

# O Estado das Ciências Sociais e Humanas nos EUA durante a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial

---

João Sottomayor Fernandes

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Citation: João Sottomayor Fernandes. “O Estado das Ciências Sociais e Humanas nos EUA durante a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial.” *Via Panoramica: Revista de Estudos Anglo-Americanos*, série 3, vol. 10, n.º 2, 2021, pp. 10-25. ISSN: 2182-9934. Web: <http://ojs.letras.up.pt/>. DOI: 10.21747/2182-9934/via10\_2a1.

## Abstract

It is well known that scientific advances, particularly in the field of armament, assured the Allies' victory in World War II. However, the role the Humanities played in this conflict is considerably less clear. Focusing on the case of the United States of America, we shall discuss how the Social and Human Sciences were taught during the war. Additionally, through the reading of numerous articles contained in academic journals, we will endeavour to highlight the defence afforded by professors of Humanities of the value of their field of study in the preservation of moral values, as well as their criticisms of the Natural Sciences. Finally, we will display the importance given to the learning of foreign languages in the war effort.

**Keywords:** World War II; Humanities; Natural Sciences; Foreign Languages

## Resumo

Não é segredo que os avanços científicos, principalmente a nível do armamento, asseguraram a vitória dos Aliados na 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial. Contudo, o papel que as humanidades desempenharam neste conflito militar é muito menos nítido. Concentrando-nos no caso dos Estados Unidos da América, discutiremos como as ciências sociais e humanas eram ensinadas durante a guerra. Além disso, a partir da leitura de diversos artigos provenientes de jornais académicos da época, procuraremos evidenciar a defesa efetuada por parte dos professores de humanidades do valor da sua área na preservação dos valores morais, bem como as suas críticas das ciências naturais. Finalmente, destacaremos a importância dada à aprendizagem de línguas estrangeiras no esforço de guerra.

**Palavras-chave:** 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial; Humanidades; Ciências Naturais; Línguas Estrangeiras

## **Introdução**

É inegável que um dos acontecimentos que mais contribuiu para a vitória dos Aliados na 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial foi a invenção e subsequente utilização da bomba atômica em 1945. Naturalmente, esta foi um produto dos avanços científicos e tecnológicos sentidos na época, tendo reforçado a percepção já existente da importância das ciências naturais. Em sentido contrário, raras são as investigações efetuadas relativamente ao estado das humanidades durante a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial. No presente trabalho, procuraremos, efetivamente, descobrir que papel as ciências sociais e humanas desempenharam no cenário de guerra, focando-nos especificamente no caso dos Estados Unidos da América. Com esta finalidade, abordaremos em primeiro lugar a situação geral do sistema de ensino americano, e em que medida este foi influenciado pela guerra. Subsequentemente, falaremos de como os professores das humanidades tentaram provar a relevância da sua área face a críticas e, finalmente, abordaremos o papel da aprendizagem de línguas estrangeiras na guerra, tal como este era descrito pelos estudiosos das ciências sociais e humanas. Uma vez que as fontes bibliográficas relativas a este tema são relativamente escassas, recorreremos sobretudo a artigos de revistas académicas da época.

### **1. O Ensino das Ciências Sociais e Humanas durante a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial**

Segundo Kandel (173-4), a crise pela qual passou o ensino das humanidades durante a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, apesar de ter piorado consideravelmente com a guerra, não foi um resultado direto dela. Na verdade, a crise terá sido causada por vários outros problemas, nomeadamente o fracasso por parte das faculdades em fornecer um percurso académico equilibrado, a exigência cada vez maior de uma educação focada na especialização em detrimento da educação geral e a má preparação dos professores.

Farrison, por sua vez, explicita dois fatores que explicam o ceticismo relativamente ao mérito do ensino das humanidades: em primeiro lugar, estas não estão suficientemente relacionadas com o mundo do conflito, isto é, com a dura realidade marcada pela guerra, uma vez que não parecem ter utilidade prática; em segundo, as ciências humanas não incentivam o ensino do patriotismo (334). O primeiro argumento de Farrison é, de resto, partilhado por Kandel, sublinhando este último que existia na altura uma tendência para procurar o ensino de técnicas de utilidade prática que podiam ser aplicadas na vida diária (188).

Com efeito, como explica O'Dell, durante a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, a matéria

lecionada na área das ciências sociais focava-se sobretudo nos temas da guerra, dos acontecimentos principais da atualidade e da promoção dos valores democráticos americanos (1). Além disso, a autora parafraseia o escritor Gerard Giordano que, na sua obra *Wartime Schools: How World War II Changed American Education*, afirma que o sistema escolar promovia tanto o conservadorismo político como a ideia de que a educação devia encorajar o patriotismo e o interesse na segurança nacional (2). Por outro lado, segundo O'Dell, Giordano também refere que se sentiu durante a guerra um temor de livros que supostamente defendiam valores antiamericanos, particularmente nas obras de ciências sociais (2). Esta opinião é partilhada por Conner e Bohan que argumentam que, nos Estados Unidos, o ensino secundário progressista era visto como uma ameaça à segurança nacional, não só devido à sua tendência para enfatizar o pensamento crítico independente, mas também pela sua propensão para desafiar o *status quo* (95).

