCQUEVILLE, Alexis. **A democracia na América**: lei e costumes. De certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático. Livro I. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1992.

AMERICAN CIVILIZATION IN THE PERSPECTIVE OF JEAN-PIERRE FICHOU

Abstract: This article is part of a program of research studies focused on narratives and reflections regarding Anglo-Americanism and its repercussions on globalized capitalism. In particular, the article examines the metanarrative produced in the 1980s by Frenchman Jean-Pierre Fichou, entitled "American Civilization." Fichou is a professor at the University of Caen where he was also director of the Language Laboratory and the Permanent Language Training Center in Caen, France. Author and translator, Fichou has a work composed of thirteen books, translated into eight languages, in the biographical and historical genre. "American Civilization" is a work that was written as a result of Fichou's experience in the United States when he served as visiting professor at Kalamazoo College in Michigan. In his approach Fichou proceeds as an essayist and analyzes a set of great explanatory theories on the formation of Anglo-American civilization, making more evident the traces considered revealing of its culture when rescuing its essential components. In Brazil, the book was published in 1990. The initial effort of the article is to briefly situate the repercussions of Fichou's work in Brazil. Then the text exposes the method used by Fichou and synthesizes the set of categories and subcategories that the author elaborates to explain the Anglo-American civilization.

Keywords: *United States of America. Civilization. Jean-Pierre Fichou.*

AS INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO MECANISMOS DE ADAPTAÇÃO À CONCEPÇÃO NEUROLÓGICA DA MODERNIDADE E AO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO

VELOSO, José Rodrigo Paprotzki* – rodrivel@usp.br
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de São Paulo

***Resumo:** A educação profissional foi empregada na virada do século XIX para o século XX como mecanismo de adaptação do homem à Modernidade. Motivada pela urbanização crescente, o industrialismo e a emergência de novas tecnologias, a educação profissional não apenas buscou moldar o sujeito à empresa capitalista, mas a uma nova concepção neurológica característica do regime taylorista-fordista e à sociedade disciplinar vigente. O presente artigo se vale de conceitos de Georg Simmel, Walter Benjamin, Siegfried Kracauer dentre outros para dispor como se deu esta adaptação, mas também sua reprodução ao longo do tempo com o emprego dos sistemas flexíveis de produção e, mais atualmente, com a indústria 4.0 em uma nova relação entre sociedade e tecnologia.*

***Palavras-chave:** Educação para o trabalho. Tecnologia. Modernidade.*

1. A CONCEPÇÃO NEUROLÓGICA DA MODERNIDADE

Quando se argumenta sobre a Modernidade, é contumaz levantar conceitos sobre industrialização, urbanização, crescimento populacional, emergência de novas tecnologias e produção em massa. Tendo em vista estes conceitos, compreender como os cidadãos começaram a lidar com todas estas novidades na virada do século XIX para o século XX, preste-se a alicerçar o entendimento da relação do homem com a tecnologia neste século XXI. Conforme apontou Singer (2001), a Modernidade também pode ser entendida como um registro de experiência subjetiva fundamentalmente distinta, caracterizado por choques físicos e

* Pós-graduado em sociopsicologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e mestre em gestão de políticas públicas pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo.

perceptivos do ambiente urbano moderno, distintivamente mais rápido, caótico, fragmentado e desorientador que suas fases precedentes, o que implicou em um ritmo de vida mais frenético a partir da velocidade do próprio processo produtivo que emergia, o qual são características o regime taylorista-fordista, a administração científica e a linha de montagem.

Para Giddens (1991), a Modernidade associa-se à história na medida em que pode ser identificada uma apropriação progressiva dos fundamentos racionais do conhecimento humano, portanto, trata-se de um tempo cujo repertório cultural do homem se vê forçosamente amalgamado com as características inovadoras da tecnologia que se impõe, isto é, a máquina empregada para a produção em série. A Modernidade, assim, foi concebida como um bombardeio de estímulos, o que levou pensadores como Simmel, Benjamin e Kracauer a refletirem acerca de uma concepção neurológica da Modernidade.

O presente artigo busca relacionar esta concepção com a institucionalização dos sistemas de educação profissional, de forma a compreender que seu desenvolvimento, mais do que formar mão de obra qualificada, buscou adaptar corpo e mente a um processo tecnológico em transformação, mais amplo do que o mero aprendizado ao ferramental e maquinário produtivo, mas um panorama onde a tecnologia influencia mais o homem do que o homem até então havia influenciado a tecnologia. Inaugurado na Modernidade, tal iniciativa aprimorou-se ao longo do século XX até os nossos dias, na aurora da indústria 4.0, onde outros encaixes de adaptação neurológica são demandados. Problematiza-se, portanto, no bojo da relação supracitada e em relação à velocidade e complexidade do atual processo tecnológico, o que é crítico na sociedade em rede quando se busca compreender as dinâmicas de transformações sociais e culturais contemporâneas.

2. A AURORA DOS MODELOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Giddens (1991) aponta, dentre as dimensões institucionais da Modernidade, o capitalismo competitivo e expansionista, o industrialismo e o fomento à inovação tecnológica e a vigilância com base no controle da informação e supervisão social. A educação profissional, historicamente, é um resultado institucionalizado destas dimensões.

Segundo Moraes (2003), as escolas de educação profissional se organizaram segundo o modelo da Escola Imperial Técnica de Moscou, cujo objetivo era associar a instrução prática

nas oficinas ao estudo teórico da matemática, física e química, com vistas ao atendimento às necessidades de qualificação da mão de obra que trabalhava na construção das estradas de ferro russas na segunda metade do século XIX. Para formação do currículo, o trabalho era decomposto em operações simples que eram objeto de análise e sistematização.

Assim, buscava-se diminuir o tempo do aprendizado e organizar a forma de aquisição de conhecimentos úteis para um contingente maior de pessoas do que os tradicionais aprendizes formados nas oficinas dos artífices. A rigor, a proposta era quebrar a sistemática tradicional de autopreservação dos artífices, sua reserva de conhecimento e sua reserva de provimento de mão de obra ao mercado. Assim, as escolas profissionais se traduziram como a institucionalização dos meios apropriados para que mais gente tivesse acesso aos recursos tecnológicos para que operasse dentro do universo da grande empresa capitalista. Este universo não se referia apenas à quantidade de pessoal disponível, mas obedecia à lógica do retorno sobre o investimento em termos da substituição de uma mão de obra de alta qualidade e organizada, tributária à organização e especialização dos artífices, por outra mais facilmente disposta na condição de recurso. Portanto, nos países onde a industrialização estava mais avançada no final do século XIX,

(...) o surgimento de novas maquinarias para a produção em larga escala foi aos poucos constituindo uma ameaça à posição dos trabalhadores qualificados, aumentando o número de trabalhadores não qualificados ou semiquilificados, pois as máquinas tendiam a substituir a mão de obra especializada e onerosa, em vez de buscar a eliminação das tarefas servis e sem qualificação. (SENNETT, 2012, p. 123)

Assim, a educação profissional se configurava como uma estratégia ambiciosa. Apresentada pela primeira vez na Exposição Mundial de Viena, em 1873, e logo incorporada pelas escolas alemãs e francesas, já em 1876, na Exposição Mundial da Filadélfia, o modelo disseminado torna-se referência para as iniciativas de educação profissional nos Estados Unidos e em outros países (SENAI-SP, 2012b).

A problemática estava posta: não haveria como dinamizar modernização da produção e acumulação sem relacionar o elemento humano. Ressalta-se, nos primórdios da industrialização brasileira durante a transição do Império para a República, constatação de Gilberto Freyre ao apurar que *“cuidou-se da modernização das coisas e das técnicas sem se cuidar ao mesmo tempo da adaptação dos homens ou das pessoas a novas situações criadas pela ampliação ou pela modernização tecnológica da vida brasileira”* (FREYRE, 2006, p.1019). Assim, foi por intermédio daquelas exposições e da aproximação com os grandes

centros industriais que a burguesia industrial paulista, por exemplo, tomou ciência das iniciativas de educação profissional e procurou incorporá-la de forma minimamente sistematizada, quando fundada a República Velha, em prol dos resultados que almejava.

Desta forma, aliada à concepção do trabalho como instrumento pedagógico moralizador nessa sociedade em construção, a educação profissional irá combinar-se com os rigores da disciplina fabril e com a moral produtiva. Portanto, para além do objetivo visível e pragmático da qualificação ao posto de trabalho, ela é produto da Modernidade na condição de sistema estabilizador de papéis sociais (LETTIERI, 1976).

3. O REGIME TAYLORISTA-FORDISTA E A SOCIEDADE DISCIPLINAR

Para Pinto (2007), a racionalização do taylorismo-fordismo no uso da tecnologia permitiu significativa intensificação do trabalho do homem por meio do uso do cronômetro e da velocidade automática da linha de produção em série, impondo ao trabalhador a condição de laborar dentro de parâmetros desejáveis de tempo e procedimentos. Considerando o farto contingente populacional que migrava do campo para cidade, é inevitável considerar que a cidade moderna, com sua explosão de estímulos motivados pela tecnologia (cinema, rádio, meios de transporte e maquinário industrial), havia transformado a experiência subjetiva em relação às tensões do homem e sua carga até então inédita de ansiedade: o acionamento constante de atos reflexos e impulsos nervosos que fluíam pelo corpo (SIMMEL, 1987).

Singer (2001) aborda em seu estudo que um dos temas que impregnaram os jornais na virada do século era a retratação de mortes e mutilações por máquinas em fábricas: a tecnologia que se espalhava era narrada como hostil. Segundo esse autor, tal atenção aguçada à morte acidental no local de trabalho situou a tecnologia moderna como uma ameaça à vida e ao corpo, com ênfase ao perigo da vida moderna narrada na primeira pessoa do plural pela própria classe trabalhadora, principal público leitor da imprensa sensacionalista. No entanto, refutando o argumento ludista, não se tratava de uma luta do homem contra a tecnologia, mas de uma luta do homem tentando sobreviver num modelo social que lhe parecia estéril, posto que até mesmo suicídios foram interpretados como denúncias implícitas de uma vida moderna intolerável.

Para além da tecnologia empregada no ambiente produtivo, as análises de Kracauer e Benjamin indicaram que a Modernidade estimulava um tipo de renovação do aparelho sensorial

do indivíduo. Benjamin (1994), aliás, ressaltou que a vida urbana e a esteira rolante sujeitaram os sentidos humanos a um tipo complexo de condicionamento. O organismo mudou de ritmo, alinhando-se à velocidade da metrópole, sua pluralidade de sons e imagens, gerando uma necessidade nova e urgente de estímulos. Assim, a Modernidade buscou acomodar a classe trabalhadora por meio de duas ações: purgação e docilização.

A purgação foi resultado do destaque do sensacionalismo e o patrocínio da excitação, oferecidos às classes trabalhadoras. Funcionaram como resposta compensatória ao empobrecimento da experiência moderna, uma contrapartida ao frenesi e tédio da alienação laboral, uma consequência do emprego de mão de obra semiqualficada lidando com as novas tecnologias. Ainda de acordo com Singer (2001), os nervos humanos eram sujeitados ao desgaste físico tornando-se mais fracos, lentos e menos sensíveis quando expostos a muitos estímulos. Nervos superexcitados e esgotados criaram um modo de percepção fatigada que imaginava um mundo em um tom uniformemente insípido e cinzento. Conforme Leal e Corpas (2014), *“a sociedade urbano-industrial, a vivência do choque, a hiperestimulação sensorial contribuem para a perda da experiência”*. Portanto, sensações cada vez mais fortes eram necessárias para penetrar os sentidos atenuados para formar uma impressão e redespertar a percepção.

A docilização, no entanto, teve outra finalidade, mas compartilhava a mesma lógica original na qual a aceitação dos choques é facilitada pelo treinamento ao enfrentar estímulos. É precisamente aí que entram os modelos de educação profissional. Tomando-se como base as observações de Foucault (2007), compreende-se as primeiras iniciativas destes modelos como ações voltadas à eliminação das identidades pessoais, de forma a homogeneizar os indivíduos, conformando-os ao mesmo padrão moral de submissão e docilidade ao poder (através da sublimação do estigma do medo da máquina, da rotina burocrática e do trabalho serial) e, ao mesmo tempo, diferenciá-los e hierarquizá-los segundo seus comportamentos e aptidões, de acordo com o uso que se espera fazer deles ao se tornarem egressos da instituição formadora. Foi uma ação para desconstruir a cultura do artífice e colocar o controle do processo produtivo, isto é, os recursos (humanos e tecnológicos) nas mãos do capitalista.

Ressalta-se que esta docilidade ao poder implicava na aceitação da atividade laboral na indústria com passividade em relação à fragmentação do trabalho a partir da sistemática da reprodutibilidade técnica. Este argumento indica naturalmente uma mutação do trabalho,

outrora parte integrante do homem, produto de sua subjetividade (e, portanto, autêntico), até então característica do artífice:

A máquina introduziu um novo elemento, na relação entre quantidade e qualidade. Pela primeira vez, a pura e simples quantidade de objetos uniformes gerava a preocupação de que a repetição embotasse os sentidos, isenta a uniforme perfeição dos bens mecanizados de qualquer empatia mais convidativa, de qualquer reação pessoal. (SENNETT, 2012, p. 126)

Segundo Benjamin (1994), a autenticidade de algo produzido é a quintessência daquilo transmitido pela tradição, desde sua origem (a relação do homem e seu meio) até seu testemunho histórico. Como ela se esquia do homem através da reprodução sistemática, também o testemunho se perde, substituindo a existência única pela existência serial.

Ainda conforme o filósofo alemão, o processo de trabalho submete o operário a inúmeras provas, sobretudo com a introdução da linha de montagem. Tais provas são implícitas, quando implicam na exclusão do posto de trabalho aqueles que não rendem o suficiente (a partir da lógica do cronômetro), mas também explícitas, como as avaliações formais das instituições de educação profissional. A conformação do cidadão operário, em sua relação eficaz com a tecnologia sob a ótica do empregador, neste sentido, seria um processo mediado por uma ação socializadora da escola, capaz de formar o trabalhador competente para atuar de acordo com as expectativas do capitalista. Portanto, há de se conformar física e mentalmente um novo homem para uma nova realidade em transformação. Se antes o artífice controlava os recursos à sua volta para dar sentido à cultura que o alicerçava, o novo operário torna-se tão insumo quanto a máquina. Ele é formado para ser um recurso para sobreviver.

Esta ação, resgatando a noção de modernidade neurológica, se refere ao “encaixe rítmico” na atividade fabril e já começava antes da formação propriamente dita. Há de se considerar a relevância dada à época aos testes psicotécnicos, resultados das pesquisas de Alfred Binet em relação às aptidões psicofisiológicas para proporcionar a todos os candidatos às profissões o lugar adequado às suas capacidades, afinal, como aponta Simmel (1987), trata-se de uma época na qual a calculabilidade e exatidão são forçosamente introduzidas na vida. Portanto, uma vez racionalmente selecionados, a ação pedagógica de formação profissional tomava forma, onde

tudo tinha um lugar determinado nesse amplo e rigoroso esquema: forças sensoriais e motoras, acuidade dos sentidos e dos músculos, senso de equilíbrio, coordenação motora, agilidade corporal, firmeza nas mãos, percepção, atenção, reação, emotividade. (SENAI-SP, 2012a, p.127)

Não há mais lugar para medo da máquina e aversão à rotina fabril. Há de se trabalhar como um organismo. Em reflexão paralela a de Benjamin, Kracauer (2009) analisa fenômenos cotidianos caracteristicamente organizados e os associa à racionalização particular das sociedades capitalistas. Neste sentido, o ritmo organizado das escolas de formação profissional, buscando adequação à disciplina do “saber fazer bem feito” para sua atuação prevista na empresa, desenvolve-se de modo racionalizado e antinatural se for comparado ao procedimento atemporal do artífice. A disposição articula-se à reflexão de Kracauer, ao analisar que a

[...] estrutura do ornamento da massa reflete aquela estrutura de toda a situação contemporânea. Visto que o princípio do processo de produção capitalista não se originou puramente da natureza, deve destruir os organismos naturais que representam um instrumento ou uma resistência. Comunidade popular e personalidade se dissolvem quando o que se exige é a calculabilidade; tão somente como partícula da massa é que o indivíduo pode, sem atrito, escalar tabelas e servir máquinas (...) O ornamento da massa é o reflexo estético da racionalidade aspirada pelo sistema econômico dominante. (KRACAUER² 2009 apud LEAL e CORPAS, 2014)

Embora pareça que o ajuste do sujeito à sociedade industrial seja o objetivo, na verdade não é. Para Marcuse (1982), o grande objetivo é a mimese, isto é, uma identificação imediata do indivíduo com a sua sociedade e, através dela, com a sociedade como um todo, isto é, o indivíduo não age como o que se espera dele, mas reproduz toda sua cadeia de valores a partir de uma previsibilidade objetiva e anódina. Portanto, os modelos de educação profissional tinham como missão adequar os perfis psicofisiológicos à Modernidade, promovendo um encaixe neurológico de ações e reações condizentes como uma nova lógica produtiva e social na qual a tecnologia da grande empresa capitalista se fazia presente. Somada ao patrocínio do entretenimento dirigido como efeito purgante, atuava em conjunto na constituição de corpos dóceis a serviço da sociedade disciplinar da Modernidade.

4. OS SISTEMAS FLEXÍVEIS E A SOCIEDADE DE CONSUMO

A emergência de um novo modelo de produção flexível, advindo das estruturas produtivas do toyotismo, abre espaço para uma sociedade nova, que deixa de se basear nos valores e métodos da sociedade de produção e abraça a lógica da sociedade de consumo. Em

² KRACAUER, Siegfried. **O ornamento da massa: ensaios**. São Paulo: Cosac Naify. 2009.

conjunto, o modelo social disciplinar até então vigente evolui à sociedade de controle mais sofisticado como resposta mais eficaz à crise do próprio capitalismo nos anos 1970.

Se as estruturas disciplinares outrora estabelecidas eram rígidas, tornam-se logo flexíveis. Não há mais a necessidade de elaboração de soluções físicas para moldar os corpos dóceis, uma vez que a disciplina da empresa já está interiorizada no sujeito. Os modelos de formação profissional, portanto, se prestam a elaboração de desenhos de perfis profissionais mais ajustados a este momento. Assim, a metodologia de formação por competências foi uma resposta dos sistemas educacionais às mutações no campo do trabalho. Segundo Antunes (2009), o novo modelo possibilitaria o advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional e polivalente, o que resultou, aliás, em nítida intensificação do trabalho.

Assim, a nova proposta de educação profissional é centrada em elementos de competência muito específicos, uma vez que o profissional não é qualificado em ciência e tecnologias; ao contrário, recebe um pacote de mobilização de saberes e ações para que seja articulado objetivando lidar com possíveis situações-problema e pontos críticos para que possa reagir adequadamente e de forma cirúrgica, sem desperdício em relação a eles (CARDOZO, 2008).

A tecnologia, naturalmente, também se altera. De forma paritária aos modelos flexíveis, as novas máquinas permitem maiores recursos e, portanto, demandam um sujeito que deve relacionar-se com o ambiente produtivo de forma até então inédita. A interação com a tecnologia, portanto, é maior, embora se problematize até que ponto esta interação implique em aprendizado efetivo ao trabalhador. Como alerta Sennett, *“as pessoas podem acabar permitindo que as máquinas façam esse aprendizado, servindo a pessoa apenas como testemunha passiva e consumidora da competência em expansão, sem participar dela”* (2012, p.56). A reflexão não é gratuitamente pessimista e pode ser ampliada do chão de fábrica para uma perspectiva mais ampla. O filósofo Álvaro Vieira Pinto³ (2005 apud BANDEIRA, 2011), já no início dos anos 1970, criticava projetos nacional-desenvolvimentistas os quais o Brasil ocuparia, em caráter de periferia do mundo capitalista, a condição de “paciente receptor” das inovações técnicas e

³ PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. V. 1. Rio de Janeiro: Contraponto. 2005.

aportes de tecnologia. Na ponta do processo, isto é, na fábrica, competiria ao trabalhador acompanhar o desenvolvimento tecnológico sem, no entanto, fazer parte dele.

