Perfil de cores: Desativado
Composição Tela padrão

com o concurso de uma escola pública de qualidade. Interessados em consolidar projetos de Brasil os autores e autoras dos clássicos que aqui comparecem, partilharam a crença na educação escolar como condição para a renovação da sociedade e ponto de partida para a construção do aprendizado de uma cultura política pública.

Luciano Mendes de Faria Filho
Maria do Carmo Xavier

Coleção *Pensar a Educação, Pensar o Brasil*
Coordenação Geral:
Luciano Mendes de Faria Filho

Série Clássicos da Educação Brasileira:
Coordenação:
Maria do Carmo Xavier

Série Seminários:
Coordenação:
Tarcísio Mauro Vago

Série Estudos Históricos:
Coordenação:
Marcus Vinícius Corrêa Carvalho
Juliana Cesário Hamdan

Comitê Editorial:
Juliana Cesário Hamdan - UFOP
Luciano Mendes de Faria Filho – UFMG (Editor)
Maria do Carmo Xavier – PUC-Minas
Tarcísio Mauro Vago – UFMG
Marcus Vinícius Corrêa Carvalho – UEMG
Marcus Aurélio Taborda de Oliveira – UFMG

visite:
www.fae.ufmg.br/pensareducacao

O Projeto **Pensar a Educação, Pensar o Brasil (1822-2022)** tem como objetivo fundamental tomar a escola pública como tema de reflexão coletiva, construindo canais de aproximação entre pesquisadores e sociedade. O objetivo central é concentrar esforços para a construção de espaços que possibilitem a circulação de ideias que possam fomentar um debate amplo e contínuo sobre os desafios da educação brasileira durante o processo de construção e consolidação do Brasil como nação.

ISBN 978-85-7160-537-4
9 788571 605374

Série Clássicos da Educação Brasileira

Clássicos da Educação Brasileira Volume 2

Clássicos da Educação Brasileira

Volume 2

Juliana Cesário Hamdan
Maria do Carmo Xavier
Organizadoras

Coleção Pensar a Educação
PENSAR O BRASIL 1822-2022
Série Clássicos da Educação Brasileira

MAZZA edições

Por que será que nossos intelectuais, hoje, ao voltar o olhar sobre a constituição do Brasil, não se lembram das importantes contribuições de Carneiro Leão, de Fernando Azevedo, de Paulo Freire e de dezenas de outros pensadores(as) da educação? É óbvio que não é por desconhecimento! Nossa hipótese é que a intelectualidade brasileira, sobretudo aquela vinculada aos diversos departamentos de ciências humanas e sociais das grandes universidades brasileiras, abriu mão da escola pública para todos como componente fundamental do projeto de Brasil que elabora e que defende. De fato, a escola pública para esta intelectualidade é a escola dos "filhos dos outros", já que "nossos filhos e filhas" estudam na escola particular. Esquecer aqueles que do campo da educação interpretaram o Brasil é, neste sentido, parte do esquecimento do projeto de uma própria escola pública para todos; é parte do esquecimento de que a luta pela escola pública sempre foi, para um número expressivo de intér-pretes do Brasil, um dos elementos mais importantes de constituição do espaço público no Brasil.

É, em parte, contra este esquecimento que organizamos, dentro da *Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil*, a série *Clássicos da Educação Brasileira* da qual apresentamos este segundo volume. Nele, destacados pesquisadores e historiadores da educação convidam o leitor a conhecer o conteúdo, indagar a relevância e avaliar o significado de obras clássicas da educação brasileira, publicadas no país entre as décadas de 1890 e 1980. O período, particularmente fér-til do debate social e educacional brasileiro, compreende um tempo no qual a nossa intelectualidade esteve especialmente envolvida em disputas políticas sobre a construção da sociedade democrática,

Capa Clássicos da Educação Brasileira_Arte-Final_CMYK.ps
G:\Mazza Edições\Capa Clássicos da Educação Brasileira_Arte-Final\SAÍDA\Capa Clássicos da Educação Brasileira_Arte-Final_CMYK.cdr
sexta-feira, 29 de abril de 2011 23:43:53

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 1 2/6/2016 11:04:08

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 2 2/6/2016 11:04:08

Clássicos da Educação Brasileira

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 3 2/6/2016 11:04:08

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 4 2/6/2016 11:04:08

Clássicos da Educação Brasileira

Volume 2

Maria do Carmo Xavier
Juliana Cesário Hamdan
Organizadoras

MAZZA
edições

Copyright © 2011 by Juliana Cesário Hamdan e Maria do Carmo Xavier (Orgs.)
Todos os direitos reservados

COLEÇÃO PENSAR A EDUCAÇÃO, PENSAR O BRASIL
SÉRIE CLÁSSICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – vol 2

Comitê Editorial: Juliana Cesário Hamdan (UFOP)
Luciano Mendes de Faria Filho, Editor (UFMG)
Marcus Vinícius Correa Carvalho Fonseca (UEMG)
Maria do Carmo Xavier (PUC-Minas)
Tarcísio Mauro Vago (UFMG)
Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (UFMG)

Coordenação: Maria do Carmo Xavier (Organização do volume 2)

Capa: Túlio Oliveira

Revisão: Flávia Almeida

Projeto Gráfico e diagramação: Anderson Luizes

Proibida a reprodução total ou parcial. Os infratores serão processados na forma da lei.

C614 Clássicos da Educação Brasileira, volume 2
Juliana Cesário Hamdan e Maria do Carmo Xavier, organizadoras. – Belo Horizonte : Mazza Edições, 2011.

256 p. ; 14 x 21 cm – (Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil). Inclui bibliografia.

ISBN:978-85-7160-537-4

1. Educação - Brasil. 2. EducaçãoProdução Intelectual. I. Hamdan, Juliana Cesário. II. Xavier, Maria do Carmo. III. Série

CDD: 370.981
CDU: 37.0(81)

MAZZA EDIÇÕES LTDA.
Rua Bragança, 101 – Pompeia
30280-410 BELO HORIZONTE – MG
Telefax: + 55 (31) 3481-0591
email: edmazza@uai.com.br • site: www.mazzaedicoes.com.br

À FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais, pela viabilização da publicação desta obra.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 8 2/6/2016 11:04:11

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

A EDUCAÇÃO NACIONAL
de *José Veríssimo*, por *Cláudia Alves* 27

A EDUCAÇÃO NACIONAL
de *Mário Pinto Serva*, por *José Carlos Souza Araújo* 49

SUGESTÕES SOBRE A
EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL
de *Orestes de Oliveira Guimarães*, por *Gladys Mary Ghizoni Teive* 75

DEBATES PEDAGÓGICOS
de *Alceu Amoroso Lima*, por *Carlos Henrique de Carvalho* 95

O QUE DIZEM OS NÚMEROS
de *Teixeira de Freitas*, por *Natália de Lacerda Gil* 117

A ESCOLA REGIONAL DE MERITI
(documentário) 1921-1964
de *Armanda Álvaro Alberto*, por *Ana Chrystina Venâncio Mignot* 137

EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO
de *Anísio Teixeira*, por *Clarice Nunes* 155

A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA:
PERSPECTIVA HISTÓRICA E TEORIA
de *Geraldo Bastos Silva*, por *Giseli Cristina do Vale Gatti* 183

A EDUCAÇÃO E A ILUSÃO LIBERAL
de *Casemiro dos Reis Filho*, por *Dermeval Saviani* 209

ESTADO, EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
de *Neidson Rodrigues*, por *Marcus Aurélio Taborda de Oliveira* 229

OS ORGANIZADORES E AUTORES 245

APRESENTAÇÃO

Dando sequência à *Série Clássicos da Educação Brasileira* apresentamos o volume II. Por meio dele perseguimos o objetivo de combater o esquecimento dos *nossos clássicos* e trazer ao debate ideias e diagnósticos de intelectuais brasileiros que no passado estiveram interessados em entender nossas mazelas, dilemas e virtudes, por meio de estudos sobre a educação. Ao reunir resenhas de dez obras publicadas originalmente entre 1890 e 1980, o segundo volume oferece ao leitor distintas perspectivas de análise da educação brasileira. Produzidas em um intervalo de tempo de quase um século, as obras resenhadas nos permitem acessar, mais do que elementos importantes para a compreensão do sentido da educação nos respectivos contextos históricos, o sentimento partilhado sobre o papel da educação pública na construção de um Brasil melhor.

O que emerge em cada uma das obras apresentadas neste segundo volume é a aposta na ideia da educação escolar como ponto forte de confluência para a consolidação da nação brasileira. Mas, ainda que essa aposta assuma centralidade, a riqueza das análises elaboradas pelos pesquisadores convidados deixa evidente a diversidade de matizes dos discursos, argumentos, posicionamentos e tensões presentes no debate educacional brasileiro, numa perspectiva longeva.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 11 2/6/2016 11:04:11

É possível dizer que a grande virtude deste segundo volume, além de convidar o leitor a conhecer e divulgar a produção intelectual brasileira, é a de lhe oferecer uma posição privilegiada de leitura: num único lance, distinguir aspectos particulares de cada realidade temporal e abarcar com uma maior profundidade o conjunto das reflexões. As resenhas, elaboradas por destacados pesquisadores do campo da educação, mais do que apresentar as obras selecionadas no conjunto da produção do autor/autora, as inscrevem no contexto das questões que mobilizavam o debate social e intelectual à época em que foram produzidas. Elaboradas com esmero e rigor teórico, as resenhas-textos desenham um criterioso panorama do pensamento educacional brasileiro e oferecem contribuições para o aprimoramento da pesquisa científica no Brasil.

Cláudia Alves abre a coletânea nos deliciando com as surpresas de *A Educação Nacional.* Escrita pelo jornalista, professor e crítico literário **José Veríssimo** e publicada originalmente em 1890 por uma editora de Belém do Pará, a obra clássica foi reeditada em 1985, dentro da Série: Novas Perspectivas, Editora Mercado Aberto, Porto Alegre (RS). Ainda que pouco difundida, a obra foi referência nos debates educacionais das primeiras décadas do século XX e sintetiza uma reflexão sobre as possibilidades de a nação brasileira se erguer e se impor no panorama das nações. Como bem destaca a autora, o livro foi elaborado em um contexto histórico bastante propício – momento no qual a ideia de nação adquiria força no ocidente e o Brasil passava por mudanças fundamentais com a extinção oficial do trabalho escravo e a proclamação da república. Naquele momento, abria-se para a intelectualidade um novo tempo de reflexões sobre o futuro, mesmo que resistências ao regime republicano se fizessem presentes. Crítico da obra imperial, Veríssimo destacou o vazio

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 12 2/6/2016 11:04:11

existente em relação ao verdadeiro sentimento nacional. Na sua visão, a Monarquia havia falhado pela péssima organização da educação escolar, pela ausência de uma educação corporificada em monumentos, museus, festas cívicas, o espírito de amor à pátria. Exasperava-o o fato de as famílias ricas terem cultivado o hábito de enviar os seus filhos para estudar fora do país, o que só acentuou o desconhecimento e o desprezo pelas coisas do Brasil.

Segundo a análise de Alves, atravessada pela ideia da construção da identidade nacional, a obra de José Veríssimo procurou dar resposta ao que poderia ser um projeto de educação nacional. Sabemos que ele não foi o único. Então por que o ler? Pergunta e responde a autora. Por nos instigar a refletir sobre dilemas contemporâneos e, entre tantas outras possibilidades de reflexão, a manter acesa a nossa esperança e a nossa paixão, que exigem a atitude corajosa, de que ele nos dá exemplo, tanto de criticar quanto de propor.

Passadas mais de três décadas da Proclamação da Republica, é publicada a obra homônima à de José Veríssimo: *A Educação Nacional* de **Mário Pinto Serva.** Ao resenhar o livro publicado pela primeira vez em 1924, **José Carlos Araújo** destaca as formas por meio das quais o autor, político e intelectual paulista, retoma a temática da educação nacional, problema intensamente discutido no final do século XIX, e o insere na candente querela dos anos 1920, uma década rica em densidade e esforços tendo em vista a construção de um projeto de educação nacional. O autor destaca que tal interlocução tem origem e características que a ultrapassam e a significam, estando vinculada a três tempos: ao movimento iluminista na perspectiva de fenômeno estruturante da modernidade. Ao problema da nacionalidade, que se articulando ao primeiro tempo, situa em que condições a questão da educação nacional aparece no Brasil. Nesse segundo tempo, José

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 13 2/6/2016 11:04:11

Carlos Araújo chama atenção para o relevo que as definições sobre questões antecedentes e fundamentais, tais como a própria ideia de nação e de nacional, tiveram entre os intelectuais, no caso brasileiro.

Mas é no terceiro tempo, na conjuntura dos anos de 1920, que Araújo abre a cena do debate político brasileiro sobre a educação e explicita, de forma articulada com os outros tempos, as contribuições da obra de Serva. Para o autor, o teor dos argumentos do intelectual paulista expressos na obra em análise, por um lado, alinha-se ao coro daqueles que defendiam que a reconstrução nacional só seria possível se os indivíduos, por meio da educação, tivessem condições de aproveitar da "uberdade de suas terras, da imensidão de suas florestas, da riqueza de suas minas". Por outro, distingue-se dos demais ao defender que seria dever das municipalidades o provimento da educação do povo, antecipando em décadas um tema que ainda hoje interroga as políticas públicas educacionais. Nas palavras do autor, "tratava-se de uma propulsão da nacionalidade brasileira pela via escolar primária".

Para salientar a força com que a temática da educação nacional aparece na obra resenhada, Araújo constrói sua análise de forma transversal aos capítulos, recolhendo aqui e ali alguns exemplos mais recorrentes, articulando-os aos diferentes tratamentos argumentativos adotados pelo autor. Ainda nesse sentido, já na conclusão, e ampliando o debate apresentado para além do livro, o autor apresenta algumas das manifestações dos mais conhecidos intelectuais brasileiros sobre o tema, para além do período da obra, o que acaba por reconduzi-la a um lugar de destaque no conjunto dos críticos do republicanismo brasileiro, que pouco teriam feito pela causa nacional, ao aprisionar as promessas educativas aos profusos discursos. De resto, segundo o autor, "Tratava-se construir a nacionalidade brasileira pela educação ou,

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 14 2/6/2016 11:04:11

se se quiser, a educação brasileira que viesse a cimentar a nacionalidade".

Sem que houvesse previamente essa intencionalidade, **Gladys Mary Ghizoni Teive**, ao resenhar a obra intitulada *Sugestões sobre a educação popular no Brasil (1924)*, de **Orestes de Oliveira Guimarães**, acaba por apresentar outra forma de inserção no debate sobre a construção da nacionalidade brasileira tomando a educação como mote e como meio. Começando por apresentar ao leitor uma biografia detalhada e cuidadosa, a autora do artigo antecipa e impregna de significado as ideias do intelectual paulista apresentadas na obra. Segundo sua análise, Orestes Guimarães fazia parte de um conjunto de intelectuais, presentes nas primeiras décadas dos novecentos, que mais do que publicações e presença no debate público em si, possuíam a firme convicção de que tinham uma missão social: a responsabilidade de transformar o povo em nação, posto que acreditavam que eram "(...) portadores do projeto nacional e da consciência do povo.", sobretudo por meio da ação direta na educação.

Considerado como alguém que "sabe tudo", segundo a afirmação de Vidal Ramos, governador de Santa Catarina que o contratou em 1910, ou comparado ao personagem bíblico Paulo de Tarso – "o semeador do novo", pelo professor florianopolitano Laércio Caldeira de Andrade, a autora demonstra como Orestes Guimarães, na condição de um intelectual de ação, inspirado pelos ideais positivistas e pela crença no poder ilimitado da razão, dava vida a um projeto de nação que só seria efetivado com a difusão da educação. E foi, segundo ela, este um dos principais motivos que o levou a publicar a obra em foco, tomando, assim, a educação como um problema nacional da maior relevância econômica, social e política, como de resto, nas demais obras de sua autoria.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 15 2/6/2016 11:04:11

O percurso analítico da autora, ao mesmo tempo em que explora as particularidades presentes no pensamento do intelectual, explicita os principais argumentos adotados por ele no sentido de pensar, para além das reformas, grande parte dos dispositivos educacionais necessários a esse intento: desde a formação de professores, aos livros a serem adotados; desde a regulamentação da profissão, à criação de um "centro orientador, concatenador e propulsor da educação nacional": o Conselho Nacional de Educação. Tudo isso como forma de enfrentamento da grande questão nacional, ou seja, a necessidade urgente de "(...) despertar e aproveitar a energia latente do nosso tabaréu, caipira, matuto, maratimba, caboclo, vaqueiro, mestiço, negro, enfim, do nosso jeca ou chique-chique, tanto quanto aproveitamos a energia dos neobrasileiros do sul, de inigualável sentimento de ordem e trabalho" (GUIMARÃES, 1924, p. 130).

A análise **de Carlos Henrique de Carvalho** da obra de **Alceu Amoroso Lima** intitulada *Debates Pedagógicos*, publicada em 1931 traz uma contribuição particular no quadro que as demais obras resenhadas se inserem. Trata-se de uma faceta do debate educacional brasileiro presente nas primeiras décadas da república, só que, desta feita, do lado do "combatido". Isso porque, segundo o autor, na maioria das vezes, atrelada à ideia de consolidação e modernização da nação, estava a defesa feroz da laicização da educação. Assim, mais do que "ouvir a voz" de um dos defensores da igreja, Carvalho nos proporciona o entendimento de seus argumentos, posicionamentos e tensões, por meio de uma análise acurada da obra em tela.

Os argumentos apresentados pelo autor em seu percurso analítico demonstram como a igreja católica, na condição de fonte privilegiada de integração cultural e social, foi perdendo força e, ao mesmo tempo, constituindo estratégias para se recompor,

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 16 2/6/2016 11:04:11

no debate acerca das exigências educacionais para a formação da consciência moral e cívica do país, como forma de preparação para a democracia e para o progresso material. Carvalho argumenta ainda que tal perda de hegemonia se articula ao fortalecimento do poder estatal, criando, dessa forma, um núcleo de disputa entre a legitimação religiosa e a secularização, nas mais diversas instâncias da vida social, com destaque para o campo educacional.

Remontando um cuidadoso contexto histórico e ressaltando as ebulições e arroubos republicanos, Carvalho apresenta a obra de Alceu de Amoroso Lima em que este realiza a defesa contumaz dos ideais da Igreja Católica, ao advogar sobre sua primazia no exercício da ação educativa. É nesse sentido também que argumenta que "(...) somente combatendo à laicização do ensino será possível restaurar a ordem religiosa católica no campo educacional". Colocando a educação no centro da discussão entre Igreja e Estado, o autor mostra como o intelectual católico aponta os perigos dos ideais do modernismo agnóstico, que esfacelam a unidade cristã e, ao fazerem isso, acabam por defender um ensino sem finalidade, esvaziando seu potencial para a formação espiritual.

Alceu Amoroso Lima, ou Tristão de Athayde, como era também conhecido, abre, nessa obra, um confronto explícito com os ideias escolanovistas dos quais muitos dos políticos e intelectuais liberais são defensores. Atribui, por fim, ao estado laico e aos seus defensores a (ir)responsabilidade pelo atentado à ordem natural e divina das coisas, representada pelos ideias da Igreja, tidos como a base de toda filosofia, ciência e arte pedagógica. Por tudo isso, Carvalho acaba por considerar que, tanto pelo conjunto da obra em geral, como pelas contribuições do *Debates Pedagógicos*, em particular, o escritor pode ser considerado com um dos

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 17 2/6/2016 11:04:11

maiores intelectuais do seu tempo, porque, para além do seu posicionamento religioso, mas também por ele, inseriu a educação como condição inalienável no processo de humanização, como fica evidente na obra em apreço.

Fazer os números falarem. Esse parece ser o esforço de **Teixeira de Freitas** na obra resenhada por **Natália de Lacerda Gil**, intitulada *O que dizem os números sobre o ensino primário*, publicada em 1937 pela Cia Editora Melhoramentos. Marcando o lugar do discurso de alguém que transita nos espaços que, tanto debatiam a questão educacional, como produziam as estatísticas, a contribuição particular da obra resenhada se expressa pelo esforço em traduzir em estatísticas a (grave) problemática da educação nacional. Contudo, segundo a análise da autora, as intenções do intelectual não se circunscreveriam a essa questão: era preciso também apontar algumas direções, que dos números poderiam ser depreendidas, no sentido da sua superação.

Gil inicia sua análise demonstrando como os lugares de onde o intelectual baiano proferia suas ideias, seja exercendo funções em órgãos públicos ou publicando estudos também através destes, lhes conferiam grande legitimidade no que se refere às estatísticas educacionais e às análises destas. É nesse lugar que Teixeira de Freitas apresenta seu posicionamento sobre a educação brasileira, destoando, em certa medida, do cânone do discurso sobre a falta de escolas, presente à época, para o problema da qualidade educacional.

Na análise da referida obra, a autora reproduz algumas tabelas com os resultados de estudos estatísticos que permitiram a Teixeira de Freitas argumentar que, embora haja a dificuldade do acesso da maior parte da população às escolas, o problema central se assentaria sobre a má qualidade do ensino ministrado. Segundo suas "contas" as estatísticas serviriam para mostrar como

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 18 2/6/2016 11:04:11

"(...) a maioria das crianças que chegava à escola na década de 1930 dela se evadia sem ter completado as três primeiras séries do curso fundamental". Assim, articulando o binômio "insuficiente" e "deficiente", as estatísticas sobre a educação brasileira estariam dispostas na obra de forma a tentar convencer também de que, devido às condições históricas de constituição da nação, a população brasileira padecia de baixas condições mentais. Daí a premência da exigência pela qualidade.

Seja como for, Gil alerta para o fato de que as estatísticas constituem um recurso analítico entre outros possíveis num espaço de representações sobre o real em constante disputa e, nesse sentido, não se pode confundir as análises ali apresentadas com um suposto retrato fiel da educação nacional. Todavia, reconhece que, realizados com o rigor possível para a época, tais estudos são importantes, tanto para o contexto no qual foram produzidos, como para os estudos de história da educação, que podem ser feitos a partir da obra. Da leitura da resenha elaborada por Gil, podemos, de fato, entrever o potencial heurístico e concordar com as possibilidades de contribuições daí advindas.

Ana Chrystina Venâncio Mignot resenha e analisa a obra de que **Armanda Álvaro Alberto** publicou, *A Escola Regional de Meriti (documentário) 1921-1964,* realizando dois movimentos simultâneos e articulados. Por um lado, ela apresenta alguns dados da biografia intelectual da autora, mas ao contrário, isto é, toma aquilo que ela outrora fizera e que, no contexto histórico da produção da obra em análise, da ditadura militar, não poderia mais fazer. Por outro lado, apresenta a referida obra explicitando dali as ações da educadora que ainda corroboram de seu perfil contestador e militante.

Assim, no primeiro movimento, Mignot mostra como o livro, sendo sobre a escola, como dizia o título, deixa de lado as

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 19 2/6/2016 11:04:11

formas de participação políticas tão presentes em sua vida, tais como a assinatura em moções, manifestos, documentos reivindicativos diversos, por exemplo na "Moção da Associação Brasileira de Educação pela efetivação de Belisário Penna como Ministro da Educação e Saúde Pública" (1931), no parecer intitulado "A Associação Brasileira de Educação e o ensino público" (1957), "o Manifesto em defesa da soberania dos países e da paz entre os povos" (1934), liderado por Maria Lacerda de Moura, "Manifesto-Protesto à Nação" (1945) liderado pela Associação Brasileira de Escritores, dentre muitos outros. E também anuncia que não se envolveria mais nas questões feministas, "(...) em cujo envolvimento, terminara por ser presa".

Sem correr o risco de que a face contestadora da intelectual ficasse obscurecida ao colocar em primeiro plano a experiência educacional na Escola Regional de Meriti, a autora evidencia como aquela ação é a mais pura expressão de uma prática educativa articulada e comprometida com a incorporação da população brasileira à civilização, por meio da educação. Isso fica evidente quando Mignot apresenta a análise de trechos relacionados ao funcionamento da escola: o círculo de mães, conferências populares, museu escolar e biblioteca aberta à comunidade, como parte das "(...) estratégias adotadas para que a escola se tornasse o centro da vida social e cultural, irradiando sua ação para além dos seus muros (...)".

Em forma de documento, a autora ressalta que, mais do que explicitar a inserção de uma prática educativa significativa num contexto de classes populares, o livro acaba por mostrar de forma contundente a significativa presença de uma educadora na cena educacional brasileira dos anos 20 e 30. Por meio de um diálogo caudaloso com outros dos mais importantes intelectuais do período, o livro *A Escola Regional de Meriti (documentário) 1921-1964* convida o leitor a pensar em formas de educação que

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 20 2/6/2016 11:04:11

possam atender positivamente aos desafios que insistem em nos interrogar ainda nos dias atuais.

Apresentando a emblemática obra, *A Educação não é Privilégio, de* **Anísio Teixeira**, publicada pela primeira vez em 1957 e reeditada inúmeras vezes, **Clarice Nunes** nos oferece uma belíssima reflexão sobre a concepção de educação escolar no pensamento de Anísio Teixeira e sobre as tensões produzidas por seu posicionamento em defesa da escola pública no âmbito do debate educacional brasileiro das décadas de 1950 e 1960. Cotejando, por um lado o processo de produção do livro, numa significativa pesquisa arqueológica do movimento de reflexão e escrita de Anísio Teixeira, e por outro, discutindo o sentido do livro no conjunto da obra e do pensamento do autor, Clarice Nunes destaca o espírito critico e propositivo com o qual Anísio Teixeira defendeu a prioridade da educação popular no Brasil.

Descrevendo o movimento de crítica, ironia e desqualificação sofrido pelo autor, conduzido por setores da Igreja Católica que se opunham às suas ideias e ações, a autora nos oferece elementos para interrogar o sentido do impacto causado pelo livro, num momento em que o país atropeladamente expandia a oferta da educação para os setores populares. Colocando-se corajosamente em defesa de uma educação comum para todos, ricos e pobres, Anísio reafirmava nas conturbadas décadas de 1950/60 a sua crença na educação escolar como condição necessária à construção da democracia. Passados mais de meio século de sua publicação, mais do que uma dura crítica à realidade educacional brasileira o livro permanece nos desafiando a enfrentar uma dura verdade. No Brasil, hoje, a educação escolar vislumbrada por Anísio Teixeira é privilégio de poucos.

Tratando dos dilemas do ensino secundário no Brasil nas décadas de 1950 e de 1960 a obra *A Educação Secundária: perspectiva*

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 21 2/6/2016 11:04:11

histórica e teoria de **Geraldo Bastos Silva**, publicada na importante coleção "Atualidades Pedagógicas" da Companhia Editora Nacional, em 1969, é resenhada por **Giseli Cristina do Vale Gatti.** Enquadrando a obra no conjunto das publicações mais conhecidas do autor, veiculadas entre 1957 e 1969 e relacionando os escritos ao contexto de modernização e de desenvolvimento em voga no Brasil da segunda metade do Século XX, a autora demonstra como a produção do autor em tela se insere no contexto do debate do nacional desenvolvimentismo, que naquele momento se expressava tanto nas ações governamentais como no posicionamento dos intelectuais alçados à administração pública. Especificamente, no caso de *A Educação Secundária*, o autor examina as origens e a situação do ensino secundário à época, na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, partindo-se daí para uma crítica das políticas educacionais em vigor no Brasil até o final da década de 1960. Chamando a atenção para riqueza de informações sobre o ensino secundário contidas na obra e sobre o seu papel no desenvolvimento nacional, em um momento em que a sociedade experimentava um radical processo de mudança devido ao progresso tecnológico de então, Gatti destaca a importância das contribuição de Geraldo Bastos para o entendimento do conjunto de ideias que fomentaram o debate brasileiro sobre o papel do ensino secundário na construção do país.

Obra principal de *Casemiro Reis Filho*, publicada em 1981 e reeditada em 1995, *A Educação e a Ilusão Liberal* nos é apresentada por **Dermerval Saviani.** Focando o caráter pioneiro da obra, no âmbito da pesquisa acadêmica produzida no campo da história da educação, Saviani chama atenção para a exaustiva pesquisa de fontes primárias, e para a lucidez da análise e clareza da exposição que confere ao livro um caráter exemplar na historiografia da educação brasileira. Elaborado e defendido como tese de

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 22 2/6/2016 11:04:11

doutoramento na PUC-SP, em 1974, o livro é o resultado de uma pesquisa sobre a reforma da instrução pública paulista do início da República. Na busca pela compreensão das origens da escola pública paulista, o autor analisou as concepções e justificativas das reformas do ensino paulista observando que nelas se manifestava "o espírito prático do capitalismo nascente", não faltando "nem mesmo a ideia da educação como investimento".

Situando a Reforma do Ensino paulista no quadro mais amplo da situação sócio-cultural e do processo de modernização do Brasil, que sob o impulso da Revolução Industrial e das novas ideias e teorias europeias se traduzia no liberalismo e no cientificismo, o autor reconhece a clarividência de reformadores como Caetano de Campos embora destaque seus limites. Por um lado reconhece que esses reformadores, espelhando no exemplo externo, descobriram a necessidade de substituir a adoção dos modelos importados pelo processo de adaptação resultante de um mínimo de experimentação. Por outro, com seu olhar arguto de pesquisador, flagra no contexto da Reforma do Ensino a origem de propostas desligadas das condições reais vividas pelo Brasil. Sua pesquisa denuncia o caráter equivocado das reformas que não partiam da realidade, mas do modelo importado. Indicando a clara relação entre educação e política, ele demonstrou que a visão de educação popular do Estado Republicano, que a considerava o mais eficiente instrumento para a construção do Estado democrático, não permitiu o avanço de suas potencialidades sempre num sentido progressista. Critico mordaz da mediocridade e da política conservadora, Casemiro Reis teve sempre por norte, na avaliação de Dermeval Saviani, a defesa das necessidades populares traduzida, em especial, numa educação de qualidade a ser ministrada nas escolas públicas de nível fundamental, médio e superior, acessíveis, sem qualquer restrição, a toda a população do nosso país.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 23 2/6/2016 11:04:11

Finalizando o volume, **Marcus Aurélio Taborda de Oliveira** resenha o livro *Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico*, escrito por **Neidson Rodrigues**, originalmente como tese de doutorado, defendida junto à PUC/SP e publicado como livro em 1982 pela Cortez Editora. Classificando-o como um *texto árido,* próprio de um momento no qual os cursos de pós-graduação no Brasil se afirmavam como lugar por excelência da reflexão sobre problemas nacionais, Taborda de Oliveira destaca a ambiência na qual o texto foi produzido e no qual se produziu um modelo de entendimento das questões educacionais no Brasil. Modelo que combinava a análise do Estado e da economia com suas determinações sobre as práticas culturais.

Inserida nessa tradição analítica o livro, *Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico* se organiza a partir de um esquema de análise macroestrutural que reserva ao Estado o papel de um ente desencarnado de qualquer humanidade. Assim operando, tenta mostrar que a Educação no período da ditadura militar assumiu caráter autoritário, instrumental e utilitário perdendo seu potencial político. Para Taborda de Oliveira, ao naturalizar a escola como agência necessária de formação de quadros laborais, Neidson estabelece no livro nexos causais entre desenvolvimento e educação prescindindo de bases empíricas para a comprovação de seu argumento. Nesse sentido, atualiza o discurso sobre as competências a serem adquiridas na escola e fortalece a cantilena sobre o fenômeno educativo e suas relações com o Estado e a economia. Contudo, revela o autor, a trajetória de Neidson Rodrigues, como intelectual, filosofo e professor, e os desafios vivenciados como Superintendente Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, o colocaram diante de conexões muito mais diretas e menos abstratas com os temas educacionais. A experiência de trabalho na Secretaria de

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 24 2/6/2016 11:04:11

Educação o levou a novas reflexões e o fez repensar radicalmente o próprio pensamento. A aproximação com os interesses e as necessidades daqueles que operam no âmbito educativo, longe das grandes orquestrações presididas pelo Estado e por distintos governos, autoritários ou não, ofereceu material para um importante e significativo deslocamento dos referenciais de análise que orientaram a produção das relações entre Estado, educação e desenvolvimento econômico. Um truísmo que permite afirmar que a grandiosidade de seu espírito lhe permitiu aquilatar equívocos ou limites de sua interpretação sobre as relações entre educação, estado e desenvolvimento econômico.

Esboçado o quadro geral das obras é possível de dizer que os estudos reunidos neste segundo volume apresentam uma visão diversificada das ideias que se fizeram presentes no debate educacional brasileiro no longo recorte temporal entre 1890 e 1980. Entretanto, trazem em comum, em uma perspectiva longeva, a força que a defesa da educacão teve entre os intelectuais brasileiros, inspirando todos os educadores de hoje a reforçar a luta por ela. Esperamos, assim, que as reflexões possam contribuir para ampliar a percepção das grandes questões que continuam na pauta do debate educacional brasileiro.

As organizadoras

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 25 2/6/2016 11:04:12

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 26 2/6/2016 11:04:12

A EDUCAÇÃO NACIONAL
de JOSÉ VERÍSSIMO

por Cláudia Alves

Nas últimas décadas do século XIX, expandiu-se no Ocidente a ideia de que a educação seria o alicerce da construção de nações fortes e bem organizadas, atendendo a um ideal de vida em sociedade considerado o mais civilizado. Civilização era, então, uma palavra que ecoava nos espíritos dos homens letrados como uma meta a ser alcançada. Mas como alcançá-la? O que tomar como parâmetro de civilidade? Que heranças poderiam ser cultivadas, e quais delas deveriam ser recusadas?

O passado e o futuro estavam em questão, num momento de profundas transformações em todos os planos da vida social. Os Estados nacionais consolidavam-se como arcabouço do domínio burguês, completamente assegurado após os processos revolucionários que se desenvolveram a partir de fins do século anterior. O avanço tecnológico proporcionado pela forma fabril de produção de mercadorias havia modificado profundamente a face do trabalho e a feição da vida urbana, com o aumento estupendo da concentração populacional, da pobreza, da exploração do trabalho. Os operários entraram em cena com suas organizações

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 27 2/6/2016 11:04:12

sindicais e as cidades tornam-se cenários de muitas revoltas e lutas populares.

Por outro lado, os resultados apresentados pela indústria impuseram, de forma definitiva, o valor do conhecimento científico como promotor de bem estar. Eram incontestáveis os benefícios provenientes das novas invenções: as locomotivas poupavam tempo de viagem; a iluminação a gás e, depois, a elétrica, aumentavam a extensão do dia; o telégrafo e o telefone encurtavam distâncias; a fotografia eternizava momentos. Os novos conhecimentos médicos descortinavam as forças invisíveis que atuavam sobre o corpo e avançavam em direção à compreensão da mente. Tudo parecia passível de se tornar objeto do conhecimento científico.

Tantas mudanças pressionavam por novas formas de pensar, de se representar e de atuar em sociedade. A necessidade de se formar trabalhadores mais adaptados às novas formas da produção, do comércio e do s serviços; os temores fomentados pelas tensões sociais; a premência de se fortalecer um imaginário nacional que angariasse adesão massiva, foram todas grandes forças que impulsionaram a difusão da educação popular.

OS TEXTOS E A CRÍTICA EM JOSÉ VERÍSSIMO DIAS DE MATTOS

O paraense José Veríssimo[1] notabilizou-se no panorama intelectual brasileiro por seu importante trabalho de crítica lite-

[1] Seu nome de batismo era José Clemente Dias de Mattos, mas aos quatorze anos, ele substituiu o nome Clemente por Veríssimo, em homenagem ao pai, tornando-se José Veríssimo Dias de Mattos, forma que só aparece em documentos oficiais. Na vida profissional e literária, usava o nome de José Veríssimo (ALVES, 2006, p. 23)

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 28 2/6/2016 11:04:12

rária, que repercutiu, sobretudo, nas primeiras décadas do século XX. Mas, desde muito cedo, e até os seus últimos dias de vida, envolveu-se com a educação de diferentes maneiras. Aos vinte e seis anos de idade, em 1883, fundou a Sociedade Paraense Promotora da Instrução, e, em 1884, criou o Colégio Americano, onde introduziu os métodos de Pestalozzi, no ensino primário, e de Froebel, no Jardim de Infância, além de aulas de educação física, que eram uma inovação para a época.

> Seis anos de vida teve o Colégio Americano. Nesse período, mais de mil alunos frequentaram-no. Cerca de oitenta alunos internos, oriundos do interior do Pará e do Amazonas, receberam abrigo na instituição. Dezenove professores compuseram o seu corpo docente. Dentre eles, a professora Maria Eloi Tavares, que acabou tornando-se esposa do diretor. (ALVES, 2006, p. 53)

Como era comum na época, Veríssimo começara a escrever, por volta dos dezenove anos de idade, para os jornais da cidade de Belém. Havia retornado ao Pará, em virtude de seu estado de saúde, depois de muitos anos afastado para estudos na cidade do Rio de Janeiro, onde chegou a iniciar o curso da escola Politécnica[2]. As dificuldades criadas pela doença fizeram-no utilizar a formação que recebera e a sensibilidade que possuía para a criação

[2] Nascido em Óbidos, no Pará, em 1857, como filho único do médico da Colônia Militar que ali existia, foi mandado pelos pais, aos oito anos de idade, para estudar em Manaus, mas completou seu curso primário no Seminário Episcopal de Belém, para onde a família havia se mudado em 1867. Viajou para o Rio de Janeiro, a fim de cursar os estudos secundários, ingressando primeiramente no Internato do Imperial Colégio de Pedro II, e passando ao Colégio Vitório, em virtude de reprovações que obtivera em latim e aritmética. Tendo sido aprovado nos exames de preparatórios, iniciou, em 1874, seu curso

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 29 2/6/2016 11:04:12

literária, circunstância comum a muitos intelectuais de seu tempo (MICELI, 2001).

A imprensa se consolidava, nas décadas finais do século XIX, como o espaço fundamental de circulação de textos. Abrigaria, ao longo da década de 1880, o intenso debate em torno das propostas de abolição do trabalho escravo e da propaganda republicana (MELLO, 2007). Por isso, os primeiros livros de José Veríssimo reúnem os artigos que publicou em jornais de Belém: "Quadros paraenses" (1877), "Viagens no sertão" (1878), "Primeiras páginas" (1878). Outros textos são ensaios sobre a sua região de origem: "Cenas da vida amazônica" (1886), "As populações indígenas e mestiças no Amazonas, sua linguajem, suas crenças e seus costumes" (1886), "A Amazônia – Aspectos Econômicos" (1892), "Pesca na Amazônia" (1895), "Pará e Amazonas – Questão de limites" (1899) e "Interesses da Amazônia" (1915) (ALVES, *op. cit.,* p. 47). No livro "Estudos brasileiros", publicado pela Typographia de Tavares Cardoso, em 1889, citado na Introdução de seu livro *A educação nacional*, reuniu o ensaio "A religião dos tupi-guaranis" publicado na Revista Brazileira[3], em 1881, e a terceira parte do livro "Primeiras Páginas". Nesses escritos, a marca da observação e da crítica já se faziam presentes. Interessante observar o elogio que faz, nas páginas d'*A educação nacional*, às narrativas dos viajantes estrangeiros como fonte de conhecimento da realidade brasileira. Seus textos de corte etnográfico parecem possuir essa inspiração.

No momento em que escreveu *A educação nacional*, à

---

de engenharia civil na Escola Politécnica, que ficaria inconcluso (cf. ALVES, *op. cit.*, p. 26-38).

