

Três projetos em torno de escola, cultura e cultura escolar

Kazumi Munakata
Mirian Jorge Warde
Marta Maria Chagas de Carvalho*

Resumo

Este artigo trata de três projetos de pesquisa do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. São projetos que se desdobram do eixo temático Escola e Cultura, privilegiado pelo Programa, e visam articular pesquisas docentes e discentes. O primeiro projeto apresentado tem como tema os modelos pedagógicos, práticas culturais e forma escolar: questões de história da escola primária no Brasil, e recobre o período de 1750 a 1940. O segundo projeto exposto trata de Americanismo e Educação: a fabricação do "homem novo", com marcos de periodização entre meados do século XIX a meados do século XX. O terceiro projeto, centrado nas Disciplinas Escolares, não delimita o período a ser examinado, pois pretende vasculhar os processos de disciplinarização ou departamentalização dos saberes elementares e acadêmicos.

Palavras-chave: escola primária, americanismo, disciplina escolar, cultura

Abstract

This article deals with three research projects from the Program of Postgraduate Studies on Education: History, Politics, Society. They are projects that are an outcome of the main theme School and Culture, emphasized by the Program, and their purpose is to relate students' and teachers' research. The theme of the first project presented is the Pedagogical models, cultural practices and school form: issues associated with the history of primary school in Brazil, and it covers the period from 1750 through 1940. The second project exposed deals with Americanism and Education: the fabrication of the "new man", with milestones ranging from the mid-19th century and the mid-20th century. The third project, focusing on School Disciplines, does not limit a period to be examined, as it intends to search the processes of disciplinarization or departmentalization of the elementary and academic knowledge

Key words: primary school, americanism, school discipline, culture

* Os professores Munakata, Warde e Carvalho compõem o corpo docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da PUC-SP.

No Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entre 1996 e início de 1999, as pesquisas estiveram organizadas em núcleos. Nesse período, cinco professores formavam o Núcleo de Historiografia e História da Educação. Desde 1999 até o momento, o Programa redefiniu sua forma de organização de sorte a privilegiar suas áreas de concentração — História da Educação e Educação e Ciências Sociais — e um eixo temático comum — Escola e Cultura — que estão servindo de parâmetro à proposição dos novos projetos de pesquisa (em fase de discussão). O que exporemos a seguir são os projetos de pesquisa propostos até o momento.

Modelos pedagógicos, práticas culturais e forma escolar: questões de história da escola primária no Brasil¹

O programa de pesquisas “Modelos pedagógicos, práticas culturais e forma escolar: questões de história da escola primária no Brasil” propõe-se a repensar o processo de institucionalização da escola primária no Brasil, dando ênfase às práticas e aos processos de produção, circulação e apropriação de modelos pedagógicos no país. Montado como proposição de

uma pluralidade de investigações tematicamente diversificadas, mas nucleadas em torno de um campo de problemas, a investigação faz uso do conceito de forma escolar (Vincent, 1980) de modo bastante livre, com o intuito de dar conta da especificidade dessa modalidade institucional de organização das práticas de educação, ensino e aprendizagem. Distinguir, desse modo, essa “forma escolar” parece ser um ponto de partida adequado para nortear um programa de investigação interessado na historicidade das práticas e dos processos que gradativamente produziram, no Brasil, essa instituição que hoje se conhece por “escola”.

É, assim, em torno de temas relativos ao processo de institucionalização da escola primária no Brasil que se configura o campo de problemas em que se inscreve este programa de pesquisas. A periodização — 1750-1940 — foi estabelecida de modo a abranger as tradições legadas pelas Reformas Pombalinas e o processo de incorporação da escola primária ao sistema nacional de educação institucionalizado no país a partir de 1930. O recorte não exclui, entretanto, um recuo maior no tempo, abrindo-se para a possibilidade de

¹ Esta proposta, envolvendo pesquisas de mestrandos e doutorandos, é coordenada por Marta Maria Chagas de Carvalho.

trabalhar, de modo mais ampliado, as heranças coloniais que perduram no período estudado. Ele não exclui também a possibilidade de investigar questões relativas à permanência de tradições no período posterior a 1940, como é o caso, por exemplo, daquelas remanescentes nas escolas isoladas de um só professor.

A proposta prevê o desenvolvimento de pesquisas realizadas a partir de recortes temporais e temáticos diversos, articuladas em torno de dois eixos problematizadores. Esses eixos efetuam uma espécie de sub-periodização que, sem estabelecer delimitações temporais rígidas, especificam diferencialmente questões relativas ao processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Assim, um primeiro recorte organiza-se em torno do tema "Escolas de primeiras letras, filantropia ilustrada e institucionalização da ordem", e abrange um período que vai das reformas pombalinas a meados do século XIX, passando pela administração joanina e pelas iniciativas filantrópicas ilustradas das primeiras décadas da Independência.