Depreende-se até aqui que esta concepção neurológica seria muito menos rítmica, dada a interação com esta nova tecnologia, embora certamente mais complexa. Se os modelos de educação profissional no passado atendiam ao mercado formando um trabalhador baseado em seu posto de trabalho, hoje, o desafio é prepará-lo dentro de si para situações contingenciais, inovar e lidar criativamente com problemas e circunstâncias críticas. Neste tipo de formação, a contínua mobilização de saberes e ações articulam respostas baseadas na capacidade relacional do sujeito, o que implica em outra forma de pensar a articulação do homem com a tecnologia e seu trabalho: tal “empoderamento” de saberes e ações chama o trabalhador a compartilhar preocupações que anteriormente eram exclusivas do patronato. Se antes sua formação se restringia ao seu ofício, hoje deve considerar a sustentabilidade do negócio e garantir sua competitividade. No âmbito da sociedade em rede neoliberal, a adaptação neurológica também evolui para maximizar os resultados também em rede, como os axônios de um neurônio: os trabalhadores se vigiam, se cobram entre seus pares em prol de maior entrega e criatividade, rivalizam-se, estressam-se psicologicamente em grupos mediante metas e prazos, trabalham (mais) à distância (em casa, nas férias e até mesmo convalescidos), dedicam-se a se tornarem patrimônio da marca a qual são vinculados (OLIVEIRA, 2005).

A tecnologia, por sua vez, nivela por cima as expectativas dos gestores dos processos produtivos com o emprego dos meios necessários para esta transformação da sociedade de consumo. Em que pese o grande salto temporal, já no âmbito da discussão da indústria 4.0 alicerçada na cultura neoliberal, Belluzzo e Galípolo (2016) mencionam a existência de fábricas sem luzes ou calefação as quais a automação completa da manufatura desenvolve produtos em ambiente desprovido de luz com mais de uma centena de células robóticas gerida por menos de uma dezena de trabalhadores. Tendo em vista este exemplo onde a realidade do ambiente produtivo não mais se presta à relação do homem com o mundo, pois até não prescinde de um ambiente humano, é pertinente retomar o conceito de autonomização fantasmagórica de Baudrillard⁴ (1996 apud FREDERICO, 2010), quando o sociólogo francês dispõe que a realidade cede para a preponderância de um mundo fantasmagórico de simulacro e hiper-realidade.

⁴ BAUDRILLARD, Jean. **A troca simbólica e a morte**. São Paulo: Loyola. 1996.

Assim, a tecnologia denota sua autossuficiência, relevando o homem a um papel coadjuvante, como um estranho em uma festa que não conhece ninguém e, por isso mesmo, sente que não foi convidado:

Aprendizagem de máquinas e tecnologia de *big data*; a comunicação de máquina para máquina; tecnologias de automação; a aplicação de tecnologia da informação e comunicação (ICT) para digitalizar informação e integrar sistemas em todos os estágios da produção (inclusive logística e fornecedores), tanto dentro quanto fora da planta; sistemas “*cyberfísicos*” que usam ICT para monitorar e controlar processos com sensores incorporados; robôs inteligentes que podem se autoconfigurar para adequação ao produto (...) (BELLUZZO e GALÍPOLO, 2016)

Se este é o panorama da tecnologia a preponderar na grande empresa capitalista, questiona-se qual será o próximo passo da educação profissional, que tem se pautado para inserir o cidadão no mundo do trabalho preferencialmente articulado à manutenção das relações estabelecidas tendo como base a expectativa do cumprimento de papéis sociais.

Se em determinada concepção neurológica a Modernidade buscou a purgação como instrumento de estímulo e compensação, a nova concepção neurológica da sociedade em rede neoliberal, genitora da indústria 4.0, buscará ampliar os canais de purgação por conta de uma sociedade tecnológica que se expande cada vez mais (e que precisará se expandir, pois é a própria lógica do capitalismo), com malha de conexões e trânsitos diversificados, em um mundo onde imperam excessos de consumo e fetichização. Afinal, como dispôs Leal e Corpas (2015), a atualidade do pensamento de Kracauer revela que os fatos que fazem sentido à humanização deixam de ocupar lugar no espaço e tempo do *ethos* das pessoas para que qualquer espaço e tempo, resultados da purgação da sociedade em rede, sejam classificados como fatores de uma nova “humanização”. Como exemplos desta purgação, a nova resposta compensatória condiciona a sociedade ao consumo de produtos tecnológicos com obsolescência e reposição programada (GARCIA, 2015) e a seduz com as sagas intermináveis de heróis em produções multimilionárias nos cinemas (VIDOR, 2015). Como ciclos que nunca se fecham, são, a rigor, exemplos da produção de bens físicos e intangíveis patrocinados por altos investimentos em tecnologia cuja perspectiva não é outra senão manter a sede do trabalhador/consumidor por algo que sabe que não termina, como já vislumbrava Benjamin na análise acerca da reprodutibilidade técnica.

De outro lado, se a docilização foi a outra face da moeda, ela não precisou ser ampliada como a purgação, levando-nos a distopias romanceadas. Portanto, a docilização da sociedade em rede neoliberal se pauta não mais em disciplina técnica, mas em uma articulada disciplina

de predisposições, resultado da mimese bem desenvolvida por décadas pela sociedade disciplinar. De um lado, segundo Dufour (2005) valoriza-se sujeitos acrílicos e incertos, desarticulados de qualquer grande narrativa ideológica que suporte sonhos e condutas, mas que valorize tão somente o discurso do utilitarismo, um passaporte para o mercado neoliberal e uma disposição bem-vinda para uma relação opaca com a tecnologia. De outro lado, como aponta Sloterdijk⁵ (2012 apud ŽIŽEK, 2010), há um processo de valorização do cinismo:

O sujeito cínico tem perfeita ciência da distorção entre a máscara ideológica e a realidade social, mas apesar disso, continua a insistir na máscara. A fórmula, portanto, tal como proposto por Sloterdijk, seria 'eles sabem muito bem o que estão fazendo, mas mesmo assim o fazem'. A razão cínica já não é ingênua, mas é o paradoxo de uma falsa consciência esclarecida: sabe-se muito bem da falsidade, têm-se plena ciência de um determinado interesse oculto por trás de uma universalidade ideológica, mas ainda assim, não se renuncia a ela. (ŽIŽEK, 2010 p. 310)

Assim purgação e docilização assumem posições muito distantes daquelas que foram características quando da aurora e desenvolvimento dos modelos de educação profissional simultaneamente à disseminação do regime taylorista-fordista. A adaptação neurológica atual não se coloca para equalizar o sujeito aos estímulos físicos daquela realidade produtiva e social, mas aos estímulos simbólicos desta que, como dispôs Antunes (2009), caracteriza-se pela migração da classe trabalhadora para classe colaboradora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas disposições organizadas e analisadas, há forte associação dos modelos institucionalizados de educação profissional para a adaptação psicofisiológica dos sujeitos à Modernidade em seus aspectos fabril e na vida urbana. A análise também permite inferir que, após a adoção de sistemas flexíveis de produção, a educação profissional também se reconfigurou para aderir à lógica da empregabilidade atitudinal e tecnológica, em contraposição à ameaça do desemprego sistêmico em paralelo aos paradoxos cada vez mais acentuados que se verão decorrentes da indústria 4.0: *“Em uma das mãos, ela oferece as promessas de abundância e do tempo livre; na outra, ameaça com a precarização, a queda dos rendimentos dos trabalhadores menos qualificados, o aumento da desigualdade”* (BELLUZZO e GALÍPOLO, 2016).

⁵ SLOTERDIJK, Peter. **Crítica da Razão Cínica**. São Paulo: Editora Estação Liberdade. 2012.

A criatividade e inovação que tanto se fomentam, de uma forma ou de outra, contrastam com um elemento que foi inegociável até hoje na grande empresa capitalista: o controle da mão de obra no uso da tecnologia. Sensível a esta problemática, Hoffmann (2015), ao analisar os desafios do trabalho atual na condição de líder sindical da maior nação industrializada da Europa, destaca que o grande desafio frente à indústria 4.0 é tornar o emprego com uma feição humana, direcionado para redução do estresse mental e exploração excessiva, de forma que pautar discussões sobre educação profissional e o trabalho decente são críticas para que a classe trabalhadora não seja coadjuvante neste processo.

Se os modelos de educação profissional funcionaram como mecanismo de adaptação à concepção neurológica da Modernidade, talvez possam lidar com a sociedade em rede em uma perspectiva diferente da qual foi utilizada ao longo do século XX. Considerando o teor da epígrafe deste artigo que, nas palavras de Simmel, resume o teor do conflito na Modernidade e, por que não, sua perpetuação durante a sociedade em rede, se o trabalho atual é resultado de uma relação fragmentada entre o homem e o seu meio, uma perspectiva polissêmica do trabalho, já que se demandam perfis mais inventivos e criativos, poderia dar vazão a uma ruptura, desta vez, em direção a uma formação politécnica (LETTIERI, 1976). Do ponto de vista de um encaixe neurológico adaptado a uma sociedade em rede, esta proposta de formação politécnica poderia se pautar para que a relação entre homem, tecnologia e seu meio (agora em rede e mais complexo) seja mais inclusiva e reflexiva, e, portanto, ativista no que tange às singularidades que contrastam com o predatismo entre os trabalhadores e o modo anódino dos sujeitos ao transitar entre a balança da produção e consumo, ecológica e economicamente irresponsáveis.

Neste sentido, há de se imaginar que a sociedade em rede pode abrir mais portas com destino às alternativas de articulação efetiva entre cultura e política, bem como sujeito e tecnologia: para além da utilização objetiva de tecnologias diversas para formar e informar pessoas, vislumbra-se o emprego destas iniciativas acima de tudo para enfatizar sua autocrítica e a conseqüente *praxis*, isto é, para problematizar o contexto do uso das tecnologias de produção-consumo e concretizar alternativas possíveis em relação aos meios e os fins em uma sociedade capitalista tendo como premissa a disposição que o homem não seja concorrente ou refugio do próprio tempo em que vive.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Editora Boitempo. 2009.
- BANDEIRA, Alexandre Eslobão. O conceito de tecnologia sob o olhar do filósofo Álvaro Vieira Pinto. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 111-114. 2011.
- BELLUZZO, Luiz G. GALÍPOLO, Gabriel. A nova revolução industrial. **Valor Econômico**. São Paulo, 1 nov. 2016. Economia..
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense. 1994.
- CARDOZO, Maria José Pires Barros. A produção flexível e a formação do trabalhador: o modelo da competência e o discurso da empregabilidade. In: SOUZA, Antonia de Abreu; et al. (Orgs.) **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Editora SENAC Ceará: Edições UFC. 2008.
- DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**. Rio de Janeiro: Cia de Freud. 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.
- FREDERICO, Celso. Debord: do espetáculo ao simulacro. **Matrizes**, v. 4, n. 1, jul/dez 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=143016764011>>. Acesso em: 29 jun. 2016
- FREYRE, Gilberto. **Ordem e progresso**. 6. ed. São Paulo: Global Editora. 2006.
- GARCIA, Gabriel. Apple quer que as pessoas parem de dormir na frente de suas lojas. **Exame**. São Paulo, 7 abr. 2015. Tecnologia. Disponível em: <<http://www.exame.abril.com.br>>. Acesso em: 2 nov. 2016.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista. 1991.
- HOFFMANN, Reiner. O Trabalho no Futuro. **Perspectiva**. n. 1. 2015. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/12008.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.
- LEAL, Carlos. CORPAS, Danielle. Benjamin e Kracauer: algumas passagens. **Redobra**. n. 14, ano 5. p. 48-57. 2014. Disponível em: <http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2014/12/RD14_EN03_Benjamin-e-Kracauer-algumas-passagens.pdf>. Acesso em 18. Jun. 2017.
- LETTIERI, Antonio. A Fábrica e a Escola. In: GORZ, Andre. **Divisão social do trabalho e modo de produção capitalista**. Portugal, Porto: Publicações Escorpião. 1976.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. 6. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1982.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho**: instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo. Bragança Paulista, SP: EDUSF. 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado industrial e educação brasileira**. São Paulo: Cortez. 2005.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**. São Paulo: Expressão Popular. 2007.

SENAI-SP. **De homens e máquinas**: Roberto Mange e a formação profissional. São Paulo: Editora SENAI-SP. 2012a.

_____. **Série metódica ocupacional**: o ensino profissional para aprender fazendo. São Paulo: Editora SENAI-SP. 2012b.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record. 2012.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio (Org.) **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac & Naify Edições. 2001.

VIDOR, George. O mercado de 'games' no mundo fatura mais que cinema e música, somados. **O Globo**. Rio de Janeiro, 25 mai. 2015. Economia.

ŽIŽEK, Slavoj. **Um mapa de ideologia**. São Paulo: Ed. Contraponto. 2010.

THE INITIATIVES OF VOCATIONAL EDUCATION SUCH AS MECHANISMS TO ADAPTATION TO A NEUROLOGICAL CONCEPTION OF MODERNITY AND TO THE TECHNOLOGICAL DEVELOPMENT

***Abstract:** Vocational education was adopted in the end of the 19th century and the beginning of 20th century as a mechanism to adapt man to Modernity. Motivated by growing urbanization, industrial development and the rising of new technologies, vocational education not only sought modeling man to capitalist enterprise, but a new neurologic conception that was typical from Taylorism and Fordism processes and the disciplinary society. This article uses concepts from Georg Simmel, Walter Benjamin, Siegfried Kracauer and others to help explain how vocational education has been used, but also its reproduction from the flexible system of production and, nowadays, with the 4.0 industry, in a new relation between society and technology.*

Keywords: Vocational education. Technology. Modernity.

AS INFLUÊNCIAS NORTE AMERICANAS NAS REFORMAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

SOUSA, Maria Cezar de¹ - mariacezarsousa@hotmail.com
Universidade Federal do Piauí- UFPI – Curso de Pedagogia.
Rua Ana Portela Costa Deusdará, 120
64607-837 –Picos – PI– Brasil

***Resumo:** Este trabalho realça aspectos da formação de professores trazendo elementos como: os discursos que são produzidos e produzem profissionais que lidam com a iniciação matemática e as influências norte-americanas das reformas curriculares no ensino de Matemática no Brasil. Buscando respostas para as seguintes indagações: Que influências norte americanas são percebidas sobre o conhecimento disciplinarizado em Matemática que tem sido produzido e fixado no currículo do curso de Pedagogia da UFPI? Como os processos de estabilidade e mudanças são percebidos discursivamente no contexto analisado? A pesquisa se apropriou das contribuições de Sousa (2016) e Ferreira (1995) sobre a História do currículo e a História das Disciplinas Escolares na perspectiva de compreender a construção da História da Disciplina Acadêmica Didática da Matemática e numa óptica discursiva, as contribuições de Foucault (2008, 2013) balizaram a compreensão dos discursos, das ações da comunidade disciplinar/discursiva nas reformulações propostas sobre o currículo de Pedagogia da UFPI/CSHNB e Santos (2016) abordando o resultado de uma pesquisa que ocorrera nos Estados Unidos durante as primeiras décadas do século XX, para identificar propostas que pudessem caracterizar padrões disciplinares para o ensino de Matemática. Na investigação realizada, constatou-se que os discursos se assemelham independentemente da nacionalidade e as influências norte-americanas são presença nos desejos de mudanças no ensino de matemática também no Brasil e observa-se que os movimentos de estabilidade e mudanças se fazem presentes no currículo analisado.*

***Palavras-chave:** Discursos. Trabalho. Educação Matemática. Currículo.*

¹ Doutora em Educação pela UFRJ, Mestre em Educação pela UFPI e Graduada em Pedagogia pela UFPI.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho versa sobre a análise das influências norte americanas na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando ênfase à área de Matemática. A discussão sobre as necessidades de mudanças e as sugestões de medidas que devem ser tomadas são analisadas na perspectiva de compreender os discursos que constituem e são constituídos por profissionais da educação na formação matemática. Nesse contexto trabalhamos com duas leituras básicas: a tese de doutorado de Sousa (2016) e um artigo de Santos (2016) para uma análise de aspectos relevantes sobre os dois escritos. Discorreremos sobre currículo, os dilemas envolvendo os movimentos de estabilidade e mudança; as mudanças curriculares propostas para o currículo de Matemática no EUA bem como o que parece estar na ordem do discurso nessa área, articulando e discutindo as desconstruções de alguns discursos que não favorecem a melhoria da qualidade da aprendizagem em matemática.

2. CURRÍCULO: ESTABILIDADE E MUDANÇAS

Partindo do pressuposto de que pensar o currículo não se constitui como algo simples, neutro e sem tensões, relembro Goodson (1997), ao considerar o currículo como um artefato social, dando-nos a entender que este atende a determinadas finalidades sociais e, por isso, não se constitui como algo imutável. No diálogo com Ferreira (2005, 2007a, 2007b, 2013a, 2013b, 2014, 2015), compreendemos que, além de perceber os currículos como socialmente construídos, interessa-nos investigar os próprios discursos que os constituem (e que nos constituem) historicamente. Entendemos que pensar o currículo nessa perspectiva faz-nos refletir sobre situações que estão usualmente naturalizadas e que nos levam a categorizar professores e estudantes em mais ou menos capazes, mais ou menos inteligentes, assim como nos levam a aceitar como natural, usuais fracassos em determinadas áreas do conhecimento. Verificamos, então, que temos considerado, em termos sociais, que é natural fracassar em Matemática, uma vez que esta tem sido vista como uma área do conhecimento – e, portanto, uma disciplina escolar – de difícil compreensão, o que torna quem a compreende uma pessoa naturalmente inteligente. Discursos como este contribuem para *regular* e *constituir* profissionais da educação, uma vez que são entendidos como um “conjunto de enunciados

que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2013, p. 131) e que produzem interdições.

Nessa perspectiva, devemos atentar para o fato de que,

Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não se pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala [...] (FOUCAULT, 2004, p. 9).

Partimos então do perceber o discurso como prática social, tensa e conflituosa, considerando não somente o que se fala, mas o que se expressa de forma escrita ou não, os ditos e os não ditos. Tomemos o discurso como espaço de disputas nas quais, por mais livre que este pareça, tem-se uma polícia discursiva² a regulá-lo. Fischer (2001) nos auxilia a compreender esse conceito em Michel Foucault, assim como as suas contribuições para as investigações no campo educacional. Nessa perspectiva, segundo a autora, analisar o discurso seria nos remeter ao que vem sendo hegemonicamente produzido como *regimes de verdade* na educação, como algo que historicamente foi se tornando hegemônico e natural.

Nesse tipo de análise, nosso olhar não está direcionado para o que estaria por trás do discurso, nas entrelinhas, mas para o próprio discurso, o que se diz de fato. Diferentemente, buscamos problematizar a posição que a Educação Matemática tem assumido historicamente, nos currículos escolares, definindo quem somos e o que podemos nos tornar no futuro. Dialogamos com Barguil (2005) quando, ainda que em perspectiva teórica diversa, faz uma reflexão sobre o privilégio curricular de determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras. No caso da disciplina escolar Matemática, pensamos ser relevante investigar o que a leva a ter tamanho prestígio no Ensino Fundamental e tão pouca atenção na formação matemática de professores dos anos iniciais. Para realizar essa tarefa, entro em diálogo com a História do Currículo e das Disciplinas a partir, especialmente, de Goodson (1997) e Ferreira (2005). Nesse estudo, especificamente, buscamos compreender como se dá a constituição sócio-histórica do currículo de Pedagogia da UFPI/CSHNB no que se refere à Educação Matemática, focando nos discursos que permeiam a legislação vigente sobre a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como as disciplinas acadêmicas voltadas para esse fim, em meio às noções de *estabilidade* e *mudança* propostas por Goodson (1997) e ressignificadas por Ferreira (2005) e Gomes (2008), assim como a ação da

² Polícia discursiva é um termo usado por Foucault na ordem do discurso (2004) para referir-se as regras que nós reativamos em cada um dos nossos discursos tendo em vistas as regulações que nos impõem. Algo que interfere na enunciação do discurso.

comunidade disciplinar (GOODSON, 1997).