Na verdade, algo que era incentivado nas aulas de ciências sociais antes da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial consistia em analisar as instituições democráticas e sociais de forma crítica. Aliás, ainda de acordo com O'Dell (2), nos anos 30, considerava-se que o objetivo das ciências sociais consistia precisamente em questionar a sociedade em redor dos estudantes, a fim de que estes conseguissem melhorar as instituições sociais sem seguir cegamente uma única ideologia. Esta metodologia de ensino foi abolida pouco tempo antes de os Estados Unidos entrarem na guerra e o objetivo das ciências sociais passou a ser a celebração da democracia e da cultura americanas, ou seja, as escolas passaram a ser um instrumento de propaganda do *status quo* (O'Dell 4). Um exemplo disto foi a existência de um teste com perguntas e respostas como por exemplo: “To what church must you belong, according to the Bill of Rights? (Any church or no church. It even protects non-believers.) . . . The years 1863 and 1919 admitted two classes of people to the full benefits of the Bill of Rights. Who were they? (Negroes and women)” (O'Dell 15-6). A existência de desigualdades sociais era completamente omitida.

Por outro lado, verificamos uma certa hipocrisia na condenação da censura dos jornais alemães por Goebbels e na tentativa deste de exhibir apenas o que havia de melhor no governo do seu país (O'Dell 19-20). Tópicos como a evolução dos direitos nos Estados Unidos e as lutas contra a escravatura e a desunião serviram para convencer os estudantes da superioridade do seu país face ao resto do mundo. O'Dell cita mesmo o editor Forrest E. Long que defendia que o sistema escolar devia estar disposto a deixar a sua forma de procedimento pelo bem comum, uma vez que trabalhar para a vitória era o objetivo principal das escolas americanas (O'Dell 5-6).

De facto, até mesmo encorajar alterações no currículo a favor de temas patrióticos era visto como uma prova de lealdade para com os Estados Unidos.

Entre os métodos que foram utilizados para incluir informações sobre a guerra no sistema de ensino, encontramos jornais como o *Weekly News Review*, que incluía diversos artigos acerca da guerra e mesmo testes com perguntas de resposta múltipla (O'Dell 30). Podemos verificar nitidamente a evolução dos objetivos do ensino das ciências sociais e humanas de que fala O'Dell se consultarmos os *Presidential Addresses* do *National Council for the Social Sciences* (NCSS) de 1937 até 1947. Elmer Ellis, professor assistente da Universidade de Missouri, discute os verdadeiros significados de “propaganda” e “doutrinação”. No seu *Presidential Address*, este refere que, se houver apenas propaganda e não objetividade no ensino das ciências sociais, este teria de ser modificado (30). No entanto, Ellis afirma que o significado de “propaganda” fora estendido para consistir mesmo nos valores nos quais se baseia a sociedade americana. Ellis dá como exemplo a tolerância para com outras raças, que não pode ser incentivada sem uma espécie de propaganda. Contudo, acaba por concluir que seria errado aceitar a doutrinação, mesmo que esta leve uma pessoa a tomar uma atitude que consideramos correta, pois tal seria contrário ao espírito da democracia (32).

Howard Anderson, professor da Universidade de Cornell, afirma, em resposta ao ceticismo relativamente à eficácia do curso de ciências sociais, que é uma boa prática criticar livremente as instituições americanas, incluindo as escolas (62-3). No entanto, Anderson também critica um artigo chamado *Treason in the Textbooks*, segundo o qual a história, a geografia e as ciências sociais são um instrumento de propaganda para mudanças na ordem política e económica (63). Além disso, o artigo que Anderson refere acusa as ciências sociais de colocar em dúvida os feitos dos heróis nacionais, atacar a Constituição e promover a ideia de que a religião e a moral fazem parte de um sistema obsoleto. Assim, Anderson critica o artigo pelas insinuações contidas no mesmo de que os alunos não deviam ter nem liberdade de expressão nem pensamento crítico. No entanto, curiosamente, o professor de Cornell (67-8) afirma também que os professores de ciências sociais deviam, em primeiro lugar, selecionar tópicos de estudo relacionados diretamente com a defesa da América e com a sua política externa; em segundo, enfatizar o treino de técnicas de organização de informação; em terceiro, ensinar como ignorar propaganda; e, finalmente, desenvolver a lealdade para com as instituições democráticas. Verificamos assim neste *Presidential Address* uma posição ambivalente: por um lado, Anderson encontra-se a favor da utilização do pensamento crítico por parte dos seus alunos, por outro, defende a necessidade de as ciências

sociais se concentrarem sobretudo na guerra e na defesa da democracia. Estamos, por conseguinte, perante uma fase intermédia entre o apelo pelo pensamento individual e a reverência cega face às instituições americanas de que fala O'Dell.