Falar em institucionalização da escola no Brasil implica indagar sobre a emergência dessa modalidade institucional de governo dos homens que conhecemos por escola, percorrendo o campo institucional híbrido em que se configuram no Brasil do século XIX uma

multiplicidade de instituições. Nesse campo, as pesquisas recortam a questão da partilha de atribuições e de finalidades que se efetua no próprio movimento de institucionalização do Estado, pondo em evidência o processo de gradativa especificação de uma forma escolar de intervenção social, distinguindo-a de outras modalidades institucionais de governo dos homens. Nesse recorte, propõe-se a determinar a especificidade das escolas de primeiras letras face às tradições de ensino e aprendizagem legadas pela tradição pombalina e pelas corporações de ofícios, problematizando o universo cultural em que elas se inserem.

É no campo institucional híbrido, composto por uma diversidade de iniciativas voltadas à guarda, educação e ensino, que a pesquisa situa a escola de primeiras letras, interessada em acompanhar o processo de sua gradativa transformação em escola primária seriada. Trata-se de rastrear as práticas e os processos que vão gradativamente dotando essa escola de um formato institucional adequado a novas funções: as de uma instituição destinada a ser percurso obrigatório de todo cidadão, modelando-lhe os comportamentos e transmitindo-lhe o conjunto de saberes e convicções reputados necessários à vida em sociedade.

Mas a atenção dada ao processo de institucionalização da escola primária deverá estar articulada a um outro questionário de investigação, interessado em determinar a natureza e a extensão da demanda social pelas habilidades de ler, escrever e contar, assim como a de aquilatar a presença e a importância da escrita na vida social. A dificuldade de investigações como esta, tão descuidadas na historiografia brasileira, não deve obscurecer o entendimento de que sem algum tipo de incursão pelo tema dos usos sociais da escrita e da leitura esvai-se a possibilidade de dimensionar as condições que presidiram o processo de institucionalização da escola no país.

A demanda por essas competências e pelos bens culturais a que elas dão acesso é, com efeito, um dos elementos constitutivos da situação de sala de aula que se pretende determinar. Além disso, se a escola está sendo pensada como um produto de práticas, importa lidar com a relação dinâmica que se estabelece entre processos de escolarização de práticas culturais e usos sociais dos saberes transmitidos pela escola. Assim, transitar pelas regiões culturais de fronteira que constituem o território social em que a instituição escolar se inscreve e investigar os processos de escolarização dos saberes elementares (Hébrard, 1990) são procedimentos que devem permitir repensar a história da escola primária no país.

O segundo recorte articula-se em torno do tema "Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e modelo escolar" e demarca o período 1860-1930. Nele, a pesquisa propõe-se a mapear os processos de difusão dos novos modelos pedagógicos que, a partir da segunda metade do século XIX, põem em circulação novos desenhos institucionais, produzindo um modelo escolar que terá a sua expressão máxima nos Grupos Escolares, com suas classes constituídas segundo padrões de ensino seriado em que são reunidos alunos de um mesmo grau de adiantamento. Interessar-se-á pelas tensões que marcaram o processo de institucionalização desses estabelecimentos modelares, pondo em cena as práticas de ensino-aprendizagem contrastantes que perduram nas escolas isoladas de um só professor, que lhes são contemporâneas.

As pesquisas estarão também interessadas em identificar e analisar modelos escolares concorrentes. Entre eles, as iniciativas de cunho popular, especialmente as inúmeras escolas de imigrantes, muitos dos quais operários anarquistas, que foram tragadas no processo de institucionalização da escola primária e de sua inserção no sistema escolar do país.

Assim, neste recorte temático, as pesquisas abrangem: a) as iniciativas e

proposições da geração de liberais, maçons, positivistas e protestantes americanos, que, a partir da década de 1860 e até o final do Império, deposita os seus anseios de modernização do país na introdução de novos modelos pedagógicos, propagandeando a chamada pedagogia moderna; b) a institucionalização dos Grupos Escolares no âmbito das iniciativas republicanas e a produção e circulação nacional do chamado modelo escolar paulista; c) os modelos pedagógicos concorrentes articulados em iniciativas que escapam ao controle do Estado; d) as estratégias de remodelização escolar articuladas à difusão da chamada pedagogia da escola nova.

O programa de investigação parte de dois pressupostos: o de que a forma escolar é produto de práticas de apropriação (cf. De Certeau, 1994) entendidas como práticas de transformação de modelos culturais e de matérias sociais específicas; e o de que os modelos pedagógicos são objetos culturais produzidos socialmente, devendo ser analisados em sua materialidade.