[3] *Revista Brazileira*, Rio de Janeiro: N. Midosi Editor, Ano III, IX: 69, 1º de julho de 1881, Apud ALVES, *op. cit.,* p. 115.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 30 2/6/2016 11:04:12

experiência da escrita e à da escola já se tinha somado a das viagens à Europa, a primeira em 1880 e a segunda em 1889. Nas duas, a busca de recursos médicos para a sua frágil saúde foi associada a missões de representação em fóruns internacionais. Na primeira, representou o Brasil no Congresso Literário Internacional de Lisboa, no qual apresentou um trabalho e defendeu a literatura brasileira, acusada de copiar a portuguesa. Na segunda, participou do Congresso da Sociedade de Antropologia Pré-histórica de Paris, com o trabalho "O homem de Marajó e a antiga civilização amazônica". Também foi encarregado pelo presidente da província do Grão-Pará de representá-la na Exposição Universal de Paris, coletando informações sobre inovações no campo da Instrução Pública (ALVES, *op. cit.*, p. 42 e 54). Aproveitaria as observações que fez nessa exposição, especialmente no capítulo referente ao ensino de geografia pátria d'*A educação nacional*:

> E quem, como o autor deste livro, teve a inolvidavel fortuna de lha admirar o vigor e progressos na sua ultima grande exposição, pasma realmente do material geographico que possue hoje a França. A secção pedagogica no grande palacio das Artes Liberaes, do Campo de Marte, era admiravelmente rica, e o que mais nella avultava eram os mil meios que uma industria habilissima e intelligente, ao serviço dos geographos do mais alto valor, punha á disposição do ensino geographico. São sem numero hoje em França, não só os tratados, compendios e manuaes que se disputam a primazia do methodo mais sagaz, da disposição mais methodica, do systema mais perfeito, com os mappas muraes hypsometricos, em relevo ou planos; os atlas mais meticulosamente trabalhados; as cartas mudas;

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 31 2/6/2016 11:04:12

> os globos de todas as dimensões, lisos, em relevo ou em ardosia, os mappas quadro preto com os circulos terrestres traçados, onde o menino delineará o paiz e marcará os accidentes, as cidades, os caminhos de ferro; as cartas especiaes, geologicas, economicas, demographicas dando, com admiravel nitidez, as noções mais claras, mais precisas e mais seguras sobre a geographia patria. (2ª. ed., p. 97-98)

Em 1890, foi nomeado diretor da Instrução Pública do Pará, depois de ter sido diretor da Secretaria de Governo da Província, em anos anteriores. Na sua administração, determinou que houvesse provas de seleção para os cargos do magistério público, abriu a Escola Normal a alunos dos dois sexos e trabalhou pela recuperação do Museu Paraense[4]. Entretanto, decepcionado com a sua exoneração precoce, causada pela resistência às pressões para admissão de professores sem concurso, decidiu vender o Colégio Americano e mudar-se para o Rio de Janeiro com a família, no ano seguinte.

Na capital da recém fundada República do Brasil, suas atividades novamente se repartiriam entre o jornalismo e o magistério. Tornou-se professor do então denominado Ginásio Nacional[5] e foi seu diretor no período de 1892 a 1898. Ensinou, ainda, na Escola Normal, que existia no Rio de Janeiro desde 1880. Sobre educação, há mais dois textos importantes de sua autoria:

---

[4] Hoje Museu Goeldi.

[5] Com a proclamação da República, o Imperial Colégio de Pedro II recebeu, de imediato, uma nova denominação, Instituto Nacional de Instrução Secundária (Decreto de nº. 09 de 21 de novembro de 1889). Com a reforma promovida por Benjamin Constant, em 1890, recebeu o novo nome de Ginásio Nacional (Art. 25 do Decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890).

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 32 2/6/2016 11:04:12

o relatório apresentado ao governo do Pará, intitulado "A instrução pública no Estado do Pará em 1891" e um longo estudo que integrou o "Livro do Centenário", publicado pela Imprensa Nacional, em 1900. Além disso, seus artigos na imprensa periódica voltavam recorrentemente ao tema (BARBOSA, 1985, p. 8).

No início do século XX, entretanto, afirmou-se definitivamente sua vocação para a crítica literária. Nas palavras de Barbosa (*op. cit.*),

> ... na medida em que o pedagogo e o etnógrafo foram sendo deglutidos pelo crítico literário, assim também aqueles (sobretudo o educador, autor deste livro) afloram por entre páginas especificamente literárias... (p. 12)

O estudioso de José Veríssimo desejava, dessa forma, chamar a nossa atenção para a dimensão pedagógica de todo trabalho de crítica, postura nunca abandonada por aquele intelectual. Efetivamente, nas páginas d'*A educação nacional* encontramos a sua preocupação com a literatura como a grande ferramenta de inoculação dos valores mais profundos da nacionalidade.

Do seu trabalho sistemático como crítico literário do jornal Correio da Manhã resultou uma obra em seis tomos intitulada "Estudos de Literatura Brasileira", publicada entre 1901 e 1907 (SEGISMUNDO, 1967, p. 238). Além dela, publicou "Homens e coisas estrangeiras", em três volumes (1902, 1905 e 1910), "Que é literatura?" (1907) e "História da literatura brasileira" (1916). Tais obras marcaram sua trajetória e projetaram seu nome como um dos pioneiros na construção de uma crítica literária de qualidade no Brasil (CAVAZOTTI, 2002).

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 33 2/6/2016 11:04:12

A QUESTÃO CENTRAL DO LIVRO

O livro *A educação nacional* foi publicado, pela primeira vez, em 1890, por uma editora de Belém do Pará. Teve sua segunda edição, em 1906, pela Livraria Francisco Alves, no Rio de Janeiro, enquanto o escritor ainda era vivo. Nessa segunda edição, Veríssimo acrescentou um capítulo intitulado "A educação da mulher brasileira", além de ter escrito uma outra longa introdução, sob o título "A instrução no Brasil atualmente"[6]. Só foi reeditado em 1985, na Série Novas Perspectivas, da Editora Mercado Aberto, de Porto Alegre (RS), no formato ampliado da segunda edição. Foi, portanto, uma obra pouco difundida, apesar de ter sido referência para os debates sobre a educação brasileira nas décadas iniciais do século XX (CARVALHO, 2001, p. 351).

Nos textos que introduzem as duas primeiras edições do livro, distantes em dezesseis anos uma da outra, José Veríssimo explicita a finalidade que visava ao escrevê-lo: contribuir para um trabalho de educação que pudesse alicerçar o projeto de uma nação sólida e altiva. As duas palavras do título guardam uma relação estreita entre si, sendo que o tom do livro é fortemente pautado pela palavra "nacional".

O livro traz um ensaio que sintetiza uma reflexão sobre as possibilidades da nação brasileira se erguer e se impor no panorama das nações. Não se tratava de uma defesa de domínio de outros povos, mas da busca de uma identidade que pudesse dar coesão ao povo brasileiro. Indivíduo e nação, nessa reflexão, são pontas interligadas. Para o autor, o que dá consistência à nação é a sua dimensão humana, o seu povo. Por outro lado, o indivíduo também se fortalece e se orienta por sua identidade nacional.

---

[6] Elaboramos o presente texto com base nesta segunda edição.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 34 2/6/2016 11:04:12

> As fórmas de governo têm um valor relativo, mesmo porque, conforme o demonstra a historia e o ensinam os mais allumiados pensadores,a força progressiva das nações actúa de baixo para cima e não de cima para baixo. É no povo que reside, e é a soma de seus esforços, em qualquer ordem de phenomenos, que produz a Civilização e o Progresso. (p. L)

O momento histórico em que escrevia *A educação nacional* era bastante propício para esse tipo de reflexão. Além da força que adquiria a ideia de nação no ocidente, no rastro da construção dos Estados-nação (HOBSBAWN, 1990), o Brasil acabava de passar por mudanças fundamentais, com a extinção oficial do trabalho escravo e a proclamação da república como regime de governo. Para a intelectualidade da época, abria-se um novo tempo, mesmo para aqueles que assumiram posição contrária às mudanças. As resistências ao regime republicano ainda se faziam presentes no ano de publicação do livro, mas, para a grande maioria, o retorno da monarquia parecia improvável.

José Veríssimo integrava o rol daqueles que viam a república como inevitável. Para esses, simpáticos, em geral, ao ideário positivista (ALONSO, 2002), a monarquia seria superada de qualquer maneira, pelo fato de não poder resistir à força das engrenagens que movimentariam a história. Ele se encontrava, então, nesse momento fortemente marcado pelo "antes" e pelo "depois". Um "depois" que estava por ser construído. Aberto, portanto, à intervenção dos homens. A partir desse ângulo de observação, o intelectual se colocava a tarefa de pensar como se poderia encetar a construção do novo edifício nacional.

Essa posição angular repercute no texto escrito, marcado pela oposição entre passado e futuro. Mesmo com certo ceticismo diante das promessas republicanas, ele se vale dessa

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 35 2/6/2016 11:04:12

trincheira. Afinal, ele havia se posicionado anos antes, quando participou da fundação do Clube Republicano, em 1886, em Belém do Pará (ALVES, *op. cit.*, p. 203). No lugar, entretanto, de assumir uma posição entusiasta diante do porvir, ele enfatizava o desafio: se não houve, até então, uma verdadeira educação nacional, era preciso encarar com seriedade o que fazer para que ela acontecesse.

> Para reformar e restaurar um povo, um só meio se conhece, quando não infallivel, certo e seguro, é a educação no mais largo sentido, na mais alevantada accepção desta palavra.
> Nenhum momento mais propicio que este para tentar esse meio, que não querem adiado os interesses da pátria. (p. LII)

Crítico mordaz e corajoso, Veríssimo renegava o que foi a obra imperial, em sua opinião, vazia do verdadeiro sentimento nacional. Fosse pela péssima organização da educação escolar, fosse pela ausência de uma educação corporificada em monumentos, museus, festas cívicas, o espírito de amor à pátria, na sua visão, ficou completamente ausente durante a monarquia. Exasperava-o, ainda, o fato de as famílias ricas terem cultivado o hábito de enviar os seus filhos para estudar fora do país, o que só acentuou o desconhecimento e o desprezo pelas coisas do Brasil.

No momento em que escrevia, parecia comprometido em fazer acordar o brasileiro de uma espécie de estado letárgico que ele criticava com veemência. Seu texto transborda de impaciência e de determinação em acender uma chama, que precisaria ser mantida pela educação. A imagem que utiliza, ao discorrer sobre o estudo da história pátria, sintetiza essa percepção:

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 36 2/6/2016 11:04:12

> Dos meios a que pódem recorrer para trazer o espirito nacional sempre desperto, é dos principaes o estudo da historia pátria, porque o conhecimento da patria é a base do patriotismo.

A palavra chave, então, para entender o livro de José Veríssimo é *cidadão*. É com a formação do cidadão nacional que ele estava preocupado, e é nela que concentraria a atenção ao longo de suas páginas. As contribuições que recolheu do que ele denomina "pedagogistas", assim como as bases filosóficas e científicas que buscava para fundamentar suas propostas, estavam todas comprometidas com esse mesmo objetivo. Essa compreensão é fundamental para se entender o seu esforço em mergulhar nas características da sociedade e do que ele chama de caráter do brasileiro. Somente tendo essa sua preocupação em conta, entende-se o percurso que faz o seu pensamento.

O OLHAR PARA FORA E O OLHAR DE FORA

Toda construção identitária se faz na relação com o outro. A noção de identidade está vinculada à percepção das diferenças que ajudam a delimitar o que é próprio, o que é original (SILVA, 2000). Como a reflexão de José Veríssimo tinha o propósito de encontrar a via de formação do cidadão brasileiro, seu texto é atravessado por um diálogo permanente com outras formações sociais. Naquele momento, algumas nações eram representadas como espécies de vitrines, onde se poderiam buscar modelos. Mas não é completamente esse o movimento que faz José Veríssimo. Ele dirigia seu olhar para as experiências externas, buscando um confronto que, ao mesmo tempo, valorizava algumas delas, e avaliava o que poderia ser útil para a experiência brasileira.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 37 2/6/2016 11:04:12

É evidente que ele não conseguiu escapar completamente ao clima do seu tempo. Algumas nações mereceram a sua admiração e sua seleção de exemplos não estava despojada de critérios de valor. Alguns países da Europa ocidental, assim como os Estados Unidos da América, são os eleitos como campo de observação. A vizinha Argentina, que se adiantara na conformação de uma educação massiva em relação ao Brasil (VIDAL e GVIRTZ, 1999, p. 72-73), aparece citada uma vez. Ele também considerava que algum nível de imitação poderia ser saudável, quando se tratava de acompanhar as inovações pedagógicas, o aperfeiçoamento dos materiais de ensino, os métodos educativos. Observar o panorama estrangeiro permitiria ter a medida do quanto faltava realizar em termos da educação nacional.

Mas essa observação não estava concentrada numa qualidade de ensino pensada em si mesma. Para o autor, essa qualidade estava referida à capacidade, demonstrada pelo país, de sedimentar o sentimento patriótico. Nesse sentido, admitia uma distinção entre as nações europeias e a norte-americana, pois as primeiras tiveram séculos para se constituírem, enquanto os Estados Unidos teriam uma história mais próxima da brasileira, já que também se incluiriam no rol das novas nações.

Isso não queria dizer, entretanto, que ele defendesse a repetição pura e simples da experiência norte-americana em solo brasileiro. Aliás, Veríssimo era avesso às cópias e expressava sua indignação com a tendência de imitar os hábitos estrangeiros que se mostrava tão presente na nossa sociedade. Além disso, procurava deixar claro que, sob muitos aspectos, a cultura norte-americana seria incompatível com o *caráter brasileiro*, e fazia isso num esforço de perscrutar o campo de valores que moviam os dois povos. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que expunha sua admiração pela história daquele país, ao qual dedicou o último capítulo do

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 38 2/6/2016 11:04:12

livro[7], no que dizia respeito à resistência que o seu povo havia demonstrado às pressões inglesas na luta por sua independência, à tenacidade em enfrentar as dificuldades e à iniciativa empreendedora, também deixava clara a sua distância em relação a outro conjunto de características estadunidenses.

> Eu confesso, não tenho pela desmarcada e apregoadissima civilização americana, sinão uma mediocre inveja. E no fundo do meu coração de brazileiro alguma cousa ha que desdenha daquella nação tão excessivamente pratica, tão colossalmente egoista e tão eminentemente, perdoem-me a expressão, strugforfilista. (p. 177)
> (...)
> Muito, muitíssimo será o que poderão elles nos ensinar, mas, por amor da nossa pátria, não aprendamos sinão o bem e, sobretudo, não nos ponhamos a macaquealos sem discernimento, sem vergonha, fazendo-nos, nós que temos o direito de ser um astro soberano, um mero e modesto satellite da republica enorme. (p. 200)

Veríssimo recolheu, então, em seu livro, muitas contribuições de intelectuais estrangeiros, sobretudo franceses, ávido pelas ferramentas que pudessem ser utilizadas no Brasil, respeitando as características nacionais. Citava muitos autores do século XIX, alguns do domínio filosófico, outros ligados às recentes discussões em torno das maneiras mais adequadas de ensinar às crianças, respeitando o seu modo de apreender as noções que se desejava incutir-lhes. Mas mantinha o cuidado de sinalizar a especificidade da nossa realidade.

[7] O título do capítulo VIII é "Brazil e Estados Unidos" (p.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 39 2/6/2016 11:04:12

> Sem duvida alguma a psychologia da criança brazileira – como a do brazileiro – não é a mesma que a da criança franceza ou americana. São que farte as razões dessa differença, a forrar-nos á obrigação de as pôr aqui. Entretanto, é aos sábios e mestres daquellas nações que vamos nós beber todo o conhecimento da psychologia infantil, que possamos ter. Aos nossos medicos, cujo concurso no ramo biologico a educação nacional reclama, cabe prover a esta penuria, que ao mesmo tempo como que vicia entre nós o problema da educação. (p. 71-72)

Uma outra dimensão dessa relação com o olhar externo pode ser colhida na leitura d'*A educação nacional* no sentido oposto: o olhar do estrangeiro sobre o Brasil. O autor valorizava as narrativas de viagens, dos homens e mulheres que visitaram o solo brasileiro em diferentes tempos, e que registraram suas observações sobre os modos de viver, os comportamentos, as relações, a educação dada às crianças, o lugar das mulheres. Para o seu objetivo de captar o *espírito nacional*, de modo realista, sem retoques ou fantasias românticas, esses textos pareciam se apresentar como fontes abundantes de elementos concretos, pinçados do cotidiano das casas e das ruas.

De um modo ou de outro, sua ilustrada formação o levava a operar com as comparações. Fosse as que ele construía ao percorrer as experiências de outros países, por meio das leituras ou do que observara em suas viagens, fosse aquelas embutidas nas vozes dos viajantes que, como observadores externos, terminavam por sublinhar o que notavam de diferente na realidade brasileira. Em termos gerais, o resultado desse balanço servia para frisar o atraso em que se encontrava a educação no Brasil, em diversos aspectos. Mas a face mais rica desse enfrentamento, na leitura do livro, é a

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 40 2/6/2016 11:04:12

investigação do que seria propriamente brasileiro e dos meios de que se poderia lançar mão para alcançá-lo e torná-lo substrato da educação nacional.

O PROJETO DE EDUCAÇÃO NACIONAL

José Veríssimo não foi o único a procurar dar resposta ao que poderia ser um projeto de educação nacional. No seu próprio livro, encontramos a referência elogiosa ao texto sobre educação que mais marcou a conjuntura de crise do Império, os pareceres que Ruy Barbosa escreveu, como relator do projeto de reforma enviado ao parlamento Imperial pelo Ministro Leôncio de Carvalho. Também comentou positivamente o esforço daquele homem público de fazer uma tradução do livro "Lições de coisas", de Calkins, que atendesse às características da cultura, do clima, enfim, da sociedade brasileira.

O livro *A educação nacional* não tem o mesmo detalhamento, nem sob o ponto de vista de estudo da realidade educacional brasileira, nem da perspectiva da prática educativa. É um texto que aponta as grandes linhas do desenho de um sistema educativo, mais pensado a partir de suas bases filosóficas e doutrinárias do que pedagógicas, embora essa dimensão não esteja completamente ausente. Assemelha-se a um grande manifesto em defesa de uma educação voltada para a construção da nacionalidade.

A segunda metade do século XIX foi rica em novas teorias, que circularam no ocidente, potencializadas pelos novos meios de transporte e comunicação, assim como pela inovação tecnológica na impressão e montagem de livros e revistas. Do ponto de vista geral, fica clara a sua adesão ao preceito hegemônico entre fins do

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 41 2/6/2016 11:04:13

século XIX e início do XX, de uma educação intelectual, moral e física. Fundamentava-se, principalmente, em Herbert Spencer[8], cujo evolucionismo cativava muitos pensadores e teve ampla repercussão no pensamento educacional brasileiro. Ser evolucionista não significava, necessariamente, ser adepto da teoria darwinista (DOMINGUES e SÁ, 2003, p. 100), e Veríssimo não chegou a detalhar, nas suas proposições, o conteúdo das ciências modernas como disciplinas a serem ensinadas.

Embora não se possa dizer que desprezasse algum dos componentes do trinômio intelectual/moral/física, a sua ênfase recaiu sobre o aspecto moral. Na organização dos capítulos da obra[9], os dois primeiros foram dedicados à crítica da educação existente, mesclada à discussão do que constituiria o cerne das "características brazileiras". Malgrado sua permanente atitude crítica em relação à história política, à escravidão e seus efeitos sobre as posturas e valores vigentes, quando se dispunha a sintetizar as características do povo brasileiro, terminava por demonstrar sua boa vontade e uma espécie de crença no seu potencial.

> Somos, por exemplo, um povo honesto. Simples, sincero, modesto de gostos e de maneiras, desambicioso, conversável, indolente e generoso, o brazileiro conserva-se em geral estranho ás demarcadas ambições que

[8] Herbert Spencer (1820-1903) adotou o princípio da evolução como ponto de partida para a interpretação geral da realidade, procurando explicar a heterogeneidade dos seres como resultado de um processo de adaptação, mecânico e irreversível que caracterizaria todo o universo (cf. MORA, J. Ferrater, 2005).

[9] O livro é composto de oito capítulos: *I- A educação Nacional; II- As Caracteristicas Brazileiras; III- A Educação do Caracter; IV- A Educação Physica; V- A Geographia Pátria e a Educação Nacional; VI- A Historia Pátria e a Educação Nacional; VII- A Educação da Mulher Brasileira; VIII- Brazil e Estados-Unidos.*

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 42 2/6/2016 11:04:13

> vemos em outros povos, como a certos vícios que as qualidades contrarias entre elles desenvolvem. (p. 23)

Quando inicia a sistematização das linhas mestras da educação, o primeiro tema abordado foi a "educação do caracter". Vislumbra-se, nesse ponto do livro, o horizonte ético que ele considerava indispensável na formação humana.

> A educação moral reduz-se a desenvolver e fortificar o altruísmo e modificar e diminuir o egoísmo. (p. 50)

A partir daí, esboça-se, claramente, o seu projeto de uma sociedade educadora, pois não deposita todas as suas esperanças na escola. No caso da formação moral, afirmava mesmo que ela se faria principalmente fora dela (p. 46). Por isso, deteve-se em analisar a família brasileira e as relações que prevaleciam no interior das casas. Seria demais exigir desse homem do século XIX que considerasse a realidade particular da família escrava. Na sua abordagem, a população negra integrava as relações construídas no interior das casas senhoriais e ele tinha consciência de que a extinção recente do trabalho escravo não eliminaria de imediato todo um conjunto de traços culturais que tinham sido constituídos em séculos.

É verdade que, na sua visão evolucionista, as culturas com características tribais eram consideradas atrasadas, e ele, por vezes, tiraria conclusões que exacerbam as consequências do papel exercido pelas amas de leite ou pelas escravas domésticas. Mas também é verdade que ele valorizava o negro como o guardião da cultura popular e dos valores autenticamente nacionais que ela comportava.

> As tradições pátrias, a poesia popular, todo o nosso folk-lore, que é a representação emotiva mais genuina da nossa gente e nacionalidade, as velhas pretas,

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 43 2/6/2016 11:04:13

> as mucamas, os negros velhos, contadores de historias e dizedores de crendices e lendas, os transmittiam ás suas senhoras-moças e nhanhans e sinhozinhos, e com ellas alguma cousa da própria da alma da patria. Conservando-se ás vezes nas famílias por gerações, passando de avós a netos, guardavam os escravos as tradições das casas, as historias das famílias, e as transmittiam de geração em geração, de um ramo a outro. (p. 157-158)

O que José Veríssimo realmente execrava, era a escravidão e as deformações que acarretaram o caráter brasileiro. A sua crítica mais feroz se dirigia ao fato de que o afastamento do trabalho, repassado ao escravo, teria tirado dos brasileiros a oportunidade de aprendizado que se encontrava associado à atividade laboral. Até mesmo o trabalho de educação das crianças foi abandonado por suas mães e entregue às mucamas. Nesse fato, Veríssimo identificava uma espécie de raiz de uma série de desvios: a falta de uma disciplina formadora de uma verdadeira vontade. Para ele, cabia fomentar uma vontade realizadora, que não se confundisse com a atitude voluntariosa da criança acostumada a ter seus desejos atendidos, mesmo os mais desumanos e violentos, autorizados pela sua posição de senhor em relação ao escravo.

O intelectual preocupava-se com a educação da mulher, atribuindo a ela o papel preponderante na educação das gerações futuras. Mesmo em 1906, quando acrescentou o capítulo sobre a educação feminina, não conseguia ter a dimensão do quanto a mulher se projetaria para fora do ambiente doméstico, ou não se dispunha a incluir esse fenômeno dentre as suas preocupações. Seu foco ainda estava dirigido para o modelo de uma camada social em que a mulher estava dispensada de contribuir

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 44 2/6/2016 11:04:13

para a subsistência da família, pelo menos com trabalho externo. Nem por isso achava dispensável que ela recebesse instrução baseada nos preceitos mais modernos, que incluíam as noções das modernas ciências. Uma mulher culta educaria melhor seus filhos.

Além da família, sua visão de uma sociedade educadora também se faz presente na valorização do espaço público e do seu potencial de educar por meio de símbolos, de monumentos, de imagens. Fixado na construção do imaginário nacional, o autor procurava demonstrar como se tornavam necessários os lugares e as manifestações de preservação da memória nacional. Sua concepção de educação cívica, sempre conforme ao seu horizonte ético, antecipava a importância das festas, dos museus, da pintura, da música e, sobretudo, da literatura, como ferramentas do conhecimento da história e de sedimentação do sentido de pertencimento próprio à noção de cidadania.

Mas o autor não deixaria de se ocupar da escola e das suas práticas. Nesse aspecto, chamou a atenção para a necessidade da introdução da educação física; da renovação dos métodos de ensino em geografia e história; da importância de materiais atraentes e instigantes para as crianças; da utilização de métodos pensados à luz das novas teorias científicas e dos conhecimentos recentes da psicologia, uma ciência que nascia.

As questões que envolvem a leitura e a literatura não foram tratadas do ponto de vista da língua nacional como disciplina, mas atravessavam todo o livro, numa espécie de convocação de dupla face: de um lado, aos homens das letras, para que se dedicassem a produzir textos que pudessem infundir o sentimento nacional; de outro, a que os educadores, no sentido abrangente do termo, dessem à literatura brasileira o lugar que lhe cabia na formação dos novos cidadãos brasileiros.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 45 2/6/2016 11:04:13

POR QUE LER *A EDUCAÇÃO NACIONAL*?

A resposta à pergunta desse subtítulo deve começar com outra pergunta: De que sonhos foram sendo feitos os nossos sonhos? Essa pergunta nos permite olhar para o livro de José Veríssimo não como uma construção distanciada de nós, que só poderia saciar nossa curiosidade. Ela é, sobretudo, porta-voz de sonhos e projetos que ecoaram na construção da escola brasileira. Seja para acolhê-los, seja para recusá-los, no todo ou em parte, a leitura dessa obra nos auxilia na compreensão de nós mesmos como educadores, e de muitas das representações que chegaram até nós.

Para o educador em formação, ela funciona como uma janela interessante, que se abre para um tempo em que muitas práticas pedagógicas estão em gestação. Como todo recuo no tempo histórico, essa leitura ajuda a desnaturalizar muitos elementos com os quais convivemos na escola atual, e que nos parecem inquestionáveis ou atemporais. Porque traz um panorama dos esforços que fizeram os homens do final do século XIX na construção de um conhecimento pedagógico de novo tipo.

Instiga, dessa forma, a reflexão sobre os dilemas contemporâneos, nos conduzindo a observar aspectos para os quais deixamos de dar atenção, mas que podem ser retomados no nosso percurso de experiências. Como grande intelectual que foi, Veríssimo ainda atua como nosso educador, ensinando-nos a criticar, a buscar referências para nossas avaliações, a não nos rendermos diante da realidade que está diante de nós, como se ela fosse imutável. Seu olhar etnográfico funciona como um verdadeiro exercício, que nos treina a perceber, no mundo de hoje, novos ângulos de observação.

Cabe assinalar, também, o prazer de nos deliciarmos com as surpresas que o seu texto nos reserva, ao mesmo tempo em que nos deparamos com afirmações que se tornaram senso comum,

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 46 2/6/2016 11:04:13

assimiladas por gerações posteriores. É interessante observar quantas pistas ele deixou para pensarmos sobre o Brasil, algumas já aproveitadas por pesquisadores em seus estudos. Mas a força desse livro advém, sobretudo, do desejo, que transborda de suas palavras, de construir um Brasil melhor. Ele nos ajuda a manter acesa a nossa esperança e a nossa paixão, que exigem a atitude corajosa, de que ele nos dá exemplo, tanto de criticar quanto de propor.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Angela. *Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e terra, 2002.

ALVES, Rosana Llopis. *José Veríssimo Dias de Mattos: um crítico na direção do Gymnasio Nacional (1892-1898)*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006. (Dissertação de Mestrado em Educação)

BARBOSA, João Alexandre. Introdução: A vertente pedagógica. In: VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3. ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 5-12.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 329-353.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. José Dias de Mattos Veríssimo. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002, p. 609-614.

DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol; SÁ, Magali Romero. Controvérsias evolucionistas no Brasil do século XIX. In: DOMINGUES Heloisa M. B., SÁ, Magali Romero e GLICK, Thomas (Orgs.). *A recepção do darwinismo no Brasil.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003, p. 97-123.

HOBSBAWN, Eric. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 47 2/6/2016 11:04:13

MELLO, Maria Tereza Chaves de. *A República consentida*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

MICELI, Sergio. *Intelectuais à brasileira.* São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORA, J. Ferrater. Spencer, Herbert. In: *Dicionário de filosofia*. Tomo IV. 2. ed., São Paulo: Loyola, 2005, p. 2743-2744.

SEGISMUNDO, Fernando. *Do jardim à universidade*. São Paulo: Fundo de Cultura, 1967.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906.

VIDAL, Diana G. e GVIRTZ, Silvina. História da educação comparada na América Latina: um caso para repensar algumas suposições (o ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar no Brasil e na Argentina, 1880-1940). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG Edições, 1999, p. 69-86.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 48 2/6/2016 11:04:13

A EDUCAÇÃO NACIONAL
de MÁRIO PINTO SERVA

por José Carlos Souza Araújo

A obra em apreço, de 1924, retoma um problema brasileiro discutido mais densamente desde o final do século XIX. Nesse sentido, além de ser cordial aos problemas brasileiros desde então, expressa ela uma retomada nos anos de 1920, década rica em densidade e em esforços em vista da própria educação nacional.

O título da obra remete o leitor a um problema brasileiro, e por isso faz-se necessário situá-lo a partir das últimas décadas do século XIX, além evidentemente da necessidade de inseri-lo na conjuntura particular em que se insere a discussão sobre o tema nos anos de 1920; todavia, cabe também considerá-la, *a educação nacional*, como uma locução cujas origens se perdem na segunda metade do século XVIII.

Nesse sentido, e introdutoriamente, cabe situar o tema em três tempos:

O *primeiro*, pela ordem cronológica – o que é próprio a uma abordagem histórica e historiográfica –, é a afirmação da *educação nacional* como um tema de longa duração. Sua constituição é um fenômeno estruturante da modernidade, sobretudo

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 49 2/6/2016 11:04:13

em seu mergulho mais significativo expresso pelo movimento da ilustração no decorrer da segunda metade do século XVIII.

Este aspecto remete às discussões sobre a concepção de educação nacional, ou seja, de educação como mediação para a construção da Nação. Embora elas já se expressem em textos de Erasmo de Roterdão e de Lutero no início do século XVI, as discussões afloraram com mais densidade no período de efervescência do iluminismo, sobretudo no decorrer da segunda metade do século XVIII.

É desde então que a educação é concebida, evidenciadamente, como estruturante da nacionalidade, e está presente em escritos de Rousseau, La Chalotais, Diderot, Lepelletier, Fichte, Humboldt dentre outros. Estava aí em gestação a emergência do Estado Moderno que se afigura como representante da Nação. A própria universidade moderna, gestada pela Ilustração alemã – é o caso da Universidade de Berlim, implantada desde o final de 1808 – afirmava-a como uma instituição devotada ao *enriquecimento da cultura moral da Nação.* As marcas de tal temática, por conseguinte, tem sua contextualização datada.

O pensamento de Fichte expresso na obra *Discursos à nação alemã*, de 1807-1808, manifesta a mesma preocupação, a de cimentar a vida nacional pela educação. Ou seja, uma comunhão de posições em que a educação se constituía em norteamento mesmo da Nação e de seu povo: a locução *educação nacional* ganha aí uma semantização ímpar no seio da história contemporânea.

Ao *segundo*, cabe situar que a locução *educação nacional* só aparece pela primeira vez no Brasil em 1878: "Não é de se estranhar, portanto, que, no domínio do pensamento político, como no pensamento pedagógico, a expressão 'educação nacional', em voga por muitos países, desde a propaganda de Fichte,

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 50 2/6/2016 11:04:13

não tivesse tido aqui um uso mais frequente" (Lourenço Filho, 1984, p. 371). Voltaria a ser mencionada como título de dois folhetos de 1881. Em conclusão a este tempo, afirma o mesmo educador: "Não há [...] maior insistência nem relevo na ideia de uma educação 'para a Nação', de obra de cultura tendente a imprimir à coletividade a consciência do espírito nacional" (p. 371-372).

É ainda a este *segundo tempo* que a obra homônima à de Mário Pinto Serva vem à tona em 1890: trata-se de *A Educação Nacional*, de José Veríssimo (1857-1916).

A propósito ainda da comunhão de perspectivas entre o *primeiro* e o *segundo* tempos: a República em sentido moderno estava ainda em discussão quando a educação nacional como temática vem à tona em solo europeu; em ambiente brasileiro, pode-se afirmar, com as observações de Lourenço Filho, que quando se configura um clima republicanista, a locução se origina e se dissemina: o Manifesto Republicano é de 1870, ainda que haja manifestações nos anos de 1860 a seu favor. A obra de José Veríssimo, uma demarcação do pensamento pedagógico brasileiro, de orientação republicanista, apareceria 20 anos depois.

Caberia, por conseguinte, a Mário Pinto Serva, em 1924, retomar a problemática questão emergente em solo nacional, depois de mais de três décadas posteriores à instauração da República no Brasil em 15 de novembro de 1889. É nessa conjuntura dos anos de 1920 que se situa o *terceiro tempo*, objeto deste capítulo. *Pátria Nova* (p. 12-15) – ainda que seja título de uma obra sua publicada em 1922 –, um dos 50 capítulos d' *A Educação Nacional*, avalia que a "[...] evolução da civilização brasileira até aqui tem sido comparável à marcha do carro de boi" (p. 12). Ou seja, a República brasileira de 1889 está sob controvérsia pelo autor em apreço, como evidenciará a análise que segue.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 51 2/6/2016 11:04:13

QUEM É MÁRIO PINTO SERVA?

Nasceu em São Paulo em 1881, e faleceu em 1962. Esteve vinculado ao ideário da Liga Nacionalista fundada em São Paulo, em 1917, e fechada em 1924, bem como foi membro-fundador do Partido Democrático de São Paulo, emergente em 1926 (BANDECCHI, 1980). Foi jornalista e político (RODRIGUES, 2005); foi deputado estadual, bem como secretário do Escritório Central da Companhia Paulista de Estrada de Ferro (cf. ADDUCI; a propósito da temática cf. também GALTER & FAVORETO, 2006).

Dentre as suas obras, esta pesquisa dispõe de informações localizáveis no interior de várias publicações – tais como, *A Educação Nacional, A renovação mental do Brasil, Directrizes Constitucionaes* –, ou em sítios de várias universidades, tais como a USP, a UFRS, a UNICAMP e a UFMG. Dessa forma, podem ser mencionadas, conforme segue, sendo que as treze primeiras estão ordenadas cronologicamente, e as seis últimas, sem referências quanto ao local de publicação, à editora e à data de publicação, estão apenas listadas pelo título:

1) Pátria Nova. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1922.
2) O Brasil contemporâneo. São Paulo: Livraria do Globo, 1922.
3) A próxima guerra. s. l., O Livro, 1922.
4) A Felonia de Versalhes. São Paulo: Monteiro Lobato, 1923.
5) A virilisação da raça. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1923.
6) A Educação Nacional. Pelotas, RS: Echenique & Comp., 1924.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 52 2/6/2016 11:04:13

7) A renovação mental do Brasil. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo. [1925].
8) A lição da revolta. São Paulo: Livraria do Globo, 1926.
9) Problemas brasileiros. São Paulo: Livraria Liberdade, 1929.
10) Renascença Nacional. São Paulo: Estabelecimento Graphico Irmãos Ferraz, 1930.
11) Socialismo e communismo. São Paulo: Zenith, 1931.
12) Directrizes Constitucionaes: estudos para a Constituinte de 1933. São Paulo: Empreza Graphica A Capital, 1933.
13) Problemas da Constituinte. São Paulo: Casa Siqueira – Salles Oliveira & Cia. Ltda., 1933.
14) O voto secreto ou a organização dos partidos nacionaes. São Paulo: Imprensa Methodista, s/d.
15) O enigma brasileiro. São Paulo: Editorial Paulista, s/d.
16) Democracia e communismo. São Paulo: Liberdade, s/d.
17) A Allemanha saqueada, s. l.: s.e., s/d.
18) A Allemanha calumniada, s. l.: s.e., s/d.
19) A reforma eleitoral, s. l.: s.e., s/d.

Tal arrolamento inclui vários temas desde os de natureza internacional (relativo ao Tratado de Versalhes (1919), ao socialismo, comunismo, à Alemanha, à democracia, ao período pós-I Guerra Mundial etc), aos nacionais relacionados à educação, à constituição, à constituinte, à reforma eleitoral, ao voto secreto etc. Entre as obras datadas, sua produção bibliográfica se inscreve nos anos de 1920 e de 1930. Editorialmente, é evidenciada a circulação de suas obras através de São Paulo, SP, e Pelotas, RS.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 53 2/6/2016 11:04:14

CONTEXTO E TEXTO D'*A EDUCAÇÃO NACIONAL*

Não cabe no espaço destinado a este capítulo fazer uma abordagem geral das obras publicadas, cujos temas são de natureza vária, conforme se depreende da análise dos títulos arrolados anteriormente.

E os riscos se avolumam, caso se pretenda assumir as diretrizes enunciadas e desenvolvidas pel' *A Educação Nacional*, de 1924, como representativas de seus posicionamentos, ainda que vários temas ali abordados tenham um teor conjuntural. Se de um lado, é através de todas as obras de um autor – as quais constituiriam uma evidência empírica representativa de uma trajetória social, mas também de seu pensamento – que se avalia a sua maior ou menor consistência teórica, bem como sua consciência real dos problemas que constituem a sua análise, além de sua consciência utópica (expressa pelos seus projetos, anseios, aspirações, crenças, ideais), em suma, a sua visão de mundo –, tem-se um limite, o de tomar apenas uma obra, e como que torná-la referência ou parâmetro de todas as outras.

De qualquer forma, corre-se o risco de que uma parte se constitua em totalidade. Ou seja, entre a singular *A Educação Nacional* e o todo constituído pelo conjunto das obras, há que se distinguir. No entanto, trata-se aqui de realizar uma análise crítica da obra em apreço. Ou simplesmente de resenhá-la, termo o qual, etimologicamente, deriva do verbo latino *resígnáre* e significa *tirar o selo, desvendar, descobrir,* dentre outros sentidos. Cabe, por conseguinte, elaborar alguns destaques, de natureza pontual, sobre o seu conteúdo.

Apropriadamente, e em obediência à etimologia, pode-se assumir que se trata de desvendar ou de descobrir *A Educação Nacional* de Mário Pinto Serva, ou de tirar-lhe o véu, o que encobre a temática. Aliás, introdutoriamente, anteriormente ao primeiro

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 54 2/6/2016 11:04:14

subtítulo, tal orientação já procurava tirar a venda da obra, ao situar a educação nacional como uma locução de longa duração, concretamente emergente na segunda metade do século XVIII.

A obra em apreço dá-se a conhecer pelos seus vínculos com a construção da nacionalidade brasileira pela educação, uma vez que a unidade nacional já teria sido garantida desde o andamento do 2° Império. À República caberia tal construção. É nessa direção que cabe situar a discussão paradigmática de José Veríssimo. O sentido de *A Educação Nacional* revela-se pelo seu encadeamento com o processo histórico-educacional brasileiro em torno da constituição da nacionalidade pelo seu viés educacional. Outros clássicos também escreveriam a propósito do tema, além de Lourenço Filho, já citado, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo.