Mais tarde, no *Presidential Address* da NCCS de Fremont Wirth de 1941, já não se fala sequer no pensamento crítico dos estudantes. Em vez disso, o professor de história conclui o seu discurso com a aplicação das ciências sociais no esforço de guerra, afirmando: “Our political ideals must be brought to voters, candidates, and especially office holders, as well as to the political scientists. This is not a new task, but an important one if our American institutions are to be strengthened and preserved” (79). Ou seja, o objetivo principal da área de ciências sociais, de acordo com Wirth, deve ser a preservação (e não a crítica construtiva) das instituições e a promoção de certos ideais políticos.

Finalmente, a fim de podermos concluir a nossa comparação dos *Presidential Addresses* de antes, durante e após a guerra, referiremos aquele efetuado por Burr Philips, professor da Universidade de Wisconsin, em 1946, e W. Chase, professor da *Boston University*, em 1947. Philips explicita cinco convicções pessimistas que os alunos de ciências sociais possuem nesta altura. No entanto, para os propósitos do presente trabalho, interessam-nos apenas a primeira e a quinta:

1. Many of our pupils believe, and they reflect a society that seems to believe, that selfishness is the only motive powerful enough to insure success to individuals or group of individuals. . . . 5. The general attitude toward the United Nations and toward all current attempts to solve our world problems without recourse to war is one of skepticism. National selfishness and false pride loom large in the thinking of many of our pupils. (107-8)

O que esta descrição nos indica é que os estudantes do ano em questão passaram pela reafirmação do patriotismo que teve lugar nas faculdades de ciências sociais e humanas durante a guerra. Como tal, menosprezam os objetivos pacíficos das Nações Unidas e consideram o egoísmo nacionalista o motivador por excelência dos povos. Perante isto, Philipps defende que os professores de ciências sociais devem incentivar o otimismo nos estudantes, mesmo que para tal seja necessária a doutrinação. O tema do pensamento individual não só não é abordado, como aparenta ser desprezado por Philipps.

Por outro lado, Chase já valoriza o espírito crítico, opinando que os estudantes devem aprender a exercitar o seu pensamento crítico e desenvolver o gosto pelo conhecimento (118). Curiosamente, mais adiante, Chase chega a encorajar o ensino do

chamado “sonho americano”, mas sem a crença de que os demais países o devem seguir da mesma forma (123).

A partir deste último *Presidential Address* seria de supor que o objetivo das ciências sociais e humanas voltara nesta altura, dois anos após o fim da guerra, a ser, por um lado, incentivar o espírito crítico, e por outro, respeitar e lutar pelo “sonho americano”, tal como fora em 1940. No entanto, Conner e Bohan negam que tal tenha ocorrido na prática (pelo menos, no que diz respeito à primeira finalidade referida). Na verdade, segundo as autoras aconteceu precisamente o inverso: “As the hunt for communists within schools intensified, teachers began to self-censor and schools began to remove courses stressing social problems” (Conner e Bohan 100). Ou seja, devido ao clima social do pós-guerra, muitos professores recusavam-se a lecionar temas considerados potencialmente antiamericanos, sob pena de serem acusados de incentivar o comunismo. Além disso, foi criado um comité, intitulado *House Un-American Activities Committee*, que proibia a crítica da política e do sistema económico dos Estados Unidos por parte dos professores de ciências sociais, criando um clima de tensão e medo na sociedade americana em geral (Conner e Bohan 100).

## 2. O Valor das Humanidades durante e após a Guerra

Thomas English, no seu curto artigo “Retreat of Humanities”, refere Louis Wright que, por sua vez, explica assim o menosprezo relativo às Humanidades:

The humanities have neglected to be “impressive”, to develop a front, and to window-dress their subjects. . . . The humanities have not made a mystery of themselves. For example, everyone feels that he could understand literature and history if it were worth the trouble. . . . In the opinion of the public, a technical language, plus statistics and graphs, makes a learned science to be approached with respect and to be interpreted only by its high priests. (qtd. in English 2)

Wright descreve assim a visão do público geral do carácter aparentemente transparente e de fácil compreensão das humanidades. Partindo desta ideia, não surpreenderá o ceticismo que muitos sentiriam relativamente ao investimento no ensino desta área. Os professores de ciências humanas não só tinham de justificar a existência destas nas universidades, como tinham de impressionar o público americano. Loren MacKinney, tendo algum conhecimento do que fora escrito em revistas académicas durante a guerra, explica a situação das humanidades da seguinte forma:

Since Pearl Harbor, writing concerning the Humanities have manifested three distinct trends. In the early war period, when materials and men were being frantically mobilized, humanities and liberal education seemed destined to at least a temporary blackout. . . . Later, as it became apparent that higher education was not doomed, humanistic writings took on a distinctly aggressive tone. . . . During this phase, vigorous proponents of the Humanities stressed the special “values” inherent in the Liberal Arts, and identified the Humanities with democracy, freedom, culture, civilization, and all of the eternal verities “for which we are fighting”. Late in the year 1943, a new and more constructive trend became apparent . . . that of cooperative effort not only among Humanists, but also among educators in general.