Enquanto prática de transformação, a apropriação supõe a situação particular em que agentes dotados de competências específicas produzem um novo objeto segundo procedimentos técnicos e regras de uma finalidade

condicionada por uma posição. Assim, o programa estabelece um questionário de investigação sobre a história do processo de institucionalização da escola primária. Esse questionário tem a finalidade de trazer à cena: os atores envolvidos no processo, procurando reconstituir a situação-problema com que se defrontaram seja como professores, inspetores, políticos ou intelectuais; o repertório de modelos pedagógicos a que tiveram acesso e os recursos culturais (individuais e sociais; intelectuais e materiais) com que puderam contar na apropriação que fizeram desses modelos. Assim, falar em práticas de apropriação implica pôr em relação uma matéria a ser apropriada, uma situação, uma finalidade e um agente dotado de competências específicas.

Em uma de suas vertentes, a investigação abrange estudos sobre itinerários de formação e trajetórias de professores de primeiras letras e de inspetores; sobre processos materiais de exposição e circulação de modelos pedagógicos;² e sobre a materialidade da situação das salas de "aulas". Com esse

² *Pensa-se aqui em objetos culturais como livros, mobiliários, noticiário impresso em jornais ou revistas etc. que, na sua materialidade dão a ver modelos de organização das "aulas" e em práticas que põem esses modelos em circulação, como viagens, correspondência, relatórios, exposições pedagógicas.*

conjunto de investigações, espera clarificar a situação material e o repertório de possibilidades que condicionaram a prática dos professores de primeiras letras na busca de soluções para os problemas de organização das "aulas", impondo-lhe limites.

Em uma perspectiva similar, ganham relevância investigações sobre os itinerários de formação e sobre as práticas de intervenção dos agentes mediadores do processo de institucionalização da escola. Assim, pretende-se também investigar a formação intelectual de homens públicos que transitam na esfera social e cultural do Estado na posição de legisladores, ocupantes de cargos executivos no aparelho estatal, ministros, juristas, jornalistas e intelectuais.

Trata-se, aqui, de reconstituir essa formação no espaço acadêmico do ensino secundário e superior, de modo a compreender melhor a natureza e o papel dos equipamentos intelectuais (psíquicos e materiais) de que eles se dotam, transitando pela complexa rede de relações culturais tecida nos itinerários de formação e nas trajetórias profissionais e políticas desses agentes. Nesse sentido, a viagem ao estrangeiro é também uma dimensão importante desses itinerários de formação e constitui um capital que não é somente formal e simbólico. Será por isso importante desenvolver pesquisas

sobre o impacto dessa prática nas representações que esses homens públicos constroem e difundem nas diferentes posições sociais e políticas que ocupam. Determinar os crivos que configuraram a apropriação que fizeram do que leram, viram, ouviram e vivenciaram, na sua privilegiada itinerância por circuitos culturais estranhos à grande maioria das populações brasileiras, é um dos interesses deste programa de pesquisas.

Uma outra via de abordagem põe ênfase nos modelos pedagógicos em circulação, privilegiando o impresso, aqui entendido como suporte material de modelos pedagógicos. Analisando questões relativas à produção, circulação e usos do impresso, interessar-se-á pela determinação das estratégias textuais e editoriais de difusão e imposição dos saberes pedagógicos. Pondo ênfase nos suportes materiais da produção, circulação e apropriação (Chartier, 1991) de modelos pedagógicos, as pesquisas abrangem estudos sobre livros de uso escolar, imprensa periódica especializada em educação, bibliotecas escolares, coleções dirigidas a professores, regulamentos, programas etc. Nessas investigações, o impresso passa a interessar como objeto, no duplo sentido de objeto da investigação e de objeto material cujos usos em situações específicas se quer

determinar. Mas interessa sobretudo como suporte material dos modelos pedagógicos que circulam em um espaço e em um tempo determinados.

*Americanismo e Educação: a fabricação do "homem novo"*³

O foco desta pesquisa está dirigido para meados do século XIX a meados do século XX, período no qual se quer apanhar as práticas, os discursos, as tecnologias mediante os quais, na disputa entre diferentes padrões culturais, foi-se produzindo a hegemonia cultural americanista, pela criação imaginária de que os Estados Unidos ofereciam o melhor espelho para a modernidade; pela difusão da crença de que lá, mais do que em qualquer outro lugar do mundo ocidental, estava sendo concretizada a esperança do "homem novo", ou seja, o homem subjetivamente necessário à modernidade.