Não se trata com isso de destituir a obra em apreço de sua significação para a última década da Primeira República brasileira, mas de atribuir-lhe um percurso associado ao andamento da modernidade em seu mergulho mais significativo em torno da ideia de educação pública, de educação nacional, seja desde os meados do século XVIII, seja da afirmação conjuntural da modernidade no Brasil no início do século XX.

1924 é o ano que vê acontecer a constituição da Associação Brasileira de Educação, no Rio de Janeiro e, por conseguinte, a realização das Conferências Nacionais de Educação, a I em 1927 (Curitiba, PR), a II em 1928 (Belo Horizonte, MG) e a III em 1929 (São Paulo, SP).

1922 comemora os 100 anos de independência, é o ano de início do movimento denominado por Tenentismo, bem como da fundação do Partido Comunista do Brasil; e ainda mais, em fevereiro de 1922 realiza-se em São Paulo a Semana de Arte Moderna.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 55 2/6/2016 11:04:14

É também a década de realização de dois inquéritos educacionais, o de 1926, sobre o Estado de São Paulo e sob a responsabilidade de Fernando de Azevedo; e o Inquérito sobre o problema universitário brasileiro, de 1928, de âmbito nacional, sob os auspícios da Associação Brasileira de Educação.

Os anos de 1920 compreendem também a década que a Educação Nova se instaura no Brasil, a partir de São Paulo, com a reforma de Sampaio Dória em 1920, disseminando-se até 1930 pelos seguintes Estados: Ceará, Bahia, Sergipe, Paraná, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Mato Grosso, Pernambuco e Espírito Santo, além do Distrito Federal; dissemina-se desde então o método ativo, representante do movimento escolanovista.

Nos anos de 1920, as políticas estaduais que instauraram os grupos escolares no Brasil já eram uma realidade efetiva na maioria dos Estados; por outro lado, e contraditoriamente, em termos médios, a população infantil sem escolas atingia a casa dos 71,1%; conforme o censo de 1920, o analfabetismo era da ordem 71,2%, depois de três décadas republicanas (em 1890, a taxa era de 82,6%).

Em relação ao crescimento demográfico, as duas primeiras décadas do século XX brasileiro registram uma taxa de 2,91% ao ano, somente inferior aos anos de 1950 e de 1960, décadas que registram uma taxa de crescimento recorde (2,99% ao ano).

1920 e 1927 são respectivamente as datas de criação das universidades públicas do Rio de Janeiro (atual UFRJ) e de Minas Gerais (atual UFMG), a primeira sob os auspícios da União, e a segunda patrocinada pelo Estado de Minas Gerais.

A década de 20 significa o início da denominada Restauração Católica no Brasil, movimento de reação articulado pelo episcopado brasileiro; funda-se a Revista *A Ordem* em 1921, o Centro Dom Vital em 1922. 1928 é o ano da morte de Jackson de

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 56 2/6/2016 11:04:14

Figueiredo, mas também da conversão de Alceu Amoroso Lima, líder inconteste do catolicismo até 1983, data de sua morte. Mas também é o ano em que é autorizada a volta do ensino religioso no Estado de Minas Gerais.

Parece cabível aqui registrar uma posição de J. A. Gianotti (1986, p. 28) a somar-se a essa descrição anterior, bem como a sintetizá-la: "[...] me parece inegável que a produção intelectual de hoje, irremediavelmente marcada pela presença da universidade, não tem o alento e o gosto de aventura que marcaram as obras da década de 20".

Tomando-se como base esse rápido panorama, pode-se compreender a inserção d'*A Educação Nacional*, uma obra de 240 páginas, que conta com 50 capítulos, os quais variam entre 4 e 6 páginas quanto à extensão. São muitas as temáticas aí contidas, todas associadas a uma abordagem político-educacional de caráter conjuntural e, quando não, associadas a projetos de natureza político-educacional.

De modo explícito, os temas educacionais estão expressos pelos seguintes subtítulos: a miséria do ensino nacional, conferência nacional de educação, as municipalidades e a educação do povo, a reforma do ensino, a solução do problema do analphabetismo, catholicismo e analphabetismo, o catholicismo e a educação do povo, escolas para adultos, a vida intelectual no Brasil, a única reforma do ensino necessária, o mestre escola e as guerras futuras, a mulher brasileira e a educação nacional, o ideal educativo, Ministério Nacional de Educação, a educação de adultos.

Pelo teor de seus argumentos, Mário Pinto Serva pode ser apresentado como aquele que está em sintonia com a ideia de uma reconstrução nacional. E a seu ver, uma nação poderosa é aquela em que os indivíduos sabem aproveitar-se da uberdade de suas terras, da imensidão de suas florestas, da riqueza de suas

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 57 2/6/2016 11:04:14

minas – estes certamente temas vinculados à concepção de que o Brasil tem uma vocação agrária claramente possibilitada pela sua grandeza natural. Esse é o argumento básico do capítulo que se encontra às p. 53-58:

> O programma de reconstrucção nacional deve consistir em dar a cada criança e a cada indivíduo brasileiro, de qualquer condição que seja, uma completa e geral opportunidade em todos os degraus sociaes; em fornecer a cada um a mesma quantidade e qualidade de conhecimentos, que lhe desenvolva o mais amplamente possível a sua capacidade individual; em preparar todos os cidadãos para a comprehensão perfeita dos deveres e responsabilidades da vida democrática; em fazel-os participar activamente na vida cívica e social; em fazel-os um factor positivo no progresso collectivo; em fazel-os servir à evolução humana, dando a cada um uma cultura scientifica e uma occupação útil, que elle exerça intelligentemente, com vontade e perseverança. (p. 58)

Em suma, o seu programa de reconstrução nacional, tal como se apresenta nessa lapidar citação, estrutura-se em torno de oportunidades iguais, de socialização de conhecimentos, de preparação para a cidadania, com democracia e trabalho.

Todavia, o seu programa de reconstrução nacional está profundamente associado à ideia da educação como um direito social: trata-se, segundo ele, de sustentar que a "[...] suprema necessidade do Brasil é proclamar o direito à instrucção. Todas as crenças brasileiras têm o direito de exigir da sociedade ou governo uma instrucção egual, sem differença de posição econômica nem de classes sociaes" (p. 49). Tal instrução, a seu ver,

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 58 2/6/2016 11:04:14

devia ser integral dos 6 aos 18 anos, e ser elementar e profissional. E a sua fonte para tal delimitação, confessa-o, é a Constituição da Republica Alemã, bem como a da Rússia dos sovietes.

Afirmava ele ainda, numa perspectiva precursora ao discurso contemporâneo, que "[...] a existência humana cifra-se hoje em saber" (p. 49): segundo ele, o pão diário do brasileiro depende do conhecimento das condições do mercado consumidor de café nos Estados Unidos e na Europa. E indaga a seguir: como resolver as crises econômicas e financeiras? Responde: "Com o saber as condições exactas do mercado mundial, com o conhecer a natureza dos phenomenos econômicos, com o estudar as instituições e providencias que a experiência suggere como aptas a uma solução conveniente" (p. 49). Assim se justifica a sua defesa do direito à instrução.

Caracterizar *O ideal Educativo* de Mário Pinto Serva é o tema do 45° capítulo: "Somos dos que pensam que todos os problemas nacionaes se subordinam ao problema da educação do povo, sem a solução do qual nenhum outro se póde julgar resolvido" (SERVA, 1924, p. 213). Essa é uma posição recorrente em sua obra.

Em parágrafos posteriores, analisa criticamente as orientações advindas do campo jurídico, "[...] cujo critério legista falhou inteiramente na realização do progresso nacional" (p. 214). Considera também que a questão econômica não é exclusiva para a solução dos problemas brasileiros. "Para muitos o problema da felicidade nacional depende da prática dos princípios religiosos" (p. 215). Ainda considera que a corrente dos sociólogos, exemplificada por Alberto Torres, fez "[...] consistir o progresso nacional em uma remodelação completa dos poderes constitucionaes" (p. 215), com o que não concorda.

E em perspectiva conclusiva retoma as relações entre o progresso e educação nacional: "Para nós a lei do progresso nacional reside na educação do povo. É preciso fazer com que cada

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 59 2/6/2016 11:04:14

brazileiro, sem excepção de nenhum, tenha um preparo mental razoável, possua um vigor physico normal e seja dotado de princípios moraes indispensáveis" (p. 215).

O primeiro capítulo – "Um século falho" – já configura uma orientação a propósito dos cem anos de independência do Brasil, completados em 1922. Afirmando-o como um século falho, indaga em termos de questionamento: "que é que se realizou no século findo em bem do povo brasileiro?" (p. 3). "Que é que se fez nesses cem anos pela saúde, pelo bem estar, pelo preparo, pela instrucção pela cultura do povo brasileiro?" (p. 3).

Os questionamentos desenvolvem-se pelas poucas páginas seguintes do referido capítulo, apresentando dados estatísticos sobre os números absolutos do analfabetismo nas vinte e uma unidades federadas brasileiras de então. Seus argumentos se fundam em citações de Belisário Penna, Arthur Neiva, Euclides da Cunha. Reclama que em todos os Estados do Brasil – com exceção de São Paulo – "[...] não existe nada feito em matéria de educação do povo. O Brasil está povoado quase que exclusivamente por analphabetos" (p. 5). Numa perspectiva conclusiva ao capítulo, arremata afirmando a unidade territorial que já se fez, porém falta fazer o povo através de sua moral, de seu civismo e de seu preparo mental:

> De todos os factos apontados resalta á evidencia que o Brasil está feito territorial ou geographicamente, mas que falta fazer o povo brasileiro, levantal-o moralmente, dar-lhe uma consciência cívica, revigoral-o physicamente e ministrar-lhe um completo preparo mental. (SERVA, 1924, p. 6)

Ou em outro capítulo intitulado "Á Bancada Paulista", a retomar a mesma diretriz, porém a reivindicar a liderança de São Paulo:

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 60 2/6/2016 11:04:14

> O Brasil está feito, é preciso agora fazer o brasileiro. São Paulo já fez o Brasil. São Paulo pode fazer agora o brasileiro, pugnando por uma grande acção nacional em matéria de educação e ensino integral e completo, impellindo o governo federal a tomar a direção de uma grande campanha nacional contra o analphabetismo. Essa é a maior necessidade da civilisação e da cultura brasileira. E é preciso que por iniciativa de São Paulo se estenda ao Brasil inteiro a campanha contra o analphabetismo que ora se faz no nosso Estado. (SERVA, 1924, p. 59)

A mesma prospectiva também se expressa pelo capítulo "O Grande Problema Nacional":

> O Brasil está feito territorialmente. [...] Resta fazer a Pátria brazileira. Resta fazer os brazileiros. No Brasil pode-se parodiar a phrase de Maximo d'Azeglio: "A Italia está feita, é precisar agora fazer os italianos". A Patria é a raça que elabora consciente o seu destino, irmanada na prosecução de ideais definidos. Por isso no Brasil é preciso fundir a raça no poderoso cadinho da cultura, para dar-lhe a unidade nacional. É preciso dar uma alma collectiva às multidões que vegetam inconscientes e indifferentes, do Amazonas ao Prata, constituindo-lhes por um ambiente intellectual commum a harmonia mental que caracterisa a existência da Patria. (SERVA, 1924, p. 208)

"O dever de todo homem", capítulo 2º, enfoca também a dimensão moral da formação do brasileiro, cabendo à educação papel muito significativo. "Pátria nova" (p. 12-15) é o título do capítulo terceiro. Ao seu final conclama a todos a forjarem um

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 61 2/6/2016 11:04:14

espírito novo, uma alma nova, era de reação moral, nacionalidade nova. E a propósito do analfabetismo, a metáfora de que o Brasil é uma grande árvore chama a atenção, seja literariamente, bem como pela argumentação que desenvolve:

> Uma nacionalidade é como uma grande árvore que se expande frondosa quando todas as raízes trabalham para o tronco e lhe trazem uma seiva nutritiva. A árvore vive de todas as raízes. Se as raízes deixam de funccionar, a árvore desnuda-se de folhagem. O Brasil é uma grande árvore, em que as raízes não alimentam o tronco: quatro quintos dellas são raízes mortas, raízes que não alimentam a arvore, e, por isso, á falta de seiva, a árvore pende galhos mirrados, seccando-se-lhe aos poucos o tronco. (p. 14)

Para a regeneração brasileira, em termos de ação oficial, serva sustenta que a maior necessidade é a de um Ministério Nacional de Educação, "[...] porque o supremo ideal nacional é constituirmos uma raça forte e bela" (p. 19). Em parágrafos posteriores, a tonalidade da argumentação é muito semelhante: a necessidade do referido Ministério é para que se "[...] cogite todos os meios de desenvolver a educação physica e mental dos brasileiros, para fazel-os bellos e fortes como os gregos" (p. 19). Ou ainda na página seguinte: "[...] o mais indispensável departamento da administração nacional é o destinado a promover o vigor physico e o preparo intellectual do povo brasileiro" (p. 20). Caso viesse a acontecer a criação do referido Ministério, o Presidente da República poderia exclamar, ao ver do autor d'*A Educação Nacional*: "Nesta hora e neste logar começa a nova historia do Brasil" (p. 226).

Argumenta a favor da preponderância da educação como ação federal. "Sem povo não há nação. Não temos povo no Brasil,

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 62 2/6/2016 11:04:14

porque não temos educação nacional organizada" (SERVA, 1924, p. 19). Ressalta que o Brasil tem o 'typo de Jeca Tatú' – uma referência implícita à *Urupês*, de 1918, de Monteiro Lobato – aos milhões, e seu desaparecimento estará proporcionalmente associado à afirmação efetiva de escolas por todos os rincões brasileiros.

Mas é inegável, a seu ver, também a premência de um Conselho Nacional de Educação:

> [...] a primeira necessidade é uma repartição ou departamento nacional que dirija essa campanha, que oriente esse movimento nacional, que concentre os esforços collectivos, que norteie o trabalho de todas as associações particulares, de todos os cidadãos. Precisamos de um Conselho Nacional de Educação, moldado no que existe nos Estados Unidos e na República Argentina. (p. 70)

Com tal direcionamento de argumentação, o conteúdo do capítulo "Um paiz abandonado" (p. 21-25) pode ser aqui dispensado, uma vez que apenas delineia aspectos relativos a algumas regiões. Ao citar novamente a obra de Arhur Neiva e Belisario Penna, *Viagem Scientifica pelo Norte da Bahia, Sudoeste de Pernambuco, Sul de Piauhy, e de Norte a Sul de Goyas*, dela se ocupa para as considerações a propósito da temática aventada pelo título do capítulo.

"A miserável situação do ensino nacional" (p. 26-30) inicia-se pela explicitação de que o ensino no Brasil é quantitativa e qualitativamente o pior possível, a começar pelo Estado de São Paulo; ou mesmo que em alguns Estados não existe nenhum ensino. Dessa afirmação decorre a sua tese que não existe patriotismo no Brasil. Embora a citação a seguir não pertença ao capítulo aventado, ela é cabível dado o encadeamento que apresenta do ponto de vista argumentativo e a elucidar suas posições:

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 63 2/6/2016 11:04:14

> É preciso clamar, clamar no paiz inteiro, clamar com energia, incessantemente, por uma acção mais intensa dos poderes públicos no Brasil, – municípios, Estados e União –, no sentido de atacarem vigorosamente o problema do analphabetismo. Se continuarmos como vamos, tornar-nos-emos a nação mais atrasada da América. (p. 41)

A mesma problemática é também abordada pelo capítulo "A solução do problema do analphabetismo", às p. 77-81: "[...] as principais forças a por em acção para a solução do problema do analphabetismo, são a União, os governos estadoaes, as camaras municipaes, a igreja catholica, associações particulares e a imprensa" (p. 79).

Em termos de delineamento, caberia à União instituir um conselho nacional de educação, em fundar escolas normais nos Estados e regiões, criar escolas primárias nos Estados que expressassem tal necessidade, além de escolas noturnas para os adultos. Os Estados deviam compor-se de um departamento técnico que tivesse como objeto a orientação e a direção do aparelho escolar, além de destinar 20% das receitas com a educação do povo, através de escolas primárias, normais, noturnas. Aos municípios, além dos 20% de suas receitas para a instrução local (escolas primárias e noturnas), cabia organizar bibliotecas populares, que fossem úteis e práticas.

Aos arcebispos, bispos e párocos também cabe criar escolas primárias, aplicar rendas eclesiásticas para o ensino do povo, criar escolas noturnas para adultos, escolas técnicas e dominicais, mas com bibliotecas. Às associações particulares cabe envolver-se com iniciativas em vista do ensino popular, fundar ligas contra o analfabetismo, bem como intensificar a cultura nacional. À imprensa cabe estimular todos os governos e associações ao combate do

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 64 2/6/2016 11:04:14

analfabetismo. Conclui o capítulo em apreço da seguinte forma: "O único nacionalismo são consiste em educar o povo brasileiro. O mais, tudo é conversa fiada, é phraseologia, é verbalismo" (p. 81).

Dedica dois capítulos ao catolicismo, com foco em sua relação com o analfabetismo (p. 82-85) e em sua relação com a educação do povo (p. 86-91). Responsabiliza a Igreja Católica pelo analfabetismo, conclamando-a a criar escolas primárias para os menores e escolas noturnas para os adultos, posição que retoma considerações anteriores. Mas enfatiza o papel da Igreja através da seguinte posição conclusiva ao capítulo mencionado:

> A creação de escolas parochiaes catholicas no Brasil devia ser agora a principal preoccupação dos arcebispos, bispos e parochos do nosso paiz. Assim, resgatariam a parte de culpa que lhes cabe na medonha percentagem de analphabetismo que se constata no Brasil, porcentagem essa que passa de oitenta por cento e nos colloca ao nível de povos selvagens ou bárbaros. É essa percentagem de analphabetismo no Brasil é conseqüente ao espírito e à mentalidade da nossa raça oriunda dos povos latinos e catholicos do sul da Europa, que se caracterizam todos por um intenso analphabetismo. (p. 91)

Ainda em termos de delineamentos, a obra em apreço manifesta posições caracterizáveis como eminentemente municipalistas. Depois de informar sobre o número de municípios (ao todo, 1299) no Brasil de então, Estado por Estado, conclusivamente sustenta a favor da afirmação do municipalismo: "Transformadas todas essas municipalidades em outros tantos focos de acção educativa, de irradiação civilizadora, em todos os Estados do Brasil, bem se comprehendem as conseqüências immensas desse facto na historia nacional" (p. 121). Afirmando que tal ação

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 65 2/6/2016 11:04:15

educativa de orientação municipalista está em marcha, informa que no Piauí houve um congresso há dois anos, bem como um outro Congresso das Municipalidades Mineiras, e que ambos tomaram resoluções a respeito do ensino primário. Conclusivamente ao capítulo, advoga:

> Dêem os municípios brasileiros o exemplo do mais são patriotismo, que é cogitar de valorizar as nossas gentes, ministrando aos nossos patrícios o preparo intellectual e o vigor physico de que, com o descaso educativo, têm sido privados até hoje. Nas deliberações das municipalidades do Piauhy e de Minas Geraes há amplo material, elaborado pela experiência, para que em seu exemplo moldem a sua acção educativa os municípios de todos os demais Estados do Brasil. (p. 125).

Em suma, sua argumentação assume a orientação de que é dever das municipalidades o provimento da educação do povo. Tratava-se de uma propulsão da nacionalidade brasileira pela via escolar primária (p. 66).

Tais posicionamentos a favor de uma educação nacional, e de que "educar o povo é construir a nacionalidade" (p. 44), propunham ainda que "[...] para início da nova era seria preciso inaugural-a com a reunião de uma Conferência Nacional de Educação, em que se fizessem representar o governo federal, os governos de vinte e um Estados da União, e todas as administrações municipaes, no Brasil" (p. 45). Tratava-se de construir um plano de combate, cujo empenho deveria ser solidário e harmônico.

Suas propostas solicitavam, pelo enfrentamento do analfabetismo e pela defesa da escola primária para o povo, um projeto capitalista. Assim raciocinava a respeito – como se previsse o futuro, ou como se fosse uma antevisão do início do século XXI:

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 66 2/6/2016 11:04:15

"Quem pode calcular o que será o Brasil quanto tiver reduzido o seu analphabetismo a 20 e 10 por cento da população?" (p. 42).

Sua resposta é cabal:

> O Brasil terá então certamente uma producção 100 vezes maior, exportará tanto quanto os maiores paizes do mundo, dominará a America do Sul, impor-se-á na política internacional do universo, a sua marinha mercante levará a todos os paízes os productos da sua lavoura e de sua industria, emfim, seremos, na America do Sul a reproducção dos Estados Unidos, teremos varias cidades de mais de um milhão de habitantes, teremos uma rêde ferroviária dez vezes maior que a actual, teremos fortunas particulares cem vezes maiores que as actuaes, teremos jornaes com circulação de 100, 500 e 1.000.000 de exemplares, em logar de 10 ou 20.000 como actualmente. (p. 42)

Sob um ponto de vista evidentemente nacionalista, não se apresenta a obra em seu conjunto, como se fosse ingênua. Suas críticas à República brasileira vigente desde o final de 1889 – então com 35 anos de existência – salientam-se pela cobrança ao governo federal, para que sua atenção ao ensino primário prevaleça sobre o ensino secundário e superior (p. 69).

Afirmava que desobedecer a tal orientação seria um sinal de antirrepublicanismo:

> [...] nós continuamos no ridículo ponto de vista de reformar o ensino superior e secundário, esquecendo que não há nada mais anti-republicano que estar tratando de melhorar o ensino para as classes superiores, ao mesmo tempo que abandonamos ou, antes, nunca tratamos do ensino da massa geral dos habitantes do paiz. (p. 71)

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 67 2/6/2016 11:04:15

Sua crítica não apenas situa a necessidade de privilegiar o ensino primário. Sua abordagem afirma uma crítica histórica ao próprio republicanismo brasileiro, desde o período da propaganda, iniciada já nos anos de 1860:

> Os propagandistas da Republica trabalharam por um mytho, por uma illusão, pensando que bastava inscrever no estatuto básico a forma republicana para a termos vigente, nisso se enganando redondamente, porquanto a melhor constituição nada vale nem produz fructo algum quando o povo não está preparado para pratical-a, como o nosso povo que, na quase totalidade, nem tem sciencia da existência dessa Constituição, pelo simples móvito de não saber ler nem escrever. (p. 103)

Afirmava os propagandistas como possuidores de miragem e de ingenuidade. A República não foi possível, nem a sua democracia, porque o povo não tinha condições de exercitá-la (p. 104). Os propagandistas não fundaram a República, somente porque a proclamaram, e inocuamente. Depois de mais de 30 anos, a seu ver ela é um desmentido (p. 106). "Os verdadeiros fundadores da Republica são esses que ora trabalham na mais efficaz e santa das propagandas, na que visa dar ao povo competência para o exercício da forma de governo republicana" (p. 106).

Em suma, defendia Mario Pinto Serva fugir da inércia republicana de então. Para ele, a nacionalidade brasileira estava em crisálida, ou seja, estava em embrião, em estado latente. Aqueles que estavam trabalhando pela intensificação da educação nacional seriam os fundadores definitivos da nacionalidade brasileira. Argumenta em outro lugar, que a "[...] República desintegrou o espírito nacional" (p. 166). A propósito, não havia a seu ver um

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 68 2/6/2016 11:04:15

espírito nacional. O que vicejava era "[...] a segregação de idéas, a dispersão mental, a desagregação psychica, a ausência de forças mentaes collectivas que transcendam as raias de cada circumscripção territorial. O Parlamento brasileiro é um ajuntamento de procuradores de bairros" (p. 166).

Ainda a delinear suas posições ao republicanismo de então, no capítulo intitulado "A única reforma de ensino necessária", ressalta mordazmente:

> Para além das avenidas dos palácios e das ruas asphaltadas da capital da Republica, há, no enorme latifúndio baldio que é o nosso paiz, um povo inteiro em mendicidade intellectual, em constante degenerescência physica, moral e mental, produzida pela ignorância, pela falta de estimulo, pela inexistência de escolas, pelo abandono completo em que crescem no interior do paiz a nossa infância e a nossa juventude, ambas irreparavelmente prejudicadas em seu desenvolvimento intellectual, em sua expansão physica, em sua formação mental. (p. 180)

Conclusivamente, trata-se de uma obra de militância política e jornalística, se se leva em conta sua trajetória em relação aos dois campos. Haveria outros aspectos a serem ressaltados, e talvez um deles mereça destaque a essa altura – o da universalização da educação –, e aqui no interior do capítulo "A mulher brasileira e a educação nacional": "Se quisermos ter uma civilização em constante progresso, se quizermos ter uma formação social cohesa, se quizermos ter realmente uma egualdade de opportunidades na vida para todos, precisamos ter uma educação universalmente generalizada" (p. 193). Além da defesa da escola para todos – o que implica a mulher, pela argumentação desenvolvida – serva

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 69 2/6/2016 11:04:15

conclama a mesma a constituir em cada município uma associação feminina a lutar pela educação nacional (p. 195).

Ressalte-se sua posição nacionalista, e que permeia todos os seus capítulos, porém suas orientações constituem-se com radicalização, porém é o seu nacionalismo que o conduz à radicalização. Certamente, em busca da origem e dos fundamentos arraigados na própria cultura brasileira, esse é o sentido de sua radicalização, termo este derivado de *radix, radicis*, que na língua latina significa *raiz.* Sua militância é combatente e crítica. Milita ativamente a favor de uma causa nacional, a educação, certamente negada pelos altos índices de analfabetismo, e pela parca disseminação dos grupos escolares, uma política educacional então vigente, e proclamada como uma realização republicana.

A propósito desses grupos, cabe observar: os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, em 1922, somavam 71,1% dos grupos escolares instalados no país em 1922, data esta próxima da obra de Mário Pinto Serva aqui em apreço. Correlacionando-se apenas os dados sobre a totalidade dos grupos escolares e das escolas isoladas do país, aqueles correspondiam, também em 1922, a apenas 5,5% das escolas isoladas. Ou seja: depois de mais de três décadas de regime republicano, a forma superior de escola primária ainda é muito pouco difundida.

Nesse sentido, não é sem razão a causa d'*A Educação Nacional* do autor em apreço. Em quatro momentos – 1930, 1931, 1932 e 1949 – posteriores à Primeira República, o quadro continuaria preocupante, conforme avaliações que seguem.

O trecho da Mensagem mineira de 1930 traduz, no seu presente de então, uma expectativa pouco animadora com o futuro brasileiro, com seus 65% de analfabetos. Tinha-se um passado, mesmo republicano, com mais de quatro décadas, porém as heranças e as reclamações sobre a educação brasileira, particularmente a popular,

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 70 2/6/2016 11:04:15

sobre a instrução primária, advinham do período monárquico-constitucional: "A educação publica tem que ser por muitos annos o grande problema nacional e há de preoccupar intensamente quantos brasileiros de boa vontade detenham, entre nós, uma parcella de poder" (Mensagem do Presidente de Estado de Minas Gerais, 1930, p. 29).

Manoel Bonfim (1867-1932), em uma obra de 1931 – *O Brasil nação: realidade da soberania nacional* (1996) – é deveras severo com a Velha República com mais de 40 anos:

> [...] o Brasil lembra, em absoluto, que, há quarenta anos, ainda aqui se vivia do trabalho escravo, sob a política dos dirigentes que não sabiam como sair daí. Tudo nos diz que, justamente por isso, devíamos ter atendido às necessidades da educação popular... Mas, pois que é a mesma tradição política, a educação nacional tem sido invariavelmente desprezada e esquecida. (p. 517-518). [...] o Brasil continua a ser o país de analfabetos e impreparados, com uma média humana mais baixa do que a de qualquer dos povos chegados à civilização. (p. 518)

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, também não foi condescendente com a Primeira República:

> [...] se depois de 43 annos de regimen republicano, se dér um balanço ao estado actual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar,

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 71 2/6/2016 11:04:15

> á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação actual, creada pela sucessão periódica de reformas parciaes e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construcções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes [...]. (*A Reconstrução Educacional do Brasil*: ao povo e ao governo, p. 33-34)

Lourenço Filho (1897-1970), nascido após a República, assim avaliava, em 1949, 60 anos depois de sua emergência no Brasil, a própria Velha República:

> O balanço do movimento educativo dos quarenta primeiros anos da República pode ser assim resumido: crescimento relativo do ensino primário de modo lento (29 alunos por mil habitantes, em 1907, e 50 alunos em 1930), com variações muito grandes de uma para outra região do país; desenvolvimento apenas sensível do ensino secundário, que continuava a ser uma educação privilegiada para certas classes e destinado apenas a preparar para o ensino superior [...]. (1998, p. 42-43)

Por conseguinte, não é sem razão a causa, a militância e a radicalização de Mário Pinto Serva. Tratava-se construir a nacionalidade brasileira pela educação ou, se se quiser, a educação brasileira que viesse a cimentar a nacionalidade. Trata-se de uma obra, como se fosse um capítulo do Estado-Nação constituído desde os finais do século XVIII – um exemplo, os Estados Unidos em 1776.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 72 2/6/2016 11:04:15

Como sustenta Hobsbawm (1990), os dois últimos séculos são incompreensíveis sem o entendimento do que vem significando o enlace entre a Nação e o Estado. Se este é aquela, ou se aquela está neste, ou se este se apropriou daquela, ou se a Nação é que faz vicejar o Estado, conviria examinar que o nacionalismo é uma construção histórica, e não uma entidade a prevalecer para além da história, ou mesmo antes dela. Nação é um fenômeno moderno, associado à emergência da visão de mundo liberal, representada esta pela afirmação do Estado também moderno.

Por isso, seria interessante atender à seguinte diretriz: "A coruja de Minerva que traz sabedoria, disse Hegel, voa no crepúsculo. É um bom sinal que agora está circundando ao redor das nações e do nacionalismo" (HOBSBAWM, 1990, p. 215). Em tempos transnacionais e de globalização, a dimensão nacional precisa continuar a ser avaliada, para se aquilatar a respeito de sua densidade e de sua coerência. Quem sabe, a coruja de Minerva auxilie a compreender que a nacionalidade seja um exercício de autodeterminação política a ser construído e conquistado, mais do que exercício de supremacia a demarcar a submissão.

REFERÊNCIAS

ADDUCI, Cássia C. *Os nacionalistas liberais paulistas e a construção da nação brasileira*. <www.pucsp.br/neils/downloads/v11_12_cassia.pdf> acesso de 10 out. de 2010.

BANDECCHI, Brasil. *Liga nacionalista.* São Paulo: Editora Parma, 1980.

BOMFIM, Manoel. *O Brasil Nação*: realidade da soberania brasileira. 2.ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

GALTER, Maria Inalva; FAVORETO, Aparecida. A razão histórica da crítica educacional ao atraso brasileiro e da defesa da modernidade na

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 73 2/6/2016 11:04:15

década de 1920. In *Anais do IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. EDUFU, 2006.

HOBSBAWM, E. J. *Nações e nacionalismo desde 1780:* Programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LOURENÇO FILHO. Educação (1889-1941). In MORAIS, Rubens Borba de; BERRIEN, William (dir.). *Manual bibliográfico de estudos brasileiros*. Brasília: Senado Federal, 1998, p. 238-250.

_____. A Educação, Problema Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, DF, 65 (150): 369-383, maio/ago. 1984.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Antonio Carlos Ribeiro de Andrada ao Congresso Mineiro em sua 4ª sessão ordinária da 10ª Legislatura no anno de 1930. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1930.

RODRIGUES, Elaine. Educação nacional: ancestralidade e projeção de um projeto de democratização. *Revista Histedbr On Line*, Campinas, SP, n. 18, p. 65-79, 2005.

SERVA, Mário Pinto. *A Educação Nacional*. Pelotas, RS: Echenique & Comp., 1924.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1985.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 74 2/6/2016 11:04:15

SUGESTÕES SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

de ORESTES DE OLIVEIRA GUIMARÃES

por Gladys Mary Ghizoni Teive

Para o historiador Jorge Nagle, o livro aqui analisado faz parte do primeiro conjunto de obras do movimento educacional surgido na Primeira República, chamado "Entusiasmo pela Educação", composto por trabalhos ligados à pregação nacionalista e à crença no papel decisivo da educação do povo na resolução dos problemas da sociedade brasileira. Nela, o professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães apresenta uma série de sugestões para o problema do analfabetismo e da desnacionalização do ensino primário no Brasil dos anos 1920, chamando a atenção para o aspecto político das decisões no campo da educação popular e para a necessidade de a União tomar as rédeas desse ramo da educação, lançando as bases do que poderia vir a ser a educação nacional.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 75 2/6/2016 11:04:15

O AUTOR E SUA OBRA

Paulista de Taubaté, Orestes de Oliveira Guimarães nasceu em 27 de fevereiro de 1871. Ingressou na Escola Normal de São Paulo em 1887, aos dezesseis anos, concluindo-a no ano de 1889. Fez parte, portanto, da primeira geração de normalistas republicanos que, ao longo da Primeira República, alcançou grande prestígio e autoridade intelectual, traduzindo, muito habilmente, as referências consideradas importantes para a regeneração nacional e, consequentemente, para a ordem e o progresso.

Afora uma experiência inicial nos anos 1890, como professor de escola isolada e de escola ambulante no interior paulista, dirigiu, entre 1896 e 1906, os primeiros grupos escolares de Taubaté, Ribeirão Preto, Botucatu e o Grupo Escolar do Braz, na capital paulista. No estado de São Paulo, organizou as cinco primeiras escolas noturnas para adultos. Face ao sucesso de seu trabalho à frente dos primeiros grupos escolares paulistas, "excelentes fatores de nacionalização" angariou grande prestígio junto aos dirigentes da educação, sendo por isso indicado para tomar parte das "missões de professores paulistas" que objetivavam semear, país afora, o modelo escolar implantado por Caetano de Campos, Cesário Mota Júnior e Gabriel Prestes, atualizado por sucessores como João Lourenço Rodrigues, Oscar Thompson e Antonio Sampaio Dória.

Considerado *expert* em pedagogia moderna e nos postulados do método de ensino intuitivo, carro-chefe da reforma paulista, Orestes foi indicado, em 1906, para um comissionamento de dois anos no estado de Santa Catarina a fim de reestruturar o Colégio Municipal de Joinville, transformando-o num "estabelecimento de instrução primária integral, em língua do país" (GUIMARÃES, 1909, p. 2). Até a sua chegada, essa escola era dividida em seis classes mistas, cinco delas frequentadas por

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 76 2/6/2016 11:04:15

filhos de alemães e apenas uma classe mista frequentada por filhos de brasileiros. Para os "alemães", era ministrada, por professores alemães, um currículo alemão, na língua alemã; para os "brasileiros", professor nacional e currículo nacional. Com energia, pulso firme e respaldado pelo seu conhecimento acerca da pedagogia moderna, em dois anos Orestes transformou essa escola no primeiro grupo escolar catarinense, com currículo inteiramente nacional, apesar da grande resistência encontrada numa cidade cuja população, em sua imensa maioria, era descendente de alemães.

O sucesso da reforma nesse município levou o estado a indicar o seu nome para um novo comissionamento, no ano de 1910. A missão, desta vez, era modernizar/nacionalizar a instrução pública catarinense, criando novas formas de escolarização (como os grupos escolares e as escolas complementares), reformando a escola formadora de mestres e uniformizando os processos de ensino de acordo com os postulados da pedagogia moderna, leia-se, do método de ensino intuitivo e das lições de coisas.

A sua experiência como diretor de grupos escolares em regiões povoadas por imigrantes italianos em São Paulo e alemães em Joinville possibilitou-lhe inovar ao elaborar o plano de nacionalização do ensino catarinense em 1911. Ao contrário dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, em Santa Catarina foi facultado ao professor de nacionalidade estrangeira lecionar, desde que comprovasse idoneidade profissional e domínio da língua vernácula. O professor brasileiro, por sua vez, deveria conhecer o idioma de seus alunos, o mesmo devendo acontecer com os diretores e inspetores escolares que atuavam em regiões de imigração europeia. Por essa razão, foi incluída nos currículos da Escola Normal Catarinense e das escolas complementares a disciplina de alemão. Além disso, o reformador organizou um programa de ensino específico para as escolas frequentadas por imigrantes.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 77 2/6/2016 11:04:15

Propôs normas para o funcionamento e fiscalização das escolas particulares e, seguindo o exemplo dos Estados Unidos da América, a construção de escolas públicas de qualidade nas citadas regiões.

Este plano de nacionalização do ensino primário, de abrasileiramento dos filhos de estrangeiros através da escola pública, fez com que o professor Guimarães ganhasse visibilidade nacional. A participação do Brasil na 1ª Guerra Mundial obrigou o governo federal a intervir nessa questão, que passou a ser considerada de interesse nacional, acarretando o fechamento das escolas estrangeiras dos três estados do Sul, em 1917. Em 1918, contudo, o Decreto nº 13.014, de 4/5/1918, habilitava a União a subvencioná-las, mediante a sua adaptação aos princípios da educação nacional. Para controlar/fiscalizar esse trabalho de nacionalização dos filhos dos imigrantes, foi criado o cargo de Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, o qual foi confiado pelo presidente da República, Wenceslau Braz, a Orestes Guimarães.

Em 1921, designado como representante da União para fazer parte da comissão preparatória da Conferência Interestadual de Ensino Primário, especialmente convocada pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, com o intuito de buscar soluções para a difusão e nacionalização do ensino primário no Brasil, Orestes Guimarães apresentou suas ideias sobre a nacionalização do ensino primário, consubstanciadas nas teses "A Nacionalização do Ensino Primário; Escolas Primárias nos municípios de origens estrangeiras; Escolas Estrangeiras e sua fiscalização". Todas foram aprovadas "sob aplausos e de pé, por mestres de direito, secretários de Estado, senadores e deputado federais" (GUIMARÃES, 1922, p. 41-60).

O fruto de seu projeto de abrasileiramento dos/as filhos/as de estrangeiros seria constatado, anos mais tarde, tal como

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 78 2/6/2016 11:04:15

atesta o depoimento do professor catarinense João Roberto Moreira (1954. p. 33-34):

> À primeira vista, quem do Norte fosse ao Sul, diria não ser aquilo Brasil, mas apenas província russa ou germânica. Entretanto, o brasileiro do Norte que chorava a desbrasilidade do Sul, teria notado, quando seu 'fordinho' parava na estrada de macadame esburacado e ele apeava para pedir água ou comprar frutas na chacrinha da beira, que o alemãozinho ou o russinho nascidos ali já traduziam o pedido do viajante para o pai e deste para aquele, numa língua meio arrastada ainda, mas já dum tom semelhante ao do caboclinho, seu colega de escola. Naquele pequeno filho de estrangeiro, de olhos azulados e cabelos loiros como a flor do milhal plantado pelas mãos calosas de seus pais, fora conseguido já uma conquista a mais da inteligência e da escola.

Uma conquista notadamente dos/as novos/as professores/as, formados/as pela Escola Normal Catarinense e pelas escolas complementares, implantadas em 1911 por Guimarães, que deveriam colocar em prática, nas escolas isoladas dos mais distantes rincões do estado, o novo programa de ensino por ele idealizado, centrado na disseminação da língua nacional e no desenvolvimento do sentimento de brasilidade. Para isso certamente muito contribuiu o conjunto de obras didáticas de cunho patriótico/nacional, por ele selecionadas para serem adotadas pelas diferentes formas de escolarização implantadas no estado a partir de 1911, como pode ser constatado na obra "Parecer sobre a adoção de obras didáticas", um minucioso estudo que elaborou a pedido do governador do estado, em 1911.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 79 2/6/2016 11:04:15

Orientando-se pela máxima alemã "ponde na escola o que desejais que exista no Estado" (GUIMARÃES, 1911, p. 3), ele escolheu para compor as bibliotecas das escolas públicas catarinenses obras de conteúdo cívico-patriótico, que objetivavam desenvolver o amor e o orgulho à pátria brasileira, requisitos que considerava indispensáveis à formação da consciência nacional, tal como atestam os títulos de algumas das obras por ele indicadas para compor a biblioteca dos primeiros grupos escolares catarinenses.