(1)

Apesar de não termos encontrado artigos que explicitassem a terceira fase de que fala MacKinney (isto é, a cooperação entre professores de diferentes áreas), não são poucos os textos nas revistas académicas da altura a atacar as ciências naturais e a defender o valor e a utilidade das humanidades.

Fremont Wirth, no seu *Presidential Address* para a NCSS, faz uma crítica feroz ao progresso científico: “[Science] has produced wonders in causing the world to shrink and in bringing to our very doors the misery, starvation, death, and destruction brought on by wars thousands of miles away” (72). Temos então uma apreciação negativa do papel da ciência que, devido à evolução da tecnologia de armamento, trouxe consigo a destruição, não tendo sido acompanhado por uma semelhante evolução moral. Tomando em consideração o facto de esta declaração ter sido proferida no ano de entrada dos Estados Unidos na guerra, podemos ver nela uma evidência da vontade dos professores de humanidades em salvar a sua área. Por outro lado, se tivermos em conta o que referimos sobre as ideias de Wirth no capítulo anterior, podemos concluir que estamos perante um excelente exemplo da segunda tendência referida por MacKinney. Kallen chega a colocar a problemática do ensino das humanidades como um fator fundamental que distingue os Aliados dos nazis:

We do know that in seven years the Nazis have been able, by means of a doctrine and discipline of working, stealing, fighting, breeding and dying for the Führer, to pattern German youth according to an image of a warrior carrying on with a traditional military culture mechanized and streamlined and brought up to date. (331)

Verificamos assim que, na perspectiva de Kallen, os soldados nazis foram desumanizados e transformados em máquinas de guerra. Para o autor de “The War and Education in the United States” (331-2), isto é o que acontece quando as pessoas

adotam uma única doutrina bélica em vez de estudar as humanidades, explicando assim por que razão era necessário que os Aliados ganhassem. Por outro lado, também verificamos em Kallen a tendência por parte dos educadores americanos de promover uma visão extremamente positiva dos valores do seu país e de os contrastar com os ideais nazis. Assim sendo, temos mais uma promoção da reverência face às instituições americanas típica na época.

Falconer (2) aparenta concordar com Kallen, afirmando que a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial é um conflito não só de armas, mas também de intelecto. No entanto, o autor considera também que o controlo das armas e da razão não são necessariamente os ingredientes para a construção de uma comunidade que se pretende em convivência pacífica, sendo necessário acrescentar uma bússola moral: “. . . sheer intellect combined with will-power cannot weld the nations into a friendly or rational community”; “. . . intellect, when developed without moral purpose and a supreme human end, is destructive of what is most distinctive and worthy in man” (Falconer 3). Encontramos assim a ideia (agora em 1943, dois anos após a entrada dos EUA na guerra) de que, apesar de a ciência tecnológica e o intelecto serem importantes para a vitória, é fundamental a existência de uma base humanitária e humanista.

Por outro lado, Falconer (3) fala do investimento por parte dos alemães na medicina e na engenharia, fechando, no entanto, as faculdades de filosofia, famosas pela sua liberdade académica. O autor de “The Humanities in the War Time University” considera as humanidades superiores às ciências naturais do ponto de vista académico, sendo nas primeiras que o verdadeiro espírito académico prospera - “the spirit of the university has its inmost home” (Falconer 4). O resto do artigo de Falconer consiste numa descrição do valor abstrato da literatura e da arte como instrumentos civilizacionais sem os quais é impossível ter uma cultura moral e democrática. Apesar de este artigo confirmar a existência da dita “segunda fase” da escrita em defesa das humanidades de que fala MacKinney, este comete um erro em julgar que já em 1943 deixa de existir a crítica agressiva da amoralidade das ciências naturais. Ainda no mesmo ano, foi realizado um inquérito pelo professor Warner Rice da Universidade de Michigan e pelo professor Howard Jones da Universidade de Harvard relativamente à proteção das humanidades. Segundo o artigo publicado pela revista académica *College English*, o dever principal das faculdades americanas é preservar os elementos de uma aprendizagem liberal e humana, a fim de atribuir dignidade à vitória na guerra (313). O autor anónimo do artigo relativo ao inquérito refere inclusive a decadência intelectual das instituições académicas de outros países como a Grã-Bretanha e a França (314). Assim sendo, ainda segundo o mesmo, cabe aos Estados Unidos

humanizar a vida acadêmica. Temos assim outro exemplo da promoção do excecionalismo americano que foi discutido no primeiro capítulo do presente trabalho. Até as ciências tecnológicas são atacadas quando o autor de “The Humanities and the War” refere a construção de faculdades idênticas às dos nazis (314).