Essa especificação temática em torno do americanismo não está pautada num suposto, já que falso, de que o processo de construção da hegemonia norte-americana implicou a dissolução das arenas de disputa entre múltiplos padrões culturais/educacionais. No sentido aqui adotado, a hegemonia se constrói exatamente numa arena em que diferentes grupos sociais expressam diferentes projetos e pugnam por eles.

Assim pensando, é preciso atentar para os processos mediante os quais esses mesmos grupos acionam como estratégias e táticas a incorporação de elementos constitutivos de outros padrões culturais.⁴

Assim, reitera-se a relevância de uma pesquisa que centra seu foco sobre o americanismo, posto que este foi construído pela densa incorporação de projetos não-americanistas ou mesmo anti-americanistas. Mais do que isso: o americanismo como hegemonia dos Estados Unidos sobre o mundo externo é resultante da hegemonia interna de alguns dos projetos em disputa, assim como é a incorporação de projetos e padrões culturais nascidos fora das fronteiras sociais dos Estados Unidos.

³ Este projeto está sob a coordenação de Mirian Jorge Wardle, que conta com apoio do CNPq, mediante uma bolsa de apoio à pesquisa, e da Capes. O projeto envolve mestrandos e doutorandos do Programa, bem como professores e alunos de pós-graduação de outras universidades do país e do exterior.

⁴ Decorrente desse modo de entendimento do americanismo e em diálogo com os colaboradores estrangeiros, este projeto está ganhando novos desdobramentos que já estão em discussão no Programa e que devem abrir para outros projetos de investigação. Aqui podem ser antecipadas duas frentes de pesquisa em processo de definição: a) os diferentes projetos culturais em luta nos Estados Unidos e as triagens efetuadas no processo de difusão de alguns projetos em detrimento de outros, de sorte a se verificar quais os projetos americanistas foram postos em circulação no Brasil; b) a apropriação norte-americana da cultura européia.

Feitas essas considerações, cabe ainda um esclarecimento quanto ao uso do termo americanismo, quando se está fazendo referência em particular aos Estados Unidos da América. De um lado, no campo das nomenclaturas, não há praticamente alternativa. Vários levantamentos e consultas já foram efetuados; é internacionalmente generalizado o uso dos termos "americano", "americanismo", "americanista" e correlatos para se referir ao que é ou origina-se nos Estados Unidos da América. Mesmo o termo "norte-americano" assim é aplicado, ignorando-se todos os demais países incluídos na América do Norte, além dos Estados Unidos. A adoção da metonímia, pela qual a parte se identifica com o todo, nasceu concomitantemente nos Estados Unidos e na Europa; e aqui se tem, de pronto, um exemplo cabal do que se quis explicar nos parágrafos anteriores sobre a construção da hegemonia.

Os artifícios para escapar dessa armadilha lingüística são precários, como se disse acima. Além do que, afigura-se secundário, para os objetivos desta pesquisa, instaurar uma querela terminológica; mais relevante é o que o próprio projeto pretende investigar no âmbito da história: como se construiu essa hegemonia que nominalmente opera pela identificação da parte com o todo e

que culturalmente opera pela identificação do todo com a parte.

Há vários indícios nos escritos carcerários gramscianos — de onde este projeto extraiu originalmente o conceito (ver retomada deste ponto mais adiante) — de que o uso por ele adotado do termo *americanismo* apóia-se no mesmo argumento aqui adotado. Gramsci referia-se aos Estados Unidos da América ao falar do americanismo, mas também se referia, indiretamente, à produção de um novo padrão de organização da vida material e simbólica, objetiva e subjetiva, que nascia do outro lado do Atlântico; a um padrão cultural novo não-europeu; americanismo era, então, ao mesmo do tempo relativo aos Estados Unidos e não-relativo à Europa.

Mas, na conjuntura em que Gramsci examinava esse fenômeno novo, seus olhos não tinham em mira somente a polaridade Europa — Estados Unidos; eram muitos seus focos de observação e seus pontos de apoio: ele estava centrado na Itália, de onde observava, de um lado, uma nova realização histórica da modernidade e do "homem novo" na URSS pela via da revolução anticapitalista; e, de outro, ele observava os Estados Unidos, realização histórica da modernidade capitalista no mundo extra-europeu. Mas ele via por todos esses lugares e em luta o americanismo de tipo

americano e o americanismo de tipo não-americano; ele via a revolução, a reforma e a revolução passiva. Gramsci estava longe de ser ignorante ou indiferente às questões geopolíticas aí implicadas, mas seguramente não estava no centro das suas atenções a polaridade Estados Unidos — Europa, mas a luta por diferentes e desiguais projetos de construção de uma nova ordenação societária.