Percebendo que o currículo não é algo estático, mas está em constante movimento, sofrendo mudanças que devem ser analisadas no devido contexto, essa investigação buscou compreender, então, os discursos em meio às mudanças ocorridas no currículo do curso de Pedagogia na UFPI/CSHNB, no período de 1984 a 2014³. É uma tentativa de compreender a história desse currículo, em especial, a partir da História da Disciplina Acadêmica Didática da Matemática, analisando os discursos que constituem esse “conhecimento disciplinarizado” (GABRIEL & FERREIRA, 2012), uma vez que:

Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como pode deixar de tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas (SILVA, 2013, p. 10-11).

Entendemos que a abordagem aqui adotada permite compreender como a construção de currículos e disciplinas produzem as nossas práticas e concepções de ensino e aprendizagem. Ela permite, portanto, identificar que esse não é um processo natural e neutro, uma vez que envolve *técnicas de saber e poder* (FOUCAULT, 2013). Na reflexão que assumimos, apoiamo-nos também em Sommer (2007, p. 58) quando discorre sobre a disseminação dos enunciados que compõem as práticas discursivas, as quais implicam na constituição das identidades dos professores, nas suas formas de enxergarem a sala de aula, os alunos, a educação “[...] enfim, na própria materialização da educação escolar, na operação de práticas não discursivas”⁴.

Outro aspecto abordado nesse estudo refere-se à formação de professores, uma vez que o seu objeto diz respeito à História de Disciplinas acadêmicas voltadas para a formação do pedagogo em um campo disciplinar específico: a Educação Matemática. Vale ressaltar que não podemos desconhecer a efervescência de produções a esse respeito nos últimos dez anos. André (2010), recorrendo a Marcelo Garcia (2009), nos alerta para o quanto as representações, crenças e preconceitos dos docentes afetam a aprendizagem dos mesmos sobre e para a docência. Tal reflexão é especialmente oportuna na Educação Matemática, pois, conforme destaca Carvalho (1990), se os professores, durante os processos formativos,

³ Período escolhido de acordo com a data de criação da licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Magistério no Campus de Picos-PI.

⁴Sommer (2007) refere-se por práticas não discursivas à compreensão das formas de como se comportar, de agir, de atuar, que vão para além da atuação docente. E ratifica “refiro-me ao disciplinamento dos corpos e mentes, à interiorização da disciplina que faz com que cada um vigie a si próprio”. Tal ideia e tais efeitos são discutidos em profundidade por Foucault (1996) em Vigiar e punir.

não vivenciarem experiências que os façam sentirem-se capazes de entender a Matemática, eles dificilmente aceitarão tal (in) capacidade em seus alunos.

Esse diálogo com Carvalho (1990) remete-nos aos relatos de experiência vivenciados no ensino em que (SOUSA, 2016) destaca que no desenvolvimento do seu trabalho:

[...] ensinava e estimulava os alunos a aprenderem matemática, desafiando-os a buscar caminhos para resolver os problemas, e quando eles experimentavam o gosto pelo acertar, passavam a questionar o tempo que lhes era dado, e repetiam: “Não diz não tia... não corrige agora não! Eu posso acertar! Eu também quero acertar... Espera...” Na ocasião, eu corria contra o tempo, com uma “caderneta” que informava aos pais o número de páginas trabalhadas, diariamente, na sala de aula, por vezes “atropelando” os estudantes com respostas apressadas e pouco refletidas. Apesar disso, em muitos momentos questionava tal imposição da escola, pensando sobre questões como: Por que fazer as atividades em cinquenta minutos se não dava tempo para pensar sobre o próprio fazer? Por que era mais valioso copiar uma lista de vinte exercícios se podíamos ficar mais tempo em um só exercício e ‘dissecar’ possibilidades? Por que causava admiração qualquer trabalho que resultasse em uma diminuição do número de alunos em recuperação? Por que na recuperação os alunos não deveriam ser todos aprovados? Por que temos que trabalhar todos os conteúdos na recuperação se já acompanhamos a aprendizagem dos estudantes e conhecemos as inúmeras dificuldades que apresentam? Por que o professor que ficou o ano inteiro com o aluno vai ter que fazer outra atividade “quase sempre burocrática” para a escola e entregar “seus” alunos para outros recuperarem? Estes e diversos questionamentos já me faziam desconfiar das relações entre conhecimento e poder na escola e na docência. Desde então, eu já estava na *ordem do discurso escolar* (SOUSA, 2016, p.21).

Estar na ordem do discurso, nos remete também a Sommer (2007), que no diálogo com Foucault (2004), parte da hipótese de que há certa *ordem no discurso escolar*, ou seja, que existem determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares. Lembramos, por exemplo, dos momentos em que, nos conselhos de classe, tínhamos que decidir sobre quem seria reprovado e logo autorizávamos as falas dos professores de Matemática e Português. “Ele (a) ficou reprovado (a)... mas foi em Matemática...”(SOUSA,2016, p.20). Essa espécie de privilégio que é concedido à Matemática na hierarquia do currículo escolar, priorizando-a em relação às outras áreas do conhecimento, assim como a naturalização dessa prioridade, deriva de relações de poder presentes na sociedade (MOREIRA & CANDAU, 2007). Essa relação entre conhecimento e poder tem *subjetivado* professores e alunos, definindo quem é mais ou menos inteligente, quem pode ou não pode continuar os estudos em certas direções etc.

Pensando em todas essas questões, buscamos sensibilizar o olhar e lapidar as ferramentas de análise com vistas a produzir outras formas de interpretação dos discursos que têm sido considerados legítimos. Nessa direção, dialogamos com Veiga-Neto (2011) quando

afirma que, com Michel Foucault, se “pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (p. 15). Acreditamos, pois, que, a partir dos estudos arqueológicos, podemos construir ferramentas de análise para serem usadas em nossas pesquisas e práticas sociais. É nesse movimento que nos apoiamos em Foucault (2004, 2013) para compreender *regimes de verdade e efeitos de poder*, refletindo, entre outros aspectos, sobre o princípio grego que diz que “a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções na desigualdade” (FOUCAULT, 2004, p. 18). E no artigo de Santos (2016) ela realça o pensamento de que o ensino de Geometria, mais que nenhum outro tema escolar, tinha como certo o “treinamento da faculdade do raciocínio”.

Diante disso, nossa pretensão voltou-se para analisar como os discursos sobre o conhecimento escolar em Matemática são produzidos por pedagogos em formação inicial e que os constituem como professores da Educação Básica, bem como a influência das mudanças curriculares norte americanas sobre a formação desses profissionais. Nesse percurso interessou-nos por investigar: Que influências norte americanas são percebidas sobre o conhecimento disciplinarizado em Matemática que tem sido produzido e fixado no currículo do curso de Pedagogia da UFPI no período de 1994-2014?

Tomando como referência a questão apresentada e as reflexões anteriormente explicitadas, desenhamos o presente estudo investigando as seguintes superfícies textuais: produções acadêmicas – Tese de doutorado de SOUSA (2016) intitulada : O Conhecimento disciplinarizado em matemática: discursos que produzem e são produzidos no currículo de Pedagogia da UFPI-PI (1984-2014) e o artigo produzido por SANTOS (2016) cuja temática versa sobre: O ensino de Matemática nos Estados Unidos das primeiras décadas do Século XX: investigação sobre uma alteração de padrão disciplinar. Assumimos que tais produções nos permitiram acessar discursos que produzem e são produzidos no âmbito da formação na área e que tais produções foram consideradas, como fontes de estudo na presente investigação.

3. DISCUTINDO AS REFORMAS CURRICULARES PROPOSTAS SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS EUA E A INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

SANTOS (2016) ao ressaltar sobre as reformas curriculares implementadas nos EUA, realça disputas entre duas correntes, uma que se baseava na disciplina mental e outra que procurava a conexão entre os conteúdos. Tal disputa tão peculiar nas discussões sobre currículo enumera situações que buscam mudanças e o desejo dessas, a partir de estratégias com vistas a contribuir para a fabricação de um homem novo (WARDE, 2001 apud SANTOS, 2016). Nessa perspectiva vale indagar: Será se de fato, após esses embates ocorreram mudanças curriculares de fato ou a estabilidade efetivou algumas mudanças para fortalecer ainda mais o jeito operandi de estar? Que crenças nortearam esses debates? A autora sinaliza a crença de que o efeito do intercâmbio de conhecimento entre os indivíduos poderia melhorar o ensino de Matemática em todos os países e “uma consequência desse movimento foi que, durante os anos 1910, se deu maior visibilidade a várias tentativas para descobrir melhores métodos para ensinar Matemática” (SANTOS, 2016, p.7).

No embate dessas questões a tônica girava em torno da questão: Que Matemática tem sido ensinada e qual queremos sua presença no currículo? Santos (2016) cita que Em *The revolution in Arithmetic*, de autoria Brownell (1954), é apresentado um quadro sucinto do ensino da Aritmética nos Estados Unidos no início do século XX em que essa disciplina apresentava-se da seguinte forma: era um ensino difícil; tinha pouca relação com aspectos práticos da vida e nas séries mais avançadas, os cálculos e problemas eram longos e complicados, com pouca ou nenhuma utilidade para as atividades diárias, até mesmo dos adultos e buscava-se unanimidade para que o critério empregado para determinar se uma habilidade ou tópico deveria ser conservado ou descartado era o da utilidade social (BROWNELL, 1954, p. 2 apud SANTOS, 2016, p.8).

SOUSA (2016) nos estudos realizados constatou situação semelhante nos memoriais analisados em sua tese em que tais relatos sobre as dificuldades apresentadas por professores em formação versava sobre a crítica da ausência da utilidade social dos conteúdos estudados e esse estudo constituiu-se uma das categorias de análise com a terminologia finalidades e vale realçar que tais premissas compõem como situação de entrave quando não considerada e de avanço significativo quando se faz presente no ensino de Matemática.

Sobre as influências no modo de conceber e trabalhar o currículo, de acordo com Dias (2014), ao analisar as reformas curriculares ibero-americanas das últimas décadas sobre a formação inicial de professores, resalta que as questões que tem estado no centro do debate giram em torno da organização curricular e do conteúdo dessa formação. Investigando textos produzidos por agências multilaterais como a Organização dos Estados Ibero-americanos

(OEI), a Oficina Regional de Educação para a América Latina e do Caribe (OREALC) e a International Bureau of Education (IBE), a autora afirma que tais documentos expressam metas da Educação para o terceiro milênio, privilegiando os modelos curriculares integrados e voltados para a profissionalização, com discursos centrados nas competências ou conteúdos, retratando uma disputa entre modelos curriculares de competências e de disciplinas (SOUSA, 2106)

Tais discussões remete-nos a questões que nos conduzem a refletir: Ensinar matemática para quê? “preparar para o *college* ou preparar para a vida”?(SANTOS. 2016, p.11). E numa análise sobre a situação e,

Em perspectiva diversa, percebemos essa polissemia como uma evidência dos conflitos e disputas em torno da formação e da profissão docente. Ela explicita as influências do quadro social significando as diretrizes que orientam a formação de professores, com destaque para os dissensos, as intencionalidades antagônicas, os conflitos de interesses, bem como as mudanças e inovações que fortalecem a estabilidade (GOODSON, 1995; FERREIRA, 2005, 2007a). Afinal, o que aparece como inovação corresponde a situações que, antes de serem parte um movimento de revolução à formação de professores no país, são produzidas em meio a tensões entre o tradicional e o novo, entre estabilidades e mudanças curriculares (FERREIRA, 2005, 2007a). Um exemplo desse movimento pode ser visto no modo como a docência tem sido historicamente significada como a base da formação do pedagogo, uma vez que, segundo Fonseca (2008), isso já ocorre desde os anos de 1940, a partir do crescimento da demanda por escolarização, e não quarenta anos mais tarde, com o surgimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ANFOPE. Se essa discussão está em pauta há tanto tempo, por que os currículos de Pedagogia ainda se apresentam com a docência pouco fortalecida? (SOUSA, 2016, p. 73).

A discussão estabilidade e mudança ganha força na medida em que se busca analisar as reformulações curriculares de um determinado conhecimento disciplinarizado, uma vez que as forças antagônicas e convergentes são realçadas e para a existência de um consenso necessita-se de negociações e muitas vezes parte dessas, constituem-se “aparentemente” mudanças, no entanto, não se pode nem mesmo denominá-las de reformas, mas pequenas alterações que mais contribuem para a estabilidade do quadro inicial (FERREIRA, 1995).

Verificam-se discursos que realçam a necessidade de mudanças no ensino de Matemática e estes se fazem presentes na literatura consultada e constatamos afirmações assim,

O ensino da Matemática, para ser proveitoso ao aluno, precisa estar vinculado à realidade na qual este está inserido. Para tanto, o ensino da Matemática precisa ser planejado e ministrado tendo em vista o complexo de identificação de seus alunos, considerando e respeitando a cultura deles, bem como suas aspirações, necessidades e possibilidades (LORENZATO, 2008, p. 21).

São discursos que expressam na íntegra a necessidade de mudanças não somente no contexto social brasileiro mas conforme ressalta Santos (2016) reclamado também no contexto de reformas por ela analisados nos EUA, em que em alguns Estados, reduz o ensino de Matemática ao ensino de aritmética, ou de geometria e assim, ela prefere denominações mais completas, como no caso, “ensino das matemáticas” (p.8). Ainda nesse contexto de mudanças, sinaliza que para a formação desses profissionais deve-se considerar a necessidade de que estes deveriam conhecer não somente os conteúdos aritméticos, mas “precisariam conhecer métodos científicos para ensinar o tema de forma satisfatória” (p. 12).

Situações semelhantes realizadas por Fiorentini (1995) quando faz um breve histórico sobre as concepções de ensino de Matemática no Brasil, situando as tendências pedagógicas no contexto mundial e suas influências no ensino brasileiro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que está na ordem dos discursos? À primeira vista, a necessidade de mudanças. Mudanças que pautem num ensino utilitário, considerando a aprendizagem significativa ou para a vida, bem como, ser capaz de apresentar uma Matemática com a utilização de situações da vida cotidiana no ensino.

A conservação de aspectos relevantes sobre o ensino de Matemática, são enunciados que permeiam tais discurso fortalecendo o desejo de mudanças, no entanto, parecem muito mais fortalecer o quadro existente de estabilidade.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set. /dez. 2010.

BARGUIL, P. M. Interdisciplinaridade: tateando de olhos abertos. In: ALBUQUERQUE, Luizy7 Botelho (Org.). **Currículos Contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição**. Fortaleza: UFC, 2005.

CARVALHO, D. L. **Metodologia do ensino de matemática**. São Paulo: Cortez, 1990.

DIAS, R. E. Organização curricular: um campo de antagonismos. IN: LOPES, A.C; ALBA, A.de. (org). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.



FERREIRA, M. S. **A História da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II** (1960-1980). 2005. 213 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

_____. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 127-144, 2007a.

_____. Como investigar a história da pesquisa em ensino de Ciências no Brasil? Reflexões teórico-metodológicas. In: NARDI, R. (org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras, p. 451-464, 2007b.

_____. Currículo e docência no Colégio Pedro II: analisando as influências institucionais na definição dos rumos da disciplina escolar Ciências. In: FERREIRA, M.S.; XAVIER, L. CARVALHO, F.G. (Org.). **História do currículo e História da Educação: interfaces e Diálogos**. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2013a.

_____. História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013b. P. 75-88.

_____. Currículo e Cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. In: MO_REIRA, A. F.; CANDAU, V.C. (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. História das Disciplinas no tempo presente: produzindo um modo de investigar a formação de professores de Ciências Biológicas em universidades brasileiras. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA. 11., 2014 Toluca, México. **Anais...** Toluca, México: El Colegio Mexiquense, 2014.

_____. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: Miriam Soares Leite; Carmen Teresa Gabriel. (Org.). **Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação**. Rio de Janeiro: DePetrus/FAPERJ, p. 265-284, 2015.

FIorentini, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil. **Zetetiké**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 1-37, 1995.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 14. p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19ª edição. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GABRIEL, C. T. & FERREIRA M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos 'sob rasura' no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J. C & ALVES, N. (org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo**. São Paulo: Cortez, p. 227-241, 2012.



GOMES, M. M. **Conhecimentos ecológicos em livros didáticos de Ciências: aspectos sócio-históricos de sua constituição.** Niterói, 2008. Tese (Doutorado) FE/UFF.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História.** 14.ed. Petrópolis: Vozes,1995 .

_____. **A Construção Social do Currículo.** Lisboa: Educa,1997.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática.** 2. Ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo-currículo, conhecimento e cultura,** Brasília: Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica, 2007.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12 n. 34 p. 57-67, jan/fev. 2007.

SOUSA, M.C.de. **O conhecimento disciplinarizado em matemática: discursos que produzem e são produzidos no currículo de pedagogia da UFPI-PI (1984-2014).** 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, I.B.dos. O ensino de Matemática nos Estados Unidos das primeiras décadas do Século XX: investigação sobre uma alteração de padrão disciplinar. **Cadernos de História da Educação,** v. 15, n. 1, p. 141-165, jan.-abr. 2016.

SILVA, T. T. da. Apresentação. In: GOODSON, I.F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 2013, p. 7-13.

VEIGA-NETO. **Foucault e a Educação.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

THE NORTH AMERICAN INFLUENCES IN THE CURRICULAR REFORMS IN THE TRAINING FOR THE WORK OF MATHEMATICS TEACHERS

***Abstract:** This work highlights aspects of teacher training bringing elements such as: the discourses that are produced and produce professionals that deal with mathematical initiation and the North American influences of curricular reforms in the teaching of Mathematics in Brazil. Looking for answers to the following questions: What North American influences are perceived about the disciplinary knowledge in Mathematics that has been produced and fixed in the curriculum of the course of Pedagogy of the UFPI? How are the processes of stability and change perceived discursively in the analyzed context? The*

research appropriated the contributions of Sousa (2016) and Ferreira (1995) on the History of the curriculum and the History of School Disciplines in order to understand the construction of the History of the Didactic Academic Discipline of Mathematics and, in a discursive perspective, the contributions of Foucault (2008, 2013) focused on the comprehension of discourses, actions of the disciplinary / discursive community in the proposed reformulations on the Pedagogy curriculum of UFPI / CSHNB and Santos (2016), addressing the results of a research that had occurred in the United States during the first decades of the 20th century, to identify proposals that could characterize disciplinary standards for the teaching of Mathematics. In the research carried out, it was observed that the discourses resemble each other independently of the nationality and the North American influences are presence in the desires of changes in the teaching of mathematics also in Brazil and it is observed that the movements of stability and changes are present in the curriculum analyzed.

Keywords: *Speeches. Job. Mathematical Education. Curriculum.*

UM DUPLO AMERICANISMO: É POSSÍVEL?