Para o seu projeto de nacionalização, através da instituição escolar, defendia um currículo nacional, uma literatura com linguagem brasileira, acessível às crianças. A predominância na escola primária catarinense de obras didáticas voltadas a outros povos e culturas e, mais do que isso, a prática que os imigrantes europeus tinham de manter escolas em que o ensino era ministrado na língua de seu países de origem feria radicalmente, segundo a sua percepção, os propósitos republicanos, que eram de promover a civilização, a moralização e a virilização do povo através da educação escolar, condição *sine qua non* para a conservação da ordem, pré-requisito para o progresso desejado. Para Guimarães, a escola primária deveria exaltar o homem e as coisas brasileiras, "a nossa terra, o que temos, o que somos, o que seremos", de modo a "abrasileirar o brasileiro, republicanizá-lo" (GUIMARÃES, 1909, p. 25).

Tratava-se, pois, de um intelectual que tinha a firme convicção de possuir uma importante missão social: transformar o povo em nação, crença que, segundo o sociólogo francês e latino-americanista Daniel Pécault, marcou a geração de intelectuais brasileiros da Primeira República, que se acreditavam portadores do projeto nacional e da consciência do povo. Por essa razão, o Estado os acolhia, concedia-lhes poderes, almejando apropriar-se de suas representações sobre o fenômeno político.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 80 2/6/2016 11:04:15

A expressão do governador Vidal Ramos, que o contratou em 1910, ao referir-se a este professor, é emblemática: "Orestes sabe tudo" (SANTA CATARINA, 1912, p. 46). O governador não se referia, certamente, apenas ao domínio que o educador paulista tinha da pedagogia moderna, mas especialmente ao domínio de um saber sobre o projeto/paradigma moderno que no Brasil se desenhou com ênfase especial na virada do século 19 para o século 20, configurando-se de modo bastante claro nos anos 20, tal como advertem Herschamn e Pereira (1994, p. 10).

Por conta da sua familiaridade com esse projeto, especificamente no que tange ao campo educacional, ele foi comparado pelo professor florianopolitano Laércio Caldeira de Andrade ao personagem bíblico Paulo de Tarso – o semeador do novo. Sem dúvida, Orestes Guimarães fazia parte do grupo de intelectuais partidários do novo, do moderno, na época representados pelos ideais de progresso e de civilização. Suas ideias são uma síntese do positivismo, reinterpretado por seus mestres da Escola Normal, do cientificismo de caráter evolucionista spenceriano, do liberalismo e das ideias de Comenius, Rousseau e Pestalozzi, reinterpretadas por Norman Calkins e traduzidas/adaptadas por Rui Barbosa. Tal como seus mestres positivistas, era um porta-voz da crença no poder ilimitado da razão, do progresso e da ciência e, sobretudo, na convicção de que a República só seria efetivada com a difusão da educação popular, para ele um problema nacional da maior relevância econômica, social e política (TEIVE, 2008, p. 80). Segundo suas próprias palavras: "nenhum outro problema é mais brasileiro, nenhum outro brada à consciência nacional, nem de nenhum outro depende mais a real intensificação do nosso destino de povo que ocupa 1/15 do globo" (GUIMARÃES, 1924, p. 15).

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 81 2/6/2016 11:04:15

AS SUAS SUGESTÕES PARA A EDUCAÇÃO POPULAR BRASILEIRA

Fruto de uma experiência de trinta e quatro anos no magistério público, *Sugestões sobre a educação popular no Brasil* foi publicada pela Editora Livraria Moderna, de Florianópolis, Santa Catarina, no ano de 1924, ano em que, segundo estatísticas divulgadas pelos EUA, 80% da população brasileira era analfabeta e o número de crianças entre 7 e 14 anos sem escolas excedia a 3 milhões. Tais dados colocavam o Brasil em penúltimo lugar em índice de alfabetização entre as nações "civilizadas", o que, na visão de Orestes Guimarães, era incompatível com o projeto republicano de tornar o Brasil civilizado e culto. Ademais, ele temia pela integridade da Pátria, afirmando que: "povo de 80% de analfabetos é povo sem alma, condenado a regredir moral e materialmente" (GUIMARÃES, 1924, p. 129).

Além disso, os filhos dos imigrantes estrangeiros que aqui começaram a chegar, a partir da abolição da escravatura, eram educados em escolas primárias estrangeiras, escolas em que o ensino era ministrado na língua de seus pais e avós, com programas, livros e materiais didáticos estrangeiros, o que feria radicalmente, segundo a sua percepção, os propósitos republicanos de promover a civilização, a moralização e a nacionalização do povo através da educação escolar, condição *sine qua non* para a conservação da ordem, pré-requisito para o progresso desejado, ameaçado, ainda mais, pelo perigo das ideologias revolucionárias que os imigrantes europeus traziam de seus países de origem.

Considerado o maior inimigo nacional, cujos efeitos se espraiavam por todas as regiões do País, o analfabetismo era, segundo a sua ótica, fruto da descentralização do ensino primário, herança do Império que a República, proclamada em 1889, não

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 82 2/6/2016 11:04:16

corrigira; muito pelo contrário, agravara, dando aos estados, através da adoção do sistema federativo, a incumbência da difusão do ensino primário. O resultado disso era que, embora atacado aqui e ali com mais ou menos intensidade de acerto, em alguns estados a percentagem de analfabetos chegava a 93%, não havendo nos anos 1920 nenhuma esperança, segundo Guimarães, de que tão cedo, devido às suas condições econômicas, pudessem melhorar essa aviltante situação.

O regime federativo e a Constituição Federal brasileira de 1891, então em vigor, assentados nos princípios da ampla autonomia local eram, no seu entendimento, impraticáveis em um país sem letras e sem cultura cívica. Ademais, ele considerava que, embora a Constituição Federal tivesse dado aos estados e municípios os cuidados com o ensino primário, não se poderia concluir que tivesse ficado inibido o poder federal de cooperar com as outras forças administrativas na solução do problema do analfabetismo.

Desse modo, sem ofender a essência do regime federativo e a Constituição, para ele constituía-se num dever da União subsidiar os estados e municípios no que se referia à educação popular, alicerce sobre o qual seria assentada a unidade nacional, seriamente ameaçada pelo analfabetismo da maioria da população, "a quem a República havia entregado a direção de si mesmo" e a "lenta e imperceptível desnacionalização" pela qual ia passando o País, face às centenas de escolas estrangeiras espalhadas de sul ao norte (GUIMARÃES, 1911, p.22). Na direção dessas ideias, concluía Orestes Guimarães, caminhavam todas as nações adiantadas, de modo que nem mesmo o regime federativo, nem a Constituição Federal ou a situação financeira dos cofres públicos federais deveriam impossibilitar a colaboração da União na educação popular.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 83 2/6/2016 11:04:16

O Decreto nº 13.014, de 4 de maio de 1918, que habilitava a União a subvencionar as escolas estrangeiras nos três estados do sul, e criava o cargo de inspetor das escolas subvencionadas pela União para controlar/fiscalizar esse trabalho, o qual foi a ele confiado, assim como a realização da Conferência Interestadual de Ensino Primário, convocada pelo Presidente da República em 1921, com o intuito de buscar soluções para a difusão e nacionalização do ensino primário no Brasil, da qual ele também participou como representante da União, era já sintoma, a seu ver, de que esse problema figurava entre as preocupações principais dos responsáveis pela direção de nossa vida pública.

Mais tarde, ele perceberia que essas seriam as únicas iniciativas do governo central em favor da instrução popular na República Velha, haja vista que a Reforma João Luiz Alves, de 1925 – que incorporava as principais resoluções desta conferência, tais como a necessidade da intervenção da União na escola primária, a decretação da obrigatoriedade do ensino, a organização de escolas noturnas para adultos, a obrigação das indústrias de oferecer ensino de primeiras letras para empregados menores de 10 a 16 anos e a criação do Departamento de Educação e do Conselho Nacional de Educação, dentre outras – não fora implementada, pois não obtivera dotação orçamentária do Congresso Nacional.

Na sua ótica, a cooperação entre a União e os estados deveria ser realizada de forma indireta, ou seja, através da subvenção aos estados, mediante acordos entre eles e a União, tal como vinha acontecendo com as escolas estrangeiras nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Essa é a sua primeira sugestão para a difusão do ensino primário no País. Mas, para que o sistema de acordos sugerido produzisse os efeitos desejados, ele propôs a criação de um "centro orientador, concatenador e propulsor da educação nacional": o Conselho Nacional de Educação.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 84 2/6/2016 11:04:16

Subordinado ao Ministério do Interior e Justiça, esse centro seria, na visão de Guimarães, "o coração do soerguimento do Brasil em termos de educação popular" (1924, p. 16). Deveria ter a máxima liberdade de ação e ser um órgão em permanente função. Dele deveriam participar professores de reconhecido tirocínio e de reconhecida cultura pedagógica, tirados do magistério normal, secundário e profissional, escolhidos por uma comissão nomeada pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores, uma composição que certamente valorizaria o trabalho especializado que ele e os "entusiastas da educação" estavam em condições de oferecer ao Estado brasileiro.

Guimarães (1924, p. 44-45) listava as atribuições que caberiam a esse órgão na função de diretor e fiscalizador de todo o mecanismo da educação popular no País: a elaboração de currículos para as escolas mantidas pela União bem como para os estados que o solicitassem; o exame de obras relativas à propagação de novos métodos de ensino; a elaboração e publicação anual de estatísticas do ensino primário no País, acompanhando-as de relatórios que esclarecessem o seu andamento, as suas necessidades e medidas a tomar; a proposição ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores de nomeação e demissão dos inspetores federais de ensino; a expedição de instruções para os exames dos candidatos a professores das escolas subvencionadas, quando não fossem diplomados; a fiscalização e regularização, por meio de seus inspetores, da nacionalização do ensino primário no País; o estímulo, por meio de prêmios, à publicação de obras didáticas para o ensino primário, sobretudo as que se referissem à formação do caráter, aos sentimentos pátrios, à vida rural e à higiene em geral, dentre outras atribuições.

O Conselho Nacional de Educação deveria, contudo, iniciar a sua ação superintendendo, prioritariamente, a instrução

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 85 2/6/2016 11:04:16

primária das zonas rurais, onde o ensino primário elementar praticamente inexistia, salvo nas zonas de colonização europeia, ao contrário das zonas urbanas, "assistidas em grande parte pela iniciativa pública e particular", onde o problema, a seu ver, não era de difusão, mas de "coordenação, graduação e elevação de tal ensino" (id., 1924, p.16). Ademais, acreditava que a educação escolar nas zonas rurais, cuja população em 1920 chegava a 80%, constituía-se num problema vital, o máximo problema da nacionalidade. No melhor estilo Euclides da Cunha, advertia para a necessidade urgente de "despertar e aproveitar a energia latente do nosso tabaréu, caipira, matuto, maratimba, caboclo, vaqueiro, mestiço, negro, enfim, do nosso jeca ou chique-chique, tanto quanto aproveitamos a energia dos neo-brasileiros do sul, de inigualável sentimento de ordem e trabalho" (GUIMARÃES, 1924, p. 130).

Defensor convicto do papel desanalfabetizador e, sobretudo, nacionalizador das escolas rurais, tanto no que se refere aos filhos de imigrantes quanto aos dos trabalhadores nacionais, Orestes Guimarães propõe que estas escolas deveriam ser distribuídas na proporção de uma para cada 6.000 habitantes. Assim, pelo seu cálculo, a União passaria a subvencionar cerca de 6.000 escolas, haja vista que a população total do Brasil em 1920 era de 30 milhões, 635 mil habitantes (op. cit., 1924, p. 71). Para entrarem em acordo com a União, os estados deveriam ser obrigados a aumentar as suas despesas com o ensino primário, para no de mínimo 12% do seu orçamento, seguindo a indicação da Conferência Interestadual do Ensino Primário. Tal percentual se fazia necessário, de acordo com Guimarães (op. cit., p. 67), porque, além de continuar mantendo as escolas existentes, deveria cobrir o custo da instalação das escolas subvencionadas nas zonas rurais, pagar os aluguéis das casas destinadas aos fins do ensino,

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 86 2/6/2016 11:04:16

além de pagar o adicional de vencimentos aos professores subvencionados, a fim de que estes, mais bem remunerados, tivessem a desejada estabilidade e trabalhassem com mais dedicação.

A lógica da sua proposta (id. p. 83-92) era a seguinte: quanto mais distantes das cidades e vilas as escolas, maior seria o subsídio da União. Elas seriam divididas em quatro categorias: 1ª classe – escolas localizadas a mais de 40 km das sedes das cidades e vilas: 2ª classe – escolas localizadas entre 39 e 20 km das sedes das cidades e vilas; 3ª classe - escolas compreendidas entre 19 e 10 km e 4ª classe – escolas a mais de 5 km e a menos de 10 km das sedes das cidades e vilas. No capítulo X, em que tratava do número, custo e critério geral para sua distribuição, são apresentados quadros por estado, com a previsão do número de escolas de cada classe, e a despesa da União e dos Estados/Prefeituras com cada uma delas.

Desses quadros, pode-se depreender que os vencimentos dos professores deveriam aumentar consideravelmente à medida que as escolas fossem se afastando das sedes dos municípios para as periferias, o que, no seu entendimento, iria estimular os professores a lecionar nas zonas rurais, o que era raro até então. Mais bem remunerados, os professores primários teriam a desejada estabilidade e poderiam se dedicar com mais afinco ao magistério, gabaritando-se, assim, para a hercúlea tarefa de "obreiros da grande cruzada, soldados da estupenda batalha a travar-se", pois segundo Orestes (1924, p. 67), "quando soldados desanimam ou se amedrontam, não há disciplina que os detenha nem general que os leve a combate". Além disso, ele acreditava que essa medida estimularia os estados a investir na criação de escolas rurais, pois, dessa forma, despenderiam menos recursos financeiros com o pagamento de professores, já que sua maior parte seria custeada pela União.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 87 2/6/2016 11:04:16

Para o provimento dessas escolas, seriam necessários, segundo os seus cálculos, 6.000 professores. Face ao insignificante número de normalistas formados pelas escolas normais brasileiras, ele propôs a contratação de professores provisórios, a exemplo do que acontecia nas escolas rurais de São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina. As causas da absoluta falta de professores normalistas para o provimento das escolas rurais eram, a seu ver: a insignificância dos vencimentos de tais professores no País em geral; a falta de incentivos à carreira do magistério primário; a relativa facilidade com que a mocidade, no Brasil, com muito menos trabalho e sem necessidade de fazer cursos normais longos e complicados, conseguia colocar-se no funcionalismo com vencimentos iniciais superiores aos dos professores primários, além do pouco interesse dos normalistas em trocar a vida das cidades pelas das roças, fazendo com que os poucos que aceitavam lecionar nas escolas das zonas rurais, o fizessem com o propósito de o mais rápido possível conseguirem remoção para lugar mais perto (id., 1924, p. 98).

Esse quadro o levava a concluir que, naquele momento, a difusão da educação popular, especificamente do ensino primário rural, não dependia da difusão do ensino normal no País; daí a sua proposta de "professorado de emergência": "Formemos em primeiro lugar, um grande professorado de emergência, assim como formamos um Exército de emergência como os Voluntários da Pátria, em 65, cujos dignos sucessores foram em 94, os admiráveis Batalhões Patrióticos" (id., 1924, p. 98). Tratava-se, pois, de uma cruzada moral, a exemplo da travada por ocasião da Guerra do Paraguai (1865), quando foram recrutados voluntários para aumentar o número de soldados do exército brasileiro, ou a cruzada para assegurar, em 1894, a legalidade do governo republicano do Marechal Floriano Peixoto: os batalhões populares e patrióticos.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 88 2/6/2016 11:04:16

Para elevar a cultura dos professores de emergência e também evitar o que para Guimarães constituía o maior mal dos professores primários brasileiros – o de, ao serem nomeados, julgarem-se desobrigados do preparo das lições e da convivência cotidiana com os livros –, ele propõe um sistema de investidura temporária. Nesse sistema, os professores ficariam sujeitos a três exames: o primeiro, ao concorrerem a uma escola subvencionada; o segundo, depois de decorridos três anos da primeira nomeação e o terceiro, depois de cinco anos da segunda nomeação; quando poderiam ser efetivados. Os programas desses exames deveriam ser organizados pelo Conselho Nacional de Educação, que deveria expedi-los de uma só vez, de modo que os candidatos às escolas subvencionadas ficassem conhecendo, de antemão, a extensão e o delineamento dos exames de cada época (id., 1924, p. 101).

A cada professor provisório, logo após a sua primeira nomeação, o Conselho Nacional de Educação deveria fornecer uma coleção de livros didáticos relacionados com os temas dos exames da segunda e terceira época. Esse sistema, já adotado em alguns países mesmo para professores normalistas, além de possibilitar a elevação gradual do professorado de emergência, atacaria o problema da vitaliciedade, "o maior óbice às organizações e ao próprio estímulo do funcionalismo" (id., 1924, p. 102), e, principalmente, concorreria para a formação de um professorado nacional afinado com o projeto republicano de produzir o cidadão racional, por ele entendido como aquele que respeita as leis, ama a pátria e confia no progresso social e científico.

No que se refere ao currículo, ele propôs para a escola primária rural, uma seleção e uma organização muito particulares de conhecimentos, que deveriam ser desenvolvidos num período de três anos, um ano a menos do que o previsto para a escola primária da zona urbana: o grupo escolar. Tratava-se de "um

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 89 2/6/2016 11:04:16

programa reduzido, singelo, com conteúdos aproveitáveis e relacionados às necessidades da vida rural e ao alcance dos professores provisórios" (id., 1924, p. 112), no qual se privilegiava o ensino da língua pátria, da geografia e história nacional, das noções de higiene rural, da educação cívica e dos cantos pátrios, deixando de lado os conteúdos científicos e humanísticos, por ele incluídos no currículo dos primeiros grupos escolares catarinenses. Tratava-se, pois, de um currículo capaz de assegurar às crianças das zonas rurais um modo particular de conhecer, compreender, interpretar e organizar o mundo e nele agir.

Quanto à idade para o ingresso nessa escola, ele defendia a obrigatoriedade a partir dos 9 anos, ao invés dos 7, como acontecia nos grupos escolares. Essa medida teria as vantagens de evitar o excesso de lotação das escolas, o que traria grande benefício à eficiência do ensino; asseguraria melhor a regularidade da frequência, haja vista que nas zonas rurais, devido à distância das escolas e à má qualidade das estradas, as crianças menores de nove anos teriam dificuldade de assiduidade; e, ainda, impediria que durante parte do dia as crianças de 9 a 11 anos trabalhassem na lavoura, o que lhe parecia contrário às leis do desenvolvimento infantil (id., 1924, p. 108-109).

Nos primeiros cinco anos de funcionamento dessas escolas, contudo, deveria ser facultada a matrícula de crianças de 12 a 15 anos, uma exceção, no seu entendimento, necessária para impedir que crescessem analfabetos maiores de 12 anos existentes ao ser criada a escola. Todavia, o número máximo de alunos por escola rural, monodocente e multisseriada, deveria ser fixado em 50, devendo-se criar outra escola quando uma não fosse suficiente.

O material didático utilizado nessas escolas deveria ser uniformizado, especialmente os livros de leitura. Ao Conselho Nacional de Educação caberia comprá-los, de forma a baratear o

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 90 2/6/2016 11:04:16

seu custo, facilitando a sua aquisição tanto por parte dos estados (que deveriam doá-los aos alunos pobres), quanto por parte dos pais que estivessem em condições de adquiri-los (id., 1924, p. 120-122). A escolha do livro de leitura deveria merecer especial atenção do Conselho, pois se constituía no "primeiro bocado do pão do espírito atirado, como cimento de um alicerce, aos futuros cidadãos da pátria" (id., 1911, p. 4). Por isso, sugeria que fossem escolhidas obras de conteúdo cívico-patriótico, que contribuíssem para o desenvolvimento do amor e do orgulho à pátria brasileira, requisitos considerados por ele como imprescindíveis para a formação da consciência nacional.

Essa sua proposta vinha ao encontro da necessidade de racionalizar questões educacionais e sociais, alicerçada na convicção de que, se não tínhamos recursos para oferecer à totalidade da população uma educação primária de qualidade, deveríamos simplificá-la e estendê-la ao maior número, ou seja, oferecer uma educação básica, capaz de "desanalfabetizar" as massas, de modo a regenerá-las. Trata-se, sem dúvida, de uma variação da proposta de Antonio Sampaio Doria, consubstanciada na reforma da instrução pública de São Paulo de 1920, apesar de Guimarães não a referenciar. Menos abrangente do que a de Dória, que propunha como solução para os altos índices de analfabetismo infantil e da baixa produtividade do sistema escolar paulista a redução do ensino primário para dois anos de duração, tanto nas escolas urbanas como nas rurais (SOUZA, 2009, p. 120), a de Orestes Guimarães limitava-se às escolas das zonas rurais, onde, na época, se concentrava a maioria da população brasileira. Os grupos escolares, escolas eminentemente urbanas, continuariam com quatro anos de duração, com obrigatoriedade de matrícula a partir dos sete anos de idade e com um currículo enciclopédico, capaz de garantir determinado tipo de raciocínio, pensamento e ação, uma

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 91 2/6/2016 11:04:16

proposição que explicita o dilema político brasileiro entre quantidade e qualidade que atravessaria todo o século XX.

Em síntese, nesta e nas demais obras de sua autoria, Guimarães reafirma o peso da educação popular para o deslanchar do projeto de invenção de um Brasil moderno. E um instrumento assim tão poderoso não poderia, no seu entendimento, ficar à mercê do despreparo, da desordem e dos desmandos dos estados e municípios. Sob a sua ótica racionalista/positivista, precisaria haver uma direção, "um centro orientador, concatenador e propulsor da educação nacional, capaz de assegurar a unidade da nação" (id., 1924, p. 19), pois, haveria "fora disto a desorganização e confusão, enfim a anarquia" (GUIMARÃES, 1924, p. 122). A União precisaria intervir com urgência, lançando as bases do ensino primário no país, tornando-o uniforme, dando-lhe um currículo, livros e materiais didáticos comuns, de modo a garantir a produção de tecnologias sociais no melhor sentido foucaultiano. A construção da nação brasileira, tão almejada por ele e pelo movimento desencadeado pela geração intelectual de 1870, personificava-se no Estado. Não é sem razão, portanto, o fato de ser o Estado o seu interlocutor nesta obra, o único, no seu entendimento, capaz de produzir em nível nacional a reforma intelectual e moral da população brasileira. Por isso, emblematicamente, o livro é dedicado ao presidente da República e ao ministro da Justiça e Negócios Interiores.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, Orestes de Oliveira. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville.* 1909.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 92 2/6/2016 11:04:16

GUIMARÃES, Orestes de Oliveira. *Parecer sobre a adopção de Obras Didacticas apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos – D.D. Governador do Estado de Santa Catarina – pelo professor contractado Orestes de O. Guimarães*. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia, 1911.

_____. A Nacionalização do Ensino Primário; Escolas Primárias nos municípios de origens estrangeiras; Escolas Estrangeiras e sua fiscalização, In: *Annaes da Conferencia Interestadual de Ensino Primário*. Rio de Janeiro: Editora "O Norte", 1922.

_____. *Suggestões sobre a educação popular no Brasil*. Florianópolis: Livraria Moderna, 1924.

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto M. *A invenção do Brasil moderno*: medicina, educação e engenharia nos anos 20 e 30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MONARCHA, Carlos. Notícia documental e bibliográfica sobre as "missões de professores paulistas". 2010 (mimeo).

MOREIRA, João Roberto. *A educação em Santa Catarina*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1954.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil. Entre o povo e a nação.* São Paulo: Ática, 1990.

SANTA CATARINA. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado, em 23 de Julho de 1912 pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos*. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia, 1912.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Alicerces da Pátria*: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Uma vez normalista, sempre normalista:* cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense: 1911-1935). Florianópolis: Insular, 2008.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 93 2/6/2016 11:04:16

DEBATES PEDAGÓGICOS
de ALCEU AMOROSO LIMA

por Carlos Henrique de Carvalho

A finalidade deste texto é analisar, a partir dos *Debates Pedagógicos,* de Alceu de Amoroso Lima, o pensamento educacional brasileiro de caráter católico e liberal, pois na obra em questão se evidenciará, de forma aguda, a gestação da reação católica perante o ideário da escola laica, bem como passa em revista às propostas e às discussões que produziram a política educacional no Brasil, no decorrer dos nos de 1930, ou melhor, àquelas novas diretrizes posta à mesa pela Reforma Francisco Campos de 1931.

É na esteira desse movimento de renovação político-educacional que ecoam pelo país as críticas de Tristão de Athayde direcionadas contra o "ambiente agnóstico" que passa a imperar no país depois do advento da República, fruto das propostas dos liberais e escolanovistas, as quais retiram da Igreja sua condição "natural de educadora" das famílias brasileiras. As observações de Tristão de Athaíde têm por objetivo recuperar a condição da Igreja Católica, enquanto responsável pela educação do povo brasileiro, mas admite que a reforma de 1931 restituiu à igreja, pelo menos em parte, este papel.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 95 2/6/2016 11:04:16

Ao Estado, segundo Alceu de Amoroso Lima, compete garantir as condições necessárias para as famílias e para que a Igreja possa cumprir suas missões educativas. Por isso, as escolas católicas têm o direito natural de ministrar o ensino, mas não somente o religioso, como também os "profanos", devido a sua condição existencial de propiciar uma educação "integral", calcada nos mais remotos sentimentos religiosos da sociedade. Aos poderes públicos, então, cumpre o dever de garantir a ação educativa da Igreja Católica.

SOBRE O AUTOR

Alceu Amoroso Lima (pseudônimo Tristão de Athaíde) nasceu na cidade do Rio de Janeiro, a 11 de dezembro de 1893. Filho de Manuel José Amoroso Lima e de Camila da Silva Amoroso Lima. Faleceu em Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro, a 14 de agosto de 1983. É importante destacar que a conversão de Alceu de Amoroso Lima ao catolicismo ocorreu somente no final dos anos de 1920, após longas discussões com Jackson de Figueiredo, principal intelectual católico de então.

A partir desse momento se transformou numa das referências mais eminentes da renovação católica no Brasil, criando em 1932 o Instituto Católico de Estudos Superiores. Nessa mesma década, em 1937, participa da criação da Universidade Santa Úrsula. Em 1941, Alceu Amoroso Lima dá outra grande contribuição à universalização do ensino brasileiro, ao participar da fundação da Universidade Católica do Rio de Janeiro. Também exerceu o cargo de reitor, da então Universidade do Distrito Federal, atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro, se consolidando como a principal liderança do catolicismo no meio acadêmico brasileiro

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 96 2/6/2016 11:04:16

à época. Nesta instituição ministrou aulas de literatura brasileira até a sua aposentadoria, em 1963.

Nos anos de 1930 foi o responsável pela direção do Centro Dom Vital (fundado em 1921 por Dom Sebastião Leme) e da Revista *A Ordem* (criada em 1928), depois do falecimento de Jackson de Figueiredo. Como diretor desse periódico conduziu suas discussões, de maneira enfática, sobre temas como educação, ação católica e combate ao comunismo, isso num primeiro momento. Posteriormente, condena o liberalismo, cujo erro fundamental, segundo Alceu, era ignorar a suposta unidade espiritual brasileira, vista por ele como a base de toda unidade nacional.

Representou o Brasil no Concílio Vaticano II, o que o marcaria profundamente, influenciando suas decisões e seus posicionamentos futuros perante as mudanças implementadas na Igreja Católica a partir do pontificado do Papa João 23. Foi um dos fundadores do Movimento Democrata-Cristão no Brasil.

Depois do golpe militar, amparado pelo seu grande prestígio intelectual, escreve artigos semanais para a "Folha de São Paulo" e "Jornal do Brasil", além de escrever 80 livros sobre os vários temas: filosofia, direito, sociologia, literatura, política, história e tratados sobre educação (Debates Pedagógicos, 1931), dentre as principais obras destacam-se: Introdução à Economia Moderna (1930), Preparação à Sociologia (1931), Problemas da Berguesia (ou Burguesia?) (1932), Introdução ao Direito Moderno (1933), No Limiar da Idade Nova (1935), O Espírito e o Mundo (1936), Idade, Sexo e Tempo (1938), Três Ensaios sobre Machado de Assis (1941), O Existencialismo (1951), A Segunda Revolução Industrial (1961) e Memórias Improvisadas (1973).

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 97 2/6/2016 11:04:16

ANTECEDENTE

A República brasileira resultou da aliança entre Exército, fazendeiros do café ligados ao capital internacional e setores da camada média; e sua proclamação foi facilitada indiretamente pelo desprestígio do regime imperial, pela abolição da escravatura e pelo enfraquecimento momentâneo das oligarquias ditas tradicionais. O novo regime se ergueu com um aparato legal fundado no modelo liberal dos Estados Unidos e no positivismo, em voga no século XIX; noutras palavras, aqui, o moderno se identificava com princípios liberais e positivistas então divulgados na Europa e na América do Norte. Imbuídos dessas concepções, os republicanos apresentaram propostas para mudar o quadro desfavorável da educação e criar condições para o desenvolvimento econômico e político do país, isto é, para fazê-lo alçar ao panteão das nações tidas como mais civilizadas. Eis a linha discursiva do debate sobre os problemas educacionais nas discussões parlamentares na capital federal de então (Rio de Janeiro), nas assembleias legislativas estaduais e nas câmaras municipais de muitas cidades.

Os republicanos viram – e consideraram – a educação como fator de eficácia. Isso implicava uma dinâmica congruente entre diversas forças locais, orientadas para um projeto autônomo (incluindo disciplinas adaptadas aos locais), e a confluência dessas dinâmicas num ideário nacional (o patriótico, do progresso e da modernização). Como era o Estado que se via como liberal, à educação se reservava um espaço fundamental, tendo em vista tanto as experiências de desenvolvimento no século XIX que abriram caminho à industrialização e ao progresso europeus, ao menos em países já industrializados, quanto a necessidade de se formar o cidadão, seja para a prática política, o exercício da cidadania, a preservação da tradição humanista ou a formação profissional.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 98 2/6/2016 11:04:17

Fosse contrária ou favorável à posição da maior intervenção do Estado na sociedade, pode-se dizer que a crença no poder da educação como formadora da consciência do país, de preparação para a democracia e para o progresso material era disseminada entre as elites; e a República apareceria como sistema político apto a oferecer as luzes ao povo, sobretudo pela educação, com seu poder civilizatório. Esta passou a ser tida como direito do cidadão, e aí se assentaram os debates sobre educação nacional como forma de promover e propiciar a todos o acesso a essa condição essencial ao exercício da cidadania. Pensada e construída com iniciativas do Estado, a escola se configurou como estrutura-base para se garantirem os princípios universais da cidadania. Logo, "[...] como se trata de um direito, é preciso que ele seja garantido e para isto a primeira garantia é que esteja inscrito em lei de caráter nacional" (CURY, 2000, p. 8).

Mas, tradicionalmente, a Igreja Católica se apresentou enquanto fonte privilegiada de integração social e cultural, fundando sua existência num outro tipo de lógica, que se coloca claramente em relação à política social devotada à integração da própria sociedade, como forma de garantir a unidade cristã e estabelecer o "espírito" de *corporativismo*. Por outro lado, quando se estuda sua relação com o Estado Moderno (ou Estado-Nação), este é apresentado enquanto promotor de toda ação política, ou seja, foro central de orientação coletiva das mais variadas atividades, ao organizar a esfera social mediante a constituição do aparato jurídico, que normatiza não apenas as funções dele e da sociedade civil, mas também das outras instituições, inclusive (e principalmente) da Igreja Católica. Nesse novo cenário a Igreja Católica passa a ter uma função menor, visto que os poderes seculares dela são diminuídos em razão da ampliação do poder estatal. Cria-se, dessa maneira, o núcleo da disputa entre legitimação

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 99 2/6/2016 11:04:17

religiosa e secularização, pois até mesmo quando o Estado e a religião atuam conjuntamente, a relação entre eles permanece separada e distinta.

Contudo, para além dessa situação, a história da Igreja Católica apresenta características próprias do tempo e espaço em que são produzidas. O início da Primeira República até os anos 30 no Brasil constituem o lugar de produção de um discurso moralizante, e esse espaço está submetido às imposições, modos de agir e pensar de um grupo social, no caso a Igreja Católica. A escrita produzida nesse lugar social, pelos intelectuais católicos, obedece à lógica de se reafirmar a necessidade de preservação dos princípios do catolicismo no Brasil, ou, bem mais que isso, projetam e introduzem uma prática social, por meio das suas produções que ganham valor moral e simbólico. Assim tem relevo, nessa linha interpretativa, noções como representações, práticas e apropriações, que sublinham a importância das operações de atribuição de sentido, o caráter muitas vezes coletivo delas (como no caso das "representações coletivas") e a liberdade relativa dos agentes, cujas práticas contribuem para a construção do mundo social.

Todo esse esforço do núcleo católico decorre em razão da separação entre Estado e Igreja ocorrida na primeira República, o que exige o empenho dos militantes leigos ligados à Igreja Católica e um trabalho no sentido de recristianização do país, bem como o reestabelecimento do ensino religioso nas escolas. Considerando que os ideais do cientificismo apresentam uma oposição entre razão e fé: "Parecia lógico naqueles dias que um intelectual 'esclarecido' não podia ser católico. No Brasil, com a religião oficial e mentalidade regalista (...) era impensável a idéia de um homem inteligente e culto que fosse católico" (MATOS, 1990, p. 06).

Com a proclamação da República e a ascensão das ideias positivistas e cientificistas, que consideravam inaceitável a manutenção

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 100 2/6/2016 11:04:17

de uma relação entre o poder civil e as crenças no sobrenatural, foi desfeito o ciclo de associação entre Igreja e Estado iniciando-se no Brasil uma nova fase. O Decreto 119-A do Governo Provisório estabelece a separação entre Igreja e Estado.

Já a Constituição de 1891 consolida, de forma definitiva (pelo menos em termos legais) essa separação. A título de exemplo, no parágrafo terceiro, do artigo 72, dispõe que "todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum", além de, nos parágrafos seguintes, estabelecer o casamento civil, o ensino leigo e o caráter secular dos cemitérios. Esses apontamentos foram elementos de discórdia nas relações da Igreja com o governo nos anos republicanos iniciais.

Diante do grande descontentamento da Igreja frente às decisões do Estado, os católicos se envolvem num intenso processo de combate sobre a laicização do ensino, na tentativa de restituir o país à ordem, disciplina e obediência a Cristo. Para os católicos, à República agnóstica são atribuídos os males da sociedade, sendo à Igreja dada a missão divina de regenerar a sociedade brasileira. Esse projeto de recristianização contou com a participação de militantes leigos e – além de pessoas anônimas que em nome da fé católica fizeram circular folhetins e semanários independentes que propagariam a palavra de Deus pelo território – intelectuais católicos de grande expressão nacional, como Alceu de Amoroso Lima.

> Realmente, a idéia de leigos bem instruídos na doutrina da fé, torna-se para muitos bispos, uma "conditio sine qua non" para o êxito da "recatolização" no Brasil. Por toda parte, ouvem-se, na década de 20-30, reclamos por um lacaio atuante e à altura de sua tarefa militante (MATOS, 1990, p. 38).

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 101 2/6/2016 11:04:17

É nesse ambiente em ebulição que Alceu de Amoroso Lima realiza a defesa dos ideais da Igreja Católica, ao advogar sobre sua primazia no exercício da ação educativa. Para tanto, argumenta que somente combatendo a laicização do ensino será possível restaurar a ordem religiosa católica no campo educacional. Alceu propõe a necessidade de uma Revolução Espiritual face ao perigo dos ideais do modernismo agnóstico. Segundo suas assertivas, os postulados evolucionistas e positivistas da modernidade serviam para desmembrar a unidade cristã, pois os liberais são defensores da escola ativa e laica, ao propugnarem em favor do ensino sem finalidade, ou seja, a educação preocupada apenas em instruir com base no método ativo, deixando de lado a formação espiritual. Sendo assim, a educação religiosa veiculada pela Igreja Católica constituía a base de toda filosofia, ciência e arte pedagógica e, ao contrário, o monopólio da educação nas mãos do Estado atentava contra a ordem natural e divina das coisas.

Nesse quadro ocorre o "surgimento da militância católica e sua progressiva intensificação a partir da década de 20, tem como pano de fundo aquela tradicional interpretação univocista da história, desejosa de o processo sócio-político repetir (...) a sujeição do temporal aos valores espirituais do cristianismo, representados pela Igreja Católica" (MATOS, 1990, p. 38). Ou seja, ganha robustez o trabalho militante de Alceu de Amoroso Lima enquanto intelectual católico. Como tal enfatiza que apesar do ensino religioso ter sido integrado aos estabelecimentos de ensino público (depois de 1931), a educação deixa a desejar, uma vez que seu caráter foi reduzido à mera instrução, estéril, sem finalidade, "sem convicções seguras, sem ideais nítidos, sem uma personalidade coletiva consciente e forte" (ATHAIDE, 1931, p. 70-71).

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 102 2/6/2016 11:04:17

O PAPEL DO INTELECTUAL

Tomo como ponto de partida o conceito de intelectual, nascido na difícil conjuntura do final do século XIX francês, e cujo uso se generalizou nas últimas décadas ao nível das ciências sociais. Esse conceito assume um lugar central no presente trabalho, pois o intelectual é um homem de cultura, seja no papel de criador, seja no de mediador cultural, e a sua caracterização deve ter em conta, simultaneamente, uma dimensão sociológica e uma dimensão ética. No primeiro caso são destacados, entre outros aspectos, os percursos de formação, a categorização profissional, os processos de legitimação e o lugar na hierarquia social. No segundo caso, a atenção incide sobre determinadas personalidades e sua "missão social", o que implica ter em conta o uso coletivo das suas produções individuais.

Nessa linha interpretativa, o intelectual define-se, sobretudo, pela sua intervenção nos terrenos político, social ou cultural. O intelectual é não só o homem (ou a mulher) que possui uma competência especializada na esfera do pensamento, mas, particularmente, aquele que põe em circulação esse pensamento (pela imprensa, pelo ensino, pelo livro etc.), fazendo com que ele seja reinterpretado e apropriado por comunidades diversas nos respectivos contextos.

Daí a importância que tem assumido, mais recentemente, o estudo dos itinerários, das redes de sociabilidade e das gerações de intelectuais. Simultaneamente individuais e coletivas, essas criações culturais procuram dar sentido ao mundo e ao mesmo tempo contribuir para a sua conservação ou transformação, tendo em conta a sua relação com o(s) poder(es) estabelecido(s), já que essa figura pode ir do "intelectual orgânico" ao "intelectual transformador" ou "crítico". Ou seja, em vista dessas considerações iniciais, sobre a função social do intelectual, é importante

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 103 2/6/2016 11:04:17

apresentar alguns aspectos da obra de Alceu de Amoroso Lima, tendo como referência os *Debates Pedagógicos.* Nesse sentido, seu trabalho de intelectual católico é assim caracterizado:

> um dos maiores intelectuais do seu tempo que, sem deixar a dimensão do homem de ação, fez da Educação e da cultura um dos momentos de reflexão contra toda e qualquer modalidade, inclusive a religiosa, que viesse a erigir, em absoluto, o que fosse relativo. Afirmativamente, inseriu a educação democrática e democratizada como instância da dignidade da pessoa humana (CURY, 2002, p. 49).