Ao apanhar o processo de construção do americanismo desde o século XIX, essa pesquisa pretende flagrar as práticas, os processos, as tecnologias, as estratégias, as táticas que entraram na construção e na hegemonização do americanismo antes mesmo de ele se configurar como um projeto político e ganhar a dimensão geopolítica que assumiu a partir da Segunda Guerra Mundial. Por isso, o campo prioritário de análise dessa investigação é o da cultura.

Com essas considerações, ganha realce um elemento fundamental dessa pesquisa: a construção da hegemonia norte-americana ocorreu no mesmo movimento de construção da sua identidade, sendo que, visando uma e outra, os Estados Unidos desencadearam, desde o século XIX, uma política sistemática e de longo prazo de esquadramento de todas as demais sociedades para a apropriação e difusão

"seletiva" de padrões culturais vigentes em tais agrupamentos societários.⁵ Além disso, manteve até meados do século XX uma política relativamente constante de fronteiras abertas, mediante a qual absorveu enorme contingente de imigrantes destinados aos mais diferentes campos de atuação econômica e alimentou, ao longo dos dois séculos, sistemática política de atração de quadros de intelectuais, acadêmicos e cientistas para os quais ofereceu condições especiais de salário, inserção na vida local e infra-estrutura institucional.

Assim é que a hegemonia norte-americana deve ser examinada também à luz da cultura norte-americana, no que ela singularmente porta das muitas assimilações de outros padrões culturais. Examiná-la exige, portanto, levar em conta o que nela já está contido e decantado de outras culturas que ali chegaram como resultantes de iniciativas políticas governamentais e não

⁵ Faz parte dessa pesquisa acessar a produção das Ciências Sociais norte-americanas; destaque-se, dentre elas, a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia. No que tange ao Brasil, merecerão especiais atenções as produções nascidas nas ou sob a orientação das Universidades de Chicago, Columbia, Michigan, Harvard e John Hopkins. Para se entender como os Estados Unidos absorveram e levaram às últimas conseqüências práticas científicas de rastreamento do mundo externo (fauna, flora, redes hidrográficas, comportamentos humanos etc.) de extração anglo-saxã, ver Desmond e Moore, 2000.

governamentais.⁶ Porque o americanismo é cultura para funcionar muito além das fronteiras norte-americanas: o americanismo é a própria cultura do império americano.⁷

O que está sendo aqui pensado como “americanismo” tem uma inspiração original gramsciana. Embora Gramsci tenha registrado, em várias partes dos seus cadernos da prisão, ensaios interpretativos sobre o papel que os Estados Unidos vinham ocupando na configuração de novos padrões de cultura, ou como ele preferiria dizer, novos padrões intelectuais e morais, é sabidamente nos apontamentos sobre americanismo e fordismo⁸ que se encontram as idéias mais sistematizadas sobre o assunto.

O que de central Gramsci oferece como base para se pensar o americanismo diz respeito, de um lado, ao fato de que ele, de maneira muito original e contrariando leituras prevaletentes, apreendeu o americanismo como o fenômeno de maior envergadura considerado o momento pelo qual o capitalismo estava passando internacionalmente. Gramsci viu no americanismo um acontecimento de mudança radical de toda uma cultura cujo peso não poderia ser minimizado, posto que exercia a função de cimentar as reformas econômicas em curso (diria ele,

o nome da reforma econômica é reforma intelectual e moral); de outro lado, Gramsci viu nessa cultura a operação de recriação do sujeito; nos termos da época, o americanismo estava produzindo um “homem novo”. A eficácia do

⁶ A referência às políticas governamentais e não governamentais norte-americanas deve-se ao fato de que, desde o século XIX, registram-se inúmeras iniciativas privadas na esfera cultural tanto para dentro como para fora dos Estados Unidos, por exemplo, os investimentos da Fundação Rockefeller na área de saúde em São Paulo, especialmente através da Faculdade de Medicina posteriormente incorporada à USP, desde os anos 20 deste século. Trata-se de uma distinção de difícil apreensão, dadas as relações peculiares entre a “sociedade política” e a “sociedade civil” naquele país. Cf. Marinbo (1999) e Miceli (1993).

⁷ Não se trata, entretanto, de colocar como um alvo central desta frente de pesquisa o exame dos processos e práticas de produção dos padrões culturais norte-americanos, nem mesmo aqueles que se tornaram hegemônicos às sociedades externas e à brasileira em particular. Mas não é possível ignorar aqueles processos e práticas, para tanto, é fundamental a inclusão de consultores estrangeiros, especialmente norte-americanos, nesta ampla pesquisa.