Foerster, tal como Falconer, reafirma a necessidade de uma reorientação moral defendendo que foi precisamente a ausência do respeito pelos assuntos humanitários que despoletou um novo conflito armado à escala global (286). Kandel dedica, na obra já mencionada, um subcapítulo chamado “The Search for Values and Liberal Education” ao conflito entre as humanidades e as ciências naturais, afirmando que este foi inútil, por um lado, porque os valores das ciências humanas foram negligenciados pela forma como eram abordadas na altura, e por outro, porque os maiores cientistas já tinham admitido que as ciências naturais não podiam responder a todas as perguntas sobre a vida (191). A abordagem às humanidades à qual se refere Kandel será a tendência da altura por parte dos professores de ciências sociais e humanas de incentivar os estudantes a reverenciar as instituições americanas em vez de treinar o seu pensamento crítico e individual.

Quanto ao reconhecimento por parte dos cientistas da necessidade de uma base moral, esta é evidenciada, por exemplo, pelo artigo de Oppenheimer intitulado “On Science and Culture”. No seu texto, o cientista afirma que o progresso científico não é necessariamente acompanhado por uma evolução moral e que, aliás, os retrocessos morais não deixam de ser possíveis (4). Kandel, por sua vez, conclui o seu subcapítulo afirmando que o que mais contribuiu para o antagonismo entre as duas áreas foi a especialização intensa, que causou uma rutura que em 1948, três anos após o fim da guerra, ainda não tinha sido colmatada (192-3). Kandel culpa tanto os cientistas por isto como os humanistas, os primeiros pela sua indiferença geral para com as humanidades e os últimos por desprezarem o facto de o humanismo ter tido a sua origem na procura da descoberta da Natureza por parte do Homem.

Finalmente, é importante sublinhar que, por muito que os autores referidos no presente capítulo tivessem tentado evidenciar os valores morais das humanidades, nenhum deles abordou nem tentou propor soluções para a nova tendência no ensino das ciências sociais de doutrinar os alunos com valores nacionalistas, menosprezando a liberdade de expressão.

### **3. A Aprendizagem de Línguas Estrangeiras durante a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial**

Enquanto alguns autores de artigos académicos afirmavam que as humanidades eram uma área pacifista, houve quem tentasse atribuir-lhes uma função essencial na 2.<sup>a</sup>

Guerra Mundial, mas houve também quem se apressasse a refutar tal utilidade. Engel refere quatro objeções ao ensino das línguas estrangeiras:

1. That the study of foreign languages is of no practical value, that it contributes nothing to the economic usefulness and success of the individual. 2. That of those pursuing the study on the high school level only the few who go on to college are likely to have any further use for the language studied and that public education cannot afford such disparity in the benefits which it confers. 3. That students of foreign languages whether in high school or college soon forget all they have learned and therefore time spent on such study is wasted. 4. That very few students acquire sufficient proficiency in a given language to use it with ease and enjoyment and therefore with satisfaction in the pursuit of culture or in travel. (569)

Verificamos assim que os motivos do ceticismo perante o ensino de línguas são bastante semelhantes àqueles que são apontados ao ensino das ciências sociais e humanas. Enfatizamos em particular a ideia de que as línguas estrangeiras não têm nenhuma utilidade prática e que a aprendizagem das mesmas raramente compensa a longo prazo.

No que diz respeito à defesa da aprendizagem de línguas, verificamos que Cross, por exemplo, entendia que, para vencer o inimigo, era necessário falar a sua língua, à qual o autor chamava a língua da força (277). Especificamente, Cross explicita que uma das maiores carências do exército dos Estados Unidos é a de soldados que soubessem falar as línguas dos seus inimigos, principalmente o japonês. O autor atribui ao linguista inúmeras possibilidades de auxiliar os Aliados, nomeadamente escutar as comunicações dos inimigos, interrogá-los quando são capturados e decifrar os códigos que utilizam (279). Por sua vez, Girard partilha a opinião de Cross, estabelecendo uma comparação entre a utilidade da aprendizagem de línguas estrangeiras em tempo de paz e de guerra:

Whereas when we were at peace we taught languages mostly for appreciating the literatures and civilizations represented, we now are under pressure to use foreign languages for much more immediate practical purposes- to talk directly to natives, to carry on radio propaganda, to develop communications of all types all over the globe. (24)

Além disso, Girard (25-6) afirma que o conhecimento de outras línguas por parte dos países do Eixo lhes permitia conhecer o seu inimigo melhor que os Aliados. Uma função atribuída aos linguistas tanto por Cross como por Girard, que consiste em combater a

propaganda do Eixo, é abordada mais minuciosamente por Danton. Segundo Danton, na Alemanha, o inglês e o francês são ensinados na escola primária e secundária, durante oito ou nove anos (511). Assim sendo, os nazis podiam lançar propaganda crítica dos Aliados em países que falam estas línguas. Por outro lado, Danton (509) afirma que os americanos não costumam aprender línguas estrangeiras, pelo que não conseguem combater a propaganda nazi, nem lançar a sua noutros países.