De qualquer forma sua obra colocou em pauta a sociedade brasileira, ao discutir suas múltiplas dimensões, em especial, os problemas educacionais do país. Por outro lado, expressa a relação com os valores presentes na sociedade, que irá caracterizá-lo decididamente enquanto intelectual, seja na defesa dos valores já consagrados seja na promoção de uma nova ordem de valores. Assim, importa-nos, no âmbito deste artigo, abordar em particular, o papel desempenhado por Alceu de Amoroso Lima no campo da educação e da cultura, colocando-as no centro do debate político, já que suas as preocupações sociais dão força e resistência ao campo católico, na sua luta contra a alternativa laica do Estado de se promover a educação no país, são algumas das condições que favorecem a emergência do pensamento deste intelectual, cuja afirmação do seu discurso coloca a sociedade brasileira e a educação no centro da discussão entre Igreja e Estado.

Sua posição no debate pedagógico brasileiro, sobretudo nos anos 30, foi de um severo combate aos princípios filosóficos da Escola Nova, em razão de gerar "o maior mal que nos devora: o indiferentismo e a indistinção... que poupe às gerações futuras

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 104 2/6/2016 11:04:17

um dos males mais desastrosos que corromperam a nossa própria geração: a escola sem Deus" (ATHAYDE, 1931, p. 74).

A educação e a cultura surgem, assim, como peças-chave da formação de um cidadão consciente e participativo para a construção de uma sociedade nova, sem lugar para a ignorância e para os "preconceitos agnósticos". Crença esta que se torna uma das grandes referências míticas desse momento histórico e cultural. Subjacente a este debate está, em primeiro lugar, a questão do analfabetismo. O discurso então difundido dramatiza ao limite esse problema e pressupõe um olhar acentuadamente desvalorizador sobre a figura do analfabeto, colocado na antecâmara da "civilização" e a quem é atribuída uma espécie de menoridade cívica. Dessa forma, se explica o investimento simbólico nesse combate e o desenvolvimento de múltiplas iniciativas no campo da alfabetização, tanto de crianças como de adultos, mas "ungidos" pelos fundamentos cristãos católicos defendidos por Alceu de Amoroso Lima.

Portanto, o presente texto não tem como intenção compreender o sentido estrito de intervenção desse intelectual no terreno educativo. É nosso intuito tomá-lo como eixo principal de análise e da circulação dos modelos pedagógicos e culturais pensados a partir dos princípios do catolicismo brasileiro. Sendo assim, não procuramos inferir que influências de sentido único podem ser encontradas nas relações no universo cultural do Brasil, mas antes caracterizar e identificar suas interpretações originais como um importante contributo para se pensar a sociedade brasileira em suas mais variadas esferas: social, política, cultural, educacional, etc.

A questão não é tanto, pois, a de procurar as raízes ou suas influências diretas, mas, particularmente, apresentar a forma original de como as concepções de Alceu de Amoroso Lima foram apropriadas, como tentativa de resposta a condições particulares

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 105 2/6/2016 11:04:17

do contexto histórico brasileiro, resultando de uma espécie de "mestiçagem" ou de "hibridismo" cultural.

As abordagens sobre o pensamento de Alceu de Amoroso Lima e suas principais preocupações, no campo educacional brasileiro, estão ancoradas nos princípios católicos liberais. Tendo como horizonte esses fundamentos, discorre sobre o problema da Universidade, ou melhor, do papel desta instituição para a formação da sociedade brasileira, que segundo as concepções de Tristão de Athayde (Alceu de Amoroso Lima) deixou seus elementos católicos, humanistas e culturais próprios a ela, e se voltou muito mais para os aspectos naturais da vida moderna, ou seja, para a cientificidade, política, economia, trabalho, etc., tão difundidos pelo então responsável pela Reforma Educacional de 1931, Francisco Campos[10].

Contrário a todas essas diretrizes à educação universitária, Alceu de Amoroso Lima passa a defender os princípios católicos no campo educacional. Daí suas concepções passam a ecoar

[10] Foi a primeira reforma nacional de educação, realizada sob o comando do então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos. Dentre suas principais preocupações estavam a criação do Conselho Nacional de Educação; organização do ensino secundário e comercial. Este último foi destinado à "formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional", construindo no seu espírito todo um "sistema de hábitos, atitudes e comportamentos." Dessa forma, Francisco Campos havia dividido o curso secundário em dois ciclos de cinco e dois anos, respectivamente, o primeiro fundamental, e o segundo complementar, orientado para as diferentes opções de carreira universitária. A lei de 1931 previa, ainda, a criação de um sistema nacional de inspeção do ensino secundário, a ser feito por uma rede de inspetores regionais. As universidades também sofreram uma nova orientação, voltada para a pesquisa, difusão da cultura e maior autonomia administrativa e pedagógica. Cf. HORTA, José Baía. O *hino, o sermão e a ordem do dia:* regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 106 2/6/2016 11:04:17

como uma verdadeira "caixa" de ressonância nos meios católicos brasileiros e servem de balizamento para as discussões realizadas pela imprensa católica, discorrendo sobre quais são os direitos da igreja em matéria de ensino, reforçando a ideia de que a "missão" dessa instituição vai além da educação moral ou da catequese. Critica o ambiente "agnóstico", produzido pelos programas que retiram da Igreja sua condição "natural de educadora" das famílias brasileiras, afirmando que essa condição precisa ser recuperada.

OS DEBATES PEDAGÓGICOS

Alceu Amoroso Lima publica em 1931 os *Debates Pedagógicos*. Logo no prefácio da obra propõe a necessidade de uma Revolução Espiritual, face ao perigo dos ideais do modernismo agnóstico. Para ele, os postulados evolucionistas e positivistas da modernidade serviam para desmembrar a unidade cristã, pois, considerando aqui o campo educacional, os liberais defensores da escola ativa e laica pregavam um ensino sem finalidade, ou seja, esses renovadores da educação só se preocupavam em instruir utilizando-se do método, deixando de lado a formação espiritual.

Outra questão relevante refere-se à defesa do direito de primazia para a família e a Igreja sobre o Estado, devendo cada uma dessas esferas agir de acordo com seu campo de atuação. Sendo assim, segundo Alceu, a educação religiosa veiculada pela Igreja Católica constituía a base de toda filosofia, ciência e arte pedagógica e, o contrário, o monopólio da educação nas mãos do Estado como dispunham os escolanovistas, atentava contra a ordem natural e divina das coisas.

Alceu inicia seu debate pedagógico elogiando os ideais de Francisco Campos quando ele, na cidade mineira de Belo

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 107 2/6/2016 11:04:17

Horizonte, por ocasião da reforma Universitária, expõe ações renovadoras que expressam uma mentalidade política de renovação moral de caráter católico, bem como da cultural.

> [...] o ministro reconhece explicitamente o caracter "catholico" da Universidade e a sua analogia com a organização da Igreja de que é "filha primogênita". Se interpretarmos os termos desse discurso, segundo regra de Loyola, nada mais poderoso e constructor do que os conceitos em que reitera a sua affirmação de catholicidade de Universidade: – "Universidade, ordem catholica, isto é, organização das disciplinas intellectuaes e Moraes no plano do espiritual e por conseqüência da universalidade" (ATHAIDE, 1931, p. 12-13).

No decorrer do seu debate, porém, Alceu demonstra sua frustração quanto às reais ações ocorridas na Universidade. O autor critica, de forma veemente, o ministro Francisco Campos, apontando a divergência entre o discurso proferido em Belo Horizonte e a realidade da Universidade do Rio de Janeiro.

> O que há, portanto, a dizer desde logo os catholicos é que a Universidade organizada pelo ilustre Ministro da Educação, ao contrário do que se esperava, em face de suas anteriores declarações, nada há de especificamente "catholico". As illusões que suas palavras de Bello Horizonte despertaram foram todas desfeitas. Continuamos no mesmo laicismo pedagógico que até agora, e tudo o que o Sr. Francisco Campos disse anteriormente sobre a base "espiritual" da Universidade foi uma simples ambigüidade de termos, tão frequentemente na anarchia philosoplia

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 108 2/6/2016 11:04:17

> e phisicológica em que vivemos. Espiritual e cultural têm o mesmo sentido na terminologia do eminente ministro da Educação e o que elle queria dizer não era que a Universidade devia ter uma base "espiritual", como quer a concepção universitaria realmente catholica, e sim uma base mais ampla de cultura literária e artística" (ATHAIDE, 1931, p. 22).

Esse "desabafo" de Alceu mostra o descontentamento católico quanto a organização universitária da época. Salienta que tal reforma apresenta um caráter eclético, "sem qualquer sombra daquela "catholicidade" proclamada em Bello Horizonte" (Ibidem, idem, p. 59). Além do mais, para os católicos, o ministro também não cumpriu o que assegurou em umas das suas entrevistas, quando certificou que "no plano da Faculdade de Educação, Sciencias e Letras, figura da secção de philosophia e que nessa secção haverá para a Igreja plena opportunidade de promover – 'a creação de cadeiras de philosophia catholica'" (Ibiden, idem, p. 56).

Nesse contexto, é importante destacar as palavras de Campos, em resposta às críticas de Alceu. O ministro, conforme dispõe o autor, afirma: "Não assumi compromisso de transformar a Universidade do Rio de Janeiro, em Universidade Cathólica" (Ibidem, Idem, p. 59). Essa resposta, de acordo com Alceu, foi felicitada por Azevedo Amaral, político e intelectual responsável pela difusão de ideias para o estabelecimento de uma nova ordem no Brasil, uma ordem laica e liberal na visão dos católicos.

Ainda dentro da organização das Universidades, o que na verdade aconteceu, segundo Alceu, foi a supressão da cadeira de Filosofia do Direito do curso jurídico. O ocorrido gerou a crítica do setor católico brasileiro, que via na referida disciplina a única capaz de dar um pouco da base de valor moral aos estudantes de Direito, pois essa "(...) deslocação dos fundamentos de toda

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 109 2/6/2016 11:04:17

ordem social, inclusive a ordem jurídica portanto, da philosophia para a economia, é a these por excellencia do socialismo scientífico, isto é, do marxismo e ipso facto do communismo" (ATHAIDE, 1931, p. 61).

A reforma veio subordinar a ordem jurídica à concepção materialista da história, ou seja, para Alceu houve "uma subordinação systematica da ordem jurídica á ordem econômica" cuja consequência é o seguimento dócil "aos conselhos de Engels e Max, dois grandes iniciadores da revolução social communista" (Ibidem, idem, p. 63).

Os Debates Pedagógicos trazem à tona o decreto de 30 de abril de 1931[11] que torna facultativos o ensino religioso nas es-

[11] O Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, estabelece o seguinte para o ensino religioso: Art. 1º - Fica facultativo, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião; Art. 2º - Da assistência às aulas de ensino religioso haverá dispensa para os alunos, cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem; Art. 3º - Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo; Art. 4º - A organização dos programas de ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas; Art. 5º - A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita à disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores; Art. 6º - Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado; Art. 7º - Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam aos alunos o cumprimento exato dos seus deveres religiosos; Art. 8º - A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso; Art. 9º - Não permitindo aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados; Art. 10º - Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, a

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 110 2/6/2016 11:04:17

colas públicas brasileiras. Mesmo assim, segundo Alceu, a introdução da disciplina educação religiosa nos programas escolares não contribuiu positivamente para o desenvolvimento de uma ação educativa eficaz, pois "[...] o ensino moral consistia em alguns vagos discursos civicos nas datas nacionaes e o de religião era completamente inexistente" (Ibidem, idem, p. 86). Enfatiza que apesar de o ensino religioso ter sido integrado aos estabelecimentos de ensino público, a educação deixou a desejar, uma vez que seu caráter foi reduzido à mera instrução, estéril, sem finalidade, "sem convicções seguras, sem ideaes nítidos, sem uma personalidade colletiva consciente e forte" (ATHAIDE, 1931, p. 70-71).

Ainda se referindo ao decreto de 1931, Alceu não deixa de destacar a reação dos protestantes e liberais escolanovistas, face à reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas. Para estes, mesmo sendo facultativo, o ensino religioso poderia tolher a liberdade dos alunos da escola pública. Porém Alceu argumenta em direção contrária:

> A reintrodução do ensino religioso nas escolas não vem tolher liberdade alguma, dessas que os "liberaes" dizem proteger a cada momento. Mas vem, ao contrário, defender a liberdade de consciência das crenças religiosas e das famílias que desejam dar a seus filhos uma educação religiosa e que até hoje se viam privadas

---

fim de dar à consciência das famílias todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais; Art. 11º - O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar. Cf. BRASIL. *Colleção das Leis do Império do Brasil de 1859*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1859. Tomo XX, parte I.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 111 2/6/2016 11:04:17

> dessa liberdade pelo regimen do laicismo oppressivo (ATHAIDE, 1931, p. 91).

Alceu afirma que tal argumento apenas objetiva criar uma estratégia para consolidar o credo protestante no Brasil, coadjuvado pelos ateus, agnósticos e laicistas, os quais visam expulsar "Deus das escolas". Adeptos de republicanismo, os protestantes se amparam na pseudoneutralidade liberativa, pois aceitavam o laicismo das escolas, mas não concordavam com o decreto de facultar o ensino religioso nas escolas.

> O laicismo é o mais pérfido inimigo da ordem social christã, porque não se confessa como tal, antes apregoa a sua neutralidade e age na sombra, dissolvendo as raízes christãs, corrompendo as fibras mais intimas das consciências pelo veneno da indifferença e do pragmatismo. [...] A aliança do protestantismo com o laicismo e a confissão categórica da fallencia christã do protestantismo e a sua rendição sem condições aos dogmas do puro racionalismo (ATHAIDE, 1931, p. 105-106).

Para Alceu, ao realizarem uma campanha contra o decreto, os protestantes surgiram nesse cenário como aqueles "que se ergueram contra a Igreja Católica como defensores da Escripturas e que hoje abandonam de dia para dia tudo que nessas Escripturas se contem como Revelação da verdade!" (ATHAIDE, 1931, p. 102). Além do mais, os protestantes vão contra uma medida do governo que permite a eles próprios ensinar religião nas escolas públicas, assim como é feito na Alemanha, pátria de Lutero.

Nos *Debates Pedagógicos,* Alceu Amoroso Lima apresenta uma tendência que explicita os valores de um grupo dominante, no caso trata-se da hegemonia dos católicos. Toda sua crítica à

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 112 2/6/2016 11:04:17

postura dos outros credos religiosos, bem como aos decretos do então ministro da educação Francisco Campos, deixa transparecer os processos de manipulação que se manifestam na constituição do seu discurso.

No caso dos *Debates Pedagógicos* o combate à laicização do ensino e a formação de uma elite intelectual impregnada de uma moral católica parece ser o intuito de Alceu. No primeiro caso, o decreto de 1931, apesar de pequeno frente ao anseio católico, pareceu, nas palavras de Alceu, um importante passo para a formação de opinião daqueles que, segundo ele mesmo ainda no prefácio dessa obra, defendiam: a preservação do direito de escolha da família (instituição natural) e da Igreja (instituição sobrenatural) sobre o caráter educativo das novas gerações.

Alceu conclama os católicos para apoiarem o decreto, apesar dos graves defeitos que ele apresenta: "Se o decreto é imperfeito, tratemos de melhoral-o. Se as forças da negação christã e nacional se levantarem, tratemos de convecel-a ou vencel-a" (ATHAIDE, 1931, p. 94). No segundo caso, a elite intelectual, para assumir a direção política nacional era formada preferencialmente nos cursos de Direito. Sendo assim, havia a necessidade de se atuar diretamente nas Universidades para a formação de dirigentes católicos e, por isso, tamanho interesse da cúpula da Igreja Católica em ter para si e manter o monopólio das Universidades.

Diante do exposto, *Debates Pedagógicos* se enquadra na denominação de documento que tem a função de comprovar um discurso que sugere, discretamente, uma autoridade e que induz à credibilidade. Produzido num lugar social, esse documento está relacionado a um corpo social e à instituição de um saber: a Igreja Católica que lutava para manter seu monopólio na esfera educacional e, para isso, precisava combater os ideais escolanovistas que adentravam em território nacional e contavam com o apoio de uma elite intelectual liberal e laica.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 113 2/6/2016 11:04:17

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações do intelectual Alceu de Amoroso Lima não se restringem apenas à educação, mas também versam sobre as demais esferas sociais e de diferentes instituições, pois representam campos de construção e reconstrução do real, seja em forma de ações concretas ou vivenciadas no plano da cultura, entendidas como representações. Sua tentativa de efetivar práticas e representações, para consolidar um conjunto simbólico que permeia as ações dos indivíduos em direção a uma finalidade, esbarra, muitas vezes, no fato de que, além da escola, outros espaços são formadores do perfil e do imaginário da sociedade, não apenas conduzindo seus passos em direções imprevisíveis, como criando novas feições sociais: econômicas, culturais e políticas, que devem ser consideradas no estabelecimento das ações de representações coletivas e das mudanças no processo histórico educacional. Absolutamente, a sociedade, e, no seu interior, as instituições educacionais, não é algo imposto de fora para dentro, ainda que se deva levar em conta essa influência, mas diferente disso, as pessoas em geral também fazem parte dessa construção, das suas 'escolhas', dos seus valores e de suas ações.

Aquilo que, em tese, deveria manter uma sociedade coesa, unida, em sentido amplo, são as "normas, valores, linguagens, instrumentos, procedimentos e métodos de fazer frente às coisas e de fazer coisas e ainda, é claro, o próprio indivíduo" (CASTORIADIS, 1987, p. 83). Porém, isso não significa que não haja transgressões das normas e das regras estabelecidas, mas as leis, ao mesmo tempo em que cumprem o papel de contornar os conflitos e as desordens dentro da sociedade, muitas vezes, constituem motivo para que os próprios embates ocorram e com isso mudanças inesperadas. Assim considerado, verifica-se que diferentes configurações sociais surgem lenta e continuamente, fruto da síntese

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 114 2/6/2016 11:04:17

das dimensões econômica, política e cultural, emergidas de novas significações sociais. Não raro, essas novas formas tomam referências nas antigas para mudar o que está estabelecido e promover o novo, que surge do antigo, apontando para a transformação.

Portanto, a análise da obra de Alceu de Amoroso Lima, bem como do cenário político que envolveu as relações do Estado com a Igreja Católica, possibilita uma melhor compreensão de como seu pensamento foi marcante entre os intelectuais católicos, influenciando as críticas destes às reformas promovidas pelos governos no campo político-educacional do Brasil contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, Tristão de. *Política*. Rio de Janeiro: Getúlio Costa Editora, 1939.

_____. *Debates Pedagógicos*. Rio de Janeiro: Schmidt Editor, 1931.

_____. *O senhor Fernando de Azevedo e sua sociologite aguda e o que mais lhe aconteceu*. Centro D. Vital, 1936.

_____. *Pela Reforma Social*. Minas: Spinola & Fusco Editores, 1932.

_____. *Preparação à Sociologia*. Rio de Janeiro: Getúlio Costa, s.d.

_____. *A Igreja e o Novo Mundo*. Rio de Janeiro: Valverde, 1943.

_____. *Humanismo Pedagógico*: estudos de Filosofia da Educação. Rio de Janeiro: Stella, 1944.

_____. *Indicações Políticas*: da revolução à constituição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.

_____. *Introdução à Economia Moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.

_____. *Introdução ao Direito Moderno*. Rio de Janeiro: Centro Dom Vital, 1993.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 115 2/6/2016 11:04:18

ATAÍDE, Tristão de. *O Existencialismo*. Rio de Janeiro: Agir, 1951.

_____. *Pela Ação Católica*. Rio de Janeiro: Anchieta, 1935.

_____. *Pela União Nacional*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1942.

_____. *Revolução, Reação ou Reforma*? Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1964.

BRASIL. *Colleção das Leis do Império do Brasil de 1859*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1859. Tomo XX, parte I.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito*: Escola Pública, Escola Privada. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto II*: os domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Alceu Amoroso Lima. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITO, Jader de Medeiros Britto. *Dicionário de Educadores no Brasil*: da Colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro:UFRJ/MEC/INEP, 2002.

_____. *Ideologia e educação brasileira*: católicos e liberais. 4. ed. São Paulo: Cortez/Moraes, 1988.

HORTA, José Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia*: regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

MATOS, Henrique Cristiano José. *Um estudo histórico sobre o catolicismo militante em Minas Gerais, entre 1922 e 1936.* Belo Horizonte: Ed. O Lutador, 1990.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 116 2/6/2016 11:04:18

O QUE DIZEM OS NÚMEROS
de TEIXEIRA DE FREITAS

por Natália de Lacerda Gil

Teixeira de Freitas foi responsável por vários estudos estatísticos acerca da educação brasileira em decorrência, sobretudo, de sua posição de destaque nas instâncias centrais de produção das estatísticas de educação e saúde[12]. Além da organização e análise dos dados que foram divulgados na série "O ensino no Brasil"[13], Teixeira de Freitas publicou trabalhos de autoria própria quanto ao tema. Os livros *O ensino primário no Brasil*

[12] Teixeira de Freitas conduziu, desde 1931, a Diretoria de Informação, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde e, depois, o Serviço de Estatística de Educação e Saúde (SEES). Participou ativamente também da criação do IBGE, do qual foi o primeiro Secretário-Geral, tendo permanecido no cargo até 1948.

[13] Em 1939 começa a ser publicada pelo Serviço de Estatística de Educação e Saúde (SEES) a série "O Ensino no Brasil", cujo objetivo era apresentar as estatísticas educacionais apuradas a partir dos parâmetros firmados pelo Convênio de 1931. O primeiro volume referia-se aos dados de 1932. A série circulou até 1946.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 117 2/6/2016 11:04:18

(1934) e *O que dizem os números sôbre o ensino primário* (1937) foram editados pela Companhia Editora Melhoramentos, na "Biblioteca de Educação" organizada por Lourenço Filho (volumes 21 e 27 respectivamente). O primeiro era uma coletânea de um capítulo para cada unidade da Federação. Precede os comunicados um prefácio em que Lourenço Filho retoma a história das estatísticas de educação no Brasil. Há também uma introdução de Teixeira de Freitas que tinha sido originalmente uma conferência pronunciada na Semana de Educação da ABE em novembro de 1933. O segundo livro mencionado, *O que dizem os números...,* também foi prefaciado por Lourenço Filho, e correspondia a uma ampla análise feita por Teixeira de Freitas sobre as estatísticas educacionais obtidas a partir das convenções firmadas no Convênio de 1931.

Durante a década de 1940 o autor tem outros trabalhos divulgados em artigos publicados na *Revista Brasileira de Estatística* ou na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Alguns deles foram publicados em mais de um lugar: *O ensino primário brasileiro no decênio 1932-1941* (1946a e 1946d), *A escolaridade média no ensino primário brasileiro* (1947 e 1948) e "Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia" (1946b e 1946c). Há um artigo, publicado apenas na *Revista Brasileira de Estatística*, intitulado "A estatística e a organização nacional" (1941a), que tinha sido uma palestra proferida aos professores primários no Curso de Férias organizado pela ABE em janeiro de 1941. No que se refere à vinculação de Teixeira de Freitas com a ABE, cabe mencionar que "Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia" foi um estudo solicitado por aquela associação e destinado ao IX Congresso Brasileiro de Educação (realizado no Rio de Janeiro em junho de 1945). Por fim, há um conjunto de trabalhos publicados na *Revista Brasileira de Estatística* entre 1940 e 1941 e que foram objeto de debate por

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 118 2/6/2016 11:04:18

Lourenço Filho. O primeiro deles – "Dispersão demográfica e escolaridade" (1940a) – tinha sido apresentado como tese no 9º Congresso Brasileiro de Geografia. Essa mesma tese foi aprofundada e desenvolvida em certos pontos para ser apresentada em sessão pública da Sociedade Brasileira de Estatística, em novembro de 1940, sob o título de "A evasão escolar no ensino primário brasileiro" (1940b). Por fim, em resposta a críticas feitas por Lourenço Filho, um último artigo – "Ainda sobre a evasão escolar no ensino primário brasileiro" (1941b) – foi divulgado na *Revista Brasileira de Estatística*.

Interessa perceber a importante circulação de Teixeira de Freitas nos meios intelectuais que debatiam a questão educacional e/ou estatística naquele momento, o que justifica a análise detida de seus estudos. Vários dos textos de sua autoria foram publicados na *Revista Brasileira de Estatística*, periódico de expressivo destaque no meio estatístico de então. Além disso, muitas vezes eram análises que já tinham sido apresentadas oralmente em eventos de significação no período. O fato de seus estudos frequentemente figurarem em publicações oficiais, sobretudo de responsabilidade do IBGE, reforça a percepção da legitimidade que este autor tinha entre estatísticos – mas também, provavelmente, entre aqueles que se ocupavam das políticas educacionais. A publicação de dois trabalhos na Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho, cujo prestígio era notório no meio educacional, também é sugestiva da posição de relevo das ideias de Teixeira de Freitas nos meios intelectuais especialmente interessados pela questão educacional. Por fim, cabe, ainda, argumentar que, se a ABE encomendou para seu Congresso um estudo do autor, evidentemente, este gozava de reconhecida autoridade no que se refere ao tema solicitado: as estatísticas de educação.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 119 2/6/2016 11:04:18

O presente texto concentra a atenção na análise da argumentação sobre a escola primária brasileira desenvolvida pelo autor na obra *O que dizem os números sôbre o ensino primário*. Pretendeu-se aqui contribuir na compreensão de que, muito embora se tenha constituído uma percepção de que as estatísticas serviriam sobretudo a fins descritivos, em muitas circunstâncias – como na obra aqui analisada – os dados quantitativos são evocados para um esforço de estimativa que, tendo inegavelmente sua utilidade, não pode se confundir com um suposto retrato da educação nacional.

CONTRA A EXPANSÃO DE UMA ESCOLA SEM QUALIDADE

Para Teixeira de Freitas, o verdadeiro problema da educação brasileira não estava na falta de escolas e sim na má qualidade do ensino ministrado. Embora reconhecesse a dificuldade em garantir o acesso de toda a população ao ensino primário, em função principalmente da dispersão das famílias pelas regiões rurais, o que mais o preocupava era o fato de que, segundo a interpretação que fazia das estatísticas educacionais, a maioria das crianças que chegava à escola na década de 1930 dela se evadia sem ter completado as três primeiras séries do curso fundamental. Considerava, portanto, evidente a impropriedade de se expandir o sistema de ensino vigente, se mantidos seus vícios e o baixo rendimento. Era preciso, em primeiro lugar, melhorar as escolas de que já se dispunha para em seguida aumentar sua quantidade. Sua posição é bastante veemente a esse respeito:

> É de elementar bom senso que a incrementação da obra governamental de educação popular não

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 120 2/6/2016 11:04:18

> deverá consistir em desenvolver o sistema atual, mantidos todos os seus vícios e a incrível minimidade de rendimento que está manifesta, no só intuito de elevar a sua matrícula geral, a sua freqüência neste ou naquele ano, ou as suas conclusões de curso, a determinados quantitativos absolutos ou proporcionais. Qualquer esfôrço em tal sentido, para não ser um êrro grosseiro, e já agora imperdoável, há de ter por escopo, primeiro, *melhorar* a organização vigente, a-fim-de que ela dê à Nação tudo quanto *deve* dar, depois *alargá-la*, mantido o seu *optimum* de rendimento, até o limite necessário para que beneficie a toda a população em idade escolar, e finalmente, *aprofundá-la*, procurando dar-lhe um alcance social mais largo e mais fecundo (1937, p. 109, grifos originais).

Seu discurso a esse respeito, no entanto, oscilava e, por vezes, os mesmos números que lhe permitiam dizer que o principal problema da educação brasileira era sua má qualidade indicavam também a magnitude do déficit de escolas. Ou seja, se as estatísticas de educação expunham a grave ineficiência da escola brasileira, não deixavam de lhe apontar igualmente a escassez: "De tudo quanto os números já nos revelaram, ressaltam, explícita ou implìcitamente, duas conclusões fundamentais. A primeira convence-nos de que a escola brasileira é *insuficiente*, e a segunda afirma-nos que essa mesma escola é *deficiente*" (FREITAS, 1937, p. 148, grifos originais).

Para além da descrição da situação em que estava a educação nacional, em *O que dizem os números...* os valores eram, sobretudo, tomados como base para cálculos que pretendiam estimar, a partir de diferentes hipóteses, a situação presente e futura. Nesse sentido, merece atenção a argumentação sobre a duração

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 121 2/6/2016 11:04:18

da escolarização básica. Ora os debates travados no campo educacional tendiam para a alegação das possibilidades reais como critério para estabelecer a escolaridade que a população estaria obrigada a ter[14], ora predominavam as afirmações do ideal de tempo para a aprendizagem e o domínio da escrita. Teixeira de Freitas assume, em seus estudos, como período mínimo desejável de escolarização obrigatória – embora, em outras passagens, o descreva como sendo o período de escolaridade "típica" ou, ainda, de escolaridade possível – três anos. A partir disso, constrói os cálculos de suficiência da escola procurando identificar se o Brasil estaria apto a oferecer um ensino primário com essa duração a todas as crianças. Embora considerasse conveniente a organização de uma escola elementar de duração mais longa, afirmava que "constituiria absurdo tomar como padrão um ensino mais extenso, pois seria utopia querermos passar, de súbito, da impotência em relação a um ensino generalizado de 3 anos, para a prática geral de um outro, também generalizado, de 4 ou 5, e ainda menos de 6 ou 7" (1941b, p. 567).

A escolha da escolaridade de três anos como padrão decorria, pura e simplesmente, do fato de que as unidades escolares que ofereciam curso com essa duração predominavam no país:

> Possuíamos, em 1932, 940 unidades escolares com o curso de 1 ano, 4.709 com o curso de 2 anos, 11.679 de 3 anos, 6.554 de 4 anos e 2.331 de 5 anos. Como as escolas de 3 anos predominam; como, por outro lado, as escolas de 1 e 2 anos são em número insignificante

[14] Vale lembrar a importância desse aspecto na proposta da escola primária de dois anos feita por Sampaio Dória, no início da década de 1920, em São Paulo, que deu origem a acaloradas discussões em torno da questão.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 122 2/6/2016 11:04:18

> e não têm realmente alcance social como instrumento de educação, nem mesmo de alfabetização; e como as escolas de 4 ou 5 anos também são em reduzido número e não têm quasi rendimento nos 4.º e 5.º anos (que não funcionavam em muitas delas por falta de alunos), não se podendo, em conseqüência, tomar por ora, a sua generalização como ideal prático e exequivel; – se assim acontece, legítimo se torna que limitemos nossa apreciação, tornando-a mais favorável, a escolas de 3 anos de curso (FREITAS, 1937, p. 51).

É inegável que a quantidade de escolas de três anos representava um pico significativo se comparada às demais, embora seja preciso convir que considerar as escolas de duração de 2 e 4 anos como sendo de existência insignificante seja insustentável. De qualquer forma, não deixa de ser um aceitável parâmetro à finalidade para a qual foi assumido – qual seja, a de permitir avaliar o alcance social da escola primária na tarefa de escolarização mínima (possível, como diz o autor na maior parte das vezes) da população brasileira – e passa a ser adotado em outros estudos estatísticos sobre educação. É preciso, enfim, reconhecer que, não obstante ser a argumentação convincente, havia outras escolhas admissíveis (como, por exemplo, adotar-se a escolarização desejável para fins de cálculo, o que resultaria, obviamente, em uma descrição da situação da educação brasileira ainda mais sombria do que a que se encontrou). O que se nota é que a escola de 3 anos, que era inicialmente apenas um parâmetro para as estimativas, descola-se da justificativa acima mencionada e passa a ser frequentemente assumida, nos discursos aqui analisados, como padrão de normalidade.

Em *O que dizem os números...* Teixeira de Freitas propõe-se a estimar o "movimento didático normal teórico" (1937, p. 61).

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 123 2/6/2016 11:04:18

Ora, a afirmação da normalidade, qualquer que fosse, exigia assumir várias premissas acerca do que deveria ser a escola e o seu funcionamento "normal". Obviamente essas premissas – às vezes, claramente explicitadas, outras vezes, não – diferem, ao menos em alguns aspectos, do que se consideraria normal em outras circunstâncias e/ou datas. O quadro abaixo expressa, por exemplo, os valores de um movimento didático considerado normal para 1932:

Anos do curso	Matrícula		Freqüência média	Aprovações		
	Geral	Efetiva		Promoções	Conclusões	Total
1.º ano . .	1.404.323	1.397.638	1.160.040	1.005.749	—	1.005.749
2.º ano . .	1.349.076	1.343.707	1.195.899	980.028	—	980.028
3.º ano . .	1.259.632	1.254.820	1.116.790	—	955.814	955.814
Total .	4.013.031	3.996.165	3.472.729	1.985.777	955.814	2.941.591

(FREITAS, 1937, p. 62)

A título de ilustração pode-se observar que dos 1.397.638 alunos na 1ª série no final do ano letivo (matrículas efetivas) considera-se "normal" que apenas 1.005.749 sejam aprovados para a série seguinte. Nos cálculos que faz, portanto, a repetência é computada como um fenômeno normal, embora devendo respeitar certos limites. Em estudo sobre a escolaridade da população, por exemplo, admite que "como limite da normalidade, a repetência não pudesse ter sido superior à matrícula de 'novos'" (1948, p.29). Ora, esses resultados eram considerados normais porque se acreditava que a população brasileira (seus segmentos populares, mais precisamente) tinha, de modo geral, um "baixo nível mental". Isso fica explícito no exemplo abaixo:

> Será prevista uma escolaridade média de 5 anos para o ensino primário de 3 séries, conforme a repetência

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 124 2/6/2016 11:04:18

> média admissível em uma organização do ensino razoàvelmente eficiente, levando-se em conta o baixo nível mental que a infância brasileira ainda oferece, e que sòmente um prolongado esfôrço de melhoria social conseguirá elevar (FREITAS, 1946b, p.90).

Teixeira de Freitas pretendia verificar, considerando o número de escolas e matrículas no 1º ano, o quanto seria preciso incrementar, em termos de prédios e docentes, por exemplo, se "o aparelho escolar estivesse funcionando a pleno rendimento para um *curriculum* de 3 anos, ou seja, o mínimo para que a sua existência tenha significação" (1937, p. 77). Em seguida, compara esse movimento, considerado como "ótimo relativo", com a situação real do ensino segundo as estatísticas já divulgadas. Feitas as contas chegava-se ao seguinte quadro:

ESPECIFICAÇÃO		Situação atual (a)	Situação melhorada (b) (1)	Diferença de b : a	
				Absoluta	%
Unidades escolares . . .		26.213	26.213	—	—
Turnos		29.718	(2) 42.430	12.712	42,77
Classes	1.º ano	37.297	37.846	549	1,47
	2.º ano	26.532	40.986	14.454	54,48
	3.º ano	19.942	40.771	20.829	104,45
	Total .	83.771	119.603	35.832	42,77
Docentes (proporcionalmente ás classes) . . .		47.515	67.839	20.324	42,77
Matrícula geral .	1.º ano	1.135.392	1.135.392	—	—
	2.º ano	442.346	1.229.593	787.247	177,97
	3.º ano	255.352	1.223.141	967.789	379,00
	Total .	1.833.090	3.588.126	1.755.036	95,74
Repetentes na matrícula geral (cálculo)	1.º ano	312.233	312.233	—	—
	2.º ano	117.483	326.543	209.060	177,95
	3.º ano	59.699	285.940	226.241	378,97
	Total .	489.415	924.716	435.301	88,94

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 125 2/6/2016 11:04:19

	Total .	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Matrícula efetiva	1.º ano	971.890	1.128.250	156.360	16,09
	2.º ano	386.982	1.223.125	836.143	216,07
	3.º ano	224.967	1.216.964	991.997	440,95
	Total .	1.583.839	3.568.339	1.984.500	125,30
Repetentes na matrícula efetiva	1.º ano	267.270	310.269	42.999	16,09
	2.º ano	102.779	324.862	222.083	216,08
	3.º ano	52.595	284.526	231.931	440,98
	Total .	422.644	919.657	497.013	117,60
Freqüência . . .	1.º ano	746.489	936.448	189.959	25,45
	2.º ano	329.598	1.088.581	758.983	230,28
	3.º ano	185.487	1.083.098	897.611	483,92
	Total .	1.261.574	3.108.127	1.846.553	143,37
Aprovações . . .	1.º ano	273.174	811.410	538.236	197,03
	2.º ano	175.404	891.655	716.251	408,34
	3.º ano	114.610	926.648	812.038	708,52
	Total .	563.188	2.629.713	2.066.525	366,93

(FREITAS, 1937, p.79)

Conforme a tabela acima, o autor destaca que, na hipótese formulada, ter-se-ia uma matrícula 96% maior na situação "melhorada" que na "atual", o que significaria 126% a mais de discentes, 147% a mais de frequência, 367% a mais de aprovações e 709% a mais de conclusões no 3º ano. E afirma que

> êsse limite de rendimento, repitamos, não exigiria novas escolas nem aumento da matrícula inicial, nem mesmo ampliações dos prédios escolares. Para que a "escola" que temos, houvesse proporcionado ao país um rendimento final representando mais de 8 vezes o que realmente êle foi em 1932, – retidos, para um curso regular de 3 anos, os alunos que já a vinham procurando espontâneamente, – bastaria que se lhe desse um aumento de 42,77% nos seguintes elementos:

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 126 2/6/2016 11:04:19

> 1º, nos turnos (mais 12.712), que ficariam sendo 42.430, ou ainda bem menos de dois, em média, por unidade escolar;
> 2º, nas classes dos 3 primeiros anos (mais 35.832);
> 3º, nos docentes que lecionam nos 3 primeiros anos (mais 20.324), desde que aproveitada, na proporção cuja razoabilidade a experiência demonstra, a boa vontade daqueles que quiserem trabalhar em mais de um turno (1937, p. 80-81).

O autor conclui, portanto, que a "simples admissão de 20.324 docentes, combinada apenas com adequadas medidas de organização e de afeiçoamento dos alunos à escola, exprimiria como melhoria do rendimento da escola primária e progresso no sentido do modesto padrão atrás fixado" (1937, p. 81).