⁸ Gramsci, nos apontamentos sobre americanismo e fordismo, utiliza freqüentemente o primeiro termo associado ao segundo, o que se explica no contexto em que ele está discutindo a questão. Aqui, o americanismo está sendo utilizado no sentido largo do termo que o próprio Gramsci lhe confere e por isso mesmo passível de ser referido sem o complemento do fordismo. No Brasil, bem como no que posteriormente foi consagrado como Terceiro Mundo, o americanismo se hegemonizou sem incluir necessariamente os elementos fundamentais do fordismo, para o que seria necessário o seu suporte estatal — o Estado do Bem-Estar Social. Um dos raros autores nacionais que se debruça mais demoradamente sobre os apontamentos gramscianos sobre o americanismo é Werneck Vianna (1997); nele há indicações valiosas para sustentar a proposta deste projeto de pesquisa.

americanismo era devida, e muito, às condições históricas diferenciadas dos Estados Unidos, que não precisavam carregar, como camadas de chumbo, as velhas tradições européias (culturais, demográficas, políticas, estatais etc.); devia-se, antes de tudo, ao fato de que o americanismo era a filosofia que se afirmava na ação; tão poderosamente afirmada na ação que estava conseguindo produzir um homem com uma nova conformação psicofísica; estava, assim, inventando um “homem novo” (cf. Gramsci, 1978. p.375-413).

Foi essa (pre)visão que Gramsci enunciou sobre o americanismo que o fez capaz de entender o pragmatismo não como uma tola e menor filosofia do senso comum, desprezível face à longa tradição da filosofia européia e à suposta superioridade “prática” do marxismo. Para Gramsci, o pragmatismo era a única filosofia cuja eficácia prática media-se pelo grau de adesão/convencimento que conquistava. Tratava-se de convencimento não no “vocabulário”, mas de convencimento “na ação”. Não é também casual que Gramsci tenha centrado suas energias críticas no pragmatismo croceano (cf. Gramsci, 1999).

Cabe reforçar que Gramsci ajuda a pensar o americanismo como “mudanças do modo de ser e viver”; como tal, é processo de configuração objetiva e subjetiva. Aí está um elemento

fundamental sobre o qual o projeto se encaminha: *o americanismo como processo educacional, ao mesmo tempo em que faz da educação o seu apanágio*. Pretende-se verificar como e por meio de que mecanismos — discursivos e não discursivos — o americanismo instalou-se no Brasil, constituindo-se em cultura, moldando formas de pensar, sentir e viver; tornando-se parâmetro de progresso, felicidade, bem-estar, democracia, civilização; moldando as esperanças em torno da cidade e da indústria. Redimensionando espaços e acelerando os tempos. Plantando nos corações e nas mentes a silhueta do “homem novo” — racional, administrado e industrioso.

Assim pensado, o americanismo como fenômeno cultural, pode-se entender como e por que os Estados Unidos saíram da Segunda Guerra Mundial como potência econômica internacional: o mundo ocidental e parte do mundo oriental já estavam rendidos à sua força salvacionista.⁹ Dessa perspectiva, afirmar

⁹ *Toia (2000) trabalha com o período posterior ao deste projeto de pesquisa. Trata-se de um trabalho com ampla e original base documental, que instiga várias hipóteses para o estudo que ora está sendo proposto. Embora se apresente como um trabalho que pretende escapar das leituras consagradas em torno do imperialismo norte-americano, é isso mesmo que acaba caracterizando-o, posto que a própria escolha temporal e de abordagem induzem-no a pensar que a entrada dos Estados Unidos no âmbito da cultura de massas, nos meios radiofônicos, cinematográficos etc. deve-se exatamente à sua condição de império econômico.*

a relação entre americanismo e educação é quase uma tautologia, posto que ele criou raízes através da educação e mantém a educação como a sua grande bandeira. Aí está a peculiaridade da pedagogia americanista: não tem nada de idílica; impõe consentimento pelos métodos mais brutais de coerção, de controle, de amoldamento, de fabricação de almas.¹⁰

A título de destaque, serão apresentados a seguir alguns dos temas específicos que estão sendo examinados no âmbito dessa pesquisa: a) instituições acadêmicas: universidades e centros de pesquisa; b) escolas norte-americanas (confessionais e não-confessionais); c) grande e média imprensa e a educação; d) imprensa periódica especializada; e) exposições e eventos científicos internacionais; a internacionalização do campo pedagógico; f) campo pedagógico e disciplinas acadêmicas: Filosofia, Psicologia, Sociologia; g) tecnologias de Estado e de sistemas de ensino; h) reformas do ensino e a cultura escolar; i) debates parlamentares em torno da educação; j) relações políticas e diplomáticas: a internacionalização das regras de intercâmbios escolares e acadêmicos; k) trajetórias e carreiras de intelectuais da educação; l) escolas profissionais e agremiações destinadas à formação profissional.