McCrosen, entretanto, refere que, em vez de abandonar as línguas faladas pelos inimigos, os estudantes deviam aprender bem o alemão e o italiano, e até exigir um curso de japonês (97). Além disso, o autor de “The Place of Language in the College Program in Times of War- and Peace” (98) regista uma certa relutância na aprendizagem das línguas dos países do Eixo devido à ideia de que a fluência nas mesmas é um sinal de apoio da política totalitária da Alemanha, da Itália e do Japão. De facto, McCrosen afirma que é necessário saber o maior número de línguas possível uma vez que tal permite o conhecimento das invenções concebidas pelo mundo fora, que surgem tanto em tempo de paz como em tempo de guerra (98). Por outro lado, segundo o autor (98), as línguas estão associadas com diferentes áreas académicas. O alemão, por exemplo, tornara-se na língua tradicional das ciências puras e aplicadas. O russo, entretanto, é a língua da sociologia, devido ao interesse da União Soviética por esta área. Finalmente, McCrosen defende a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, afirmando que se os Aliados soubessem melhor as línguas dos seus inimigos, teriam um conhecimento muito mais aprofundado das suas capacidades, o que os auxiliaria a ganhar a guerra.

Ainda assim, paradoxalmente, esta relutância em aprender línguas resulta em parte da própria guerra. Freeman afirma que o número de estudantes da língua e cultura francesas sofreu um decréscimo de 15% no ano letivo de 1940/1941 e de 12% desde 1937 (735). Stroup por sua vez, refere que, apesar de ter havido um aumento no número de alunos inscritos na faculdade de quase 50% entre 1932 e 1940, a percentagem de inscrições em cursos de línguas estrangeiras e literatura subiu apenas 8% (*The Humanities* 1, 12). Entretanto, o número de estudantes de latim desceu 75% desde 1932, o inglês, 31%, e o espanhol, 28%. Stroup explica que estas descidas significativas se devem a dois fatores: em primeiro lugar, muitos dos currículos académicos da altura deixaram de ter línguas estrangeiras como cadeiras obrigatórias (*The Humanities* 12). Por conseguinte, os professores muitas vezes não têm formação em nenhuma língua exceto a sua materna. Em segundo lugar, as escolas de comércio, de engenharia e de arquitetura rejeitaram por completo o ensino de línguas. Stroup critica esta tendência pois considera que os americanos ouvem e leem mais expressões

estrangeiras do que em qualquer outra altura na História (12). É bem possível que este desprezo pela aprendizagem das línguas esteja relacionado com as tendências nacionalistas sentidas nos Estados Unidos nesta época que, como vimos, afetaram também as ciências sociais.

Curiosamente, noutro artigo, Stroup acrescenta que não é só no ensino das línguas que se sente um decréscimo (*State of Humanities* 4). Mesmo a aprendizagem de matemática, história e das ciências naturais estava a ser substituída por cursos práticos de aritmética de negócios, de democracia, de sociologia e de saúde. O autor do artigo chega a insinuar que cada vez menos estudantes americanos conseguiam ler, escrever e mesmo pensar por consequência destas alterações ao currículo académico (4).

Butler também regista uma descida na aprendizagem de línguas semelhante às de Freeman e Stroup, mas explica que a mesma provém da aversão às políticas dos países do Eixo: “What will be the attitude of the average student toward the study of a language and its literature, however important, which are those of a people whose present policies and acts he deplores and condemns?” (Butler 300). No entanto, o estudo do alemão aparenta não ter sido prejudicado pela guerra, algo que Butler (301) teoriza ser devido ao valor cultural considerável da literatura e da língua alemãs. Por outro lado, o italiano deixou quase completamente de ser estudado (principalmente por pessoas de ascendência italiana), por motivos de constrangimento social. Seja como for, Cardozier afirma que a liberdade académica durante a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial a nível dos estudos culturais foi superior à da primeira e que não tinha havido nenhum caso de um professor se recusar a ensinar as línguas dos países do Eixo, nem de destruição de obras alemãs, nem de maus-tratos a estrangeiros (216). Partindo do princípio que Cardozier está correto, não parece ter havido nenhuma tentativa agressiva por parte do governo americano de desencorajar o estudo da cultura dos países do Eixo.