BITTENCOURT JUNIOR, Nilton Ferreira – niltonbittencourt@ufpi.edu.br
Universidade Federal do Piauí- UFPI – Curso de Pedagogia.
Rua Cícero Duarte, 900 - Junco
64600-000 –Picos – PI– Brasil

Resumo: *Os Estados Unidos da América é país central da América do Norte, tendo sua ocupação territorial predominante entre o México e o Canadá. Colônia Inglesa logo após a descoberta das terras novas por Cristóvão Colombo e Américo Vespúcio ao final do Século XV é hoje uma potência mundial nos setores econômico e cultural. Muito deste sucesso se deve ao fato de mudanças que ocorreram na estrutura social e na forma de produção – Taylorismo/Fordismo, entre os séculos XIX e XX. Neste último século, mudanças no fator educação foi o preponderante estruturador de todas as outras que se seguiriam. A democracia é o marco essencial de sua sociedade, nos discursos principalmente. Mesmo que vejamos em sua história períodos de escravidão e de democracia plena, o discurso de igualdade civil sempre foi o eixo balizador de debates e conflitos, internos e externos. Seus momentos de maior ou menor intensidade são visíveis na sua história. O que pretendo aqui defender é que apesar dos discursos de democracia, a sociedade Americanista foi sendo ocupada por princípios liberais de mercado onde os direitos individuais vão pouco a pouco sendo sobrepostos ou substituídos pelos direitos corporativos. Nestas mudanças não há o estabelecimento de marcos representando estágios, mas verifico um jogo de poder. Esta análise irá focar em indícios que possam demonstrar este jogo de força constante. Utilizo o referencial foucaultiano, buscando as relações biopolíticas que deram origem aos mesmos. No meu entender, nos E.U.A. existe uma ‘guerra silenciosa’ e sua história apresenta indícios desta guerra que ainda hoje não terminou, apesar de ter se expandido pelo mundo.*

Palavras Chave: *Educação; Trabalho; Americanismo.*

NOS PRIMÓDIOS DO AMERICANISMO

O Americanismo é um termo visto como tese cultural sobre os modos de vida, que determina como os indivíduos devem refletir e participar da sociedade e também incorporam normas e valores de um pensamento coletivo em que a individualidade, a sociedade e a nação são interpretadas. Mirian Jorge Warde em seu artigo *Americanismo e Educação: um ensaio no espelho* (2000, p. 43), citando Gramsci, retrata o americanismo como mudanças do modo de “ser e viver, e como tal é processo de configuração subjetiva. Aí está um elemento fundamental sobre o qual o projeto se encaminha: o americanismo como processo educacional, ao mesmo tempo que fez da educação o seu apanágio”. Mas de onde surge esta obsessão educativa? Segundo Thomaz Popkewitz (2008) a formação da nação americana do norte faz do processo de escolarização seu principal instrumento de ação na coesão daquele povo formado por imigrantes de diversas partes da Europa em sua maioria.

Segundo Thomaz Popkewitz (2008), os projetos de educação na América do Norte trazem à luz uma proposta particular de emancipação através do Iluminismo e Reforma (puritanismo) para o progresso. Esta fórmula incorpora os temas da salvação, acompanhando as tendências de alguns países da Europa. O que se objetivava era a formação do futuro cidadão cosmopolita, no qual o uso da razão e racionalidade produzirão liberdade e progresso. A nação incorporou qualidades particulares associadas com ideais iluministas que ficou conhecido como excepcionalismo americano. No início os temas Puritanos de salvação imperaram nos discursos como o povo eleito, cuja iluminação de visão colocou a nação e seus cidadãos como uma única experiência humana para mover a civilização para os mais altos ideais de humano, de valores e progresso. A nação foi descrita como o Novo Mundo ou Nova Jerusalém. O tema religioso foi carregado no sentido de destino manifesto que deu justificção para a expansão territorial em direção ao Oceano Pacífico, articulando temas anteriormente cristãos em uma visão de superação com o passado europeu medieval. Citando em Wood, Popkewitz diz que o estabelecimento de colônias eram “*the opening of a grand scene and design in Providence for the illumination of the ignorant, and the emancipation of the slavish part of mankind all over the earth*”¹. (POPKEWITZ, 2008, pág 304)

A formação das bases para um governo Republicano deveria seguir-se com a criação do cidadão livre, ligado a sistemas de administração social. A ciência era vista como uma forma de organizar a vida diária e não como uma forma de estudar o mundo natural. Esta visão da

¹ Tradução própria "a abertura de uma grande cena e plano da Providência Divina para a iluminação dos ignorantes, e a emancipação da parte escravizada da humanidade sobre toda a terra " .

ciência como um conjunto de princípios para viver, no entanto, não era apenas sobre tomada de decisão racional e caminhos para a solução de problemas. A racionalidade de ordenar o "pensamento" incorporou novos valores e normas que constituem o pensamento sublime que se pode pensar e agir na vida cotidiana (POPKEWITZ, 2008)

A partir do final do século XIX, as teorias da criança e o ensino transcreviam a esperança Iluminista sobre a formação humana, a razão e a racionalidade como princípios para organizar a vida diária. As novas ciências da criança forneceram estratégias específicas e concretas através das quais se possa prever e administrar o que a criança era e deveria ser. Quem não se adequasse ficava à margem neste espaço iluminado do futuro cidadão. (POPKEWITZ, 2008)

O modo de vida estava ligado a princípios de cidadania em uma sociedade democrática e de seu progresso. A Ciência tinha duas trajetórias que se sobrepõem nas práticas de escolaridade. Se antes do iluminismo se pensava a povoação em relação aos meios de subsistência – Viviam-se perto dos rios por causa da água; das matas por causa da caça; ou ainda nas montanhas para dificultar o ataque de inimigos; na modernidade os espaços urbanos são pensados para crescer e favorecer a circulação. Essa é a base racional.

Nos Estados Unidos o *modus operandi* de controle do meio foi um último estágio de evolução no sistema de segurança, especificamente, na prevenção e construção de comportamentos desejáveis.

Segundo Foucault, a partir do século XVIII as sociedades ocidentais modernas, passam a considerar a condição biológica na relação dos seres humanos pelo poder. Esta relação de poder é que determinam os sistemas de regras que vão agir nos sujeitos ao mesmo tempo em que os sujeitos agem sobre este sistema de regras. Assim há mecanismos em um meio social que vão se estabelecendo, modificando, modernizando ou retroagindo, mas que são maleáveis, pois estão essencialmente ligados ao ato humano.

Estes mecanismos são:

Os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas, mesmo que, é claro, entre os diferentes mecanismos de poder que podemos encontrar nas relações de produção, nas relações familiares, nas relações sexuais, seja possível encontrar coordenações laterais, subordinações hierárquicas, isomorfismos, identidades ou analogias técnicas, efeitos encadeados que permitem percorrer de uma maneira ao mesmo tempo lógica, coerente e válida o conjunto dos mecanismos de poder e apreendê-los no que podem ter de específico num momento dado, durante um período dado, num campo dado. (FOUCAULT, 2008, pp 4-5)

Para Foucault a análise destes mecanismos, como se dá essa relação de poder e que ela produz enquanto saber, o que ele chama “Política da verdade” (2008, p. 5). É essa a essência

da ciência social moderna. Buscar a verdade escondida nas relações sociais, estabelecer leis e/ou direcionamentos, planejando ações objetivas e mensuráveis, onde pode-se estabelecer séries estatísticas e prevendo atos. É esse o ponto que vai se estabelecer nos EUA entre os séculos XIX e princípio do século XX.

Assim como no norte da Europa, a educação na América do Norte incorpora os temas da salvação objetivando a formação através do Iluminismo e Reforma para o progresso nos projetos de Educação. Era necessário que a criança incorporasse o futuro cidadão cosmopolita, usando da razão e racionalidade para acessar a liberdade e progresso. Havia a vinculação da formação individual à formação nacional. O que é de interesse de todos é de meu interesse. O interesse de todos é parte da luta de infinitos interesses individuais, ou no mínimo a maioria deles. É o princípio democrático e nada mais justo que aceita-lo. A criação do cidadão livre estava ligada a sistemas de administração social. A pedagogia era um desses sistemas e necessitava usar a razão e a racionalidade como princípios para organizar a vida diária e desenvolver a auto estruturação deste pensamento moderno e das práticas sobre o modo de viver e assim transcreviam a esperança Iluminista sobre a formação humana. (POPKEWITZ, 2008)

A visão puritana dominava os espíritos sobre seus destinos, os fazendo crer que progredir na vida é agradar a Deus. “*A paradoxical insertion of Puritan notions of “good works” in notions of the republican citizen was embodied in the writings of John Adams, one of the signers of the American Declaration of Independence*”.²(POPKEWITZ, 2008, p. 303). A visão católica europeia de providência divina e status social herdada que vinha nas almas dos imigrantes de origem não reformistas foram sendo contaminadas ou coagidas para ser substituídas por noções de ação humana, o progresso e as culturas cívicas como atos divinos e não preparação de uma vida após a morte. (POPKEWITZ, 2008)

The school is understood as a practice for the governing of society by making the child its future citizen. The new sciences of the child provided particular and concrete strategies through which to envision and administer who the child was and should be, and also who was not ‘fit’ in this enlightened space of the future citizen (POPKEWITZ, 2008, p. 303)³

² Tradução própria : A inserção paradoxal de noções puritanas de "boas obras" em noções do cidadão republicano foi consubstanciado nos escritos de John Adams, um dos signatários da Declaração de independência Americana”

³ - Tradução própria. “A escola é entendida como uma prática para governar a sociedade, fazendo a criança o seu futuro cidadão. As novas ciências da criança forneceram estratégias específicas e concretas através das quais se possa prever e administrar o que a criança era e deveria ser, e também quem não poderia se "encaixar" neste espaço iluminado do futuro cidadão”.

No imaginário que se formava, o estabelecimento de colônias no EUA eram vistas como plano da Providência Divina, que dava nova chance aos imigrantes, a maioria em situação de opressão em seus países. Os temas Puritanos de salvação que situavam estes imigrantes como o povo eleito, eram comuns nos discursos e fundamentaram a visão que colocou a nação e seus cidadãos como uma única experiência humana para mover a civilização para os mais altos ideais de humano de valores e progresso. No excepcionalismo americano a educação da criança deveria garantir a redenção da sociedade que a nação incorporava. (POPKEWITZ, 2008)

Pedagogy was the “converting ordinance,” drawing on earlier Puritan notions of education as an evangelizing and calculated design on the souls of their readers. Drawing on John Calvin’s notion of curriculum vitæ or “a course of life”, education was the persistent preparation for a conversion experience that gave the individual moral behaviour. The method of reason was to build revelatory, spiritual fulfillment. Community was part of this course of life or one’s curriculum vitae. The individual’s freedom was indivisible from the shared cultural world that gave unity to all of human kind”. (POPKEWITZ, 2008, p. 304)⁴

Tradicionalmente nos Estados Unidos a leitura e a escrita foram ensinadas como áreas separadas no currículo sendo que “a instrução para a leitura, em todas as épocas e em todas as séries escolares foi favorecida em detrimento da instrução para a escrita”(MONAGHAN & SAUL, 2016, p. 110) Na Nova Inglaterra colonial, a doutrina calvinista era hegemônica nos processos educacionais, onde se combatia o mal espírito herdado do pecado original com o método pedagógico tradicional. O ensino da leitura eram em sua maioria dos textos religiosos que deveriam ser repetidos como verdades absolutas. Os professores deveriam priorizar o ensino da leitura, separadamente do ensino da escrita que era focado na habilidade de usar o bico de pena. Esta era uma dificuldade técnica que contribuiu na quase ausência do ensino da escrita no período colonial. “O bico de pena, virtualmente a única ferramenta para a escrita utilizada desde os tempos da Idade Média, era um instrumento difícil de manejar”. (MONAGHAN & SAUL, 2016, p. 121)

Já na área de matemática da educação básica, segundo Santos (2016) os conteúdos da Aritmética não eram incluídos oficialmente até meados do século XVIII, devido a pouca importância. Aprendia-se o básico, que aos poucos foi se modificando devido à sua exigência

⁴ Tradução própria: Pedagogia foi o "ritual de conversão," com base em antigas noções puritanas de educação como um evangelizador e arquiteto sobre as almas dos seus leitores. Baseado na noção de currículo ou "curso de vida", de Calvino, a educação era a preparação persistente por uma experiência de conversão que forneceu o comportamento moral individual. O método da razão era construir a revelação, a realização espiritual. A Comunidade era parte do “curso de vida”. A liberdade do indivíduo era inseparável do mundo cultural compartilhado que deu unidade a todos da espécie humana.

para acesso ao ensino superior. “No ano de 1789, em *Massachusetts e New Hampshire*, o ensino de *reading, writing e arithmetic* passou a ser obrigatório e, aos poucos, ele foi se tornando oficial” (SANTOS, 2016, p. 153). Em 1807, passou a ser exigido na *Harvard College*.

Para Monroe “a Aritmética passou a ocupar mais espaço na escola, apesar de não apresentar ainda objetivos bem definidos e explicitados, estando, em geral, norteadas por atividades rudimentares do comércio e negócios do período colonial” (MONROE apud SANTOS, 2016, p. 153). Sendo reconhecida como uma disciplina escolar depois que o estado assumiu o controle sobre a escola pública, antes função da igreja, abandonando a função primordial de transmissão do catecismo e das doutrinas religiosas.

Para Franklin (2016), nos princípios do século XIX nos EUA as escolas secundárias eram uma extensão ampliada do currículo da *common school*. Em nota de revisão da versão em português do artigo de Franklin, Míriam Jorge Warde nos explica que a *Common school* foi a escola pública existente nos EUA do século XIX que oferecia os saberes elementares.

O foco desse programa de estudos tal como aparecia na escola secundária norte-americana do século XIX estava nas línguas clássicas do Latim e Grego e na Aritmética. Esse programa foi concebido para o pequeno número de estudantes que estivessem se preparando para entrar na universidade. (FRANKLIN, 2016, p. 27)

Outra versão popular, conhecida como currículo Inglês, focava nas ‘matéria modernas’- História, Ciências, Línguas estrangeiras modernas e Literatura e buscava praticidade tornando a formação mais relevante para o mundo do comércio e dos negócios. Franklin corrobora com vários outros autores quando cita que:

Algumas versões do currículo inglês também contavam com matérias que tinham uma aplicação vocacional, entre elas Trigonometria e Contabilidade. Em escolas secundárias menores de zona rural, não era incomum encontrar um curso que incluísse Latim juntamente com muitas das matérias que faziam parte do curso inglês. (FRANKLIN, 2016, p. 27)

Temos acima alguns exemplos onde podemos ver como a educação básica nos EUA até o século XIX vem se estruturando aos poucos. A construção da sociedade e escolaridade com bases na fé e na ciência; já vem de algum tempo na Europa. O fato da racionalidade da ciência grega tornou-se parte da estruturação epistemológica de salvação se observarmos a tese de Santo Agostinho e a ciência em Aristóteles. A diferença no caso norte americano é entre a visão de salvação Puritana e a ciência como uma força positiva para a ação e o progresso convocado como parte da herança iluminista. Como as ciências físicas buscaram o domínio do natural do mundo, as ciências sociais, foram descrever, explicar e dar uma orientação para a solução de

problemas sociais. Popkewitz (2008) afirma que as teorias, conceitos e métodos científicos era colocadas como parte do salvacionismo puritano, fazendo da ação individual um largo senso coletivo de missão e progresso. O indivíduo, como agente de mudança em um mundo cheio de contingências.

Franklin (2016) diz que a construção do senso de comunidade, característica desses argumentos curriculares, viam no programa escolar um instrumento do propósito comum no seio da população norte-americana. Mas o conceito de comunidade não possuía um significado contundente. Ele exemplifica citando a denominação de “desejos” da teóloga Elizabeth Bounds, para descrever a busca da comunidade. “Entre eles estão um anseio pelos que pensam da mesma forma e pela unanimidade, a busca de um passado e de uma época mais simples e um desejo de recuperar o conjunto perdido das tradições em face de perspectivas mais dominantes” (BOUNDS apud FRANKLIN, 2016, p.28).

Para Popkewitz, primeiro, a ciência prometeu domínio das condições de vida social através dos seus cálculos e princípios da administração social. Estudos de planejamento urbano e gestão da cidade, condições de saúde, condições de trabalho foram realizados e novas leis foram produzidas para a melhoria social da população urbana. Entre o planejamento da sociedade em nome do bem-estar coletivo foi elaborada a introdução de um serviço cívico independente do clientelismo político, leis trabalhistas para criança, propriedade pública dos serviços públicos e sistemas de transporte, e leis de frequência escolar nas escolas primárias, secundárias e posteriores.

Em segundo lugar, a ciência era uma forma de ordenar e planejar a própria vida diária. Teorias do desenvolvimento da família e da criança deram atenção à forma como se constituir experiência, reflexão e ação. As novas teorias psicológicas e de interação sociais fornecia "ferramentas" através dos quais cada indivíduo pode se pensar como uma biografia planejada, em busca do progresso interior e melhoria social. Noções de personalidade, satisfação e realização, por exemplo, foram conceitos fornecidos que ligava fins sociais a avaliações pessoais sobre as escolhas realizadas nas rotinas diárias da família, escolaridade e trabalho. Em todo este processo foi se construindo crenças gerais sobre a ciência como processos de racionalização da vida e eram utilizados para estudos psicológicos sobre o desenvolvimento da criança, comportamentos de aprendizagem e resolução de problemas como princípios para orientar as ações. Popkewitz cita os estudos como o *Connectionism* de Thorndike, o estudo da criança de G Stanley Hall, e pragmatismo de Dewey, embora diferentes em suas teorias psicológicas da criança, no conjunto, trazem a noção da infância e aprendizado de alguns

princípios sobre a individualidade ligada à normas e valores de pertencimento coletivo e do progresso (POPKEWITZ, 2008).

Popkewitz exemplifica como o trabalho pedagógico era vinculado a esta visão sociológica citando o pensamento de Charles Horton Cooley em 1909 que diz que os EUA tinha o espírito da nova ordem (iluminista) ao colocar ênfase maior na individualidade e na inovação e se afastar da cultura de classe Europeia. Este pensamento encontra-se no livro Edward Alsworth Ross, *Principles of Sociology*. Em sua segunda edição Ross postula as qualidades universalizadas da sociedade americana para fundar um princípio progressista de Sociologia Americana, na tarefa das escolas e a formação do cidadão democrático esclarecido.

Ross believed that the common school replaced the medieval church in providing for the cohesion, “concord and obedience” (p.524) necessary for modern societies. Education, he argued, is the social institution to produce a likemindedness among diverse populations through stressing “the present and the future rather than the past (p.259, italics in original). That likemindedness entailed an individuality who was a purposeful agent of change through processes that entail problem-solving in a continually action oriented process that has no finality. (POPKEWITZ, 2008, pp. 305-306)⁵

A ciência passa a embasar os estudos das condições sociais como uma funcionalidade para ordenar a vida diariamente. Estes estudos eram sistematizados nos movimentos de educação Progressiva Americana, e se ocupavam da estruturação do governo municipal, da habitação urbana, aos estudos da família, da criança, como os citados na página anterior. Buscava-se classificar e identificar os desvios do padrão requerido e assim propor ações, ou estratégias para resgatar aqueles que sofriam ou caíam em condições debilitantes da cidade e mudar seus modos de vida.