Disciplinas escolares¹¹

Por que a escola ensina o que ensina? Tradicionalmente, a resposta a essa questão segue o receituário de Platão.

Eis o filósofo que conseguiu escapar da caverna onde outros restam acorrentados. Ele pôde, então, se confrontar diretamente com o resplandecer do Sol, a Idéia das idéias, esse Supremo Bem, no qual o Verdadeiro, o Belo e o Justo confundem-se. Agora ele deve retornar à caverna e contar a boa nova aos companheiros que lá ainda padecem, mesmo sabendo-se alvo de descrédito e pilhéria. Como, porém, anunciar a Idéia na impossibilidade de trazê-la diretamente à caverna? O filósofo deverá elaborar um rigoroso procedimento pelo qual se vai suscitando no habitante da caverna idéias cada vez menos contaminadas com impurezas empíricas, de modo a elevá-lo

¹⁰ Há uma passagem forte de Gramsci em torno do sentido "educativo" do americanismo. Diz ele: "Até agora, todas as mudanças do modo de ser e viver se verificaram através da coerção brutal, através do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade: a seleção ou "educação" do homem apto para os novos tipos de civilização, para as novas formas de produção e de trabalho, foi realizada com o emprego de brutalidades inauditas, lançando no inferno das subclasses os débeis e os refratários, ou eliminando-os simplesmente" (1978, p.393).

¹¹ Este projeto, em que se engajam mestrandos e doutorandos, é coordenado por Kazumi Minakata.

gradativamente do sensível ao inteligível, do aparente ao essencial, do senso comum à consciência filosófica. Exercícios que operem com números em si mesmos, sem referência a entes sensíveis e palpáveis a que possam estar aderidos, constituem um possível ponto de partida. O aspirante a filósofo deve, pois, ser iniciado na aritmética e na logística (cálculo). Em seguida, a geometria habitua-o a contemplar as essências. Segue a isso a astronomia, não para observar os astros, mas para apreender-lhes a regularidade em seus movimentos; a música, não para entreter os sentidos, mas para a intelecção da harmonia; por fim, a dialética, que é o modo de alcançar a essência unicamente pela razão.

A célebre alegoria platônica (*A República*, livro VII) pode assim ser lida como uma parábola pedagógica. Mas isto não cancela a leitura mais freqüente, de cunho epistemológico e metodológico; antes, propicia ocasião para a interrogação sobre a relação entre a pedagogia e a epistemologia. No campo pedagógico, salta aos olhos a similaridade entre a proposta platônica de retorno à caverna e a que se expressa no conceito, proposto por Chevallard (1995), de “transposição didática”, que designa a peculiar relação entre o saber ensinado e o seu respectivo saber de referência, científico. Essa relação é marcada por uma

diferença crucial: o Sol ou a Ciência são sempre anteriores à sua versão “transposta”; ou melhor, são atemporais. Ente por excelência do mundo inteligível, a Idéia guarda entre seus atributos a perenidade; do mesmo modo, a tradição epistemológica acostumou-nos com a imagem de que a Ciência está lá, desde sempre, bastando que um Tales, um Galileu, um Marx, um Freud, por exemplo, venham a descobrir suas configurações particulares.¹²

De onde, porém, provêm certos saberes que se transmitem na escola, por exemplo, os chamados “saberes elementares”, isto é, o “ler-escrever-contar”? Segundo Hébrard (2000), a junção dessas três habilidades distintas em um conjunto de conteúdos a se ministrar na escola elementar foi uma invenção, no século XVIII, dos Irmãos das Escolas Cristãs para atrair crianças de famílias pobres para a instituição e assim conquistá-las para a fé católica. Mas ele observa:

O ponto forte do sistema, ter estruturado o currículo completo sobre a sucessão do “ler-escrever-contar”, também era seu calcanhar de Aquiles: os saberes da escrita, constituídos em currículo, podiam ser separados da religião, na qual se banhava a cultura da

¹² Este exemplo é de Altbusser (1969).

escola. (...) O ler-escrever-contar, no momento mesmo em que era inventado nas escolas da reconquista católica, constituiu-se em “disciplina”, tendo sua autonomia. (p.48.)

Em relação a essa disciplina, não há nenhuma ciência que lhe possa servir de referência. Antes, o que ocorre é que práticas das mais diversas procedências (e que no esquema platônico correspondem aos simulacros do mundo sensível) mesclam-se dando origem a um saber particular, propriamente escolar.