Hutchinson, escrevendo já um ano após o fim da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, distingue cinco objetivos relativamente à aprendizagem das línguas estrangeiras:

- 1- Ability to communicate with and understand one’s neighbor both at home and abroad.
- 2- Acquaintanceship with one’s cultural heritage.
- 3- Ability to understand and make the right use of one’s physical environment.
- 4- Understanding of one’s social and economic environment within the development of economic efficiency and civic responsibility,
- 5- Development of the ability to use one’s leisure time profitably and intelligently. (258)

O autor em questão acreditava que, através do cumprimento destes objetivos, seria possível evitar um novo conflito armado, ou seja, Hutchinson afirma que a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial foi travada majoritariamente devido à falta de interação de culturas provocada pela ignorância de línguas estrangeiras: “. . . if we were really in rapport with our neighbor, and he with us, most of our wars, industrial disputes, national jealousies, etc, would vanish into thin air” (259). Assim sendo, para Hutchinson, a aprendizagem de línguas estrangeiras é importante pois encoraja a tolerância e a cordialidade entre povos de diferentes países.

Apesar de todos estes esforços a fim de justificar o ensino de línguas nos Estados Unidos da América, a verdade é que estes fracassaram majoritariamente. Nancy Sterniak, cita Burn & Perkins, quando constata o papel dominante dos Estados Unidos no pós-guerra com a consequente afirmação da língua inglesa e o declínio do estudo das restantes em território americano: “After World War II we [the United States] were the ostensible scientific leader of the world . . . which incidentally led to English becoming the monopoly world language because everybody wanted to plug into our science” (qtd. in Sterniak 18). É curioso que, mais uma vez, foram as ciências naturais (isto é, a evolução das mesmas nos Estados Unidos) que levaram à decadência da aprendizagem de línguas estrangeiras, tal como aconteceu com as ciências sociais.

## Conclusão

Tomando em consideração as obras consultadas relativamente ao sistema de ensino durante a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, torna-se claro que este já possuía falhas bem antes do surgimento do conflito armado. Já nos anos 30 se falava de disciplinas inúteis para o futuro dos estudantes (geralmente, aquelas relacionadas com as ciências sociais) e de professores mal preparados. No entanto, com a guerra, surgiram novos problemas relativamente à posição que os académicos deviam tomar quanto à mesma. O resultado foi que o pensamento crítico, outrora considerado fundamental para a aprendizagem das ciências sociais, foi substituído pela obrigação de respeito cego pelas instituições americanas, algo que, devido à perseguição dos comunistas que se verificou durante a Guerra Fria, não chegou a mudar mesmo nos anos 50. A propaganda e a doutrinação, tão desprezadas nos anos 30, passaram a ser uma parte fundamental do ensino das ciências sociais durante a guerra. Podemos verificar isto não só nos *Presidential Addresses* da NCSS datadas da primeira metade dos anos 40, mas também nos vários artigos escritos por professores das humanidades da mesma altura. Além disso, estes revelam que os professores de ciências sociais e humanas tentaram provar o valor da sua área de estudo de duas formas: a primeira consistiu em tentar

argumentar que as humanidades seriam indispensáveis para os Estados Unidos (e o resto do mundo), devido ao seu valor moral e humanizador; a segunda passou por estudar de que forma as ciências da linguagem podiam ser utilizadas como uma arma de guerra. O primeiro método referido resultou na rutura entre as humanidades e as ciências naturais. Aliás, estas últimas nunca deixaram de ser colocadas num patamar superior em relação às primeiras. Por outro lado, o segundo método falhou, uma vez que foi considerado desnecessário aprender línguas estrangeiras tendo em consideração que a maioria das descobertas científicas passaram a provir dos Estados Unidos.

### **Obras Citadas**

Anderson, Howard R. “The Social Studies, Patriotism, and Teaching Democracy.” *The NCSS Presidential Addresses, 1936-1969, Volume 1* (e-book), edited by M. A. Previte and J. J. Sheehan, National Council for the Social Studies, 2001.

Butler, Nicholas M. “The War and Modern Language Study.” *The Modern Language Journal*, vol 26, no.4, 1942, pp. 299-302, <https://doi.org/10.2307/318003>. Accessed 24 March 2021.

Cardozier, V. R. *Colleges and Universities in World War II*. Praeger Publishers, 1993.

Chase, W. L. “Our Common Concern.” *The NCSS Presidential Addresses, 1936-1969, Volume 1* (e-book), edited by M. A. Previte and J. J. Sheehan, National Council for the Social Studies, 2001.

Conner, Caroline and Chara Bohan. “The Second World War’s Impact on the Progressive Educational Movement: Assessing its Role.” *Journal of Social Studies Research* vol. 38, no. 2, 2014, pp. 91-102, <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2013.10.003>. Accessed 24 March 2021.

Cross, Ephraim. “Language in the War.” *The Modern Language Journal*, vol. 27, no. 4, 1943, pp. 277-80, <https://doi.org/10.2307/316604>. Accessed 24 March 2021.