The urbane of the city would use the expertise of science to study the urban conditions that produced moral decay, and work with government for effective reform to eliminate evils and rid its citizens of moral transgressions. Science was to identify the causes of alcoholism, delinquency, and prostitution, among other practices, from which interventions could rectify and create cosmopolitan modes of living linked to the narratives of the nation. Surveys, ethnographies and interviews — tools of the new disciplines of sociology and psychology — mapped the conditions of the city and daily life of the immigrants from southern and eastern Europe, the poor, and former African black slaves who moved from the South. (POPKEWITZ, 2008, p. 306)⁶

⁵ Tradução própria - Ross acreditava que a escola comum substituiu a igreja medieval no fornecimento para a coesão, “concordia e obediência” (p.524) necessária para modernizar as sociedades. Educação, ele argumentava, é a instituição social para produzir uma satisfação de mentalidades entre as diversas populações através da ênfase no “presente e no futuro em vez do passado (p. 259). Esta satisfação de mentalidades envolveu uma individualidade, como agente de mudança através processos que implicam problema-solução em um processo continuamente orientado para ação desinteressada

⁶ Tradução própria: Se usaria a perícia da ciência para estudar as condições urbanas que produziram decadência moral e trabalhar juntamente com o governo para uma reforma efetiva eliminando males e livrando seus cidadãos

As novas disciplinas da sociologia e da psicologia problematizavam a vida diária para planejar ações para a vida dos cidadãos, sempre vinculadas com a ordem moral, saúde pública, planejamento urbano e escolaridade. Havia discursos médicos para a criação de crianças focando na limpeza, higiene no cuidado do corpo e na preparação de alimentos. *“The new domestic sciences, later called ‘home economics’, gave attention to improving health conditions through rationalizing the ways in which the urban homes of the poor and immigrant were organized. Health was not only about physical issues of disease⁷”* (POPKEWITZ, 2008, p. 306) As ciências da família e da criança estavam ligadas a uma urbanização da noção de comunidade. Quando era percebida a desestruturação da família, esta era vinculada à perda da comunidade através do desenvolvimento das relações abstratas associadas às sociedades modernas. As noções de educação das ciências domésticas, limpeza, higiene e nutrição, destinadas a mudar a vida dos pobres, entravam na vida burguesa para mudar as relações de gênero da família. (POPKEWITZ, 2008)

É possível verificar em vertentes da Educação Progressiva a imagem pastoral da comunidade (imagem nostálgica da comunidade rural) e como foi redesenhada para pensar sobre a reforma da família urbana e da vida urbana. O pertencimento coletivo e o lar estruturado nas ciências da família, da criança e da escolaridade eram princípios particulares para pensar sobre a estabilidade e a mudança da sociedade. Os padrões das pequenas interações comunitárias foram eliminar as qualidades alienantes da modernidade. A comunidade estava ligada ao conceito de grupo primário para desenvolver maneiras de organizar a vida diária com as condições da sociedade moderna (POPKEWITZ, 2008).

Citando Cooley, Popkewitz relata que a família era como um grupo primário para a civilização da criança da através de interações no lar.

The communication systems of the family would, for Cooley, establish Christian principles through which proper socialization by the family and the neighbourhood would enable the child to lose the greed, lust and pride, and thus enable the child to

de transgressões morais. A ciência buscava identificar as causas do alcoolismo, delinquência e prostituição, entre outras práticas, das quais as intervenções poderiam corrigir e criar modos de vida cosmopolitas ligados às narrativas da nação. Pesquisas, etnografias e entrevistas - ferramentas das novas disciplinas de sociologia e psicologia - mapearam as condições da cidade e do cotidiano dos imigrantes do sul e do leste da Europa, os pobres e ex-escravos negros africanos que se mudaram do sul.

⁷ As novas ciências domésticas, mais tarde chamadas de "economia doméstica", deram atenção à melhoria das condições de saúde através da racionalização das formas de que as casas urbanas dos pobres e imigrantes foram organizadas. Saúde não era apenas sobre questões físicas da doença.

be “fit” for the moral life and self-sacrifice for the good of the group. (POPKEWITZ, 2008, p. 307)⁸

Outro exemplo da relação da pedagogia e da ciência na produção da criança urbana apresentado por Popkewitz é o uso da educação musical. As atividades físicas das crianças cantando serviriam para controlar e formatar comportamentos. A educação musical abordava princípios racionalizados de cidadania, civismo, evocava qualidades da vida social e familiar além dos temores de decadência moral e degeneração se a criança não for civilizada. Isto pode ser verificado no currículo musical de 1830 a 1930

A união da apreciação musical com a instrução vocal no currículo na virada do século XX estava relacionada à formação da população em cidadãos democráticos cosmopolitas pelo uso produtivo do lazer e do auto-cultivo, para afastar e eliminar a delinquência juvenil. Em um comportamento prescrito servia para evitar as características degeneradas associadas com populações raciais e imigrantes. Sobre os estereótipos raciais de negros e imigrantes, Popkewitz diz “*A medical expert in the 1920s, employed by the Philadelphia High School for Girls, described jazz (by this time a rubric that included ragtime) as causing disease in young girls and society as a whole*”⁹. (POPKEWITZ, 2008, p. 308).

A Psicologia fisiológica, uma psicologia educacional que selecionou e organizou a educação da música nas primeiras décadas do século XX, foi acoplado com noções de estética musical, crenças religiosas e virtude cívica. Nesta ciência se alertava sobre a quantidade adequada de estimulação para o cérebro e o corpo.

The staging of musical response in the classroom classified listening habits with age-appropriate behaviour. A scale of value was constructed that compared immature or primitive human development with those of a fully endowed capacity that corresponded to race and nationality. The progression of musical knowledge outlined in teacher manuals calculated music as a form of psychometrics associated with psychoacoustics. The physical aspect of music (acoustics) was combined with the notion of a musical and interior apparatus for the perception of acoustics. The “attentive listener” was one who embodied the cosmopolitan mode of the civilized life. That child was contrasted with the distracted listener in the group. Carl Seashore, a psychology professor, claimed that a full 10% of the children tested for musical talents were unfit for musical appreciation. In teaching manuals, the child who did not learn to listen to the music in a particular way was regarded as “distracted”, a determinate category bound to moral and social distinctions about the child as a drifter, a name caller, a gang joiner, a juvenile offender, a joke maker, or a potential

⁸ Tradução própria: Os sistemas de comunicação da família, para Cooley, estabeleceram princípios cristãos através dos quais a socialização apropriada pela família e pelo bairro permitiria à criança perder a cobiça, a luxúria e o orgulho e assim permitir que a criança esteja “apta” para a vida moral e auto-sacrifício para o bem do grupo.

⁹ Um médico especialista na década de 1920, empregado pelo Philadelphia High School for Girls, descreveu o jazz (por esta época uma rubrica que incluía ragtime) como causando doenças em jovens e sociedade como um todo.

religious fanatic, having acute emotional stress and an intense interest in sex. (POPKEWITZ, 2008, p. 309) ¹⁰

Para Popkwitz (2008), a arte dos menestréis (*Minstrelsy*), uma versão satírica da música negra e espiritual que atraiu grandes audiências ao longo dos séculos XVIII e XIX, formou um contraste instrutivo com a complexidade da música e tradições musicais da "civilização" europeia. Assim o estilo de razão no planejamento da aprendizagem e do desenvolvimento infantil inscreveu um método comparativo que reconhecia e diferenciava os grupos pobres, imigrantes e radicalizados do "corpo" social.

2. “*American Progressive-era*”: Era Progressista Norte-Americana

A Era Progressiva da educação nos Estados Unidos foi período de reformas modernizadoras entre fins do século XIX e início do século XX. Pelo menos em um período de intenso trabalho em busca de uma educação eficiente que trouxesse resultados comprovadamente por teorias sociais.

O final do século XIX é marcado pelo afluxo de imigrantes de todas as partes do mundo. “Entre 1850 e 1909, a imigração acrescentou à população o espantoso total de aproximadamente 25 milhões de almas” (ALLEN apud SANTOS, 2016, p. 144).

A demanda por escolarização nas grandes cidades aumentou consideravelmente devido à esse afluxo de imigrantes e também de emigrantes. Estava em curso uma mudança na sociedade e no estilo de vida norte-americanos.

Através dos estudos de Evans e Kliebard, Clarck (2016) relata a movimentação organizada para renovação da educação, onde “um número cada vez maior de indivíduos e entidades passou a interessar-se pela finalidade, formato e currículo das escolas em geral” (CLARCK, 2016, p. 79). Este movimento que tão bem exprime o espírito daquela época, se fez presente nos comitês nacionais com a tarefa de definir o currículo. Assim como desde o início,

¹⁰ A encenação da resposta musical na sala de aula classificou os hábitos de escuta com comportamento adequado à idade. Foi construída uma escala de valor que comparava o desenvolvimento humano imaturo ou primitivo com o de uma capacidade plenamente dotada que correspondia à raça e à nacionalidade. A progressão do conhecimento musical esboçada nos manuais do professor calculou a música como uma forma de psicométrica associada à psicoacústica. O aspecto físico da música (acústica) foi combinado com a noção de um aparelho musical e interior para a percepção da acústica. O "ouvinte atento" era aquele que encarnava o modo cosmopolita da vida civilizada. Essa criança foi contrastada com o ouvinte distraído no grupo. Carl Seashore, um professor de psicologia, afirmou que um total de 10% das crianças testadas para talentos musicais eram impróprios para apreciação musical. Nos manuais de ensino, a criança que não aprendeu a ouvir a música de uma maneira particular foi considerada como "distraída", uma categoria determinada vinculada a distinções morais e sociais sobre a criança como um vagabundo, um chamador, Um criminoso juvenil, um fabricante de piadas, ou um fanático religioso em potencial, tendo estresse emocional agudo e um intenso interesse em sexo.

na formação do cidadão cosmopolita, com referência maior no puritanismo, onde imigrantes eram ‘convertidos’ em norte-americanos, os imigrantes no final do séc. XIX e no início do séc. XX, são vistos como um risco à cultura estadunidense. Como já citado, 25 milhões chegam ao país entre 1850 e 1909. Se levarmos em conta que a população nos EUA em 1900 é de aproximadamente 76 milhões, teremos aí uma terça de não nascidos. É claro que isso é apenas para se ter ideia do impacto na sociedade, uma vez que não temos como saber se o censo contabilizava não nativos e/ou em processo de se tornar cidadão. A Educação Civil se torna fundamental e pedra angular de todo o currículo. A pressão de setores sociais “nativistas” que “consideravam seu compatriota como sendo estritamente branco, protestante e de ascendência teutônica ou anglo-saxã” (SMITH apud CLARCK, 2016, p. 79) buscavam preservar certos aspectos da cultura, defendendo a tradição norte-americana. Claramente a intenção era manter uma direção que todos deveriam olhar, reestabelecer a supremacia nas relações de poder dentro da sociedade.

Uma vez que o currículo de EC tinha o potencial de formatar as percepções dos jovens cidadãos sobre a sociedade, sempre houve pressão vinda de várias partes para se preservar certos aspectos da cultura norte-americana e alterar outros aspectos por meio do currículo de EC. Assim, ao examinar a história do currículo de EC, ou qualquer outro tipo de currículo, é importante refletir sobre o modo como explicamos a continuidade e as mudanças porque dependem de como definimos o que se deseja preservar e o que se deseja mudar (THORNTON apud CLARCK, 2016, p.79).

Os esforços de Americanização dos imigrantes foi intenso e se apoiou no processo educativo. Ainda hoje me parece que a globalização é parte deste processo inacabado. Na Era do Progressista, os seis Comitês constituídos por educadores, tinham a tarefa de apresentar recomendações para reorganizar o currículo escolar nos EUA. Era crença comum que ao escolarizar as crianças imigrantes, estas influenciariam os pais e a comunidade de imigrantes. O que se esperava destes comitês era “modernizar o currículo e torná-lo mais uniforme em todo o país. Pretendiam também criar requisitos unificados para a admissão nas faculdades e universidades e, assim, almejavam conferir uma maior coesão ao currículo da escola básica em nível nacional”. (CLARCK, 2016, p.88).

Para Foucault (2008) é a pavimentação de uma estrutura onde é possível determinar imperativos de normalidade.

Defensores dessa ideia tinham a intenção de purificar a política norte-americana e resolver os problemas sociais desenvolvendo nos alunos habilidades que os tornassem cidadãos. Defensores do engajamento cívico distinguiam a nova aula da antiga instrução cívica por seu público, sua pedagogia e seu conteúdo. O objetivo era ensinar um engajamento cívico pelo menos na oitava série porque naquela época muitos estudantes não completavam o ensino médio. Assim, os membros do comitê

acreditavam que o curso teria maior impacto sobre a comunidade e sobre a sociedade se fosse ministrado naquele ponto do currículo. (CLARCK, 2016, p.90).

Dentro desta definição do que é ser Americanista ou quem deve ser americanizado havia visões conflitantes devido à categorias que variavam do país de origem à origem racial, esta mais para emigrantes.

Smith (1988) identifica três diferentes concepções de identidade norte-americana com relação à cidadania: o liberalismo, o republicanismo e o americanismo étnicocultural. Smith observa que essas concepções nunca aparecem isoladas e estão sempre articuladas quando afirmadas na sociedade norte-americana. (SMITH apud CLARCK, 2016, p. 80)

Para ele havia distinções entre europeus de países do sul ou leste e os do norte, estes últimos com mais aptidão à cidadania devido ao liberalismo e a origem anglo-saxã dos primeiros Pioneiros. Internamente o liberalismo era usado para justificar a condição de negros em relação aos seus direitos de escolarização ou de voto. “O republicanismo, de acordo com Smith (1988, p. 230), é uma extensão do liberalismo”. (CLARCK, 2016, p. 80)

A questão que fica clara é que estes fatos estão em franca gestação, se observamos os discursos e movimentos que vão se constituindo. Assim como os grupos de pensamento também. Com as transformações econômicas e sociais nas três primeiras décadas do séc. XX, segmentos influentes da população dos EUA buscavam através da escola um sentido seguro de identidade cívica, mantendo a ordem social pre estabelecida, através de leis de cidadania do que é ser norte-americano. As escolas eram espaços vitais no esforço de moldar os mais novos, nativos ou imigrantes, em cidadãos. Os gestores educacionais buscavam dar ênfase em um currículo que valorizasse à americanização. (CLARCK, 2016)

Aptos eram todos imigrantes que originavam-se de países europeus, principalmente do norte da Europa ou ligados ao Republicanismo e o liberalismo. Para Rueben (apud CLARCK, 2016), a tentativa de esclarecer o que constituía um cidadão norte-americano passavam basicamente pela capacidade do governo de si. Isto não apenas de estrangeiros recém chegados, mas também à gerações nascidas nos EUA originariamente de grupos tradicionalmente excluídos e desprovidos de direitos por lá. A função do currículo era o amoldamento dos jovens cidadãos, na crença de preservar o progresso norte-americano. Mas muitos eram classificados devido a não capacidade de se auto governar. Foucault ao comentar este princípio do governo de si, na obra de Maquiavel, *O Príncipe*, nos diz que:

Mas creio que o que é notável é que, a partir o séc. XVI e em todo esse período que vai, grosso modo, do meados do século XVI ao fim do século XVIII, vemos desenvolver-se, florescer toda uma considerável série de tratados que Já não se

oferecem exatamente como conselhos ao príncipe, mas que entre o conselho ao príncipe e o tratado de ciência política se apresentam como artes de governar. Creio que, de modo geral o problema do "governo" eclode no século XVI de maneira simultânea, a propósito de muitas questões diferentes e sob múltiplos aspectos, problema, por exemplo, do governo de si. (FOUCAULT, 2008. P. 118)

Franklin (2016) na forma de uma genealogia no sentido foucaultiano, realiza um exame dos discursos de três indivíduos chave nas mudanças educacionais que estavam ocorrendo: Edward L. Thorndike, Ross L. Finney e John Dewey.

Vejamos o que Franklin escreve.

O ponto de partida de Dewey era a pequena cidade rural dos EUA do século XIX na qual as principais atividades industriais e de manufatura da época estavam centradas no lar. Na visão de Dewey, um conjunto de transformações sociais, econômicas e demográficas nos cinquenta anos após o término da Guerra Civil e nos primeiros anos do século XX levou a uma separação entre o ambiente doméstico e o local de trabalho. Entre essas mudanças estavam o crescimento do capitalismo corporativo, a ascensão do plano industrial, o movimento de migração do campo para a cidade e a crescente diversidade da população no rastro da imigração. (FRANKLIN, 2016, p. 33)

Para Franklin, Dewey via a sociedade norte americana em transformação e promulgava o ajuste da mesma, através das escolas, às novas condições impostas pelo progresso natural das atividades culturais humanas. Os grupos imigrantes deveriam ser acolhidos, pois Dewey os via como forma de renovação de práticas e ideias. A industrialização nos grandes centros desarticulou as relações interpessoais e conseqüentemente as identidades de grupo, limitando o potencial em manifestar um propósito comum primordial.

As conexões antes vitais que revelavam aos indivíduos quem eles eram, o que faziam e como se relacionavam com a sociedade abrangente se perderam à medida que especialistas assumiam a responsabilidade por decisões que antes estavam sob o controle popular. O resultado, argumentava Dewey, era a erosão da capacidade dos indivíduos comuns de funcionar como cidadãos ativos a fim de solucionar os dilemas que enfrentavam através de sua participação na política democrática. Sua identidade coletiva, que Dewey chamava de "o público" havia se tornado tão desgastada e atenuada que não poderia mais dar conta da miríade de problemas que eles, suas famílias e seus concidadãos enfrentavam. (FRANKLIN, 2016, p. 33)

E mais a frente:

Na visão de Dewey, o indivíduo não existia isolado dos outros indivíduos, mas como um "ser social". O que unia as pessoas numa sociedade e o que tornava a democracia possível era a presença de uma "vontade comum" que juntaria a opinião da maioria e da minoria num todo unificado. Para Dewey, a relação entre a sociedade e seus integrantes era recíproca. Os indivíduos eram, acreditava ele, produto da sociedade na qual viviam e trabalhavam. Mas cada indivíduo tinha um papel a cumprir na construção dos elementos daquela sociedade — seus valores, atitudes e padrões de comportamento. (FRANKLIN, 2016, p. 34)

Para Franklin, Thorndike era de tendência conservadora e Finney seu aprendiz e seguidor. Thorndike possuía uma visão de comunidade excludente e a psicologia era instrumento que confirmava e sustentava sua posição. Ele utilizava testes psicológicos para apurar um padrão desejável de cidadania. O que servia à instalação de binarismos de classificação entre normal e anormal, no princípio Foucaultiano.

Falar sobre comunidade dessa forma serve primeiro para limitar o pertencimento de certos indivíduos e grupos e, uma vez feito isso, para constrangê-los, isolá-los e até mesmo eliminá-los. Embora um traço da noção de comunidade que é visto favoravelmente pelos que estão dentro dela e são parte dela, permite que a mesma seja invocada para legitimar o racismo, o sexismo e uma miríade de outras formas de controle e exclusão. (FRANKLIN, 2016, p. 30)

Thorndike e outros intelectuais norte-americanos do início do século XX via essa compreensão da noção de comunidade como forma de manter a ordem, onde a inserção de indivíduos inferiores só desestabilizaria a democracia com perturbações sociais. Para ele deveria haver mais restrição nos processos imigratórios e aumento dos mecanismos de controle Social nas escolas para formar uma comunidade homogênea nos princípios já estabelecidos pelos primeiros colonizadores, de origem anglo-saxã. Assim Thorndike concebia a psicologia conexionista como “essencialmente, uma concepção comportamental da relação entre indivíduos e sociedade. Isso era, basicamente, uma relação de mão única na qual os indivíduos eram formados pelos estímulos externos aos quais reagem. O indivíduo adequadamente socializado era aquele cujo comportamento seguia os ditames dos estímulos externos”. (FRANKLIN, 2016, p. 31)

Podemos ver aí princípios da teoria psicológica Behaviorista, que considerava o ser humano no mesmo nível dos animais, se diferenciando apenas por uma subjetividade intelectual, mas sujeito às mesmas leis naturais e biológica do condicionamento operante. O que não é errado, mas limitante. Nesta visão limitante do ser humano a educação é condicionamento para o meio. Aqueles que não dão a resposta esperada são incapazes. A lei de efeito de Thordike é isso, o aprendizado só acontece em resposta ao meio. A comunidade aí é o meio pré estabelecido, pronto. Àqueles novos membros que respondessem positivamente à exigência dos meio eram já também predispostos à este meio. As respostas contrárias aos estímulos do meio, eram inadequação, rebeldia e deveriam ser eliminados deste meio.