Outros exemplos poderiam ser agregados a esse. Goodson (1990) narra como a disciplina Geografia surgiu na escola para depois se tornar uma “matéria acadêmica”. E o que dizer do ensino da língua vernácula, que se estende por vários anos mesmo após a aquisição, pelo aluno, da escrita e da leitura? Também já é célebre a formulação, de Chervel (1990), segundo a qual gramática escolar “não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas ‘de referência’, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola” (p.181). Julia (2001) ratifica esse ponto de vista: as disciplinas escolares “não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (p.33).

Convém, no entanto, avançar mais ainda e formular a interrogação sobre as próprias ciências supostamente consideradas “de referência”. Talvez, então, possamos compreender a advertência de Kuhn (1998):

Procedi repetidamente como se, digamos, “Óptica Física”, “Eletricidade” e “Calor” devessem indicar comunidades científicas porque nomeiam objetos de estudos para a pesquisa. (...) Contudo, como tem sido repetidamente apontado por meus colegas de História da Ciência, identificações desse tipo não resistem a um exame. Não havia, por exemplo, nenhuma comunidade de cientistas ligados à Física antes da metade do século XIX, tendo então sido formada pela fusão de partes de duas comunidades anteriormente separadas: a da Matemática e da Filosofia da Natureza (*physique expérimentale*). O que hoje é objeto de estudo de uma única e ampla comunidade, no passado era distribuído entre diversas comunidades. (p.223.)

O que assim Kuhn aponta é a radical diferença entre a Física entendida como protótipo da Ciência (por exemplo, em Kant) e a Física como um conjunto de certas práticas científicas, que vão sendo institucionalmente concentradas, definidas, delimitadas e determinadas ao longo do século XIX. É o que ocorre também com outras “matérias acadêmicas”.

Por exemplo, a História. Thompson (1992) mostra como Ranke, no século XIX, na Alemanha, produz um saber especializado, com a invenção de uma série de procedimentos de pesquisa (entre eles o privilégio concedido às fontes escritas), inacessíveis ao leigo, ao qual se contraporá, desde então, o "historiador de ofício". Hery (1999) narra o nascimento da historiografia acadêmica na França, também no século XIX, de certo modo contraposto ao seu congênere alemão — em todo caso, distinto da disciplina escolar História, que nasce na mesma época, ostentando, contudo, objetivos próprios e até mesmo contrários ao do saber histórico universitário.

Este breve roteiro aponta, assim, para a fertilidade da investigação dos processos de constituição dos saberes em todos os seus níveis institucionais, uma vez dissipada a ilusão epistemológica. Um protocolo de tal pesquisa deve abranger tópicos como: a organização dos saberes antes da sua disciplinarização na escola ou da "departamentalização" na universidade; a implementação das disciplinas escolares e a formatação dos saberes acadêmicos; a fixação dos conteúdos das disciplinas escolares por meio de vários dispositivos, entre os quais o livro didático; as políticas e as práticas de formação do magistério em

consonância com a disciplinarização dos saberes escolares; as práticas docentes em cada disciplina; a apropriação desta pelos alunos; a reflexão acadêmica a respeito dos saberes disciplinares e disciplinarizados.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. La filosofia: arma de la revolución (entrevista a Maria Antonietta Macciocchi). In: ALTHUSSER, Louis, BALIBAR, E. *Para leer El Capital*. México: Siglo XXI, 1969. p.5-12.
- BACZKO, Bronislaw. *Les imaginaires sociaux: mémoires et espoirs collectifs*. Paris: Payot, 1984.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: *Estudos Avançados*. n. 5, jan./abr. 1991.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*. n. 2, 1990. p.177-229.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GOODSON, Ivor. Tornado-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. In: *Teoria & Educação*. n. 2, 1990. p.230-254.

- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. In: *Teoria & Educação*. n. 2, 1990, p.65-110.
- HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil/ Fapesp, 2000. p.33-77.
- HERY, Evelyne. *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1999.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 1, 2001, p.9-43.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- MILLS, C. Wright. *Sociologia y pragmatismo*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1968.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado. História oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TOTA, Antonio Pedro. *O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- VIANNA, Luiz Werneck. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: IUPERJ/ Revan, 1997.
- VINCENT, Guy. *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon/ Paris: Presses Universitaires de Lyon/ Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.
- WARDE, Mirian J. *Americanism and Education (an essay in mirror)*. 2000b. (mimeo.)
- WARDE, Mirian J. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. In: *São Paulo em Perspectiva*. v. 14, n. 2, 2000a. p.37-47.
- WARDE, Mirian J. História e Modernidade ou De como tudo parece em construção e já é ruína. In: *Cadernos da Anped*. n. 4, 1993. p.37-64.