Se, por um lado, a organização do sistema para atender a um movimento didático que garantisse, ao menos àqueles que já procuravam a escola, a permanência na instituição até a conclusão do 3º ano primário era considerada simples, o mesmo já não ocorria com relação aos recursos financeiros necessários nessa nova configuração. A Constituição, em seu artigo 156, definia que a União e os Municípios deveriam aplicar nunca menos que 10% da renda resultante de impostos em educação e os Estados e Distrito Federal, nunca menos de 20% para os mesmos fins. No entanto, após as estimativas feitas, a conclusão é de que "a aplicação do critério constitucional, mesmo interpretado da maneira mais rigorosa, isto é, mesmo que se refira apenas às despesas empregadas '*diretamente* no ensino civil', não garantirá margem financeira para uma política de largo desenvolvimento dos sistemas educativos" (FREITAS, 1937, p. 88, grifos originais). A solução, na sua opinião, era a criação de uma taxação especial que seria destinada exclusivamente à manutenção do ensino primário.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 127 2/6/2016 11:04:19

Os cálculos feitos pelo autor levavam à conclusão, como se viu, de que bastaria uma "simples" reorganização das escolas e alguns "poucos" professores contratados para que se pudesse garantir àqueles que procuravam a escola para se matricularem na 1ª série, que nela se mantivessem até a aprovação no 3º ano. Cabia, entretanto, realizar semelhante cálculo considerando a possibilidade do acolhimento, também, daqueles que não procuravam a escola espontaneamente. Havia, portanto, duas hipóteses acerca da melhoria do rendimento da escola brasileira: 1) optimum relativo – ou seja, que todas as crianças matriculadas na 1ª série em 1937 concluíssem os estudos; 2) optimum – cálculo do aumento necessário de matrículas a partir de 1937 para que se tivesse 100% de aprovações no 3º ano das gerações que teriam 17 anos no futuro. Assumindo-se a primeira hipótese,

> as taxas de rendimento, que, como se vê, teriam sido obra exclusiva da melhoria da organização escolar vigente, mantido o rítmo normal de expansão com que se vem desenvolvendo e, portanto, sem exigir matrícula geral proporcionalmente superior à que ocorreu em 1932, já se elevariam, a de alfabetização, de 38,54%, que foi em 1932, a 39,84% em 1937 e 99,87% em 1942, e a de escolaridade, a 20,26% em 1937 e 96,64%, em 1942 (FREITAS, 1937, p. 116).

As contas a partir da segunda hipótese mostravam que bastaria um aumento de matrícula de 0,84% ao ano (estando o movimento escolar racionalizado) para que se chegasse aos 100% desejados:

> Ora, a taxa-limite com a simples racionalização do trabalho escolar já ascenderia em 1942 a 96,64%, inferior, apenas, em 3,36 aos 100% desejados. Distribuída essa diferença por 4 anos, teremos a majoração anual

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 128 2/6/2016 11:04:19

> de 0,84 a partir de 1939, o que nos daria para a taxa-tendência procurada, tendo em vista o que já se conseguiria com a racionalização do movimento escolar:
> em 1939 . . . 71,58% (70,74 + 0,84)
> em 1940 . . . 89,72% (88,04 + 2 x 0,84)
> em 1941 . . . 96,99% (94,47 + 3 x 0,84)
> em 1942 . . . 100,00% (96,64 + 4 x 0,84) (FREITAS, 1937, p.119).

Em outro estudo, Teixeira de Freitas retoma essa questão, afirmando, então, que

> não há dados sôbre o nucleamento demográfico que nos permitam segura previsão de conjunto. Mas pode-se estabelecer uma hipótese de trabalho, segundo a qual se façam as estimativas iniciais e se encaminhem as providências necessárias ao plano de ação que o Govêrno entender traçar, sem embargo dos reajustamentos que se forem tornando possíveis à luz das verificações que a própria execução dêsse plano vá permitindo (1946a, p.44).

Nesse novo estudo sobre o atendimento escolar da população infantil a conclusão era que para completar em extensão o ensino primário, atendendo os 36% de crianças que não se matricularam na 1ª série em cada geração, seriam necessárias "ao todo, mais cêrca de 30.000 escolas (precisamente 27.311, segundo a previsão formulada), o que corresponde ao acréscimo de cêrca de 70% em relação às atualmente existentes (orçadas estas em 44.000)" (FREITAS, 1946a, p. 47). Além disso, seria preciso prover essas novas escolas de docentes, precisamente "36.299 mestres (entre titulares de cadeiras e adjuntos do ensino), representando êsse total aproximadamente 43% do efetivo ora

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 129 2/6/2016 11:04:19

empregado, avaliável em 86.000" (FREITAS, 1946a, p. 47). Esses números não são considerados excessivos:

> De resto, ninguém poria em dúvida pudesse o Brasil, em hora pressaga, – como o da agressão sofrida no grande lance da guerra mundial –, convocar facilmente para enfrentar em armas uma situação crítica, muito mais de setenta ou oitenta mil dos seus filhos. Não haveria, portanto, que temer a impossibilidade de conclamarmos cêrca de 40 000 novos mestres primários, efetuando com isso uma despesa incomparàvelmente inferior à daquele esfôrço militar, mas destinada ao mais reprodutivo dos fins, ou seja para uma obra que – sôbre ser, por outro lado, do mais transcendente e luminoso sentido humano, – é também de "defesa nacional", pois, melhor que qualquer outra, salvaguardará a unidade, o patrimônio, o progresso e a segurança da Pátria (FREITAS, 1946a, p. 48).

A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA NO ÍNDICE DE ALFABETIZAÇÃO

Com a escola sendo pensada como agência de alfabetização da população, surge o interesse em conhecer o quanto dessa alfabetização seria obra da escola primária. Na impossibilidade de se obter essa informação com precisão – o que só seria possível se isto fosse perguntado no censo – recorre-se, mais uma vez, à estimativa.

O confronto dos números indicava a existência de um contingente – que não era, no entanto, muito grande – de alunos novos que se preparavam fora da escola e que a ela se apresentavam, já

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 130 2/6/2016 11:04:20

não para matrícula na primeira série, mas para alguma das séries que lhe são subsequentes. Teixeira de Freitas ressalta que "êsse é um elemento inteiramente novo em [seus] estudos, e que tem relevantíssimo interêsse e merece ser deduzido com a possível precisão" (1937, p. 34). Assumia-se, porém, que a alfabetização obtida no lar não deixava de ter alguma influência da escola, de modo que, mesmo as crianças que tinham aprendido a ler e escrever fora da instituição de ensino, mas que a ela destinavam-se ulteriormente, eram contabilizadas como contribuição da escola para a alfabetização da população: "segundo um critério tolerante, [...] êste trabalho de alfabetização, se não coube a rigor à escola, sofreu sempre por parte dela uma influência aperfeiçoadora" (FREITAS, 1937, p. 100). Assim, o autor assume que,

> das crianças que em 1932 se alfabetizaram no lar mas só se destinando à escola em 1933 e 1934, para então se inscreverem logo no 3º ano e no 4º respectivamente, podemos razoávelmente acrescer à nossa turma de alfabetizados êsse efetivo de 83.370 crianças, de alguma sorte ligadas à obra escolar (1937, p.101).

Para saber o quanto a alfabetização operada pela escola "tende [...] a fazer baixar a taxa de analfabetismo da população total" (FREITAS, 1937, p. 101), assumia-se a alfabetização escolar como correspondente ao total de alunos frequentando a 2ª série ao final do ano letivo (matrícula efetiva). Observados os dados, concluía-se que a escola não seria capaz nem mesmo de garantir a manutenção do índice de alfabetismo identificado em 1920, tanto menos de melhorar essa taxa. Segundo o autor,

> se concomitantemente o *deficit* não fosse compensado pela alfabetização extra-escolar ou em outras categorias

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 131 2/6/2016 11:04:20

> de ensino, a nossa taxa de analfabetismo exprimiria agora tendência possívelmente ascensional, pois do rendimento escolar estaria resultando um nível de iletrismo caracterizado por uma taxa superior a 61,5% e que poderia ser excedente da que foi encontrada pelo censo de 1920, a saber, de 64,9% (1937, p. 104).

A conclusão era que, se dependesse da escola, o analfabetismo da população adulta tenderia a se agravar:

> Por agora, como se vê, a perspectiva não é animadora, pois tanto em seu provável rendimento de alfabetizados, como em seu rítmo, êsses números estão longe de acompanhar sequer a curva de estabilização que procuramos esboçar, na qual os aumentos deveriam ter sido de 1,33% em 1933 e de 1,43% em 1934, para que não houvesse ocorrido regressão nos dois anos referidos, quanto à "taxa-tendência" do analfabetismo no grupo de 17 anos (FREITAS, 1937, p.106).

Mesmo que se assumissem como alfabetizados já aqueles alunos que tivessem sido aprovados pelo menos na 1ª série (o que corresponderia a 28,33% da geração de 1932), ainda assim a conclusão acerca das consequências futuras da ineficiência escolar eram bastante negativas. A depender da escola primária, a taxa de analfabetismo da população, ao invés de decair, estaria se ampliando. Isso porque qualquer que seja o índice assumido (e o mais favorável era de 28,33%) referente à alfabetização das novas gerações, este se apresentava inferior aos 35,06% correspondentes ao total de alfabetizados na população brasileira pelo Censo de 1920. Diante disso, Teixeira de Freitas reiterava sua avaliação precedente acerca da má qualidade da escola primária brasileira:

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 132 2/6/2016 11:04:20

> se não fôra a alfabetização do ensino supletivo, combinada com a instrução que o lar – realizando, aliás, notável obra educativa – ainda proporciona em larga escala às crianças brasileiras; – se, por conseguinte, tivesse o Brasil o preparo de suas novas gerações confiado exclusivamente à escola de ensino fundamental comum que os seus governos lhe conseguiram dar, – encontrar-se-ia êle neste momento em regressão cultural, mantendo-se francamente ascencional a sua curva de analfabetos – tanto a absoluta quanto a relativa (1940b, p. 718).

Diante dessa alarmante previsão o autor propõe o cálculo sobre o rendimento escolar necessário para que se evitasse essa situação ou, ainda, para que se pudesse alcançar uma alfabetização de 100% da população adulta. Tem-se, portanto, que,

> houvesse o Brasil pretendido em 1932, com o só recurso das suas escolas primárias, criar, progressivamente, segundo um plano decenal, as condições que o fizessem alcançar em 1942 o rendimento *optimum* de alfabetização, com 100% de alfabetizados na sua população de 17 anos, – que será, naquele ano, de 980.536,– mantidas as demais condições estabelecidas e continuando a contar com os alfabetizados fora da escola e que se inscrevem no 3º e no 4.º anos desta, às mesmas razões de 1 para, respectivamente, 631 e 1.631 habs. no efetivo demográfico dos anos em que se matriculam, teria êle de assegurar para a matrícula efetiva do 2º ano escolar os quantitativos constantes do quadro imediato, onde se vêem também as séries de elementos correlatos que interessam à dedução dêsses dados (FREITAS, 1937, p. 107).

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 133 2/6/2016 11:04:20

Os aspectos sublinhados por Teixeira de Freitas nas análises que faz dos números do ensino primário permitem perceber sua compreensão acerca do papel social da escola elementar, ao mesmo tempo em que constroem para seus contemporâneos uma determinada imagem de como fosse e de como devesse ser essa escola. A preocupação predominante na argumentação do autor concentra-se na convicção de que a escolarização primária tivesse que ser oferecida a toda a população. Nesse sentido, a matrícula inicial das crianças não era tomada como indicativo suficiente do êxito daquele intento, visto que a pouca qualidade do ensino ministrado – que não resultava em efetivo aprendizado – e o fato de que os alunos não permaneciam na escola o tempo considerado necessário eram, para o autor, evidências de que a escola não cumpria com sua função. O que se destaca, no discurso construído nos textos examinados, é, portanto, uma imagem da escola como instituição que deveria ser (e não era naquele momento) amplamente acessível – de onde a preocupação com a população dispersa pelo território nacional, por exemplo – e deveria garantir uma permanência mínima dos educandos, pela melhoria do trabalho pedagógico realizado.

Assim, o fator que se deve sublinhar diz respeito à predominância do cálculo estimado nas análises apresentadas por Teixeira de Freitas. Perfeitamente legítimos e realizados com todo o rigor possível para a época, eram, no entanto, um recurso estatístico que vinha sendo ainda aperfeiçoado. Por isso, inclusive, várias vezes o autor menciona sua ansiedade em conhecer os resultados do Recenseamento de 1940, os quais permitiriam confirmar ou corrigir os cálculos por ele feitos. Quando os dados censitários são publicados, de fato, algumas das estimativas de Teixeira de Freitas são ratificadas e outras precisam ser revistas. O que interessa aqui enfatizar é a compreensão equivocada

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 134 2/6/2016 11:04:20

que o leitor atual pode ter dos estudos estatísticos do início do século XX se não atentar para o que se compreende naquele momento por estatísticas. É frequente, por exemplo, que se tome hoje o termo "estatística" como correspondente ao retrato quantificado da situação educacional na década de 1930 e se imagine que é isso que se vai encontrar nos trabalhos de Teixeira de Freitas. Como estatístico, porém, o autor, para além de compilar os números disponíveis, trabalha estatisticamente com esses números no sentido de permitir melhor compreender a educação brasileira como processo. É isso que se vê em *O que dizem os números sôbre o ensino primário*.

REFERÊNCIAS

FREITAS, M. A. Teixeira de. Introdução: Resultados da Estatística Educacional. In: *O ensino primário no Brasil (através dos comunicados do Ministério da Educação)*. São Paulo: Melhoramentos, 1934. (Bibliotheca de Educação, v. 21).

_____. *O que dizem os números sôbre o ensino primário*. São Paulo: Melhoramentos, 1937. (Bibliotheca de Educação, v. 27).

_____. Dispersão demográfica e escolaridade. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 497-527, jul.-set. 1940a.

_____. A evasão escolar no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 697-722, out.-dez. 1940b.

_____. A estatística e a organização nacional. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 90-105, jan.-mar. 1941a.

_____. Ainda a evasão escolar no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 553-642, jul.-set. 1941b.

_____. O órgão de estatística do Ministério da Educação e Saúde, antes e depois do IBGE. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, ano IV, n. 14, p. 235-248, abr.-jun. 1943a.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 135 2/6/2016 11:04:20

FREITAS, M. A. Teixeira de. Os cinco últimos septênios da evolução estatística brasileira. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n.15, p.515-530, jul.-set. 1943b.

_____. *O ensino primário brasileiro no decênio 1932-1941*. Rio de Janeiro: IBGE, 1946a.

_____. Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia – flexibilidade dos cursos como fator da educação democrática. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 83-112, jan.-mar. 1946b.

_____. Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 185-222, fev. 1946c.

_____. O ensino primário brasileiro no decênio 1932-1941. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 261-320, abr.-jun. 1946d.

_____. A escolaridade média no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 30-31, p. 395-474, abr.-set. 1947.

_____. *A escolaridade média no ensino primário brasileiro*. Rio de Janeiro: IBGE, 1948. (Separata da "Revista Brasileira de Estatística" – ano VIII – n. 30/31).

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 136 2/6/2016 11:04:20

A ESCOLA REGIONAL DE MERITI (documentário) 1921-1964

de ARMANDA ÁLVARO ALBERTO

por Ana Chrystina Venâncio Mignot

Um exemplar de *A Escola Regional de Meriti (documentário) 1921-1964,* com uma dedicatória manuscrita, datada de 29 de março de 1969, indicando ter sido doado pela própria autora – "Para a biblioteca do Instituto de Educação de Duque de Caxias, oferece Armanda Álvaro Alberto" chegou às minhas mãos. Diante desse documento escrito pela fundadora da Associação Brasileira de Educação, em 1924, signatária do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", em 1932, e prisioneira política em 1936-37, o primeiro do qual tomei conhecimento, me senti instigada a iniciar minhas pesquisas sobre a educadora.[15]

[15] Examino o contato inicial que tive com a obra da educadora em *Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto.* Bragança Paulista: EDUSF, 2002. No presente texto, retomo análises feitas em outros trabalhos publicados. Ver MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (2002, 2004. a, 2004. b, 2006, 2009 e 2010).

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 137 2/6/2016 11:04:20

Lembro-me que me debrucei avidamente sobre suas páginas, deixando-me invadir pela emoção da descoberta. O livro que tinha em minhas mãos, amarelado, estava entre muitos livros antigos da biblioteca da escola de formação de professores, onde funcionava o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, atual Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, uma biblioteca escolar pobre e desatualizada, como tantas outras, resultado do eterno descaso do poder público. Ainda não sabia que a autora se dedicara ao tema das bibliotecas, leitura e livros com empenho.

Cometi o quase inconfessável pecado da cópia, única forma de tê-lo perto de mim. Li e reli. Revisitando as marcas de minhas leituras, percebo que, aos poucos, fui dialogando com o escrito, através da escrita. Depois de uma rápida leitura, uma primeira apropriação, me detive em cada frase, cada linha, cada palavra. Decidi estudar Armanda Álvaro Alberto, que invadira minha sala de aula, minha casa e minha vida, instigando e fustigando minha curiosidade sobre sua história de vida e obra educacional.

Assim, enquanto seguia suas pegadas, deixei também rastros, em colchetes, sinais de exclamação, pontos de interrogação, reveladores de minha particular presença leitora, em sinais que indicam surpresas e dúvidas durante as sucessivas leituras.[16] Atenta à sua compreensão do papel político da educação, da

16 A respeito de marginálias, consultar CURY, Maria Zilda Ferreira. Acervos: Gênese de uma nova crítica. In MIRANDA, Wander Melo (org). *A trama do arquivo.* Belo Horizonte: Editora UFMG, Centro de Estudos Literários da Faculdade de Letras da UFMG, 1995 e CUNHA, Maria Teresa Santos (org). *Uma biblioteca anotada: caminhos do leitor no acervo de livros escolares no Museu da Escola Catarinense (décadas de 20 a 60 / século XX).* Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina: UDESC, 2009.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 138 2/6/2016 11:04:20

escola e dos professores, assinalei os trechos que me pareciam mais significativos de seu pensamento:

> Sejam, entretanto, as professoras, o que precisam, e ser – amigas de mais idade e experiência, que sabem e às vezes também não sabem, não se acanhando de pesquisar ao lado dos alunos, de aprenderem, mesmo com eles, as coisas todas da região que conhecem desde pequeninos...
>
> Amigas discretas que, ao apresentar um plano de coisas a estudar, esperam sugestões, discutem com os alunos os detalhes de execução, respondem a perguntas muito mais do que perguntam, na atitude de quem encaminha o aprendizado, sem o autoritarismo de quem dá lições... Amigas que sabem deixar cada um dar tudo de si, satisfeita do esforço próprio...
>
> Sejam as professoras essas camaradas que ensinam como querem que as crianças aprendam fazendo. Sejam capazes de encontrar a sua própria infância na infância delas, e corram, e brinquem no meio delas...
>
> Sejam as professoras as trabalhadoras conscientes e alegres do seu trabalho, trabalho que as identifica inteiramente com as aspirações sociais que nutrem para os seus alunos, e pouco a pouco aquelas linhas ideais, que já se deixam entrever mas ainda não fixadas, se fixarão.[17]

[17] ÁLVARO ALBERTO, Armanda. "Uma experiência de escola regional". In *A Escola Regional de Meriti (documentário) 1921-1964.* Rio de Janeiro. MEC-INEP-CBPE, 1968, p. 45-55. Trata-se de Tese apresentada na 5ª Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, em 1932.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 139 2/6/2016 11:04:20

Os pontos de interrogação denotam que estranhei a presença de apenas dois artigos apresentados como teses em duas conferências nacionais de educação: "Tentativa de escola moderna" e "Uma experiência de escola regional". Os demais eram de autoria dos principais colaboradores, depoimentos de ex-alunos, impressões de visitantes, discursos de homenagens e fotografias que assinalavam momentos significativos. Neles, podia ver a importância que a escola e sua diretora tinham para seus contemporâneos, que ressaltaram sua ousadia intelectual, sensibilidade para com as crianças das camadas populares e compromisso político com um projeto de educação de qualidade para todos.

Retomo os vestígios deixados no livro. Refaço os caminhos percorridos. Certamente buscava a intencionalidade que guiou a publicação do livro. Passados tantos anos, imagino que, inicialmente, me defrontei com a necessidade de responder a algumas questões, que só puderam ser melhor respondidas quando tive acesso ao seu arquivo pessoal: Em que circunstâncias políticas, profissionais e pessoais, Armanda Álvaro Alberto se deu conta da importância de trazer à tona a sua experiência? O que privilegiou? O que suprimiu? O que silenciou? Atenta à materialidade do impresso, considerei os agradecimentos e a dedicatória, bem como os depoimentos e fotografias, como pistas que precisavam ser seguidas, para que pudesse compreender como ela interpretou a tarefa de editar um livro sobre a sua escola.

Afastada da direção da Escola Regional de Meriti, desde 1964, Armanda Álvaro Alberto publicou, quatro anos depois, *A Escola Regional de Meriti (documentário) 1921-1964,* que contém todo o período no qual esteve à frente da escola, até transferi-la para o Instituto Central do Povo, instituição

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 140 2/6/2016 11:04:20

pertencente à Igreja Metodista,[18] depois que seus esforços fracassaram para doá-la ao governo estadual fluminense.

Já havia passado o tempo das grandes realizações. Não era mais a jovem que participara da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), entidade criada, em 1924, por Heitor Lyra, Francisco Venâncio Filho, Edgar Süssekind de Mendonça, dentre outros, com a pretensão de reunir profissionais de diversas áreas para traçar uma política em favor da grande causa da educação nacional, e que presidira a Seção de Cooperação da Família, onde procurou imprimir o mesmo espírito que norteava o conselho diretor, do qual fez parte desde o início do funcionamento da entidade, no qual, juntamente com Francisco Venâncio Filho e Edgar Süssekind de Mendonça, refutou todas as tentativas de partidarização e de catolicização da entidade.

A ABE não tinha a mesma importância dos primeiros anos, quando interferiu nos rumos da educação brasileira, procurando formular um programa capaz de modificar o panorama de abandono no qual se encontrava. A entidade não era mais palco das polêmicas com os educadores católicos que se retiraram da entidade, em meio às disputas políticas sobre o ensino religioso nas escolas. Deixara também de ser o espaço privilegiado de atuação, no qual ela se qualificou como interlocutora capaz de, em defesa da infância, difundir propostas para uma política editorial voltada para a infância com a ampliação de bibliotecas, bibliotecas escolares e bibliotecas infantis.

Às voltas com a continuidade da escola, mesmo sem a sua presença à frente dela, Armanda Álvaro Alberto se dava conta,

---

[18] Sobre o Instituto Central do Povo, consultar: CAMPANTE, Décio. *Metodismo e setores populares (Rio de Janeiro: 1906-1930)*. Rio de Janeiro, IESAE: Fundação Getúlio Vargas. Dissertação de Mestrado, 1985.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 141 2/6/2016 11:04:20

provavelmente, de que, em pleno regime autoritário, os manifestos, moções e apoios que assinara, em favor da democracia e da liberdade, ficaram para trás. O permanente exercício político de expor opiniões e divergir esbarrava no cerceamento da vida política. Não existiam mais condições objetivas para assumir posicionamentos públicos como fizera ao assinar manifestos, moções e pareceres, nos quais se somava a intelectuais consagrados que, na vanguarda, defendiam pontos de vista, empunhavam bandeiras ou denunciavam arbitrariedades.

O livro era sobre sua escola, como dizia o título. Por isso, deixou de lado, a "Moção da Associação Brasileira de Educação pela efetivação de Belisário Penna como Ministro da Educação e Saúde Pública" (1931), o parecer intitulado "A Associação Brasileira de Educação e o ensino público" (1957) elaborado por uma comissão designada pelo Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação (ABE), de apoio a Anísio Teixeira, no qual defendiam as posições do educador, expostas por ocasião da conferência "Escola pública, universal e gratuita",[19] pronunciada no Primeiro Congresso de Educação de São Paulo, em Ribeirão Preto, a partir da qual ele vinha sofrendo pressões dos setores conservadores, sendo acusado, em meio à tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de defender o monopólio do Estado em questões educacionais e de professar suas ideias comunistas, sob a inspiração de John Dewey, "Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa

[19] Comissão constituída também por José Augusto Bezerra de Medeiros (presidente), Gustavo Lessa (relator), Luiz Hildebrando Horta Barbosa, Miguel Daddario, Juracy Silveira, Inês Barros Barreto Corrêa de Araújo, Edgar Süssekind de Mendonça, Eunice Pourchet, Hilda Faria Machado, Risoleta Ferreira Cardoso, Arlete Pinto de Oliveira e Silva, Joaquina Daltro, Helena Moreira Guimarães e Odila Girão. Ver: Arquivo Pessoal de Armanda Álvaro Alberto.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 142 2/6/2016 11:04:20

do Ensino Público – Mais uma vez convocados – Manifesto ao Povo e ao Governo" (1959), lançado por ocasião da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual defenderam o ensino público como dever do Estado, em contraposição às forças conservadoras que invocavam a liberdade de ensino, por exemplo, tinham ficado para trás.[20]

Enquanto selecionava os textos que integrariam o livro, não mais se manifestava sobre as questões feministas, em cujo envolvimento, terminara por ser presa, como no "Manifesto em defesa da soberania dos países e da paz entre os povos" (1934), liderado por Maria Lacerda de Moura, o manifesto "Às mulheres do Brasil", conclamando as educadoras, intelectuais e trabalhadoras a se unirem contra a desigualdade, o integralismo, em favor dos direitos a melhores salários e à vida digna e o "Manifesto-Programa da União Feminina do Brasil", no qual foram estabelecidos os pontos programáticos da entidade que pretendia representar e

[20] Alguns signatários do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" o subscrevem: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Mário Casasanta, Carlos Delgado de Carvalho, Júlio Mesquita Filho, Antonio Ferreira de Almeida Junior, Nóbrega da Cunha, Paulo Maranhão, Raul Rodrigues Gomes, Hermes Lima e Paschoal Lemme. Dentre os demais signatários, que ultrapassavam 160, destacam-se: Antonio Carneiro Leão, José Augusto Bezerra de Menezes, Arthur Moses, Mário de Brito, Renato Jardim Moreira, Sérgio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Ruth Correia Leite Cardoso, Afrânio Coutinho, Branca Fialho, Maria Yeda Linhares, Mariana Alvin, Juracy Silveira, Cesar Lattes, Darcy Ribeiro, Celso Kelly, Bayard Demaria Boiteux, Irene de Melo Carvalho, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Álvaro Vieira Pinto, Augusto Rodrigues, Miguel Reale, Dalila Quitete, Antonio Candido de Melo e Souza e Wilson Martins. Cf: Arquivo Pessoal de Armanda Álvaro Alberto.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 143 2/6/2016 11:04:21

defender os interesses das mulheres brasileiras[21] e dirigira um apelo "Às Professoras Primárias do Brasil", como os anteriores em 1935, concitando-as a participarem da União Feminina do Brasil (UFB) para lutarem pelos direitos das mulheres, intimamente relacionados aos direitos das crianças e das mulheres das camadas populares.

Com o cerceamento das liberdades democráticas, não havia mais espaço para externar opiniões como fizera quando assinou o "Manifesto-Protesto à Nação" (1945) liderado pela Associação Brasileira de Escritores, documento que pretendia ser, ao mesmo tempo, um alerta contra o ressurgimento do terror e uma denúncia às restrições à liberdade de pensamento, que ocorreram em Recife, contra escritores, jornalistas, magistrados, professores e estudantes, especialmente Gilberto Freyre, dentre outros.[22]

---

[21] Nesse mesmo ano, assina com Hermes Lima, Euzébio Queiroz Lima, L. Carpenter, Leônidas Rezende, João Mangabeira, Castro Rebello, Abgar Bastos, Otávio Silveira, Genaro Pontes, Álvaro Moreyra, Aníbal Machado, Pedro Motta Lima, Edgar Süssekind de Mendonça, Aparício Torelly, Evandro Lins e Silva, José Lins do Rego, Jorge Lima, Santa Rosa, Mario Cabral, Maurício Lacerda e Eugenia Álvaro Moreyra, o manifesto de apoio aos jovens que realizariam uma reunião na Associação Brasileira de Educação, sobre a juventude e a democracia, em junho. Assina moção de aplauso ao jornalista Clementino de Alencar, que abandonou o jornal *O Globo*, demonstrando, com essa atitude, que os intelectuais brasileiros antifascistas, defensores das liberdades públicas, estavam *"vigilantes e em desacordo com os inimigos do povo brasileiro, com os que pretendem esmagar as massas populares, com os que forjam terrorismos e preparam massacres"*, segundo nota publicada, na imprensa, no dia 11 de julho de 1937, que conta também com João Honório de Mello, José Augusto de Mearin, Hamilton Barata, Humberto Lemme, Carlos Lacerda, Eugenia Álvaro Moreyra, Pedro Motta Lima, Maurício de Lacerda Filho, Maria Werneck de Castro, Edgar Süssekind de Mendonça, Álvaro Moreyra e Aparício Torelly, dentre outros. Ver: Arquivo Pessoal de Armanda Álvaro Alberto.

[22] Foi assinado, também, pelos seguintes intelectuais: Afonso Arinos de Melo Franco, Alceu Amoroso Lima, Alceu Marins, Álvaro Lins, Álvaro Moreira,

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 144 2/6/2016 11:04:21

A conjuntura política dificultava a realização de solenidades, como a que participara por ocasião das comemorações do 20º aniversário de lançamento do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", na sede do Ministério da Educação, na qual Nóbrega da Cunha discursou sobre o conteúdo e a repercussão deste nas reformas empreendidas em vários estados, lamentando que os signatários ali reunidos não pudessem estar felizes, pois as ideias nele contidas estavam a exigir ainda muito esforço de concretização, o que merecia um novo manifesto; ou na cerimônia comemorativa dos 30 anos do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", na sede da Associação Brasileira de Educação (ABE), solenidade que contou com o depoimento pessoal de Nóbrega da Cunha intitulado "Ano da grande confusão nacional" e conferência de Fernando de Azevedo, que abordou

---

Aníbal Machado, Antonio Franca, Antonio Rangel Bandeira, Astrogildo Pereira, Augusto Frederico Schmidt, Aurélio Cândido Portinari, Carlos de Lacerda, Carlos Pointes, Clóvis Ramalhete, Costa Rego, Dalcídio Jurandir, Danton Jobim, Diná Silveira de Queiroz, Edgardo de Castro Rebelo, Edgar Süssekind de Mendonça, Eneida de Morais, Evaristo de Morais Filho, Eustáquio Duarte, Francisco de Assiz Barbosa, Francisco Martins de Almeida, Gastão Cruls, Genolino Amado, Guilherme de Figueiredo, Hamilton Nogueira, Heráclito de Fontoura Sobral Pinto, Horácio de Carvalho Junior, João Mangabeira, Jorge de Lima, José Honório Rodrigues, José Lins do Rego, Josué de Castro, Laura Astreugésilo, Lia Correia Dutra, Lucia Benedetti, Lúcia Miguel Pereira, Lucio Rangel, Luiz Camilo de Oliveira Neto, Luiz Jardim, Luiz Saia, Manuel Bandeira, Miguel Osório de Almeida, Milton da Costa Pinto, Múcio Leão, Oscar Stevenson, Otávio Mangabeira, Otávio Tarquínio de Sousa, Patrícia Galvão, Pedro Mota Lima, Pedro Nava, Pompeu de Souza, Prudente de Moraes Neto, Rafael Correa de Oliveira, Raimundo de Magalhães Junior, Roberto Lira, Roberto Melo Franco de Andrade, Romero Penna, Roquette-Pinto, Rubem Braga, Rubens Borba de Morais, Valdemar Cavalcanti, Vitor do Espírito Santo, Virgílio de Melo Franco e Vinícius de Morais. Ver: Arquivo Pessoal de Armanda Álvaro Alberto.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 145 2/6/2016 11:04:21

como a decisão de seus companheiros em lançar um documento ao povo e ao governo abriu uma nova perspectiva à educação brasileira. As homenagens recebidas por Armanda Álvaro Alberto demonstravam que ficava cada vez mais distante o período das grandes realizações.[23]

Em 1968, ano de lançamento de seu livro, sua atuação na Escola Regional de Meriti dificilmente seria festejada na Associação Brasileira de Educação, que não deixara os 40 anos de fundação da escola passarem despercebidos, quando Paschoal Lemme, o mais jovem dos signatários do Manifesto dos Pioneiros, orador, em seu elogioso discurso, formulou inclusive um apelo às autoridades: não se podia perder de vista o papel fundamental que a escola desempenhou na cena educacional, edificada "sob a inspiração de Euclides da Cunha, e isso já era todo um programa de seriedade, de devoção, de profunda compreensão do homem brasileiro, de sadio nacionalismo",[24] razão pela qual despertara a colaboração e o aplauso de Heitor Lyra, Belisário Penna, Roquette-Pinto, Delgado de Carvalho, entre tantos outros. Por tudo isso considerava importante proteger a escola e sua fundadora do esquecimento.

Em outros tempos, não faltavam, também, na escola, razões para comemorar. A partir de 1951, por ocasião das festividades que assinalaram os trinta anos de fundação da escola, essas solenidades se constituíram em oportunidade de inventariar inovações, afirmar o pioneirismo daquela educadora que

---

[23] Ver álbum de recortes de jornais do Arquivo Pessoal de Armanda Álvaro Alberto.

[24] LEMME, Paschoal. "No 40º aniversário de fundação da Escola Regional de Meriti". In. ÁLVARO ALBERTO, Armanda. *A Escola Regional de Meriti (documentário) 1921-1964,* Rio de Janeiro. MEC-INEP-CBPE, 1968, p. 163-172.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 146 2/6/2016 11:04:21

acreditava que a escola deveria ser o centro da vida social e cultural da comunidade.

A publicação de um livro que registrasse a experiência à qual dedicou sua vida parece ter sido estimulada pela possibilidade de a Escola Proletária de Meriti, posteriormente Escola Regional de Meriti – destinada inicialmente aos filhos dos operários da Fábrica de Explosivos Rupturita, de propriedade de seu irmão, Álvaro Alberto da Mota e Silva, que contara com a especial colaboração de Edgar Sussekind de Mendonça e Francisco Venâncio Filho – ficar esquecida.

Desde 1958, com a morte de Edgar Süssekind de Mendonça, seu marido, que, como outros amigos, colaborara e apoiara a escola, sentia-se profundamente só, como confessara numa pequenina agenda na qual deixa entrever sua intimidade: "Edgar morreu (...). Estou só, só, só. Não sei como tenho me agüentado. (...) Foi-se o Venâncio, foi-se o Coriolano, o Caldas, Dr. Belisário, Dr. Otero, tio Bebeto... Quem é que eu tenho agora para me ajudar?", ou ainda, quando se realizou uma homenagem póstuma ao seu companheiro de vida, na escola, e se deu conta de que não existia mais quem pudesse testemunhar: "Tive coragem bastante para dizer – eu sou a única pessoa que sabe de tudo agora – um pouco do que foi a sua ação do meu lado todos estes anos". [25]

De certo modo, registrar, em um livro, esta experiência na qual procurou interpretar o dever de incorporar a população do interior à civilização através da educação, lançando mão de círculo de mães, conferências populares, museu escolar e biblioteca aberta à comunidade, como parte das estratégias adotadas para que a escola se tornasse o centro da vida social e cultural, irradiando

[25] Ver agenda de Armanda Álvaro Alberto. 1958. Arquivo Pessoal de Armanda Álvaro Alberto.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 147 2/6/2016 11:04:21

sua ação para além dos seus muros, povoou a solidão da velhice, dando sentido à sua vida.

Talvez, por isso, tenha optado por um documentário, que, por sua natureza, serviria como prova do esforço em favor da educação popular. Assim, selecionou apenas dois de seus textos, que reunira ao longo do funcionamento da escola. Recrutou outras vozes para testemunhar o pioneirismo de sua experiência: Edgar Süssekind de Mendonça, Francisco Venâncio Filho, Tristão de Athayde, Júlia Lopes de Almeida, Heitor Lyra da Silva, Belisário Penna, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Raul Bittencourt e Paschoal Lemme,[26] dentre outros intelectuais e colaboradores, que traduziram, em momentos distintos e olhares diversos, seu compromisso de colocar em prática uma escola para os alunos das camadas populares, que partisse dos interesses das crianças, com um forte vínculo com a comunidade e as famílias.

Armanda Álvaro Alberto havia reunido inúmeros documentos, mas, na tarefa de selecionar o mais significativo, contou com a colaboração de Paschoal Lemme, como se pode ver na apresentação de Moysés Xavier de Araújo, na qual além de exaltar o caráter pioneiro da educadora, a dimensão assistencial e civilizadora da escola e a importância da experiência pedagógica internacionalmente reconhecida, assinalou o empenho do diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e do editor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), pelo apoio decisivo que tornou possível a publicação, que necessitou de mais de três anos para chegar às mãos dos leitores.

O documentário sintetiza, nesse sentido, mais do que a importância de uma escola, a significativa presença de uma

[26] Ver no seu livro artigos destes educadores que exaltavam a ousadia da educadora e o caráter inovador de sua escola.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 148 2/6/2016 11:04:21

educadora na cena educacional brasileira dos anos 20 e 30 do século passado e o empenho de uma geração de intelectuais em favor da causa educacional que deveria, a seu ver, ficar para sempre presente na memória dos educadores.

Canetas de cores diversas denunciam que muitas foram as vezes em que voltei ao livro, em várias leituras e sucessivas apropriações. Algumas anotações evidenciam as questões que me orientavam ou instigavam: "significado de escola regional", "símbolos da escola", "recursos financeiros", "programas de ensino", "educação x instrução", "comunidade", "clientela", "papel da professora", "círculo de mães", "críticas à escola", dentre outros.

Percebo que um dos aspectos que mais me intrigou, desde o início, foi o seu trabalho no Círculo de Mães, por ela qualificada como uma *"ação feminista no meio operário"*.[27] Através dele, Armanda deu forma à compreensão de que a educação não era um simples problema técnico. Assim, a escola podia se manter a par das necessidades da comunidade e responder a elas, complementando a ação das professoras-visitadoras, que anotavam em fichas as condições de vida da família. Esse trabalho ampliava a esfera da educação escolar para a educação de adultos. Os deveres das mães, estabelecidos no regimento, visavam a despertar o sentimento de cooperação, de comunidade, da escola como bem coletivo: frequentar as aulas ministradas, cumprir os preceitos de higiene, manter os filhos na escola, comparecer às festas, não criticar a escola na presença das crianças, zelar pelo nome da escola. Através das noções de higiene, economia doméstica e educação familiar, guiava, orientava, ensinava, disseminava o conhecimento

[27] ÁLVARO ALBERTO, Armanda. "Escola Regional de Meriti: um aspecto feminista de sua ação social". *Correio da Manhã*, em 29 de junho de 1930, s/p. Arquivo Pessoal de Armanda Álvaro Alberto.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 149 2/6/2016 11:04:21

científico, contribuindo para que as mulheres, como cidadãs esclarecidas, valorizassem o cuidado com as crianças.

A ênfase à higiene, em casa e na escola, era uma preocupação construída também no ambiente familiar de Armanda. José Montes – antigo professor de carpintaria –, em entrevista, chamou a atenção para o fato de que seu pai havia trabalhado no projeto de saneamento do Rio de Janeiro, dedicando-se ao combate à febre amarela, num momento em que o discurso médico sobre higiene e civilização não só andavam juntos, como justificavam as intervenções no campo social. Para ele, as condições da região também justificavam tais estratégias:

> O pai dela trabalhou muito nesse mister de saneamento, de saneamento rural, ele trabalhou muito nisso, aqui. Foi um dos pioneiros do saneamento da Baixada aonde na época dava febre até nos paus. Até as árvores tremiam de febre, febre, coisa muito séria.[28]

Nas margens das páginas muitas vezes manuseadas, percebo que me defrontei com uma experiência pedagógica que se projetou como modelo de educação popular para todo o país e a legitimou na cena educacional de seu tempo, como "a Montessori brasileira",[29] no dizer de Pachoal Lemme.

Seguir as observações feitas nos agradecimentos do livro permitiu identificar além dos intelectuais de renome – Fernando de Azevedo, Heytor Lyra da Silva, Lourenço Filho, Júlia Lopes de Almeida, Belizário Penna e Delgado de Carvalho –, aqueles com os quais compartilhou a crença no poder regenerador da

[28] Entrevista concedida em 1989.