Esta psicologia é uma estrutura capaz de explicar a virada educacional pró formação de trabalhadores em detrimento à formação de cidadãos. A adequação do sujeito à sociedade como uma via de mão única. “O indivíduo adequadamente socializado era aquele cujo

comportamento seguia os ditames dos estímulos externos” (FRANKLIN apud FRANKLIN, 2016, p 31). Se a sociedade precisa de trabalhadores obedientes que dedicam totalmente seus esforços à produção, a escola deve formar este sujeito. Àqueles que não se adequassem à esta educação, ou não concordassem eram dissonantes e mal vistos como riscos à comunidade. Eram considerados os anti nacionalistas, que não queriam o progresso social americano. Pode ser que assim a busca por categorizar sujeitos imigrantes, já determina a escolarização e o local na indústria e produção de cada grupo, dependendo de sua nacionalidade. O controle do meio moldando a segurança na ocupação do território, território aqui podendo ser o local de trabalho. Assim o binarismo entre os que se sujeitam às necessidades do mercado e os que resistem ser classificando “meritocraticamente” como os que são mais capazes ou não na produção. Além do mais Thorndike defendia a seleção com intervenção biológica entre os capazes e dos menos capazes para formar um meio ideal. Na prática ele defendia que o governo estimulasse a procriação de pessoas inteligentes com recursos financeiros, ao mesmo tempo a esterilização dos menos inteligentes, salientando:

o fato de que os genes que fazem com que as pessoas sejam boas e capazes também tendem a constituir lares competentes e prestativos, e o argumento pela esterilização de qualquer um que esteja próximo ao extremo inferior da escala de intelecto e moralidade sempre que seja possível realizar isto legalmente é muito forte. (THORNDIKE apud FRANKLIN, 2016, p. 31)

Ele acreditava que assim os riscos sociais e a criminalidade seriam diminuídos, trazendo uma economia ao Estado.

O sociólogo da educação, Ross L. Finney corroborava com os princípios de comunidade de Thorndike. Para Finney os mais capazes seriam exemplos a serem seguidos pelas massas, por serem naturalmente os líderes intelectuais. “Esse deveria ser, na visão dele, um processo no qual se confiaria a liderança aos mais inteligentes enquanto se destinaria a maioria da população ao “seguidismo” (FINNEY apud FRANKLIN, 2016, p. 32) Ele dizia que na escola se construiria a comunidade, pois:

As nossas são escolas de uma democracia, frequentadas por todas as crianças. Ao menos metade delas nunca teve uma ideia original de qualquer natureza geral, e nunca terá. Mas devem comportar-se como se tivessem ideias saudáveis. Não tem qualquer importância se estas ideias são originais ou não. É melhor ter razão do que ser original. O que a metade mais estúpida da população necessita, portanto, é ter seus reflexos condicionados ao comportamento que é socialmente apropriado. E a memorização maciça de slogans — contanto que sejam saudáveis — é o único meio prático de estabelecer elos nos intelectos mais lentos entre as descobertas dos cientistas sociais e o correspondente comportamento das massas. Ao invés de tentar ensinar os de mente fraca a pensar por si mesmos, os líderes intelectuais devem pensar por eles e exercitar

os resultados memorizando-os em suas sinapses. Para os de mente fraca, é isso ou nada. (FINNEY apud FRANKLIN, 2016, p. 32-33)

No meu entender, esta passagem é a base para se estabelecer a indústria cultural, onde vende-se enlatados mentais. Estruturas simplistas de pensamento que atendam à população em geral para explicar situações da complexa forma de produzir e viver que se inicia. Mais que explicar, estes enlatados devem trazer ao povo um aspecto de sabedoria e inteligência que é própria daqueles que, mesmo não indo bem na escola, não se sintam inferiorizados intelectualmente. A fabricação de slogans é a base da indústria de propagandas. Na época o rádio se popularizava como difusor de informações e de propagandas, sejam comerciais ou de interesse público governamentais. Entra a era da informação acessível à todos. Isto elimina uma preocupação de escolarização e controle dos primórdios puritanistas, pois com o rádio tinha-se o controle e não é necessário saber ler. No processo de internacionalização do *way of live* americanista, a difusão de informações eletrônicas foi fundamental. Inicialmente através do rádio, e foi ampliando para o cinema e mais ainda da televisão e hoje micro eletrônica.

CONCLUSÃO

Apesar do reduzido espaço, procurei delimitar uma verificação que obtive durante a construção da categoria “Americanismo” para embasar minha tese de doutoramento (ainda em andamento) que investiga os aspectos da cultura estadunidense que estão inseridas no projeto de criação dos Ginásios Polivalentes nas décadas de 1960-1970, no Brasil.

Foi na leitura de diversos trabalhos e obras à respeito que percebi como as preocupações de formação de comunidade, implícitas nos primórdios dos Estados Unidos da América, focados na unidade comum de pioneiros e estrangeiros foi gradativamente sendo transformadas em preocupações de formação de trabalhadores que se adequem ao novo sistema produtivo.

A escolarização em massa vista com a função de inserção dos novos membros à sociedade, formando cidadãos plenos de seus direitos e deveres, passa a, também direcionar os mais jovens a descobrir sua vocação para inserir-se no mercado de trabalho. Até aqui a escola pensada por Dewey não difere na sua prática da proposta de formação cidadã com formação profissional. Porém para o novo mercado de trabalho, onde o controle da produção não está nas mãos do trabalhador, este é inserido no mundo da produção como uma peça da máquina. O que começa na formação do homem novo, que une conhecimento geral com formação profissional, passa a ter um foco no controle do processo produtivo, onde o ser humano é reificado. O

moralismo puritano foi resignificado a partir de ações de controle da vida do trabalhador. Neste novo mundo do trabalho ele passa a ser peça de produção onde o controle total de sua vida é determinado, não por ele, mas pelo que ele produz. Gramsci (2008) nos alerta sobre isso quando analisa questões sobre o controle sexual dos trabalhadores e o Proibicionismo nos EUA. Para ele a racionalização dos novos métodos de trabalho e o taylorismo “(...) demandam uma rígida disciplina dos instintos sexuais (do sistema nervoso), um reforço da *família* no sentido amplo e não desta ou daquela forma de sistema familiar, da regulação e estabilidade das relações sexuais.” (Gramsci, 2008, pág 66). Assim os extratos populares assumem a *virtude* discursiva moralizante da classe superior e aceitam sua concessão iluminista e libertária.

Evidencia-se assim o processo de adaptação da arte de governar, com mecanismos de controle através de elementos baseados na moralidade tradicional conservadora. A finalidade da sociedade americana era “desenvolver no trabalhador posturas maquinais mínimas e automáticas; (...) eliminar o antigo senso psicofísico do trabalhador profissional qualificado, que demandava uma participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas ao aspecto físico maquinal somente.” (Gramsci, 2008, pág 69-70) Assim Gramsci expõe a função *espiritualista* destas iniciativas como hipócritas, pois elas matam o princípio puritano de espiritualidade - humanidade. Esta nova postura para ele não foi forjada por Ford e Taylor, mas podemos verificar sua evolução desde o nascer do próprio industrialismo.

Para Gramsci as iniciativas puritanas devem ser mantidas em foco para manter a integridade *muscular e nervosa* do trabalhador e para isso a manutenção no que diz respeito a moralização do trabalhador. Ao controlar elementos nocivos à saúde do trabalhador como álcool e suas consequências – devassidão e liberdade aos impulsos sexuais - este direciona sua energia e capacidade de consumo para os fins da produção.

Lembrando a citação de Foucault acima, “A disciplina é um modo de individualização das multiplicidades”; O controle exercido aí começa formar uma consciência de auto disciplina em todo um grupo, uma classe, uma população, de forma muito mais eficiente que a coersão e muito mais seguro para as novas necessidades de potencialização da produção de alienar os trabalhadores de sua condição humana. A criação de um meio sócio-cultural é neste caso fundamental para o desenvolvimento da auto disciplina. Elementos contemplados em sua explicação do termo “governamentalidade”, da qual podemos inferir a existência também na escola norteamericana desta época. No meu entender é neste momento que a cultura norte americana sofre uma nova transformação. Esta pode ser entendida como um Americanismo nos

moldes Fordista, onde a relação produção e educação é potencializada também para produzir trabalhadores auto disciplinados física e moralmente, porém nos moldes da disciplina fabril adestrada, mecanizada e alienada da sua condição humana e com fortes traços de um moralismo conservador.

No ideal Deweyano, a educação em massa estadunidense foi uma formatação do pensar que deu identidade e liberdade na constituição de cidadãos. Porém este fato foi sutilmente sendo modificado para a formação profissional deixando de lado alguns aspectos da formação cidadã, como o citado humanismo (que dá lugar ao individualismo competitivo) e o espiritualismo (que dá lugar a uma moralidade utilitarista), principalmente após a potencialização dos meios de produção através do sistema taylorista/fordista. Tal mudança, que retira a humanidade e espiritualidade da formação humana em prol de uma formação puramente técnica, foi absolvida e aceita pela população sem muita resistência. Mas não sofreu resistência nem desconforto talvez por facilitar as ações, aumentando o automatismo e eliminando o desconforto de tomada de decisão, trazendo segurança individual, sem risco de erros no processamento de decisões sobre o que fazer para viver e dando acesso a elementos que facilitavam a vida diária - consumismo. Os que não se adaptaram à este novo *modus vivente* eram vozes isoladas que acabaram ecoando em setores artísticos e intelectuais, mas afastados dos meios populares. Para Foucault estas ações discordantes fazem parte do meio capitalista e dos mecanismos de segurança que acabam por assimilar a crítica, fazendo dela uma válvula de segurança que dá vazão aos desejos, mas controladamente para não afetar a produção.

A vida imita a arte. A arte é referência para o desejo de vida. Não posso ser “Chaplin”, mas vê-lo é um privilégio, pois me faz rir de mim mesmo.

BIBLIOGRAFIA

CLARK, J. Spencer O desenvolvimento da educação cívica nos EUA, 1880-1930: Continuidade e/ou mudança. In: Tópicos de História da Educação nos Estados Unidos (entre os séculos XIX e XX) – Dossiê - **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.1, p. 40-107, jan.-abr. 2016. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/che-v15n1-2016-1>. Acesso em: 06 nov 2017.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no College de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.(Coleção tópicos)

FRANKLIN, Barry M. As raízes discursivas da comunidade: uma genealogia do currículo. In: Tópicos de História da Educação nos Estados Unidos (entre os séculos XIX e XX) – Dossiê - **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.1, p. 08-39, jan.-abr. 2016. Disponível em: DOI <http://dx.doi.org/10.14393/che-v15n1-2016-1>. Acesso em: 06 nov 2017

GRAMSCI, Antônio. Americanismo e Fordismo. São Paulo: Hedra, -2008.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MONAGHAN, E. Jennifer; SAUL, E. Wendy O leitor, o escriba, o pensador: um olhar crítico sobre a história da instrução da leitura e da escrita nos Estados Unidos. In: Tópicos de História da Educação nos Estados Unidos (entre os séculos XIX e XX) – Dossiê - **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.1, p. 108-140, jan.-abr. 2016. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/che-v15n1-2016-1> acesso em 06/11/2017

POPKEWITZ, Thomas. Education sciences, schooling, and abjection: recognizing difference and the making of inequality? **South African Journal of Education Copyright**. v. 28, p.301-319, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.za/pdf/saje/v28n3/a02v28n3.pdf>

SANTOS, Ivanete Batista dos; O ensino de Matemática nos Estados Unidos das primeiras décadas do Século XX: investigação sobre uma alteração de padrão disciplinar. In: Tópicos de História da Educação nos Estados Unidos (entre os séculos XIX e XX) – Dossiê - **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 1, p. 141-165, jan.-abr. 2016. Disponível em: DOI <http://dx.doi.org/10.14393/che-v15n1-2016-1>. Acesso em: 06 nov. 2017

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e Educação: um ensaio no espelho. **Revista São Paulo em perspectiva, Educação: Cultura e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 2, abr-Jun. 2000. Disponível em: http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v14n02/v14n02_05.pdf pp. 37-43.

A DOUBLE AMERICANISM: IS IT POSSIBLE?

***Abstract:** The United States of America is the central country of North America, with its predominant territorial occupation between Mexico and Canada. English colony soon after the discovery of the new lands by Christopher Columbus and Américo Vespúcio at the end of Century XV is today a world power in the economic and cultural sectors. Much of this success is due to the fact that changes occurred in the social structure and in the form of production - Taylorism / Fordism, between the nineteenth and twentieth centuries. In this last century, changes in the education factor was the preponderant structuring of all the others that would follow. Democracy is the essential mark of their society, in speeches mainly. Even if we see*

periods of slavery and full democracy in its history, the discourse of civil equality has always been the focal point of internal and external debates and conflicts. His moments of greater or lesser intensity are visible in his story. What I want to defend here is that despite the speeches of democracy, American society has been occupied by liberal market principles where individual rights are gradually being superimposed or replaced by corporate rights. In these changes there is not the establishment of milestones representing stages, but I verify a game of power. This analysis will focus on clues that can demonstrate this game of constant strength. I use the Foucaultian referential, searching for the bio-political relations that gave rise to them. In my view, there is a 'silent war' in the U.S., and its history shows indications of this war that has not yet ended, though it has spread throughout the world.

Keywords: *Education; Job; Americanism.*

CBAI E OS AGENTES DO ENSINO INDUSTRIAL (1946 a 1963)

Nívea Maria Teixeira Ramos¹ – niveamtr@yahoo.com.br
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Av. Amazonas, 7675, Nova Gameleira
CEP 30510-000 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

José Geraldo Pedrosa² – jgpedrosa@uol.com.br
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Dep. de Formação Geral
Rua Álvares de Azevedo, 400, Bela Vista
CEP 35503-822 – Divinópolis – Minas Gerais - Brasil

***Resumo:** Este artigo focaliza os agentes que atuaram na direção da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – CBAI durante o período de sua vigência. A CBAI foi um programa de cooperação educacional entre Brasil e EUA que existiu no período de 1946 a 1963 sob a responsabilidade do Ministério da Educação por meio da Diretoria do Ensino Industrial. Era mantida por recursos oriundos de contribuição dos governos brasileiro e anglo-americano e operava sob a direção conjunta de um superintendente, que era o Diretor do Ensino Industrial, e um Chefe da Delegação de especialistas anglo-americanos. A CBAI promoveu cursos de aperfeiçoamento para professores, no Brasil e nos EUA, traduziu livros e possuía uma editoração que assegurou a disseminação das ideias, ações e propósitos deste órgão, em especial por intermédio de boletins mensais da CBAI, que eram destinados a diretores e professores das escolas industriais da rede federal, e que foram utilizados como fonte desta pesquisa. Todas as ações da CBAI que foram colocadas em práticas tiveram como pivô um agente que garantiu sua execução. Desta forma, cabe verificar a questão acerca de quem foram estes agentes que atuaram na direção da CBAI e o que eles representaram? A trajetória deste artigo busca identificar os principais agentes brasileiros envolvidos na direção da CBAI e de que forma eles propiciaram a disseminação de ideias anglo-americanas no Brasil por meio da CBAI.*

***Palavras-chaves:** Agentes. CBAI. Ensino industrial.*

¹ Mestranda em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

² Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído no Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, com atuação no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes e no Mestrado em Educação Tecnológica

1. INTRODUÇÃO

Quando o Brasil iniciou seu processo de aceleração industrial, vários países já haviam se industrializado e alcançado grande desenvolvimento quanto à formação de trabalhadores. Apesar de ações pontuais para a sistematização do ensino industrial, já na primeira república com a criação das escolas de aprendizes e artífices em 1909, o Brasil ainda tinha um longo caminho a percorrer para atender ao problema iminente de formação de trabalhadores para as indústrias que se expandiam.

Na década de 40 os problemas relacionados à formação de mãos e cabeças de obra³ tornavam-se evidentes, o que exigia uma atuação rápida para atender à demanda do mercado. Nesse cenário de industrialização eram imprescindíveis a constituição e o aumento de instituições especializadas no ensino industrial. Essa necessidade se tornou mais evidente no período da segunda guerra mundial, o que é destacado a partir de 1942 com a expansão acelerada do ensino industrial brasileiro tendo em vista a conjuntura internacional e o crescimento econômico. As dificuldades de importação de produtos industrializados no período de guerra geraram demandas para a exportação de produtos industriais básicos como minério, ferro, aço e outros. Os países envolvidos diretamente na guerra direcionavam sua força industrial para atender as demandas da guerra e o Brasil sentia a forte necessidade de acelerar sua produção. Ainda em 1942 os Estados Unidos da América (EUA) entram na guerra. Em 1943 o Brasil declara apoio aos aliados, o que oportunizou uma proximidade entre EUA e Brasil, com impacto no crescimento industrial brasileiro. Esta aproximação traz como resultado um acordo entre os dois países que seria firmado em 1946 e denominado Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI).

Para um país que estava em pleno crescimento industrial, a busca por soluções para o desenvolvimento da indústria e capacitação de trabalhadores por meio do suporte de países estrangeiros, que já estavam com seu processo industrial consolidado, iria servir como sustentação para a execução das ações no Brasil. Por isso este acordo foi tão viável, pois a CBAI cumpria este papel. Entretanto, instituir e disseminar ideias, depende de pessoas, que aqui estão sendo denominadas como agentes. Conforme Pedrosa e Santos (2014), considera-se agentes os indivíduos cuja ação contém um sentido, uma racionalidade. Neste caso, no que se concerne ao

³ Técnicos que executariam seus trabalhos com perfeição, que entendiam seu trabalho e como ele impacta no processo com um todo.

ensino industrial, a participação de pessoas, que empregariam suas trajetórias de formação, suas redes de sociabilidade e suas competências técnicas, somada às experiências educativas para tornar realidade esta tarefa, seria essencial. Desta forma, este artigo está considerando como agentes que atuaram diretamente na disseminação das ideias americanas para o ensino industrial em território brasileiro os superintendentes da CBAI que representavam o Brasil nesta missão. E assim, os dirigentes brasileiros da CBAI, durante a sua existência, representam o cerne da abordagem deste artigo. No decorrer do texto buscar-se-á responder à seguinte questão: quem foram os agentes brasileiros que atuaram no ensino industrial no período de existência da CBAI e que papel desempenharam de modo a atingir os objetivos propostos para este órgão no período de 1946 a 1963?

2. CENÁRIO NACIONAL E ORIGEM DA CBAI

O crescimento econômico, industrial e urbano por qual passava o Brasil na década de 1940 exigiu a formação uma nova cultura empresarial e de um novo tipo de trabalhador: qualificado, apto à gerência e ao controle dos tempos e movimentos. Como isso, em 1942, Getúlio Vargas baixa o decreto-lei que criava o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – SENAI⁴ e a rede de Escolas Técnicas Federais⁵. Para atender aos apelos dos empresários industriais, foi delegado a eles o SENAI, ficando vinculadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) as escolas técnicas federais. Começam-se, com isso, significativas transformações na direção da instrução profissional no Brasil.

Se antes o ensino de atividades manuais/industrial era destinado aos desvalidos, órfãos e delinquentes, como forma de combate à vadiagem, agora, em virtude do acentuado crescimento econômico nacional encabeçado pela indústria, este passa a ser destinado para suportar esta eclosão industrial tendo aporte de significativos recursos orçamentários.

Segundo Cunha (2005), nesta ocasião, ao mesmo tempo em que o SENAI se expandia e conquistava o domínio no campo do ensino profissional, o Ministério da Educação também buscava o reforço do ensino escolar. Porém, sendo o país pouco experiente com o ensino

⁴ Decreto-lei nº 4048, de 22 de janeiro de 1942 que pelos seus artigos criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários o qual seria dirigido pela Confederação Nacional da Indústria. A autorização para criar o SENAI é um dos resultados trabalhos da Comissão Interministerial ocorrida em 1939 (CUNHA, 1943, apud Fontes, 1985, p.26-7).