Danton, George. “Languages and the War.” *The Modern Language Journal*, vol. 27, no. 4, 1943, pp. 508-12, <https://doi.org/10.2307/317768>. Accessed 24 March 2021.

Ellis, Elmer. “The Dilemma of the Social Studies Teacher.” *The NCSS Presidential Addresses, 1936-1969, Volume 1* (e-book), edited by M. A. Previte and J. J. Sheehan, National Council for the Social Studies, 2001.

Engel, E. F. “The Value of Knowing Modern Foreign Languages.” *The Modern Language*

- Journal*, vol. 24, no. 8, 1940, pp. 568-72, <https://doi.org/10.2307/317786>. Accessed 24 March 2021.
- English, Thomas H. "Retreat of Humanities." *South Atlantic Bulletin*, vol. 5, no.1, 1939, p. 2, <http://www.jstor.org/stable/3197474>. Accessed 24 March 2021.
- Falconer, Robert. "The Humanities in the War-Time University." *University of Toronto Quarterly*, vol.13, no.1, 1943, pp. 1-13, <https://muse.jhu.edu/article/550924>. Accessed 24 March 2021.
- Farrison, W. E. "Humanities vs. War." *Phylon*, vol 5, no.4, 1944, pp. 334-8, <https://doi.org/10.2307/272037>. Accessed 24 March 2021.
- Foerster, Norman. "A University Prepared for Victory." *The Journal of Higher Education* vol. 14, no. 6, 1943, pp. 285-342, <https://doi.org/10.2307/1975099>. Accessed 25 March 2021.
- Freeman, Stephen. "Language and the War." *The Modern Language Journal*, vol. 25, no. 9, 1941, 735-6, <https://doi.org/10.2307/316087>. Accessed 25 March 2021.
- Girard, Daniel P. "The Teaching of Foreign Languages During and After the War." *The French Review* vol. 17, no. 1, 1943, pp. 23-29, <https://www.jstor.org/stable/380477>. Accessed 26 March 2021.
- Hutchinson, Mark E. "The Place of Foreign Languages in Post-War Education." *The Modern Language Journal*, vol. 30, no. 5, 1946, pp. 256-64, <https://doi.org/10.2307/318883>. Accessed 26 March 2021.
- Kallen, H. M. "The War and Education in the United States." *American Journal of Sociology*, vol. 48, no. 3, 1942, pp. 331-42, <https://www.jstor.org/stable/2769091>. Accessed 24 March 2021.
- Kandel, Isaac L. *The Impact of the War Upon American Education*. The University of North Carolina Press, 1948.
- MacKinney, Loren. "Humanities After Three Years of War." *South Atlantic Bulletin*, vol. 10, no. 3, 1944, pp. 1-8, <https://doi.org/10.2307/3197015>. Accessed 25 March 2021.
- McCrosen, V. A. "The Place of Language in the College Program in Times of War- and Peace." *The Modern Language Journal*, vol. 27 no. 2, 1943, pp. 96-102, <https://doi.org/10.2307/316656>. Accessed 24 March 2021.

- O'Dell, Rachael E. "Education for Victory: An Analysis of Social Studies Education in American Secondary Schools during World War II." *Student Publications*, vol. 469, 2016, 1-35, <https://cupola.gettysburg.edu/>. Accessed 24 March 2021.
- Oppenheimer, Julius R. "On Science and Culture." *Encounter*, vol. 19, no. 4, 1962, pp. 3-10.
- Phillips, Burr W. "Our Responsibilities and Obligations." *The NCSS Presidential Addresses, 1936-1969, Volume 1* (e-book), edited by M. A. Previte and J. J. Sheehan, National Council for the Social Studies, 2001.
- Sterniak, Nancy V. *The American Attitude toward Foreign Language Education from the 1700's to 2006*. Diss. University of Southern Indiana, 2008, [http://d-scholarship.pitt.edu/7833/1/NSterniak\\_etd\\_092908\\_final.pdf](http://d-scholarship.pitt.edu/7833/1/NSterniak_etd_092908_final.pdf). Accessed 24 March 2021.
- Stroup, Thomas B. "State of Humanities." *South Atlantic Bulletin*, vol. 7, no. 4, 1942, pp. 1-5, <https://doi.org/10.2307/3198753>. Accessed 24 March 2021.
- . "The Humanities." *South Atlantic Bulletin*, vol. 6, no. 3, 1940, pp. 1-12, <https://www.jstor.org/stable/3197655>. Accessed 25 March 2021.
- "The Humanities and the War: A Survey of Opinion on a Proposal to Act to Preserve the Study of the Humanities." *College English*, vol. 4, no.5, 1943, pp. 313-7, <https://doi.org/10.2307/371365>. Accessed 26 March 2021.
- Wirth, Fremont P. "New Tasks for Social Studies Teachers." *The NCSS Presidential Addresses, 1936-1969, Volume 1* (e-book), edited by M. A. Previte and J. J. Sheehan, National Council for the Social Studies, 2001.