[29] Ver LEMME, Paschoal, 1968, *op.cit.*

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 150 2/6/2016 11:04:21

educação e da escola, que reconheciam ser ela uma educadora que contribuía de forma decisiva para o debate educacional e para a construção da Escola Nova no país: professoras, alunas e colaboradoras, que, quando entrevistadas, atribuíram novos sentidos às pequeninas coisas que não conseguia compreender.

Um olhar mais atento para o apêndice, repleto de impressões de visitantes e correspondências oficiais, sugere que, ao optar por um documentário, Armanda Álvaro Alberto, já velha e cansada, se defrontava com a necessidade de eternizar e se eternizar. As fotografias impressas confirmam essa hipótese, na medida em que oferecem uma visão geral da história da escola e sinalizam rotas, desvios, metamorfoses de sua trajetória. Documentam a experiência. Exacerbam os traços distintivos da prática pedagógica, com legendas que guiam o olhar do leitor para o que deve ser armazenado, retido, valorizado. Resultando de uma tentativa de contar sua própria história, expressam a tentativa de legar uma dada imagem que tinha de si mesma, do trabalho que desenvolvia, da importância que desempenhou em movimentos de renovação educacional e na democratização do país.

A Escola Regional de Meriti (documentário) 1921-1964, ao trazer uma experiência inovadora levada a efeito por uma educadora pioneira, despertará no leitor de hoje a vontade de questionar as políticas educacionais vigentes ou, quem sabe, ensaiar novos métodos de ensino, em favor das crianças das camadas mais desfavorecidas da população, ou mesmo criticar as alternativas pedagógicas por ela traçadas para reverter a situação de abandono em que viviam os alunos e alunas, iniciativas estas que ultrapassavam os muros da escola e pretendiam chegar até as famílias.

Os seus textos ou os testemunhos dos contemporâneos, certamente, se constituirão em convite para que os leitores de hoje, a exemplo de Carlos Drummond de Andrade, diante de um dos relatórios escolares anuais, se debrucem sobre as páginas

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 151 2/6/2016 11:04:21

como se fosse um documento sociológico acerca da escola criada por uma educadora da geração que apostou na escola como via de regeneração da sociedade:

> Se os relatórios burocráticos são sempre envoltos numa camada de tédio, há outros, os escolares, que podem oferecer-nos a sugestão dos documentos sociológicos e mesmo o interesse dos romances. Contar a vida de uma escola durante um ano é tarefa que deveria seduzir o escritor, ou despertar em quem não o fôsse o desejo de sê-lo, porque nada há mais vivo e rico de humanidade, mais cheio de problemas e sugestões, do que o funcionamento da comunidade escolar. Necessariamente, a narrativa do ano será tanto mais palpitante quanto for a integração da escola nos seus verdadeiros fins, porém mesmo da escola triste, mal dirigida e de nenhum rendimento, se poderá fazer uma pintura impressionante, que desperte no leitor o sentimento de curiosidade e, mais, o de solidariedade com a pobre infância que ali se destrói.
>
> O relatório não é, pois, em si, coisa enfadonha. Saiba-se escrevê-lo, isto é, saiba-se ver o que está aí para ser visto, sentido e interpretado e logo se conseguirá isto que aparentemente é tão difícil: interessar o povo na vida escolar. Que sabem os pais da escola. Nada ou quase nada. É o lugar onde se guardam os filhos durante o dia. (...)
>
> Mas há escolas que chamam, que continuam a chamar, na indiferença geral, não só os pais como todos os homens... diria, de boa vontade, se a expressão não estivesse tão desmoralizada (...). Escolas teimosas que querem vir até nós, já que não vamos até elas. Entre estas, figura a Escola Regional de Meriti, que há

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 152 2/6/2016 11:04:21

> dezoito anos funciona em Caxias, e é uma pequenina e grande casa devotada à educação do povo nas suas camadas mais singelas. (...) [30]

Estes leitores, certamente, deixarão as marcas de suas particulares leituras, o que propiciará novas interpretações sobre a participação de Armanda Álvaro Alberto na história e na história da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ÁLVARO ALBERTO, Armanda. "Escola Regional de Meriti: um aspecto feminista de sua ação social". *Correio da Manhã*, em 29 de junho de 1930, s/p.

_____. *A Escola Regional de Meriti (documentário) 1921-1964.* Rio de Janeiro. MEC-INEP-CBPE, 1968.

ANDRADE, Carlos Drummond de. "Uma escola vive". In ÁLVARO ALBERTO, Armanda. *A Escola Regional de Meriti (documentário) 1921-1964,* Rio de Janeiro. MEC-INEP-CBPE, 1968. p. 131-136.

ARQUIVO PESSOAL DE ARMANDA ÁLVARO ALBERTO.

CAMPANTE, Décio. *Metodismo e setores populares (Rio de Janeiro: 1906-1930)*. Rio de Janeiro, IESAE: Fundação Getúlio Vargas. Dissertação de Mestrado, 1985.

CUNHA, Maria Teresa Santos (org). *Uma biblioteca anotada: caminhos do leitor no acervo de livros escolares no Museu da Escola Catarinense (décadas de 20 a 60 / século XX).* Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina: UDESC, 2009.

[30] "Uma escola vive", inicialmente publicado na *Folha Carioca,* 15.01.1945, s/p, reproduzido no livro de Armanda Álvaro Alberto.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 153 2/6/2016 11:04:21

CURY, Maria Zilda Ferreira. "Acervos: Gênese de uma nova crítica". In MIRANDA, Wander Melo (org). *A trama do arquivo.* Belo Horizonte: Editora UFMG, Centro de Estudos Literários da Faculdade de Letras da UFMG, 1995.

LEMME, Paschoal. "No 40º aniversário de fundação da Escola Regional de Meriti". In. ÁLVARO ALBERTO, Armanda. *A Escola Regional de Meriti (documentário) 1921-1964,* Rio de Janeiro. MEC-INEP-CBPE, 1968, p. 163-172.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. "A trajetória de uma educadora pioneira: Armanda Álvaro Alberto (1892-1974)". In: SIMÕES, Simone (Org.). *Mulheres da Baixada Fluminense: Histórias de luta e conquista da cidadania feminina*. Rio de Janeiro: CEDIM, 2004, v. 04, p. 31-45.

_____. "Armanda Alvaro Alberto (1892-1974)". In: HOUSSAYE, Jean. (Org.). *Femmes Pédagogues* (Col. Pédagogues du monde entier). Paris: Editions Fabert., 2009, v. 2, p. 371-417.

_____. "Artesãos da palavra: cartas de um prisioneiro político tecem redes de idéias e afetos". In. BASTOS, Maria Helena Camara, CUNHA, Maria Teresa Santos e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs) *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: EDUPF, 2002. p. 115-136.

_____. "Une vie éternisée dans des papiers: lecture des archives d'une éducatrice pionnière". *Penser L Éducation*, Rouen, 2004. b. v. 16, p. 69-82.

_____. "Viajar para legitimar: Armanda Álvaro Alberto na Comissão de Intercâmbio Intelectual Brasil-Uruguai (1931)". In. *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 22, 2010. pp. 43-64.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 154 2/6/2016 11:04:22

EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO
de ANÍSIO TEIXEIRA

por Clarice Nunes

Educação não é privilégio é uma das mais importantes e polêmicas obras escritas por Anísio Teixeira. Sua história se confunde, em parte, com a trajetória pessoal do autor e também com a da sociedade brasileira, que, na última metade da década de 1950, consolidava sua industrialização e ampliava sua demanda pela educação escolarizada.

Nessa obra, o autor defendia a escola pública, laica e gratuita, e, por isso, sofreu profunda contestação, tendo sido atacado pelas lideranças católicas brasileiras. As conferências que o livro reune funcionaram como estopim que acendeu árido combate para o qual o educador estava preparado por sua história de luta pelo ensino público no país. Anísio Teixeira afirmava não ser ele o combatido, mas sim as posições que defendia diante dos problemas sociais.

Não eram, porém, apenas as conferências que revoltaram as autoridades católicas, mas principalmente as ações de Anísio Teixeira. Como Diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), se opunha incisivamente ao desvirtuamento do

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 155 2/6/2016 11:04:22

uso das verbas do Fundo Nacional de Ensino Médio. Estas eram utilizadas como suplemento salarial para professores de escolas particulares. Anísio Teixeira passou a encaminhá-las para os estados, a fim de que estes ampliassem o ensino primário nas escolas públicas. Em sua defesa da educação para todos, Anísio Teixeira propunha que a escola não apenas ensinasse a ler e a escrever, mas preparasse cidadãos com senso crítico e aptidão para participar de forma consciente na escolha de um governo democrático.

Afrânio Coutinho e Darci Ribeiro fazem a apresentação emocionada do livro pela lembrança do amigo e companheiro de tantos anos de trabalho em prol da escola pública de ensino comum. Darci sublinha as mudanças da década de 1960 que provocaram seu exílio e a proscrição de Anísio Teixeira da vida pública do país. Afrânio destaca a frustração pelo fato de o educador ter sido vítima de sabotagem, rotulação indevida, campanha de silêncio e oposição sistemática. Marisa Cassim fez um estudo detalhado da composição do livro, desde o manuscrito às suas diversas edições. Com esse estudo iniciaremos a apresentação desta obra.

REGISTROS DE UMA PESQUISA ARQUEOLÓGICA

Educação não é privilégio foi publicado em março de 1957 pela editora José Olympio, com 146 páginas. Reuniu duas conferências: a primeira, que dá nome ao livro, realizada em 1953, na Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas; a segunda, intitulada "A escola pública, universal e gratuita", datada de 1956 e pronunciada no I Congresso Estadual de Educação Primária, em Ribeirão Preto, São Paulo. Após o seu

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 156 2/6/2016 11:04:22

lançamento em 1957, o livro teve ainda três edições pela Cia. Editora Nacional, respectivamente em 1968, 1971 e 1977. Foi relançado pela Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1994 e reimpresso pela mesma editora em 1999 e 2007[31].

Este livro apresenta a mesma característica dos outros que o autor publicou em seus quarenta anos de vida pública. Como afirma Marisa Cassim[32], "na apresentação que fez quando a obra foi relançada pela editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira não escreveu livros. Na verdade, ele os compôs, reunindo conferências, trechos de relatórios e artigos, articulando trabalhos dispersos divulgados em revistas e boletins".

Marisa Cassim analisa as edições que antecederam o seu relançamento pela Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, chamando atenção para as modificações que o texto final do livro sofreu desde o manuscrito até a versão datilografada, além das variantes e comentários que apareceram na primeira e segunda edições.

Ela observa que os textos que compõem o livro foram, de início, publicados separadamente, em 1956, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBPE) no volume 26 ns. 63 e 64 relativos aos períodos de julho a setembro e outubro a dezembro. O livro lançado em 1957 incluiu um anexo intitulado "A Associação Brasileira de Educação e o ensino público", datado de 7 de janeiro de 1958, no qual o autor introduziu uma nota explicativa: "A conferência de Ribeirão Preto, constante deste volume, provocou este pronunciamento da Associação Brasileira de Educação (ABE),

[31] Neste texto usamos a edição de 2007 para realizar nossos comentários.

[32] CASSIM, Marisa. "Apresentação" (setembro de 1994). In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007, pp. 17-39.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 157 2/6/2016 11:04:22

que pedimos permissão para aqui incluir". A segunda edição, lançada em 1968 é ampliada para 157 páginas, como parte da coleção *Cultura, Sociedade e Educação*, dirigida por Anísio Teixeira. Já nesta edição o autor incluiu uma terceira parte, intitulada "Educação e a formação nacional do povo brasileiro".

No mesmo ano da revisão e ampliação desse livro, Anísio Teixeira lança também *Educação é um direito* que pretendia ser, segundo ele mesmo, a "outra face de Educação não é privilégio", reunindo textos escritos entre 1947 e 1951 e que, portanto, antecederam a conferência *Educação não é privilégio*. Com onze anos de espaço entre a produção e a publicação do livro, esses textos convergem na defesa da educação pública numa campanha que desaguaria no debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A terceira edição do livro ocorre no mesmo ano do falecimento do autor, em 1971. A quarta edição, de 1977, inclui uma quarta parte denominada "Fundamentos democráticos da educação" que, de fato, corresponde à primeira parte do *Educação é um direito.* Nesta edição todas as demais partes permaneceram como estavam.

Por ocasião do relançamento do livro em meados da década de 1990 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi estabelecida como base a segunda edição e incluído outro anexo: um estudo de minha autoria intitulado "Prioridade número um para a educação popular" que explora as circunstâncias contextuais da obra e que usarei neste texto de modo sucinto[33]. A partir daí, as demais reedições mantiveram o formato da publicação de 1994, com 252 páginas.

---

[33] NUNES, Clarice. "Prioridade número um para a educação popular". In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007, pp. 199-252.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 158 2/6/2016 11:04:22

Ao cotejar a versão manuscrita e a datilografada do livro no arquivo Anísio Teixeira, sob a guarda do Centro de Pesquisa e Documentação Histórica da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), Marisa Cassim teve uma surpresa. Ela encontrou as quatro primeiras partes da conferência *Educação não é privilégio*, com 25 páginas. Através desse texto Cassim entrou em contato com uma referência de Anísio, que mencionava tê-la proferido em 1953 e, com alterações, publicado em 1956. Imediatamente Marisa Cassim se perguntou pelo teor e amplitude dessas alterações. Ao examinar o manuscrito verificou que o texto apresentava apenas uma divisão. Na primeira parte, o autor examina a educação escolar antes e depois do surgimento das aspirações modernas da escola universal para todos, apreciando tanto a escola antiga, que mantinha a tradição grega do dualismo entre o racional e o empírico, quanto o surgimento da ciência experimental e seu impacto na escola que passava a reformular as bases comuns da educação do homem do povo. Na segunda parte (que corresponde à quarta parte da versão impressa), o autor aplica o que comentou na primeira parte à escola brasileira, concluindo que, no Brasil, a educação básica ainda era privilégio, ou seja, "ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras".

Na pesquisa ao arquivo, Marisa Cassim não localizou as outras cinco partes da conferência que se caracterizam pelo foco na discussão das estatísticas educacionais, concluindo com a proposta de uma nova política de educação para o país. Trata-se, portanto, como conclui a pesquisadora, de dois textos com impulsos diferentes. Enquanto o manuscrito conceitua e defende ideias, a outra parte é mais informatica e tem o propósito de fundamentar uma política educacional.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 159 2/6/2016 11:04:22

Segundo Marisa Cassim, o manuscrito flui como se o texto já estivesse praticamente todo elaborado interiormente. Não se notam hesitações, a não ser semânticas. Ajustes praticamente inexistem a não ser aqueles que dizem respeito ao seu cuidado com uma análise objetiva. É que Anísio Teixeira prepara-se, como argumenta Cassim, para um difícil debate, tomando cuidado mais consigo mesmo (como a imparcialidade é subjetiva!) do que com seus interlocutores. A primeira versão datilografada foi enviada a Roberto Moreira para suas leituras e observações e, nela, constam as "referências" que informam as fontes de consulta utilizadas pelo autor e que foram as seguintes:

1) Sinopse Estatística do Ensino Médio – 1955. Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC).
2) Sinopse Estatística do Ensino Superior – 1955 . Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC).
3) Sinopse Retrospectiva do Ensino no Brasil – 1871/1954. Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC).
4) Serviço Nacional de Recenseamento. Censo demográfico de 1950.
5) Inquérito em curso do SEEC sobre diplomas do professorado de grau médio.
6) Anuário do Ministério da Educação e Saúde Pública, ano 1- 1931.
7) A educação e a crise brasileira- Teixeira, Anísio S. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1956.

O texto publicado na revista está praticamente idêntico à versão datilografada, com duas ocorrências importantes em termos de variação. Enquanto, no item sete da conferência, na versão datilografada, o autor registra um número de 13 milhões de operários e 50 milhões de quadros de serviços na América do

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 160 2/6/2016 11:04:22

Norte, na versão do artigo registram-se 20 milhões de operários e 35 milhões para os serviços. A outra modificação de destaque refere-se ao penúltimo parágrafo da quarta parte da primeira conferência, quando o autor procura caracterizar as "nossas escolas". Há, como registra Marisa Cassim, três versões para ele: o texto na revista é "Arcaicas nos seus métodos e seletivas nos currículos". Na versão datilografada, o termo seletivas está riscado e foi substituído por "ecléticas, senão enciclopédicas", o que representa um retorno aproximado da formulação inicial do manuscrito. Como observa Marisa Cassim, a primeira versão era a mais contundente. Anísio Teixeira afirmava em seu manuscrito:

> O arcaísmo eclético de nossas escolas só poderia deflagrar no disparate que são elas. Com efeito, não são de preparo verdadeiramente intelectual, pois o superficialismo enciclopédico de seu currículo não prepara nenhum intelectual (A. TEIXEIRA apud CASSIM, 2007, p. 29).

A versão datilografada, com as modificações realizadas foram publicadas na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e simultaneamente lançadas em livro em virtude da repercussão que a segunda conferência obteve no Congresso Nacional, no qual Anísio Teixeira sofreu ásperas acusações do deputado Fonseca e Silva, o que motivou, em seguida, a leitura, pelo deputado Luís Viana, de um ofício de Anísio Teixeira encaminhado ao Ministro da Educação, Clóvis Salgado, prestando esclarecimentos sobre interpretações à sua conferência que considerava equivocadas. Luís Viana também leu, na ocasião, a resposta do Ministro ao deputado Fonseca e Silva. Este evento, por sua vez, desembocou no começo do ano de 1957 num parecer elaborado por comissão designada pelo conselho diretor da ABE para examinar os eventos,

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 161 2/6/2016 11:04:22

o que resultaria no anexo incorporado ao livro. Segundo Marisa Cassim, a pressa do autor em publicar o texto derivava da decisão de dar a conhecer ao público leitor o texto "sem tratamento" para defender-se das acusações que recebia com citações de trechos que lhe eram falsamente atribuídos.

Da primeira para a segunda edição, o livro sofre uma mudança de estrutura. Passa a ter uma terceira parte "Educação e formação nacional do povo brasileiro", constituída da reunião de textos escritos entre 1950 e 1962. A primeira parte da publicação fazia a defesa da "nova escola pública comum" em relação à escola tradicional e elitista. A segunda parte convidava a uma declaração de princípios em favor dessa escola e na defesa de um plano quinquenal. A terceira parte apresentava um plano concreto, cujo relator no Conselho Federal de Educação foi o próprio Anísio Teixeira e que seria implementado com verbas públicas. A segunda edição, portanto, integrava de forma mais acabada o intelectual e o estadista. Suas modificações mostram um autor buscando maior precisão na comunicação das suas ideias. A primeira conferência sofre maior número de alterações com destaque para as explicações adicionais através de 11 notas que foram acrescentadas com o intuito de atualizar os dados apresentados e comparados com os da década de 1960. Na segunda edição do livro, em nota, Anísio adverte o leitor para a coerência das ideias básicas e o sentido das reformas que sugere, apesar dos textos terem sido escritos em momentos distintos a partir de diferentes solicitações e conter repetições e aparentes contradições. Podemos afirmar que da versão manuscrita à segunda edição o autor se manteve num espaço de debate.

Educação não é privilégio destaca-se no conjunto das obras escritas do autor sobretudo porque defende de modo claro a prioridade da educação popular no Brasil num momento em que sofria intensa pressão política que quase resultou na exoneração dos

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 162 2/6/2016 11:04:22

cargos que exercia. O livro causou enorme polêmica e por esse motivo, também, destacou-se dentro da literatura pedagógica no período, já que utilizava a análise como instrumento à serviço da militância em defesa da escola pública.

O QUE DEFENDE *EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO*?

Na primeira parte do livro, que, aliás, lhe dá o nome, Anísio Teixeira defende uma escola primária comum a todos, capaz de ministrar uma educação de base que habilite o homem comum ao trabalho nas suas mais diversas formas. Uma escola descentralizada, com finalidade própria. Uma escola prática de iniciação ao trabalho, formação de hábitos de pensar, fazer, trabalhar , conviver e participar em uma sociedade democrática, na qual a soberania é do próprio cidadão. Uma escola de dia integral, com seu programa vinculado às tradições, às características e à vida da comunidade a qual pertence. Uma escola enraizada no meio local, servida por professores da região e com ela identificados, uma escola reconciliada com a comunidade. A municipalização do ensino já é apresentada aí como uma necessidade da reforma da educação a ser projetada.

Para fazer essa defesa, Anísio analisa a situação da educação brasileira à luz dos conceitos de "educação seletiva", para a formação das elites, e "educação comum", para a formação do cidadão comum num regime democrático. Afirma o autor que essa "educação comum" não é apenas um postulado democrático, mas exigência das mudanças no plano do conhecimento que, transcendendo a dualidade propugnada pelos gregos entre conhecimento empírico e racional, fez emergir a ciência experimental, que

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 163 2/6/2016 11:04:22

promoveu o encontro do conhecimento racional com o mundo das oficinas. O que antes era visto como diferente natureza do conhecimento passou a ser visto como diferença na precisão de métodos, observação e controle na verificação dos objetos estudados. O conhecimento experimental teria uma delicada missão: modificar as crenças práticas do homem. A nova escola precisava, portanto, preparar trabalhadores para a pesquisa, o ensino e a tecnologia, três campos de trabalho diferentes, mas equivalentes em necessidade e importância.

A característica do novo ensino se daria pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e exposição dos conteúdos, pois o que contava a partir de então era apreender e absorver o conhecimento pela experiência vivida e real que levaria os estudantes a integrarem novas formas de comportamento. Realiza contundente crítica ao arcaísmo da escola brasileira: resumida em "aulas" ouvidas pelos alunos que às vezes tomam notas; em "exames" classificatórios que elegem quem vai transitar pelo sistema de ensino nos seus mais elevados níveis; com curtos períodos de aulas, livros esquemáticos e professores improvisados. Nossas escolas dispensavam prédio, instalações, bibliotecas, professores. Confundiam cultura geral com cultura superficial. Promoviam o sentido de que ser educado em nosso país simplesmente significava não ser membro das classes trabalhadoras.

Já quase ao final da primeira parte, trabalhando com dados estatísticos, procura demonstrar a estagnação da escola primária, com seus recorrentes problemas de analfabetismo, evasão e repetência, mostrando que do ponto de vista seletivo o sistema funcionava muito bem, retirando da massa alguns privilegiados que teriam então "uma vida melhor". Concluía, usando diversos critérios, tais como índice de analfabetismo, número de professores não diplomados, progressão dos estudantes pelas séries da escola

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 164 2/6/2016 11:04:22

no período de dez anos, que o crescimento em números absolutos não significava de fato uma melhoria, mas, ao invés disso, revelava a deterioração do ensino primário, com a exacerbação do caráter seletivo da educação. Acrescenta a essa análise um exame da expansão do ensino secundário e superior, mostrando que esse crescimento só ocorria nas capitais e numa diminuta parte dos municípios do interior, reafirmando o compromisso da nossa sociedade com o dualismo escolar para o qual se erguiam dois tipos de escola: uma para as elites (sistema secundário/superior) e outra para as classes trabalhadoras (sistema primário/profissional).

Mostra que se havíamos copiado as instituições políticas da América do Norte não havíamos copiado suas instituições educativas. Afirma, com eloquência, que "Toda a democracia da escola pública [no Brasil] consistiu em permitir ao ´pobre´ uma educação pela qual pudesse participar da elite" (2007: p. 60) porque não se cogitava de dar ao rico a educação considerada conveniente ao pobre. Acabávamos estimulando a generalização de uma educação para os privilégios, ao invés de acabar com eles numa sociedade hierarquizada nas ocupações, mas não hierarquizada socialmente. Acrescentava: "Esse povo [o brasileiro] não pode viver do prestígio, que lhe dê o fato de ter alisado os bancos escolares, mesmo porque 'prestígio' se goza *contra* alguém ou à custa de alguém, e já não há esse *alguém* contra ou à custa de quem gozá-lo" (idem, p. 61).

Como a escola não habilitava ou preparava o estudante de fato para coisa alguma, os diplomas oficiais apenas forneciam direitos, tendo os diplomados que tornar-se profissionais por tirocínio e prática e não porque as escolas, das quais as melhores em medicina, engenharia e direito eram exceção, lhes houvessem ensinado de fato, como se diz popularmente, o caminho das pedras.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 165 2/6/2016 11:04:22

Já nessa primeira parte defende a necessidade de uma nova política de educação que acabasse com as escolas que funcionavam por sessões (como os cinemas o faziam!), administradas de forma rígida e centralizada, com uma perversa economia de tempo, programas e professores habilitados. Propunha uma escola primária sob responsabilidade municipal e supervisionada de modo inteligente pelo estado e pela União, facilitando intercâmbio de valores e progressos, fornecendo assistência técnica e financeira, orientando e coordenando os esforços para o avanço e a unidade dentro das diversidades locais e regionais. Defendia ainda a separação compulsória dos mínimos de 10% e 20% de toda a tributação para os serviços educacionais, a existência de conselhos de administração escolar representativos da comunidade que teriam à sua disposição para alocamento, de acordo com dispositivos orgânicos, recursos municipais, estaduais e federais. Preferia o autor, como dizia, o "sistema imperfeito", mas vivo das escolas locais a qualquer imposição do centro, castradora da autonomia local. Propunha a livre organização das escolas médias e sua "classificação" pelos órgãos técnicos do governo, segundo o grau em que atingissem os objetivos a que se propunham, e os exames de Estado para apurar a validade dos seus resultados, assim como para apurar a qualidade do ensino de nível superior. Advertia para a necessidade da regulamentação do exercício profissional e da licença definitiva para o exercício da profissão concedida pelos sindicatos e associações de classe que atuariam como freios contra a improvisação das escolas superiores e má distribuição dos profissionais pelas diferentes especialidades.

Dentro desse espírito crítico e propositivo, Anísio Teixeira concluía a primeira parte do seu livro com um sumário em que retomava os principais aspectos da sua argumentação da qual apresentei aspectos que considerei importantes.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 166 2/6/2016 11:04:22

Na segunda parte do seu livro, "A escola pública universal e gratuita", o autor coloca em paralelo a reunião dos representantes dos governos nacionais da América Latina, em Lima, no Perú, convocados pela Organização dos Estados Americanos (antiga União Pan-Americana) e o I Congresso Estadual de Ensino Primário do estado de São Paulo, realizado em Ribeirão Preto. O que aproximaria esses dois eventos? A defesa de uma educação para todos com igualdade inicial de oportunidades, condição indispensável para a integração social das massas trabalhadoras, o que só uma escola pública obrigatória, gratuita e universal poderia produzir. Advertia que a Declaração de Lima defendia uma educação primária de seis anos de cursos e dias letivos completos e propunha que uma Declaração do Congresso Estadual pudesse restaurar o caráter democrático da expansão do ensino primário, colocando-se entaficamente contra a desfiguração generalizada da política educacional brasileira que não atribuia o vigor necessário à concepção de escola pública e aceitava de forma quase indiferente a escola particular.

Ao retomar os grandes educadores da América como Horace Mann e Sarmiento, além de Caetano de Campos, Cesário Mota e Gabriel Prestes, associava a escola e a instituição republicana, mostrando que, nessa associação, a escola era um direito do povo e não concessão que as classes dominantes lhes faziam por medo ou generosidade. No entanto, a republica brasileira havia falhado no seu dever de fazer valer esse direito. E Anísio perguntava: Por que havia até então faltado ao país "a consciência precisa de que, antes de qualquer outra reivindicação, [cabia-lhe] reivindicar a escola pública, universal, gratuita e eficiente, e o sindicato livre e autônomo? Por que, aparentemente, lhe parece bastar a simulação educacional de *escolas de faz-de-conta* e os *sindicatos* de cabresto, que lhe têm dado, como altíssimo favor dos deuses

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 167 2/6/2016 11:04:23

a pobres mortais, governos de despotismo mais ou menos 'esclarecido' ou ditaduras falhadas?"

Depois de lançar essas perguntas lançava-se a mostrar como a expansão escolar no país se fazia atropeladamente, constituindo mais uma dissolução. A escola primária se expandia sem prédios e aparelhamentos. A escola secundária se expandia sem professores habilitados. As escolas superiores se expandiam, brotando do papel como "cogumelos nos cantos mais sombrios e úmidos das florestas" (1994: p. 86). Todo um processo temporal e espacial longo e complexo era substituído por um processo confuso e tumultuado que levava o povo a crer que a educação era um privilégio adquirido pela participação formal em certas rotinas aligeiradas das escolas. O que estava suposto por trás dessa atitude era nossa errônea compreensão de que a escola era uma formalidade que até se pode dispensar.

O autor mostrava que apesar das boas intenções dos primeiros republicanos não se deu o devido crédito aos educadores que pregavam ser a educação um direito de todos já que eles mesmos não acreditavam que tal tarefa fosse possível do ponto de vista econômico. Anísio se rebela contra essa atitude. Se a República não tivesse sido um movimento de cúpula possivelmente a situação não seria a mesma e a educação não teria sido tratada como uma contingência a ser remediada de forma mais aparente do que real, como a medida combatida e malograda que São Paulo adotou na década de 1920 ao reduzir a escola primária a dois anos de duração com a finalidade de atingir maior número de alunos, padrão inspirador de outras simplificações indesejáveis da educação brasileira. De um modo conciso, Anísio sintetiza seu argumento sobre os motivos que tornaram difícil a criação de uma vigorosa mentalidade democrática no país, juntando "a nossa tradição autoritária e semifeudal, o movimento reacionário

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 168 2/6/2016 11:04:23

e fascista da década de 1930, (…) a posição retrátil e defensiva da democracia em virtude da sua luta contra o comunismo após a Segunda Guerra Mundial" (2007: p. 98).

Novamente ele se pergunta como restaurar o sentido democrático da expansão educacional brasileira, escapando da visão que torna a educação apenas um campo de exploração de vantagens para professores e alunos. A resposta surge com clareza: em primeiro lugar, alterar a crença de que a lei cria a educação. Recomenda que a legislação nessa área fixe condições para seu estímulo e difusão, indique processos recomendáveis, mas sem a pretensão de defini-los, pois a educação não seria assunto de lei, mas de experiência e de ciência. Advoga que a escola seja dominantemente pública, mas não necessariamente monopólio estatal. Afinal, se todos teriam direito à educação pública, somente os que desejassem poderiam procurar a educação privada.

Sinalizava, ainda, para os efeitos dessa saudável recuperação democrática, como por exemplo, a facilitação das escolas em nível local a serem julgadas, *a posteriori*, pelo mérito, mediante sistema classificatório; a libertação da escola de rígidas legislações que estimulavam a fraude e o incentivo às iniciativas honestas e sérias, baseada na equivalência entre os diversos tipos de escola, considerado o número de anos de estudos e resultados obtidos; o incentivo à diversidade da educação e o abandono de diretores, professores e alunos pelas vantagens pessoais de toda a ordem; o ajuste da escola às condições locais; ampliação da responsabilidade de diretores e professores graças à autonomia e descentralização; estímulo à flexibilidade; o estudo dos sistemas escolares e a melhoria da assistência técnica de órgãos estaduais e federais libertos dos deveres de administração das escolas; a criação de fundos municipais, estaduais e federais com distribuição inteligente, o que permitiria o crescimento gradual dos sitemas escolares.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 169 2/6/2016 11:04:23

Na última parte do seu livro, "Educação e a formação nacional do povo brasileiro (1958)", o autor salienta a importância da escola que funciona como um termômetro social, revelando simultaneamente o arcaísmo institucional e o desejo de renovação que exige, em seu ponto de vista, todo um trabalho de reconstrução educacional. O arcaísmo se apresenta na escola que visa apenas preparar as elites dividindo a população entre os letrados e uma massa de ignorantes. Defendia Anísio uma educação comum para todos, ricos e pobres. Afinal, todos constróem a nação! Para ele essa mudança só aconteceria quando a escola primária e média tivessem mais importância que a escola superior, oferecendo um ensino de qualidade com finalidades próprias. Já chamava a atenção para o fato de que as nações civilizadas elevavam a obrigatoriedade escolar para os 16, 18 e mesmo os 20 anos de idade.

Faz uma crítica à expansão da escola na sociedade brasileira, realizada como mera ampliação quantitativa, sem a revisão profunda dos seus objetivos. Era preciso virar do avesso a filosofia da educação, priorizando antes de mais nada a escola primária, da qual dependeria não só a aceleração do desenvolvimento, mas também a sua estabilidade e consolidação. Era necessário construir uma nação moderna, com trabalho agrícola avançado e técnico, a industrialização crescente da produção mineira e fabril, e oferecer em graus de elevada complexidade serviços de transportes, comunicações, assistência médica e social, educação e justiça. Para ele uma sociedade tecnológica só teria sentido com um elevado nível escolar para toda a população e o exercício democrático de governar pelo sufrágio universal.

O autor examina o que está sendo feito com as escolas. Exibe-lhes as mazelas: redução do dia escolar, o preparo sumário para um exame de admissão à escola média, alunos que trabalham e

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 170 2/6/2016 11:04:23

estudam em nível superior e, portanto, que se dedicam aos estudos em tempo parcial, professores mal pagos e sobrecarregados de trabalho. Ressalta as exceções, mas discute a "regra geral" que depõe contra a verdadeira cultura. Argumentava, ironicamente, que o Estado brasileiro emitia cultura por decreto. Diante desse exame nada lisongeiro das realizações escolares no país, Anísio justifica a reunião de forças pessoais e financeiras num grande plano de conjunto que mobilizasse recursos públicos e privados para a realização de escolas que preparassem o cidadão comum do Brasil.

Apresenta sugestões curriculares para a escola primária e média, defendendo a diversificação da segunda e a equivalência de todos os seus ramos, fossem eles com ênfase em estudos científicos, literários, comerciais ou industriais. Indica que o ensino superior seja exigente em termos de dedicação integral do estudante a quem seria permitido trabalhar apenas no interior da própria universidade. Defendia um ensino superior pago pela família ou por meio de bolsas particulares e públicas para os alunos de mérito. Propunha a formação de todos os professores em nível universitário e a universalidade da matemática, das ciências físicas, além da transformação das escolas em centros de cultura brasileira, da literatura, da geografia, da história e ciências sociais brasileiras. Para ele, reconstruir significava simplificar a escola, não para reduzir-lhes os conteúdos, mas para redobrar-lhe a seriedade e o significado do que se aprende. Caberia à universidade ser a sede dessa transformação.

Dedica um item exclusivamente ao problema da formação do magistério, mostrando a perversa relação entre o modo pelo qual essa formação vinha ocorrendo no país e a dualidade do sistema escolar. Usa a história da educação para mostrar as raízes históricas das nossas desigualdades educacionais e argumentar

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 171 2/6/2016 11:04:23

que nossas escolas de formação tornaram-se escolas preparatórias e não de formação vocacional dos mestres. Espalharam-se com uma redução da sua qualidade formativa e diferenciaram-se em escolas de primeiro e segundo ciclo, revelando a improvisação de recursos, um ensino verbalista que corrompeu o conceito de acadêmico. A análise culmina com a crítica da distorção no processo de emergência das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que separou uma formação residual para os professores que seriam encaminhados às escolas secundárias e a formação de especialista e pesquisador de diversas disciplinas para alguns estudantes dentro delas. Haviam nascido com um caráter acadêmico de cultura especializada nas diversas disciplinas e não pelo espírito vocacional. Não se revelaram capazes de preparar os professores dos cursos normais. Elas afastaram-se do estudo e da preocupação com os problemas do magistério primário e secundário, limitando-se à formação de especialistas nas disciplinas literárias e científicas, visando mais o ensino superior do que o ensino secundário ou das escolas normais.

Ao discorrer sobre a escola primária, como a mais importante escola dentro do sistema de educação, o autor apresenta uma visão histórica da popularização do ensino primário no país com o intuito de demonstrar a necessidade de um plano nacional de educação. Finalmente propõe, como relator integrante do Conselho Federal de Educação, as bases para o Plano Nacional de Educação. Prossegue, refletindo sobre o desdobramento desse plano nos planos estaduais de educação e finaliza tecendo considerações sobre a escola primária de tempo integral, trazendo como perspectiva o Centro de Educação Primária na Bahia como ensaio de solução e refletindo sobre as dificuldades e possibilidades de generalizar-se a experiência de educação integral do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado durante sua

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 172 2/6/2016 11:04:23

gestão como secretário de educação em Salvador em meados da década de 1940 a 1950[34].

A REPERCUSSÃO DO LIVRO

Ao sair publicado, o livro de Anísio Teixeira foi resenhado e apreciado por intelectuais dos mais diferentes matizes e compromissos ideológicos em vários jornais[35]. Localizei, fora os artigos em revistas, 25 resenhas[36]. Essas são unânimes na concordância do diagnóstico realizado por Anísio Teixeira em relação à educação primária no país. Alguns atestam o brilhantismo do autor, sua análise arguta e perspicaz, como advertia Florestan Fernandes (1957). As dúvidas, insatisfações e discordâncias emergem quando é examinado o prognóstico com que o autor trata os problemas que identificou. O pomo da discórdia é a municipalização do ensino vista com grande desconfiança pelos críticos, mesmo aqueles contrários à política educacional centralizadora ainda em vigor, na década de 1950, por intermédio das Leis Orgânicas do Ensino.

---

[34] Para uma análise histórica dessa experiência ver artigo de minha autoria: Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em Aberto*, v. 22, p. 121-134, 2009.

[35] Para uma análise mais extensa e profunda, tanto do impacto da conferência de Anísio Teixeira em Ribeirão Preto no primeiro Congresso Estadual de Educação, quanto da recepção do livro, remeto o leitor ao texto de minha autoria já citado *Prioridade número um para a educação popular* (2007).

[36] Foram localizadas resenhas nos seguintes jornais: *Diário de Notícias, Diário da Noite, Tribuna dos Livros (suplemento da Tribuna da Imprensa), Jornal do Brasil, Última Hora, O Estado de São Paulo, Diário Carioca, A Tribuna, Correio Paulistano, Diário de Pernambuco, Jornal do Commercio, O Jornal, Estado de Minas e O Diário.*

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 173 2/6/2016 11:04:23

Ao tratar da municipalização, Anísio inovava. Não a abordava como processo legal, mas como processo sócio-cultural, sob a perspectiva da integração das escolas às regiões do país a que deveriam servir. Sua proposta, no entanto, parecia a alguns fruto de um entusiasmo pueril. Advertiam para o fato de que suas boas intenções corriam o sério risco de serem facilmente deturpadas, desvirtuadas, solapadas. Seria passível de execução o projeto de municipalização em todos os nossos municípios? A rivalidade entre eles não levaria a excessos de originalidade? Lograria os bons resultados esperados, admitindo-se a existência de municípios paupérrimos quanto aos recursos econômicos e culturais? A ousadia do educador era vista com ceticismo. Se o operário não usufruia de um relativo bem-estar social porque seria ilícito que tivesse pelo menos o direito de disputar um lugar entre os privilegiados?[37]

Ao lado das dúvidas e das críticas, *Educação não é privilégio* provocava lembranças que ressurgiam no texto escrito, transformando o livro em pretexto que trazia à tona uma memória escolar adormecida, como o fez Luiz Jardim, no *Diário de Notícias.* Um dos nossos mais festejados escritores, Rubem Braga, em crônica sobre as crianças brasileiras, lançou dúvidas sobre a defesa de Anísio em torno da escola primária local para a área rural. Anísio Teixiera responde:

> A escola que possuímos é uma escola para o tipo de civilização urbana, só aplicável ao campo na medida em que ele se urbaniza, rurbaniza, dizem hoje, os sociólo-

[37] Cf. Maria Luiza Ramos. "Educação e Política". *Estado de Minas*, Belo Horizonte, primeiro de setembro de 1957. Letras e Artes – Jornal Literário, 4a. Seção, p. 3.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 174 2/6/2016 11:04:23

> gos. Como isso, de fato, acabará por se dar, em todo o país, a escola deverá organizar-se tão bem quanto possível nas cidades e ir se estendendo pelo campo na sua missão de lhe transformar também gradualmente a vida...
> Municipal e local ela [a escola] se integrará melhor nos defeitos e qualidades do meio, moderando, desse modo, a sua ação naturalmente desenraízadora. A cultura escolar primeiro desenraíza para depois – helas! Só muito depois – plantar de novo e enraizar-nos a humanidade, dessa forma ampla, completa e universal, de que você é tão alto e grande exemplo[38].