⁵ Decreto-lei nº 4.127, de 25 de Fevereiro de 1942 que criou a rede de Escolas Técnicas Federais.

industrial em larga escala, a busca por referências internacionais foi a solução encontrada pelo Ministério da Educação e Saúde, que, para este fim, contou com a assistência técnica anglo-americana.

De acordo com Fonseca (1961), num contexto em que o mundo se encontrava em guerra, um fato peculiar ocorria entre países da América Latina, que buscavam se aproximar com o intuito de conhecerem como se formatava o sistema público de ensino em cada país. Esta aproximação se devia também, em especial, pelo fato dos EUA, país que se consolidava como potência, demonstrar sua atenção para a América Latina, com o intuito de disseminar nestes países sua presença econômica. Para o Brasil, a aproximação com os EUA resultou em investimentos, seja com a instalação de indústrias americanas, seja pelo envio de técnicas e técnicos capacitados.

Tendo em vista o sentido comum entre os países da América Latina em busca por conformidade por meio da educação, os países que faziam parte da União Pan-Americana se reuniram em Havana no período de 25 de Setembro a 04 de Outubro de 1943, para a I Conferência de Ministros e Diretores de Educação dos países americanos, ocasião em que o Brasil enviou seus representantes⁶. No que diz respeito ao ensino industrial foi destacado que cada país deveria tomar ações que melhorassem o nível educacional, bem como, propiciassem o fácil acesso à educação. Como resultados deste evento surgiram diversas resoluções, recomendações, acordos e convenções⁷.

Segundo Fonseca (1961), este evento teve notável influência na procura, por parte do governo brasileiro, de suporte técnico estrangeiro para o ensino industrial. Neste período já iniciava a influência de técnicas e de técnicos anglo-americanos na consolidação do ensino industrial, como explicado por Falcão e Cunha:

[...] depois da tentativa frustrada de obter professores alemães, em 1936, e da contratação de professores suíços para as escolas industriais, em 1941/42, o Ministério da Educação voltou-se para os Estados Unidos como fonte de assistência técnica para

⁶ Conforme Fonseca (1961), na ocasião, o Brasil foi representado por Gustavo Capanema - Ministro da Educação, pelo Prof. Lourenço Filho - Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, pelo Paulo Germano Hasslocker - Enviado Extraordinário e Ministro Plenipotenciário do Brasil no Panamá e pelo Prof. Francisco Clementino San Thiago Dantas.

⁷ De acordo com informações disponíveis em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=26128&co_midia=2>. Acesso em: 05 dez. 2017.

esse importante ramo do ensino, estratégico para a política industrialista do Estado Novo. (FALCÃO; CUNHA, 2009)

E é neste cenário que a ideia de um acordo entre Brasil e EUA começava a ser concebido. De acordo com Cunha:

[...] após a conferência, o ministro Gustavo Capanema iniciou gestões com a Inter-American Foundation, órgão vinculado ao governo dos EUA, para a formalização da assistência técnica pretendida, que resultou num convênio firmado entre o MEC e essa instituição, em 1946. (CUNHA, 2005)

Assim surgiu a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), um programa de cooperação educacional firmado entre Brasil e EUA que teve importante intervenção no ensino industrial brasileiro. A CBAI cumpria o papel de promover uma maior aproximação entre os dois países, mediante intercâmbio de professores do ensino industrial, aprimoramento técnico pedagógico dos professores e da possibilidade de circulação de práticas e ideias anglo-americanas que contribuíssem para suportar a educação industrial no Brasil.

A CBAI passou então, a ser o órgão executivo de um acordo firmado em 3 de janeiro de 1946 entre o MESP⁸ e a Education Division - The Institute of Inter-American Affairs⁹ (órgão filiado ao governo dos EUA), com relação a educação industrial, entrando em vigor em 3 de setembro do mesmo ano, pelo Decreto-Lei nº 9.724 (FONSECA, 1961). A CBAI seria dirigida por um superintendente brasileiro e um representante dos EUA. O representante brasileiro seria, impreterivelmente, o Diretor do Ensino Industrial do MESP.

A CBAI surge como uma possibilidade para resolver o problema em relação à capacitação de professores, bem como a preparação e aplicação de métodos de aprendizagem e de orientação educacional. De acordo com Fonseca, a CBAI iniciou suas atividades por um programa de ação que continha doze pontos:

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

⁸ Através do Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, representando o Brasil.

⁹ Sr. Kenneth Holland, Presidente da Inter-American Educational Foundation, Inc., corporação subordinada ao Office of Inter-American Affairs, órgão do governo dos Estados Unidos, representando os EUA.

- 6) Aperfeiçoamento dos processos de organização e direção de oficinas;
- 7) Desenvolvimento de um programa de educação para prevenção de acidentes;
- 8) Aperfeiçoamento dos processos de administração e supervisão dos serviços centrais de administração escolar;
- 9) Aperfeiçoamento dos métodos de administração e supervisão das escolas;
- 10) Estudo dos critérios de registros de administradores e professores;
- 11) Seleção e orientação profissional e educacional dos alunos do ensino industrial;
- 12) Estudo das possibilidades do entrosamento das atividades de outros órgãos de educação industrial que não sejam administrados pelo Ministério da Educação, bem como a possibilidade de estabelecer outros programas de treinamento, tais como ensino para adultos, etc. (FONSECA, 1961, p. 565)

Para concretizar as ações propostas pelo programa, de acordo com Fonseca,

[...] a Foundation forneceria um pequeno corpo de especialistas, que viriam colaborar com as autoridades brasileiras no estudo e pesquisas das necessidades do ensino industrial, assim como na melhor maneira de se fazer a concessão de meios que permitissem a administradores, educadores e técnicos brasileiros irem aos Estados Unidos com o fim de estudar, proferir conferências, lecionar e permutar ideias com seus colegas americanos, e ainda quanto à forma de realizar o treinamento de professores, a aquisição de equipamento, preparação de material didático e de recursos auxiliares para o ensino, bem como a prestação de serviços para as bibliotecas das escolas. (FONSECA, 1961, p. 564)

No que se refere à instalação física, primeiramente a sede da CBAI encontrava-se no Rio de Janeiro onde permaneceu por onze anos. No começo de 1957, com o ensejo de que a atuação da CBAI fosse mais próxima às escolas, houve o desmembramento dos serviços e, então, a sua organização foi dividida em três cidades: no Rio de Janeiro permaneceu o escritório central (coordenação administrativa); em São Paulo, o escritório de difusão do *Training Within Industry – TWI*¹⁰; e, em Curitiba, o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, que passou a manter cursos anuais destinados ao aperfeiçoamento de instrutores oriundos de todos os estados do Brasil. (FONSECA, 1961).

A CBAI buscava promover a divulgação de suas atividades por intermédio de Boletins que eram editados mensalmente com o intuito de difundir ideias, publicar artigos e circular informações específicas para professores e diretores de estabelecimentos de Ensino Industrial. Além de receber mensalmente os boletins, todos os diretores, professores e técnicos do Ensino Industrial no Brasil podiam submeter artigos para publicação. Os boletins da CBAI também eram uma forma de divulgação de ideias anglo-americanas e de criar um clima favorável à presença dos especialistas e técnicos dos Estados Unidos no Brasil.

¹⁰ Treinamento dentro da indústria.

Com forte atuação no aperfeiçoamento dos professores, a CBAI contou, durante a sua vigência, com altos investimentos financeiros disponibilizados para a realização deste objetivo. As leituras dos boletins da CBAI demonstram que 50% dos recursos destinados à CBAI eram investidos na formação dos professores (previsto na LOEI¹¹), com curso de aperfeiçoamento nos EUA e em vários centros distribuídos em território brasileiro. Além disso, a CBAI se ocupava de promover treinamento e aperfeiçoamento para os diretores dos estabelecimentos da rede federal no State College - Universidade de Pensilvânia, além de visitas a uma série de escolas vocacionais e industriais nos EUA, e estágios nestas escolas (CBAI, 1948).

A CBAI foi importante para o ensino industrial. Por meio desta comissão foram realizados investimentos em melhorias nos edifícios e equipamentos para *upgrade* do ensino. A menção quanto a investimento em educação, em especial no ensino industrial é percebida em diversos Boletins da CBAI. O discurso do presidente Getúlio Vargas, em sua mensagem ao Congresso Nacional de 1952 declara a relevância da CBAI para o ensino industrial, conforme abordado por Amorim (2004, p.203):

Prestimosa colaboração vem sendo prestada pela Comissão ao Ministério da Educação e Saúde, mediante a promoção de viagens, aos Estados Unidos, de professores e técnicos e o fornecimento de instalações e equipamentos importados daquele país (BRASIL. MEC. INEP, 1987, p. 219. V.1)

Para Cunha (2005, p. 10) “No concernente à pedagogia do ensino industrial, a CBAI destacou-se pela introdução do método Training Within Industry (TWI) [...] tendo o SENAI como um eficiente vetor”.

Atentos às exigências da realidade brasileira os agentes do Ensino Industrial, em especial, aqueles que atuaram diretamente na direção da CBAI pleiteavam o encaminhamento de reformas do ensino que consistiam na educação para o trabalho das novas gerações, mobilizando os trabalhadores como os eficientes construtores da economia e da cultura e como cidadãos úteis à nação.

¹¹ LOEI – Lei Orgânica do Ensino Industrial

3. CBAI E SEUS DIRIGENTES

A direção da CBAI sofreu várias alterações no decorrer de sua vigência, sendo que, tanto os representantes anglo-americanos, quanto os representantes brasileiros não permaneciam muito tempo em sua direção. Como o superintendente da CBAI seria o próprio Diretor do Ensino Industrial do Ministério da Educação e este era um cargo de confiança do Governo Federal, a mudança de liderança ficava a cargo de cada presidente.

Como ficou determinado que o superintendente da CBAI seria o Diretor do Ensino Industrial, assume primeiramente sua superintendência, representando o Brasil, Francisco Belmonte Montojos. Por parte dos EUA haveria um representante da Inter-American Educational Foundation, Inc. que teve como primeiro indicado John B. Griffing.

Conforme consta nos boletins da CBAI e exposto por Fonseca (1961), no período de 1946 a 1963 vários representantes anglo-americanos atuaram na CBAI, iniciando por John B. Griffing, que deixou o cargo em fevereiro de 1947 para assumir uma posição na American International Association. Tomava posse em seu lugar, interinamente, até novembro do mesmo ano, George S. Sanders. Em Dezembro de 1947 Lloyd A. Lezotte passava a ocupar a posição, a qual se manteve até julho de 1948. Nesta ocasião, retornava ao cargo George S. Sanders que permaneceu até 30 de março de 1949, quando foi transferido para o Paraguai. Na sequência, Edward W. Sheridam, que já vinha exercendo suas atividades na Comissão, passou a ocupar interinamente este posto. Pouco tempo depois Edward W. Sheridam foi efetivado no cargo, no qual permaneceu até março de 1953, quando foi substituído, também em caráter interino, por Eldrige R. Plowden. Edward W. Sheridam retorna ao cargo substituindo Eldrige R. Plowden no ano seguinte. Em seguida, ocupou o cargo Paul C. Packer, de fevereiro de 1956 a fevereiro de 1957, Thomas A. Hart de Fevereiro de 1957 a Junho de 1959 e Arthur F. Byrnes de Julho de 1959.

Vários também foram os representantes por parte do Brasil no comando da CBAI. Dentre os diretores brasileiros vale destacar Francisco Belmonte Montojos, que foi o primeiro a ocupar a superintendência da CBAI, o representante que permaneceu por mais tempo, tanto na direção do ensino industrial como na superintendência da CBAI, e também o único a atuar por dois períodos neste órgão.

Montojos era um engenheiro que ingressou no Governo Federal em 1927 e estava como Diretor do Ensino Industrial desde 1937. Atuou como superintendente da CBAI por 9 anos de um total de 16 anos da existência deste acordo. Sua atuação foi dividida em dois períodos, de Janeiro de 1946 a Junho de 1949 e de Dezembro de 1955 a Fevereiro de 1961, o que concedeu a ele a maior permanência no cargo.

Montojos teve sua atuação marcada por ações que promoviam a transferência de conhecimento entre diretores do Ensino Industrial, aperfeiçoamento de diretores e professores, visitas às diversas escolas espalhadas pelo país e envio de diretores, professores e técnicos brasileiros para os EUA.

Conforme boletim da CBAI de Janeiro de 1947, Montojos deu início a efetivação dos objetivos propostos para a CBAI com um curso de aperfeiçoamento dos diretores das escolas de ensino industrial realizada em uma reunião com todos os diretores de estabelecimentos de ensino industrial. Este momento foi propício para conhecer a situação das diferentes escolas do país e ter subsídios para analisar e rever os processos e normas de administração e direção escolar. Desta reunião já saiu o planejamento para a realização da II Reunião de Diretores do ensino industrial, que ocorreu no auditório do MESP ainda em 1947. Esta segunda reunião tinha um caráter essencialmente prático: “[...] nessas reuniões sejam os diretores levados a pensar, a analisar dados e soluções, e levantar problemas, a refazer pontos de vista a obter informações sobre novas formas de trabalho, a confrontar resultados a rebater críticas, a dissipar dúvidas” (MONTUJOS, 1949, p. 56).

Montojos organizou, em sua gestão, vários intercâmbios com os EUA, iniciando em 1947 quando 10 diretores de escolas técnicas e industriais, da rede federal, puderam viajar aos EUA a fim de realizarem um curso de especialização no State College, na Pensilvânia. Um segundo grupo, que não havia integrado a primeira turma, com todos os diretores de escolas industriais ou técnicas da rede federal, embarcava para os EUA em 1948, com o mesmo propósito.

As atividades de aperfeiçoamento de professores promovidos pela CBAI não se limitava às viagens aos EUA. Em 1948, a CBAI promoveu cursos em São Paulo, Rio de Janeiro e em Recife e organizou cursos de férias para professores, a título experimental, o que foi posto em práticas nos anos seguintes em outras cidades do país. Outro destaque para este período foi a promoção de curso pedagógico e estágios nas indústrias (CBAI, 1948).

Em 1949 Montojos deixa a superintendência da CBAI e a direção do Ensino Industrial.

Em Julho de 1949 assume como superintendente da CBAI Ítalo Bologna. Bologna era engenheiro, e chefiava a Divisão de Transportes do SENAI. Antes disso havia ocupado a direção do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo, cargo em que, de acordo com Fonseca (1961, p. 291) “[...] pudera projetar seu nome por todo o país, ficando conhecido como um dos especialistas mais capazes do Brasil”.

Bologna inicia suas atividades na CBAI em um momento em que as mesmas estavam muito reduzidas, pois o acordo de prorrogação, elaborado para o período de 1º de julho de 1949 a 30 de junho de 1950, só pôde entrar em execução, efetivamente, nos últimos dias de dezembro de 1949 (CBAI, 1949). Bologna teve sua gestão marcada pela continuidade das ações implementadas na gestão anterior. Manteve o programa de aperfeiçoamento de professores e a realização dos cursos de férias, promoveu treinamento de professores, orientadores educacionais e técnicos da CBAI nos EUA com duração de um ano e incluindo uma fase preliminar de quatro meses no Rio de Janeiro. Estes professores e orientadores receberiam orientações relativamente ao ensino industrial dos EUA com o propósito de difundi-las no Brasil. Bologna iniciou a instalação em caráter experimental de serviços de orientação educacional em algumas escolas da rede federal. Além disso, promoveu estudos para aquisição de equipamentos da mesma origem para as escolas e realização de obras para os cursos superiores de Radiotécnica e Engenharia Elétrica.

Em Janeiro de 1951 Bologna deixa a superintendência da CBAI, com sua exoneração do cargo de Diretor do Ensino Industrial. Sua atuação, apesar de ter ocorrida em um curto período de tempo, foi destacada pelo seu modo de lidar com as pessoas, conforme exposto em Boletim da CBAI de Janeiro de 1951:

Em pouco mais de um ano, soube ele impor-se ao respeito e admiração de seus companheiros e subordinados de trabalho, pela lhanza de trato e sinceridade de propósitos. Homem habituado ao trabalho, a tecnicamente realizar, procurou fazer o melhor. (CBAI, jan. 1951)

Bologna retorna ao SENAI dedicando novamente aos trabalhos técnicos.

Em março de 1951 assume a direção do Ensino Industrial e a superintendência da CBAI o professor Solon Nelson de Sousa Guimarães. Solon Guimarães era engenheiro civil e bacharel em Direito, tendo concluído as duas formações na Bahia, sua terra natal, formando-se,

respectivamente, em 1926 e 1939. Na Bahia atuava como professor de matemática do Instituto Normal, do qual foi vice-diretor em 1937 e 1938 e diretor, de 1942 a 1944. Atuou como diretor do Departamento de Educação em 1946, foi diretor da Escola Eletro-Mecânica, a qual foi um dos fundadores. Coube a ele, ainda, a instalação da Delegacia Estadual de Educação de Adultos, em Salvador, a qual foi o primeiro dirigente. Em 1947 foi o representante da Bahia no Primeiro Congresso de Educação de Adultos no Rio, ao iniciar-se a Campanha de Alfabetização de Adultos, em 1947 (CBAI, 1951).

O professor Solon Guimarães fez parte do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura da Bahia, do qual foi secretário, exerceu a advocacia e era inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, seção da Bahia. Também exerceu por muitos anos a sua profissão inicial de engenheiro. Conforme Fonseca (1961), “assumia, pois, o cargo com credenciais suficientes”.

Solon Guimaraes exerceu sua gestão de maneira mais pedagógica, o que favoreceu a manutenção dos programas já estabelecidos, como o aperfeiçoamento de professores, o curso de educação vocacional, a realização dos cursos de férias, orientadores educacionais e envio de técnicos da CBAI aos EUA. Escrevia com frequência os editoriais dos boletins da CBAI em sua vigência. Pode-se ressaltar que alguns temas nos boletins mereciam grandes destaques em sua vigência, como exemplo “mercado consumidor e consumo de energia”, que ocupavam quase todas as páginas dos boletins. Em sua atuação reuniu novamente, no Rio de Janeiro, os diretores das escolas federais, a fim de debater assuntos administrativos, escolares e técnicos, ao mesmo tempo em que implementou um amplo programa de tradução de obras técnicas. No que tange à pedagogia, foi em sua gestão que ocorreu a introdução do método *Training Within Industry (TWI)*, que foi implantado em todo o país. Conforme Cunha (2005), este método foi criado durante a Segunda Guerra Mundial nos EUA para o treinamento rápido dos trabalhadores para a Indústria Bélica.

Em Julho de 1953 Solon Guimaraes exonerava-se no cargo, sendo substituído, a 18 do mesmo mês, por Flávio Penteado Sampaio.

Flávio Sampaio é procedente da Escola Técnica Getúlio Vargas, da rede estadual paulista, e professor da Escola de Administração de Empresas, da Fundação Getúlio Vargas, na capital de São Paulo. Foi chefe do Serviço Técnico de Produtividade da Secretaria do Trabalho, Indústria

e Comércio, de São Paulo, e, também, Secretário Geral da Comissão de mão-de-obra, daquela mesma Secretaria.

Em sua administração procura resgatar as suas atividades já realizadas pela CBAI e iniciar outras. Encetou a preparação de material didático: livros, folhetos, súmulas de aulas e cursos e o aperfeiçoamento, por meio de cursos e seminários, dos docentes das escolas de ensino industrial. Instalou, em diversas escolas, o serviço de orientação educacional e profissional e inaugurou o ciclo de debates e estudos sobre Educação Industrial. Deu ênfase de maneira mais intensa e ampla, aos cursos TWI em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Um dos fatos mais marcantes de sua atuação foi a realização da I e da II “Mesa Redonda de Educação Industrial” que grandes impactos trouxe ao ensino industrial. Paulo Sampaio deu à CBAI um caráter majoritariamente empresarial.

Em 17 de agosto de 1955 Flávio Penteado Sampaio solicita exoneração do cargo em comissão e da Diretoria do Ensino Industrial para dirigir, em São Paulo, a Escola de Administração de Empresas, da Fundação Getúlio Vargas. Na ocasião, passou a responder pela superintendência da CBAI e Diretoria do Ensino Industrial Carlos Pasquale, Diretor Geral do Departamento Nacional da Educação, que nesta posição permaneceu apenas até Dezembro de 1955 (CBAI, 1955).

Em 15 de dezembro de 1955 retorna a Diretoria do Ensino Indústria e Superintendência da CBAI Francisco Belmonte de Montojos ocupando o cargo até 20 de Fevereiro de 1961, quando foi substituído por Armando Hildebrand.

De acordo com Fonseca (1961), Armando Hildebrand foi diretor do ensino secundário do Ministério da Educação, e possuía profundo conhecimento acerca dos problemas do ensino industrial, por qual militara durante muitos anos. Ocupou o quadro da diretoria, desde a década de 40. Em 1959, foi diretor da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB).

Hildebrand havia sido assistente do superintendente da CBAI e em 1950 viajou aos EUA com a missão de coordenar um grupo de professores e orientadores do ensino industrial, e técnicos da CBAI. Ficou nos EUA por um ano com o intuito de se apropriar das metodologias e ideias americanas e replicá-las no Brasil, o que foi possível enquanto assistente e depois como Diretor do Ensino Industrial e superintendente da CBAI (CBAI, 1950).

Todas as ações executadas na vigência do mandato dos agentes que dirigiam a CBAI influenciaram significativamente no ensino industrial brasileiro.

A CBAI foi extinta em 1963, conforme o Decreto nº 53.041, de 28 de Novembro de 1963, que cita em seu art. 1º que ficava expirado a vigência do Acordo que instituiu a comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial e dos respectivos Termos Aditivos. Em 31 de dezembro de 1963, os encargos dessa Comissão foram assumidos pelo Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial, criado pelo Decreto nº 50.809, de 17 de junho de 1961, o qual passou a denominar-se Grupo Executivo do Ensino Industrial (GEEI).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido por este artigo buscou responder e explicitar quem foram os agentes brasileiros que atuaram na direção da comissão oriunda do acordo firmado entre Brasil e EUA - CBAI e o que eles representaram para o país enquanto cumpriam este papel de relevância importância. Buscou-se apresentar a trajetória destes dirigentes da CBAI e suas principais colaborações em especial na disseminação de ideias anglo-americanas no Brasil por meio da CBAI.

As informações apresentadas evidenciaram que a atuação de cada dirigente estava diretamente relacionada a sua trajetória de vida e experiência profissional.

Durante toda a vigência da CBAI se percebe latente a inspiração do modelo anglo-americano de ensino industrial, o que se destacava nos boletins da CBAI. A presença do anglo-americanismo no ensino industrial brasileiro se concretizou em virtude da segunda guerra mundial, quando o Brasil se declara aliado dos EUA. Como efeito deste apoio, o Brasil consegue apoio financeiro, técnico e educacional.

Assim, no período de 1946 a 1963 os dirigentes da CBAI colaboraram significativamente com o crescimento do ensino industrial, com o fortalecimento das escolas técnicas federais e com a disseminação das ideias americanas no ensino.

O trabalho apresentado traz uma contribuição à história da educação profissional e, sobretudo do ensino industrial brasileiro, bem como, dos agentes que atuaram na CBAI, tendo em vista

que este acordo contribuiu de maneira significativa para a organização e o funcionamento do ensino industrial e, com referências práticas, para a solução do problema brasileiro relativos ao ensino industrial.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. L. **Da escola técnica de Curitiba à escola técnica federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942–1963)**. 2004. 387 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de Fevereiro de 1942:** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília, DF, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de Janeiro de 1942:** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Brasília, DF, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14048.htm>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 53.041, de 28 de Novembro de 1963:** Atribui ao Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial os serviços técnicos que vem sendo realizados, pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial e dá outras providências. Brasília, DF, 1963. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53041-28-novembro-1963-393136-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. MEC-INEP. Conferências Interamericanas de Educação. Brasília, DF, 1943-1963. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=26128&co_midia=2>. Acesso em: 05 dez. 2017.

COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL - CBAI, **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro: CBAI, 1948-1957. Mensal.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. Brasília: UNESP, 2005.

FALCÃO, L. Q.; CUNHA, L. A. Ideologia, Política e Educação: A CBAI (1946/1962). **Revista Contemporânea de Educação**, RCE, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ISSN 1809-5747, v. 4, p. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1579>, Julho 2009. ISSN 7. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14428-pceb039-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 junho 2017.

FONSECA, C. S. D. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, v. 1 e 2, 1961.

MONTOJOS, F. **Ensino Industrial**. Rio de Janeiro: MES / CBAI, v. 5, 1949.

PEDROSA, J. G.; SANTOS, O. G. D. Agentes do ensino industrial no Brasil (1920–30–40) e suas referências internacionais: europeísmo e americanismo, **Cadernos de História da Educação** – UFU, v. 13, n. 1 – jan./jun. 2014.

CBAI AND THE AGENTS OF INDUSTRIAL EDUCATION (1946 TO 1963)

***Abstract:** This article focuses on the agents who have acted in the direction of the Brazilian-American Committee on Industrial Education - CBAI during the period of its validity. The CBAI was an educational cooperation program between Brazil and the USA that existed in the period from 1946 to 1963 under the responsibility of the Ministry of Education through the industrial education director. It was supported by resources from the Brazilian and Anglo-American governments and operated under the joint direction of a superintendent, who was the Director of Industrial Education, and a Head of Delegation of Anglo-American specialists. The CBAI promoted teacher improvement courses in Brazil and the USA, translated books and had an own editorial which ensured a dissemination of the sector's ideas, actions and resources, in particular through CBAI monthly bulletins, which are intended for directors and teachers of industrial schools of federal network and that were used as source of this research. All the actions of the CBAI that were put in practices had as pivot an agent that guaranteed its execution. In this way, it is necessary to raise the question about who were these agents that acted in the direction of the CBAI and what they represented? The trajectory of this article seeks to identify the main Brazilian agents involved in the direction of the CBAI and how they facilitated the dissemination of Anglo-American ideas in Brazil through the CBAI.*

Keywords: Agents. CBAI. Industrial education.

CELULAR, TÉCNICA COMO AUXÍLIO PARA O ALCANCE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

SILVA, Antonio Luiz Fernandes da¹ – docs.antonio@gmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Av. Amazonas, 277, AP. 401, Centro, CEP 35.500-028 – Divinópolis – Minas Gerais - Brasil

PEDROSA, José Geraldo² – jgpedrosa@uol.com.br

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Departamento de Formação Geral

Rua Salinas, 206, AP. 904, Vila Cruzeiro, CEP 35.500-020 – Divinópolis – Minas Gerais – Brasil

***Resumo:** Este artigo situa-se no âmbito do NAAAB (Narrativas e Apropriações Anglo-americanas no Brasil), um grupo de estudos e pesquisas que tem como uma de suas linhas o estudo de autores de diferentes origens geográficas que produziram obras contendo elaborações sobre as relações entre europeísmo e americanismo, sobre as relações entre americanidade e modernidade ou sobre o status da cultura americana no âmbito da civilização ocidental. O artigo é resultado de uma análise dos estudos teóricos do psicólogo estadunidense David Ausubel acerca da aprendizagem através do olhar de Moreira (1982). A questão que o artigo focaliza não é referente à tese de Ausubel sobre aprendizagem significativa, em si, mas entender se o uso do aparelho celular pode contribuir para que esse conceito seja alcançado na prática.*

***Palavras-chaves:** Anglo-americanidade. Educação. Aprendizagem. Celular. David Ausubel.*

1 INTRODUÇÃO

Nascido em Nova York, nos Estados Unidos, David Paul Ausubel (1918-2008) era filho de imigrantes judeus. Apesar de sua formação em Medicina Psiquiátrica, ele dedicou parte de sua vida acadêmica à Psicologia Educacional.

¹ Graduação em Letras (ISED/FUNEDI/UEMG); mestrando em Educação Tecnológica (CEFET-MG).

² Graduação em Ciências Sociais (INESP); doutorado em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP).

Segundo Moreira (1982), os conceitos do norte-americano são compatíveis com outras teorias do século XX, como a do desenvolvimento cognitivo, de Piaget (1979), e a sociointeracionista, de Vygotsky (1998).

Quando a teoria de Ausubel foi apresentada, em 1963, as ideias behavioristas predominavam. Acreditava-se na influência do meio sobre o sujeito. O que os estudantes sabiam não era considerado e entendia-se que só aprenderiam se fossem ensinados por alguém.

A concepção de ensino e aprendizagem de Ausubel segue na linha oposta à dos behavioristas. Para ele, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.

Conforme Pelizzari (2002 p. 37), Ausubel formulou a teoria da aprendizagem significativa, diferenciando-a da aprendizagem mecânica, fornecendo orientações e instruções úteis ao ato de ensinar e à compreensão da aprendizagem, a partir de uma nova visão.

Ausubel (1963) dividiu a aprendizagem em dois tipos básicos: aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa. Moreira (1982, p. 8-9) afirma que a definição de Ausubel para a aprendizagem mecânica diz respeito à aprendizagem que não leva em conta os conhecimentos prévios armazenados na estrutura cognitiva do aluno. Nesse caso, os novos conteúdos são armazenados de forma arbitrária. Exemplo disso ocorre quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação.

Segundo Moreira (1982), aprendizagem mecânica, na visão ausubeliana, é:

aquela em que novas informações são aprendidas praticamente sem interagirem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, sem ligarem-se a conceitos subsunçores específicos. A nova informação é armazenada de maneira arbitrária e literal, não interagindo com aquela já existente na estrutura cognitiva e pouco ou nada contribuindo para sua elaboração e diferenciação. (MOREIRA, 1982, p. 8-9).

Diante desse problema, Ausubel desenvolveu uma teoria que tinha como objetivo transformar essa educação reacionária e opressora em uma formação acessível e inclusiva. Para ele, a aprendizagem mecânica, praticada até então, deveria progredir para uma aprendizagem significativa. Ainda segundo Moreira (1982, p. 9), Ausubel não diferencia aprendizagem mecânica de significativa como se fizessem parte de uma dicotomia. Uma seria um *continuum* da outra. Não importa se a aprendizagem se dá por descoberta, quando há um aprendizado

empírico de maneira espontânea por parte do indivíduo diante de uma situação, ou por revelação, quando, em sua forma final, o conteúdo a ser aprendido é apresentado ao aprendiz, a aprendizagem só é significativa quando conecta essa informação a outras já aprendidas anteriormente. Para Fernandes (2011), a diferença existente entre a aprendizagem significativa e a mecânica é o fato de a primeira levar em conta que há conhecimentos pré-existentes, que o aluno possui uma estrutura cognitiva que acumula saberes que devem ser usados como base para a aquisição de novos conhecimentos. Em Língua Portuguesa, seria algo como se para aprender o que é oração subordinada substantiva objetiva direta o aluno usasse o conhecimento prévio sobre o que é um objeto direto.

Já a aprendizagem significativa seria definida por Ausubel (apud MOREIRA, 1982, p. 7-8) como “o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”.

Moreira (1982), ao analisar o desenvolvimento da aprendizagem significativa em cada disciplina, defende que é necessário que o educador compreenda os conceitos e princípios básicos essenciais à sua prática, ou seja, que ele domine o conteúdo a ser lecionado. Além disso, a necessidade de o educador ampliar seu conhecimento, segundo ele, é tão importante quanto a importância de se aproximar da realidade do aluno, a fim de identificar os saberes prévios existentes e articular estratégias para a apropriação de saberes posteriores. O aparelho celular, na atualidade, é o principal objeto de leitura e escrita no cotidiano do aluno. Ele navega pelas redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas, praticamente, o tempo todo. Nessas interações, ele se informa a respeito dos acontecimentos à sua volta, os interpreta, emite juízo crítico. Tudo isso enquanto lê e escreve usando o smartphone. Tendo em vista que as aulas de Língua Portuguesa devem ensinar a ler mais do que palavras, mas a interpretar a realidade de maneira crítica, o celular, como objeto da realidade do aluno, deveria ser incorporado como técnica de auxílio à aprendizagem.

A aprendizagem significativa não elimina a aprendizagem mecânica. Existem conhecimentos que são arbitrários. Exemplo disso, as fórmulas. Memorizá-las é essencial para que se resolvam até as operações matemáticas básicas, por exemplo. No entanto, a parte mecânica em que o aluno é apresentado ao novo conteúdo mecanicamente deve ser apenas a etapa inicial. É possível que o professor avance para estratégias progressivas e integrativas,

incluindo os conhecimentos prévios do aluno e elementos que permeiam a vida dos educandos para a promoção da análise, discussão e aplicação do conhecimento.

Souza e Buruchovitch (2010) tratam do princípio da consolidação da aprendizagem significativa. Para elas, o professor precisa facilitar o acesso a meios, oportunidades para que haja o aprofundamento do conteúdo. Os aparelhos celulares podem, por exemplo, facilitar a pesquisa de dados e exemplos do conteúdo apresentado e intermediar o contato entre pontos de vista diferentes, promovendo, assim debates concisos. Para que isso ocorra, é preciso que o educador viabilize maneiras para que o aluno aprenda, utilize o que aprende e internalize o que aprende, solucionando situações-problema. Nesse caso, meios e fins se identificam: aprender a solucionar problemas lidando com situações-problema.

2 CELULAR E APRENDIZAGEM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Não é dúvida que as novas Tecnologias de Informação e Comunicação, as famosas TIC, têm tido papel importante na vida social. O aparelho celular é uma dessas inovações que são consideradas de primeira necessidade pelo homem moderno. Segundo dados publicados pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) em 2012, desde aquele ano, o Brasil conta com mais aparelhos de telefonia móvel do que habitantes. Apesar disso, as salas de aula continuam a funcionar em um ambiente *offline*. As escolas, em geral, foram idealizadas seguindo o modelo prisional de Bentham. Foucault, por sua vez, descobriu e criticou esse modelo concreto de arquitetura imaginado para prisões para outros ambientes coletivos influenciando escolas, fábricas, asilos e outras instituições a exercerem um conceito de vigilância permanente, sem “pontos cegos”. O panóptico se resume pela obsessão pela visibilidade total. No modelo de escola que temos hoje, o professor fica na frente da sala de aula, em um patamar mais elevado, permitindo a ele ter uma visão de cima da classe. Esse é um modelo clássico do panoptismo. Essa vigilância, em tese, ocorre para evitar que o aluno desvie sua atenção das atividades propostas e não tenha sua aprendizagem prejudicada. O ambiente repressivo das salas de aula que impede até que os alunos discutam entre si os assuntos da aula, claro, não poderia abrir espaço para a inovação. O aparelho celular, a princípio, assim como outros aparelhos, é visto como adversário do ensino e da aprendizagem.

Isso ocorre porque os telefones funcionam como uma janela, uma válvula de escape do ambiente monótono e desinteressante que a escola se tornou. O aluno se vê em uma dimensão anacrônica. Fora da sala de aula, ele está a um clique de toda a informação disponível no mundo, conectado a pessoas que podem estar a centenas de quilômetros de distância, mas ao chegar à sua carteira escolar não pode sequer falar com o colega que se senta ao seu lado, ou então, comentar como sua experiência de vida o faz opinar sobre um determinado assunto.

Aprendizagem mecânica, estrutura panóptica, encarar a tecnologia como adversária da aprendizagem. Esses fatores fazem com que as aulas sejam, para os alunos, algo desinteressante. O aparelho celular, por estar diretamente ligado a funções prazerosas como conversas informais e jogos, é visto pela comunidade escolar apenas como um objeto de lazer. Dumazedier (1973 p. 34) define lazer como um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações familiares, profissionais e sociais. A estrutura organizacional, a cultura docente e a didática que regem o sistema escolar dificultam que a escola seja encarada como um local prazeroso, não há lazer entre os muros da escola, ela continua a funcionar tentando evitar que o mundo externo penetre suas dependências. Segundo Pedrosa:

Dumazedier refere-se aos impactos que essa ampliação do tempo livre apresenta para a vida escolar, para a representação que o indivíduo tem sobre o tempo de vida dedicado às atividades escolares. Neste caso, o que a empiria de Dumazedier constata é o crescimento cada vez maior da parcela de alunos “não integrados” ao tempo escolar. Assim, as crianças e os jovens tendem cada vez mais a identificar o prazer e a felicidade individuais com as atividades de lazer, com o tempo fora da escola. O tempo livre ou o tempo de lazer tornar-se- iam cada vez mais atraentes para os indivíduos e isso traz implicações sobre o envolvimento e a dedicação para com as atividades da vida escolar. Isso, segundo ele, se faz presente nas salas de aula das escolas: cresce a recusa e a parcela de alunos integrados tem sido cada vez menor. (PEDROSA, 2017 p. 3)

Os smartphones, se não incorporados à prática escolar, são a janela, válvula de escape que leva os alunos a momentos de lazer, mesmo estando na escola. Talvez a escola devesse ser também encarada como algo prazeroso. Justamente a integração da técnica aliada ao aparelho celular possa contribuir nesse aspecto. Diante desse dilema, o uso do celular durante as aulas é um assunto que inquieta a comunidade escolar. O uso dos telefones em sala de aula é um problema, e, também, solução para se alcançar a aprendizagem significativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desinteresse, falta de atenção, evasão escolar. São várias as consequências dos métodos de ensino adotados em boa parte das instituições educacionais. As aulas não são atraentes. O resultado disso são professores cada vez mais estressados e alunos entediados. Com isso, mobilizar a atenção, criar o interesse e estimular a aprendizagem torna-se um desafio. Esse desafio se origina na premissa de que a aprendizagem só ocorre diante da mobilização dos sentidos do aluno, ou seja, da atenção. Sem ela, não há aprendizagem. Na cena contemporânea, há vários fatores que contribuem para a dispersão da atenção dos alunos. Um desses fatores é a generalização do celular entre os jovens. Isso exige mais criatividade dos professores nas práticas de ensino de modo a tornar as aulas mais atraentes.

Surge, então a necessidade de se verificar a possibilidade de esse aparelho eletrônico contribuir, ou não, para que o processo de aprendizagem, leia-se aqui o alcance da aprendizagem significativa apresentado por Ausubel, seja facilitado.

4 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. (1963). **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FERNANDES, Elisângela. David Ausubel e a aprendizagem significativa. **Nova Escola**, [online] ed. 248, dez, 2011. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/formacao/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>> Acesso em 29 de setembro de 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

MOREIRA, M.A.; Masini, E.A.F.S. (1982). **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo, Editora Moraes.

PEDROSA, José G. **Trabalho e educação no capitalismo tardio: crítica do trabalho hipostasiado**. 2003. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1998. 190p.

SMARTPHONE, TECHNIQUE AS AID FOR THE REACH OF MEANINGFUL LEARNING IN MEDIUM LEVEL TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION

***Abstract:** This article does not have any plans of NAAAB (Narratives and Appropriations Anglo-American in Brazil), a group of studies and research that has as one of its lines the study of authors from different geographical origins that produced works contained in elaborations about how relations between Europeans and Americanism, about how relations between Americanness and modernity or about the status of American culture are not requirements of Western civilization. The article is the result of an analysis of the theoretical studies of the American psychologist David Ausubel on learning through the look of Moreira (1982). One problem that is a focused article is not related to this of Ausubel on meaningful learning in itself, but it is understood the use of the cellular apparatus can contribute to that concept being achieved in practice.*

***Keywords:** Anglo-americanity. Education. Meaningful Learning. Smartphone. David Ausubel.*