Após defender a escola regional no sentido da sua própria autocorreção com relação à segregação, separação e alienação, Anísio concluía mostrando a diferença dos tempos de escolaridade primária na Suíça, nos Estados Unidos e no Brasil. Exigia-se da criança suiça 11 mil horas de atividades intencionalmente educativas, da criança norte-americana 7 mil horas e da criança brasileira, 2.400 horas. Arrematava: "Por mais gênios que sejamos todos nós brasileiros, por força que há de sobrar alguma diferença entre nós e os suíços. Grande parte dessa diferença será divertida, senão boa, mas o restante há que ajudar a mudar".[39]

Se as críticas dos jornais eram polidas, em sua maioria elogiosas, as críticas das revistas católicas eram virulentas. Frei Evaristo Arns se opunha "à afronta de um ensino estatizado!". Para ele, o livro havia sido escrito por duas pessoas: o técnico que via,

---

[38] Cf. Carta de Anísio Teixeira a Rubem Braga. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 4 de junho de 1957, p. 2.

[39] Idem, ibidem.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 175 2/6/2016 11:04:23

analisava e discutia e o doutrinador, que não aceitava as conclusões do técnico, embora o vencesse na discussão.

> Como é penoso, por exemplo, vernos toda a pesquisa de Jaeger e Marrou (Paideia e Education dans l´antiquité) resumida em poucas frases, vagas, ofensivas ao gênio grego. Na Alexandria dos Tolomeus (sem falarmos das épocas precedentes) e na Idade Média, os grandes mestres teriam sido uns teóricos, pois só com Galileu e Copérnico "se deu o encontro do conhecimento racional com o mundo das oficinas" (p. 37).
> Mas não é dos gênios gregos destronados que temos mais pena. De fato, são uns privilegiados que ainda continuam a ensinar hoje. Lastimamos as criancinhas, que neste momento ouço brincar debaixo da minha janela, os 1.250 brasileirinhos, que, de pés descalços, recebem instrução primária gratuita nas escolas franciscanas de Petrópolis (quantos não são os seus coleguinhas no Brasil!). No ano passado e neste, o governo não lhes deu subvenção – ó ironia: "o dinheiro pertence às crianças, a cada uma das crianças" (p. 60); - daqui a pouco, ele, o Governo, vai obrigá-las a prestar exames diante de um conselho municipal, ou uma banca oficial. Então é que vão sentir: Educação não é privilégio![40]

A ironia, a desqualificação das informações fornecidas pelo autor denunciavam e reforçavam o mal-estar que causava a amplos setores da Igreja o livro recém-lançado, o que se acentuava por diversos motivos: naquele momento, as anuidades dos

[40] Evaristo P. Arns. "Educação não é privilégio" Vozes. Petrópolis,

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 176 2/6/2016 11:04:23

colégios particulares estavam na berlinda em diversos jornais que acusavam seu valores escorchantes. O projeto Rogé Ferreira que disciplinava a matéria não era acolhido pela Comissão de Justiça, mas o congelamento das anuidades, por parte da Comissão Federal de Abastecimento e Preços (COFAP) seria examinada judicialmente. Anunciava-se, ainda, a discussão da Lei de Diretrizes e Bases no Congresso Nacional. Em junho de 1957 o número de resenhas do livro de Anísio se amplia de duas para quatorze, cumprindo seu papel de impedir que o problema da falta de escolaridade primária da população brasileira fosse esquecido. Como advertia Florestan Fernandes, o fato de Anísio formular medidas de solução ao problema poderia contribuir para incentivar e reorientar a consciência da responsabilidade dos educadores, renovando solicitações reformistas ou revolucionárias, inerentes às polarizações utópicas que davam sentido à atividade profissional, cujo exercício lhes cabia, nas sociedades democráticas do presente.

Sucederam-se outras resenhas do livro. Apareceram também na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e na *Revista Anhembi,* dentre outras. Em novembro de 1957 ocorria na Europa o I Congresso Internacional das Escolas Particulares e, nele, o procunciamento do Papa Pio XII foi categórico, no sentido de que o Estado que atribuísse a si exclusivamente a tarefa educativa e proibisse aos particulares ou grupos independentes assumir, nesse setor, responsabilidade própria, manifestava atitude incompatível com as exigências fundamentais da pessoa humana. Essa afirmação encontrou eco nos discursos das autoridades eclesiásticas brasileiras. Em fevereiro de 1958, Dom Vicente Scherer, presidente do Secretariado Nacional da Defesa da Fé, denunciava certo grupo poderoso que no Ministério da Educação e Cultura do Rio de Janeiro promovia o laicismo do ensino e a laicização

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 177 2/6/2016 11:04:23

e o materialismo da vida sob os auspícios de uma interpretação materialista da história e sua teoria econômica, viga-mestra do comunismo. Citava nominalmente o Sr. Anísio Teixeira, como a figura mais destacada do grupo. Mencionava como provas o livro *Educação não é privilégio* e um artigo publicado pela CAPES, cujo texto citado permite reconhecê-lo como parte da famosa conferência proferida pelo educador em Ribeirão Preto.

No final do ano de 1957 as escolas particulares estavam em apuros pois a portaria 1.509 de 27/12 desse ano fixou a manutenção das taxas escolares enquanto todos eram obrigados a aumentar o ordenado dos professores que era considerado baixo e as reivindicações feitas pela classe passavam a ter repercussão nacional. Novos eventos, como o de uma nova portaria que ordenou que a tabela de contribuição em vigor no ano anterior fosse afixada em lugar visível com o aviso de que seria mantida no novo ano de acordo com a COFAP, criaram a atmosfera de uma "situação humilhante" explorada pelos jornais em várias capitais do país. Nesse momento a represália a Anísio Teixeira aumenta. Dom Vicente continua seus ataques a Anísio afirmando estar falando em nome da população católica do Rio Grande do Sul e como intérprete dos adeptos das religiões evangélicas, cooptando discursivamente forças religiosas que até então eram sempre colocadas pela Igreja Católica na oposição.

Após o pronunciamento de Dom Scherer, Anísio concede uma entrevista ao *Correio da Manhã*, em resposta à enquete que esse jornal realizava sobre questões de educação e cultura. A irritação com essa entrevista foi a gota d´água que levou ao famoso Memorial dos bispos gaúchos, realizada no final do mês de março de 1958 contra "a revolução social, por meio da escola, preconizada pelos órgãos documentais". O memorial é contundente. Usa a Constituição Federal para atacar diretamente

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 178 2/6/2016 11:04:23

os órgãos do Governo Federal. Acusa Anísio Teixeira, diretor do INEP e secretário-geral da CAPES, de extremista. Aponta a defesa da escola pública ou comum como defesa da escola única. Mais uma vez Anísio se pronunciou na imprensa explicitando de maneira clara seus pontos de vista, e as diretrizes que orientavam sua vida de educador e disciplinavam sua atividade no INEP.[41]

Em junho de 1958, segundo Evaristo Arns, o "caso Anísio Teixeira" havia se transformado em problema nacional. A mensagem de Anísio publicada nos jornais recebeu o apoio de 529 educadores que defendiam sua obra no INEP e as teses assinaladas no livro. Dentre eles estavam Antonio Carneiro Leão, Heloísa Marinho, Lourenço Filho. Anísio ainda recebeu mensagem de apoio de diversos cientistas como Cesar Lattes, Leite Lopes, José Goldemberg, Darci Ribeiro. Professores da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Filosofia de São José do Rio Preto também se manifestaram.

As acusações a Anísio prosseguiram na *Revista Vozes* e depoimentos e análises apaixonadas em favor do educador e suas teses apareciam na *Revista Anhembi*. Da conferência de Anísio Teixeira realizada em Ribeirão Preto no ano de 1956 à publicação do livro ***Educação** não é privilégio* em 1957 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1961, foram pelo menos cinco anos de embates pelas revistas pedagógicas, pela imprensa de um modo geral, pelos encontros e conferências públicas e pelos manifestos de ambos os lados contendores. Até que ponto Anísio Teixeira teria sido ingênuo? E seus opositores? Porque toda a bateria

[41] Anísio Teixeira. "Por uma escola organizada e séria para formação básica do povo brasileiro". *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 139-141, 1958.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 179 2/6/2016 11:04:23

do aparato doutrinário católico se concentrava nele? Que perigo sua autoridade encarnava par amplos setores da Igreja?

Procuro responder a essas perguntas de um modo pormenorizado no texto de minha autoria já citado, *Prioridade número um para a educação popular (2007).* Ao findar esse capítulo destaco que o liberalismo praticado e defendido por Anísio Teixeira nos postos que ocupou foi certeiro em seus alvos: o controle da formação docente e das verbas públicas. É pelo aspecto do materialismo que o pragmatismo deweyano e o marxismo são confundidos. Dentro da opção tática do autor de que a natureza humana é boa, a defesa da escola pública assumiu papel fundamental. Concretizava a possibilidade de uma fé liberal e a defendeu radicalmente com conhecimento não só do aparelho estatal, mas também do aparelho religioso católico ao qual pertencera boa parte da sua juventude. Nesse sentido, ele encarnou realmente um inimigo temido da Igreja porque a conhecia por dentro e sabia como atingi-la ao defender a meta da republicanização do Estado pela escola.

Passado o calor da hora, *Educação não é privilégio* mereceu uma outra resenha, já na década de 1980, de Celso de Rui Beisiegel, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 150. Nela, Beisiegel reconhece a presença de orientações de Anísio nas análises de educação de Paulo Freire em sua tese universitária datada de 1959. Sem dúvida, as iniciativas de Anísio indicam que ele buscava uma forma de concretizar a educação popular pelo revigoramento ou mesmo um novo desenvolvimento de formas de cultura, associação, tradição e solidariedade no cotidiano popular. Essa ida ao povo era um compromisso forjado nos fundamentos mais elaborados do pensamento liberal que lhe serviu de plataforma de lançamento, como gostava de dizer. Sua meta foi a maioridade do povo brasileiro pela valorização da cultura popular e pela sua transformação em instrumento efetivo de autonomia.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 180 2/6/2016 11:04:23

Como dizia J. Q. R. o livro *Educação não é privilégio* era um livro de "verdades duras" com algumas propostas aceitáveis como ponto de partida de uma longa campanha política de esclarecimento geral do povo e de suas lideranças. Na avaliação desse autor, as primeiras oito páginas da conferência de Ribeirão Preto merecia aquela deliciosa exclamação do "delicioso Dâmaso do velho Eça": "Carambíssima... Respeitável coragem de ataque frontal!..." Concluía, comentando as conferências presentes no livro:

> Ambas as conferências foram igualmente necessárias, oportunas e objetivas; suas críticas são contundentes, mas se os homens honestos, inteligentes e corajosos não se dispuserem a mostrar com toda a clareza e precisão, os graves males sociais de que padecemos, e a exigir a inadiável correção pronta, incisiva e adequada, quais outros haveriam de fazê-lo?[42]

REFERÊNCIAS

ARNS, P. Evaristo Dom (1957). *Educação não é privilégio*. Vozes, Petrópolis, v. 51, p. 649-697, set.

BEISIGEL. C. de R. (1984). "Educação não é privilégio". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 491-493, mai-ago.

CASSIM, M. (2007). Apresentação. In: TEIXEIRA, A. (2007). *Educação não é privilégio.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

FERNANDES, F., *et al*. (1957). "Educação não é privilégio". *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 13 jul. Suplemento Literário.

[42] J. Q. R. "Educação não é privilégio". *Anhembi*, São Paulo, v. 28, n. 82, pp. 133 e 137, setembro de 1957.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 181 2/6/2016 11:04:24

JARDIM, L. “Educação Primária”. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 29 de maio de 1957.

NUNES, C. (2009). Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em Aberto*, v. 22, p. 121-134.

_____ (2007). “Prioridade número um para a educação popular”. In: Anísio Teixeira. *Educação não é privilégio.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, p. 199-252.

RAMOS, Maria Luiza (1957). “Educação e Política”. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, primeiro de setembro. Letras e Artes – Jornal Literário, 4a. Seção, p. 3.

RIBEIRO, J. Q. (1957). “Educação não é privilégio”. *Anhembi*, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 1 29-137, set.

TEIXEIRA, A. (2007). *Educação não é privilégio.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

_____ (1958). “Por uma escola organizada e séria para formação básica do povo brasileiro”. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 139-141.

_____ (1957). “Carta de Anísio Teixeira a Rubem Braga”. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 4 de junho.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 182 2/6/2016 11:04:24

A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA: PERSPECTIVA HISTÓRICA E TEORIA
de GERALDO BASTOS SILVA

por Giseli Cristina do Vale Gatti

A obra de Geraldo Bastos Silva, com destaque para o texto ora abordado, *A Educação Secundária*: perspectiva histórica e teoria (1969), tem sido referência constante tanto nos estudos histórico-educacionais que abordam o ensino brasileiro, em especial, o ensino secundário[43], mas, também, nos estudos que tratam da ação dos intelectuais brasileiros junto ao Estado brasileiro na formulação de políticas educacionais nas décadas de 1950-60[44].

Situação esta que pode ser explicada, de um lado, pelo caráter representativo da atuação do autor no Ministério da Educação e Cultura nas décadas de 1950-60 e, de outro, pela qualidade da contribuição de suas obras para o conhecimento das origens

[43] Referências as obras de Geraldo Bastos Silva podem ser vistas, por exemplo, em NUNES (1979, 2000), SOUZA (2008).

[44] Conforme pode ser verificado, por exemplo, nas análises de ALMEIDA (1989), SAVIANI (2008).

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 183 2/6/2016 11:04:24

do ensino secundário, de sua realidade na Europa e nos Estados Unidos, mas também, pela forma original como o autor abordou a história e a situação desse nível de ensino, para o que acionou uma categoria de entendimento nomeada de transplantação cultural (SILVA, 1957, p. 8-14; SILVA, 1969, p. 31-6).

A investigação no campo da História da Educação e, em especial, na temática da História das Ideias Pedagógicas, ganhou renovado fôlego na atualidade tendo em vista o alargamento de perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa, bem como pela capacidade que a visão histórica dos fenômenos tem para melhor compreender as ações dos homens no passado, mas também de suas intenções no presente. Nessa direção, a compreensão da dinâmica histórica afeta à ideologia do desenvolvimentismo, marcante desde o governo de Getúlio Vargas, predominante, porém, no governo de Juscelino Kubitschek e no curto governo de Jânio Quadros[45], mas também presente nos planos dos governos militares, pode ser útil para a compreensão do discurso político do passado, bem como para os proferidos no presente, pois, ainda que se articule a novos contextos, guarda correspondências com velhas ideias.

De fato, o período de 1955 a 1969, quando as principais obras de Geraldo Bastos Silva são publicadas, é pautado fortemente por um ideário de modernização. Esse ideário foi fomentado em termos externos pela influência exercida pela ideologia da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), criada em 1948, por iniciativa do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. Sobre a CEPAL, Maria Emilia Prado afirma que

[45] Miriam Limoeiro CARDOSO (1978) aborda com propriedade a ideologia do desenvolvimento presente, sobretudo, nos governos de Juscelino Kubitschek e no curto governo de Jânio Quadros.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 184 2/6/2016 11:04:24

> A partir do fim da segunda guerra mundial a palavra de ordem na América Latina passou a ser mudança. Era preciso empreender as mudanças necessárias para que a região se desenvolvesse e o desenvolvimento só seria produzido pelo processo de industrialização. Ao final dos anos de 1940 a Cepal (Comissão Econômica para a América Latina) representava a hegemonia deste novo paradigma, cuja chave era industrialização/desenvolvimento. A ideia de progresso que imperou desde os finais do século XIX, fora substituída pela de desenvolvimento. Na realidade, desde a crise de 1929 que os intelectuais não apenas no Brasil, mas, em toda a América Latina foram tomados pelo afã modernizador (PRADO, 2008, p. 19).

No caso brasileiro, as diretivas da CEPAL foram buscadas pelo Estado Brasileiro, nas décadas de 1950 e 1960, por meio da conjugação de iniciativas de órgãos já existentes e novos da administração federal. Assim, no campo econômico foi criado, em 1952, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), ainda sem o "S", consistindo um marco de estratégias estatais com vistas ao desenvolvimento do Brasil, pois se acreditava que o país não podia depender apenas de recursos externos para avançar seu projeto de renovação da infra-estrutura rodoviária, energética, de portos, e assim melhor competir no mercado internacional, sendo significativo que o primeiro financiamento do BNDE tenha sido para as obras de modernização da Estrada de Ferro Central do Brasil que visava, entre outras coisas, atender ao crescimento da produção da Companhia Siderúrgica Nacional, em Volta Redonda. Na década de 1950, a atuação do Banco esteve concentrada na infra estrutura econômica (energia e transporte) e na siderurgia, sendo que, na década de 1960, o foco

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 185 2/6/2016 11:04:24

esteve concentrado na indústria de base, bens de consumo e no desenvolvimento das pequenas e médias empresas.

No campo educacional, por seu turno, também houve intensa movimentação em torno do desenvolvimento. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1937, com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia, teve em sua presidência, de 1952 a 1964, o professor Anísio Teixeira, que passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa e de formação do magistério. Anísio Teixeira articulou, em torno de si, importante grupo de intelectuais, tais como João Roberto Moreira, Jayme de Abreu, Geraldo Bastos Silva e Durmeval Trigueiro Mendes.

A partir do INEP, Anísio Teixeira objetivava, à luz do que propugnava o Manifesto do Pioneiros da Educação Nova[46], estabelecer centros de pesquisa como um meio de gerar bases científicas para a reconstrução educacional do Brasil. A ideia concretizou-se com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955, com sede no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.

Outra iniciativa importante na área educacional do governo, e que interessa destacar, refere-se à criação, em 1953, durante

[46] O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, continha os pontos principais da reforma educacional idealizada pelo espírito liberal e democrático de parte da intelectualidade brasileira de então, tendo recebido a assinatura de 26 intelectuais brasileiros, tais como Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira etc. Para um exame crítico e atualizado do conteúdo desse importante Manifesto, recomenda-se a leitura do livro organizado por XAVIER (2004). É importante destacar que em um segundo documento, de teor semelhante ao primeiro, intitulado Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados de 1959, Geraldo Bastos Silva constou como um dos signatários.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 186 2/6/2016 11:04:24

o último governo Vargas, da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), cujo objetivo consistia em difundir e elevar o nível do ensino secundário, sendo que nas décadas de 1950 e 1960, efetivou cursos de treinamento para professores de ensino secundário, jornadas de diretores, simpósios de orientação educacional, encontros de inspetores do ensino secundário, cursos para secretários de estabelecimentos de ensino, bem como publicações.

Porém, constitui movimento decisivo no campo educacional, em termos governamentais, a criação, em 1955, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), órgão vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, dotado de autonomia administrativa, com liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra, destinado ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais, funcionando como núcleo irradiador de ideias em torno do desenvolvimentismo, abrigando intelectuais tais como Roland Corbisier, Alberto Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré, Álvaro Vieira Pinto etc. O instituto promoveu e publicou estudos importantes para o debate nacional em torno do desenvolvimento e do papel da educação nesse processo, o que incluiu, em 1957, texto de autoria de Geraldo Bastos Silva[47].

[47] Parece importante relacionar aos interesses de industrialização e de desenvolvimento presentes nas propostas dos órgãos governamentais de então, a visão do papel do intelectual e de sua ação na sociedade, o que, para Geraldo Bastos Silva, bem como para outros intelectuais dessa geração, pode ser buscado em Karl Mannheim (1893-1947). Assim, segundo consta em OUTHWAITE e BOTTOMORE (1996, p. 746), "Mannheim acreditava que a sociologia do conhecimento estava destinada a desempenhar importante papel na vida intelectual e política [...] acreditava plenamente que tal sociologia exerce um importante efeito transformador sobre seus praticantes: a sociologia do conhecimento convoca os intelectuais a cumprirem sua vocação maior, que é a

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 187 2/6/2016 11:04:24

DADOS BIOGRÁFICOS E PRINCIPAIS OBRAS

Segundo informa GIANINI (2002), Geraldo Bastos Silva nasceu em Maceió, Alagoas, em 31 de julho de 1920. Foi da primeira turma do Curso de Pedagogia da antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1940 a 1943). Em 1946, tornou-se inspetor de ensino no Ministério da Educação e Saúde Pública. No período de 1948 a 1950 foi professor assistente da faculdade na qual se formara, estando assim cada vez mais envolvido com questões de cunho educacional.

Característica marcante do educador Geraldo Bastos Silva foi a presença de seu tom crítico em relação aos assuntos ligados ao ensino público, do qual sempre foi defensor. Sua primeira obra foi editada em 1957, sob o título, *Educação e Desenvolvimento Nacional*, no âmbito da coleção "Textos Brasileiros de Sociologia" do ISEB, com nove capítulos, nos quais os pontos fundamentais de sua análise sociológica so-

---

realização de síntese. Muda o relacionamento deles com as partes conflitantes na sociedade, na medida em que lhes propicia distanciamento e visão de conjunto. Mas a concepção de Mannheim dos modos específicos como tal sociologia poderia afetar o estado de conhecimento político flutuou e mudou. Existem três versões principais: 1) A sociologia do conhecimento como um modo pedagógico mas também político, de enfrentar as outras forças que compõem o mundo político e agir sobre elas; 2) A sociologia do conhecimento, como instrumento de esclarecimento relacionado com o processo dual de racionalização e individuação identificado por Max Weber, e comparável à psicanálise age para emancipar homens e mulheres a fim de que realizem escolhas racionais e responsáveis, libertando-os da subserviência a forças ocultas que eles não podem controlar; 3) A sociologia do conhecimento como arma contra os mitos predominantes e como método para eliminar inclinações da ciência social, para que ela possa dominar os problemas públicos fundamentais da época e guiar uma conduta política apropriada.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 188 2/6/2016 11:04:24

bre o fenômeno educacional estão apontados, ainda que, nas obras seguintes, fossem receber uma leitura de corte histórico-sociológico mais claro.

Em 1959, veio a lume outra obra importante, intitulada *Introdução à Crítica do Ensino Secundário*, publicado pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse primeiro trabalho foi fruto de anos de leitura e reflexão sobre a educação, mas especialmente sobre o ensino secundário. Na obra, dividida em oito capítulos, o autor faz uma análise crítica sobre a situação do ensino secundário no Brasil, seu significado e suas origens, bem como sua função seletiva, os modelos francês e inglês de ensino secundário que fizeram parte do contexto brasileiro e o processo de uniformização desse nível de ensino no Brasil. Destaca-se que na última parte do capítulo VIII, Geraldo Bastos Silva procede à análise crítica da Lei Orgânica do Ensino (Reforma Capanema).

Por fim, em 1969, foi publicada a obra *A Educação Secundária*: perspectiva histórica e teoria. Tratava-se, de fato, de uma edição revista da obra de 1959, com aprofundamentos em aspectos histórico-educacionais e abandono da centralidade dada na obra anterior à crítica das Leis Orgânicas do Ensino. Porém, dessa vez, a publicação foi feita no âmbito da importante *Atualidades Pedagógicas* [48], publicada pela Companhia Editora Nacional, com enorme difusão em meios intelectuais brasileiros e mesmo estrangeiros[49].

---

[48] A propósito da importância da serie "Atualidades Pedagógicas" sugere-se consultar o trabalho de TOLEDO (2007).

[49] Geraldo Bastos Silva teve outros textos publicados, em forma de artigos e de capítulos, dos quais cabe destacar: "A ação federal sobre o ensino secundário e

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 189 2/6/2016 11:04:24

Sempre presente nas questões relativas à educação, Geraldo Bastos Silva foi signatário do "Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados", de 1959, quando do debate do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Buscava-se resgatar o ideário liberal já exposto em 1932, no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". Reafirmava-se a idéia de que a educação era um bem público e um dever do Estado. Para eles,

> [...] somos todos os que assinamos êsse Manifesto, educadores republicanos e democráticos, fiéis aos mais altos valores da tradição liberal. E, quando se trata de problemas como os da educação, entendemos que essa é "uma das questões em cujo terreno (as palavras são de Rui Barbosa) são intrusas as paixões políticas, questão a que devemos todos concorrer com a consciência limpa de antagonismos pessoais e de que se deve banir o gênio da agitação, como mau companheiro da ciência e, nestes domínios, perigoso inimigo da verdade (MANIFESTO DOS EDUCADORES MAIS UMA VEZ CONVOCADOS, 1959).

Em sua trajetória em prol da educação, participou do Grupo de Trabalho criado por meio do Decreto nº 66.600, com intuito de elaborar o Projeto de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, o que resultou na Lei nº 5.692/71. Compunham esse

---

superior até 1930". *Revista do Serviço Público*. Rio de Janeiro, v. 69, n. 3, dez. 1955; "Apontamentos sobre a evolução da administração federal no ensino secundário". *Documentário*. A administração federal do ensino secundário – evolução e situação atual. MEC/DES/CADES. jan. 1957; A Nova Lei Federal de Ensino Industrial e a Educação Secundária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro/DF: MEC. v. 39, n. 89. jan./mar. 1963. p. 210-5.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 190 2/6/2016 11:04:24

grupo de trabalho: Padre José Vasconcelos (Presidente), Valnir Chagas (Relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires. No entanto, segundo Gianini (2002), Geraldo Bastos Silva, por discordar em transformar o ensino de 2º grau preponderantemente em profissional, acabou por deixar esse grupo, expressando seu desagrado, por meio do envio de uma carta ao Jornal do Brasil na qual demonstrou seu inconformismo.

Em seu trabalho no Ministério da Educação, atuou junto ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), que era um órgão vinculado ao ministério, com a função de desenvolver programas e ações decorrentes do Ministério de Educação e Cultura com a *United States Agency for Internacional Development* (MEC-USAID), para a educação brasileira e, onde, enfim, concluiu sua carreira na área educacional. Ainda vinculado ao MEC, escreveu vários documentos institucionais, principalmente em decorrência de sua participação no PREMEN, com destaque para um estudo sobre o Colégio Polivalente, bem como os relatórios anuais que atualmente são considerados importantes fontes de pesquisa para a história da educação brasileira.

A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA: PERSPECTIVA HISTÓRICA E TEORIA

Segundo Geraldo Bastos Silva, a obra resulta de mais de vinte cinco anos dedicados a leituras e reflexões sobre os problemas da educação no Brasil, em especial ao ensino secundário. Ela é uma nova versão daquela publicada em 1959, *Introdução à crítica do ensino secundário*, que, em suas palavras, foi "[...] excessivamente marcada pelas discussões a respeito da promulgação da

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 191 2/6/2016 11:04:24

Lei de Diretrizes, que então se travavam em tôrno da educação nacional" (SILVA, 1969, p. 11). Embora traga em suas páginas muito da obra anterior, uma nova estrutura foi-lhe dada, tornando-a mais rica e mais completa no que tange às questões do ensino secundário.

A obra contém um exame dos problemas mais gerais da teoria e da prática da educação secundária, adotando, todavia, o pressuposto metodológico, de que a fixação de uma compreensão histórico-sociológica é indispensável, sendo base do estudo teórico e do equacionamento das soluções práticas dos problemas educacionais, dada a natureza essencialmente social e histórica da educação[50].

Nesse sentido, a obra de Geraldo Bastos Silva, por meio de suas investigações sobre o ensino secundário, possibilita o entendimento do surgimento desse nível de ensino no cenário educacional brasileiro e suas influências, bem como a sociedade da época que se preocupava com a preparação e a formação daqueles que iriam conduzir os destinos da nação. Segundo informa no prefácio:

> O autor pretendeu investigar as condições que, no passado, serviram de suporte ao ensino de formação básica de uma elite, de preparação de "individualidades condutoras". Ora, a experiência universal da atualidade nos ensina que, em condições sociais e culturais

[50] Geraldo Bastos Silva apresenta diversas referências para sua obra. Porém, no que se refere às premissas de sua leitura sócio-histórica, são marcantes os aportes buscados em autores estrangeiros, sobretudo, em Karl Mannheim (sociologia do conhecimento), Max Weber (tipologia das formas pedagógicas) e Issac Leon Kandel (história comparada da educação), mas, também em autores brasileiros, com destaque para Fernando de Azevedo (sociologia da educação).

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 192 2/6/2016 11:04:24

> muito diferentes, a formação de elites não pode ser realizada do modo em que foi no passado. Mas isto não quer dizer que essa função pedagógica se tenha tornado dispensável, e sim que existe implícito naquelas novas condições um desafio aos educadores, no sentido de as transformações inevitáveis do ensino secundário, decorrente do imperativo de proporcioná-los a todos os jovens, e não apenas à minoria, não concorrerem para a barbarização da vida humana (SILVA, 1969, p. 13).

A obra é composta por um prefácio, elaborado pelo próprio autor, seguido de uma introdução, após a qual, aparece a primeira parte da obra, dividida em quatro capítulos e, depois, a segunda parte, também dividida em quatro capítulos. Por fim, constam os apêndices[51].

Na Introdução, o autor afirma ser o mundo da cultura e da vida social de natureza essencialmente histórica, no qual desajustamentos e a permanente busca por ajustamentos dão a tônica e a dinâmica própria desses universos. Por meio da educação,

> [...] os grupos asseguram sua continuidade através da sucessão das gerações, transmitem a cultura que elaboram e, como o reverso dessa transmissão, realizam a assimilação ou socialização das novas gerações (SILVA, 1969, p. 16)

[51] Diferentemente do usual, nesta obra, a numeração dos capítulos é continua. Assim, a Introdução corresponde ao 1º capítulo. A primeira parte da obra é composta pelo 2º, 3º, 4º e 5º capítulos. A segunda parte, por seu turno, é composta pelo 6º, 7º, 8º e 9º capítulos (no **ANEXO** apresentado ao final deste capítulo é possível examinar a divisão mencionada).

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 193 2/6/2016 11:04:24

A História da Educação, segundo Geraldo Bastos Silva, deve situar-se em um ponto de vista especial, para além do ponto de vista restrito da história (fatos singulares) e da teoria geral da educação (pedagogia) que

> [...] partindo do caráter essencialmente histórico da educação, como de tôda realidade social, e sem dispensar certa teoria dos fatores gerais, visa a descobrir também aquelas leis especiais (*principia media)* que regem a educação em um lugar e tempo determinados (SILVA, 1969, p. 17).

Silva afirma que uma das características do ensino secundário no Século XIX, enquanto tipo de ensino, era ter por finalidade a formação educativa das minorias sociais, das elites, das "individualidades condutoras". Assim, "[...] o ensino secundário era um ensino de classe, um ensino devotado a valores e ideais aristocráticos ou aristocratizantes, um ensino acentuadamente de inutilidades ornamentais" (SILVA, 1969, p. 20).

Um ensino secundário marcado pela seletividade, sendo que para Geraldo Bastos Silva, no caso brasileiro, esta fica muito explicitada a partir da antiga Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, conforme consta da exposição de motivos redigida por Gustavo Capanema:

> É que o ensino secundário se destina à preparação de individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (CAPANEMA, 1942).

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 194 2/6/2016 11:04:24

Por fim, o autor aborda a questão relacionada às formas de educação institucionalizada que são representadas a partir de empréstimos culturais de sociedades civilizadas, para o que utiliza o conceito de cultura transplantada (SILVA, 1969, p. 31). Para ele, o caráter colonial do Brasil fomentou o transplante de instituições europeias para o país, o que persistiu após a independência, mas, dadas as diferenças de contexto sócio-histórico, os efeitos da ação dessas instituições transplantadas, entre as quais, a escola, não atingia os mesmos fins e objetivos daquelas em funcionamento em solo europeu.

A primeira parte do livro foi intitulada "Significado, origens e transformação do Ensino Secundário". Inicia-se com capítulo que trata dos ensinos primário, profissional e técnico, no qual o autor aborda a questão da importância da educação enquanto função e processo social.

> [...] a educação é uma condição básica e um aspecto essencial da própria vida social, confunde-se com a própria interação social em sua totalidade, exprime o processo pelo qual os indivíduos participam da cultura, criam e recriam continuamente esta mesma cultura, tanto quanto a transportam passivamente. (SILVA, 1969, p. 39).

Ainda nesse capítulo o autor faz comentários a respeito do ensino primário, que nas palavras dele "[...] é considerada a base sobre a qual devem erguer os demais graus e ramos de ensino, constitutivos da estrutura da educação institucionalizada" (SILVA, 1969, p.43). Destaca o ensino primário popular, no qual esse nível de ensino serve como base da estrutura educacional, bem como a sua posição anterior nos sistemas educacionais europeus, as origens modernas da educação popular, as relações entre

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 195 2/6/2016 11:04:24

a Revolução Industrial e o ensino primário, pois o prolongamento da escolaridade acompanha o desenvolvimento dos países em processo de industrialização (SILVA, 1969, p. 48). Procede breve análise do movimento da escola única, como um reflexo de posições contrárias à divisão da escola primária popular e a escola secundária destinada a uma camada privilegiada da sociedade.

Faz referência ainda ao ensino profissional e técnico, trazendo uma reflexão dos conceitos a ele relacionados. Chama a atenção para a primeira forma do ensino profissional, que foi a aprendizagem artesanal, o surgimento do capitalismo e a queda desse modelo medieval de aprendizado (o modelo artesanal). Com a queda desse modelo, a expansão do capitalismo exigiu um modelo de aprendizagem voltado para o treinamento industrial.

O novo cenário que agora se apresenta evidencia as origens dos ensinos profissional e técnico que, segundo o autor, constituíram-se como verdadeiros sistemas de ensino profissional a partir do Século XIX (SILVA, 1969, p. 65). Chama atenção ainda para o problema do ensino técnico, em razão de sua função utilitarista, ficando longe da cultura geral vinculada aos estudos acadêmicos.

Em "As Origens do Ensino Secundário", terceiro capítulo, o autor enfoca o ensino secundário, tomando como base as origens da instituição escolar, bem como desse nível de ensino. Ressalta a importância da escrita para a veiculação de conhecimentos, sendo ela restrita apenas aos estratos dominantes e que, segundo o autor, contemplava, no passado, apenas sacerdotes e guerreiros (SILVA, 1969, p. 72). Traz ainda uma apresentação das formas pedagógicas esboçadas por Max Weber, fazendo apontamentos importantes a respeito das origens clássicas do ensino secundário, na educação grega, bem como nas influências da tradição romana e renascentista.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 196 2/6/2016 11:04:25

No quarto capítulo, intitulado "Objetivo e Função Seletiva do Ensino Secundário Tradicional", é enfatizada a função seletiva do ensino secundário, conferindo centralidade ao conceito de cultura geral. Nesse capítulo, o autor aponta o objetivo do ensino secundário como que formulado a partir da "cultura geral". Para ele, o "[...] conceito de cultura geral, como quaisquer outros conceitos relativos aos objetivos da educação, relaciona-se com o problema da seleção e organização do currículo" (SILVA, 1969, p. 89-90).

Aborda o classicismo humanista e o conceito disciplinar de cultura geral, pois toma o primeiro como um fato histórico em que o humanismo renascentista foi a expressão ideológica do movimento inicial de ascensão da burguesia, decorrente da desintegração da estrutura feudal sob o efeito do desenvolvimento comercial (SILVA, 1969, p. 92).

Faz ainda uma pequena análise sobre as escolas e a pedagogia classicista nos séculos XVI a XVIII, tomando a teoria da disciplina formal como fundamento do currículo. Os antecedentes gregos da concepção enciclopédica também são abordados pelo autor, bem como o desenvolvimento das ciências e do empirismo filosófico e do realismo pedagógico, fazendo também apontamentos sobre a influência realista e a educação secundária na Alemanha, Inglaterra e França.

O conflito entre classicismo e realismo, fruto da Revolução Francesa, também é alvo de comentários do autor, uma vez que a pedagogia dos revolucionários franceses orientava-se no sentido do realismo (SILVA, 1969, p. 103). Nesse sentido, faz comentários a respeito das "*écoles centrales*", que foram uma contribuição da Revolução no campo do ensino pós-primário, em que o estudo das línguas antigas estava presente desde o início do estágio escolar (SILVA, 1969, p. 104). Além disso, traz à luz um texto de

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 197 2/6/2016 11:04:25

Lachelier sobre os estudos modernos no currículo do ensino secundário francês do século XIX. Por fim, apresenta pressupostos sobre o conceito de cultura geral.

Em "O Ensino Secundário e a Evolução Pedagógica na França e Inglaterra", quinto capítulo, o autor destaca as contribuições do ensino secundário francês, bem como a estrutura social e o projeto nacional de um povo. Descreve o panorama da educação secundária na França e a importância da Revolução Francesa para a reestruturação do modelo francês de educação existente até então e que remonta ao início da educação pública nacional e à ideia de sistema educacional. Aborda ainda as principais reformas do ensino secundário na França.

Em relação ao ensino secundário da Inglaterra, Geraldo Bastos Silva faz alguns apontamentos sobre as diferenças desse nível de ensino em contraponto com o modelo francês. Faz ainda uma breve análise sobre a reforma educacional da Inglaterra e destaca a Lei de Educação de 1902 e o movimento de reforma até 1944, além de apresentar um breve comentário a respeito dos relatórios Hadow (1926), Spens (1938) e Norwood (1944), em que realiza uma análise da situação, das tendências e das perspectivas em relação ao ensino inglês.

A segunda parte da obra de Geraldo Bastos Silva é dedicada ao ensino secundário brasileiro, sob o título geral de "Evolução e Perspectivas do Ensino Secundário Brasileiro", sendo integrada por quatro capítulos. Em "Origens do Ensino Secundário Brasileiro", sexto capítulo, o autor traz o panorama brasileiro em relação ao ensino secundário, apresenta os jesuítas como "representantes da educação pública religiosa", lideradas pelos padres da Companhia de Jesus. Faz também referência à fragmentação institucional decorrente da expulsão dos jesuítas em 1759. Comenta que "[...] a expulsão dos jesuítas representou a desarticulação do

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 198 2/6/2016 11:04:25

sistema de ensino que eles haviam montado, sem que houvesse sua substituição por um novo aparelhamento institucional de extensão e nível equiparável. (SILVA, 1969, p. 187).

O autor trata também da influência francesa nos primeiros projetos educacionais depois da Independência do Brasil; da Lei do Ensino Primário, de 1827; do Ato Adicional de 1834 e da criação do Colégio Pedro II e dos liceus provinciais. Faz ainda apontamentos a respeito da debilidade da tradição pedagógica, do enciclopedismo e do caráter fragmentário do ensino secundário no Império. Apresenta ainda um item relacionado ao ensino superior e à função preparatória do ensino secundário, em que destaca a fundação do nosso primeiro estabelecimento de ensino superior e sua estruturação na forma de estabelecimentos isolados voltados apenas para formação profissional. Os exames preparatórios também são alvo de comentários do autor, bem como a sua evolução e seu papel durante o Império.

O sétimo capítulo, "O Ensino Secundário na Fase Inicial da República", inicia pelo tratamento da influência positivista sobre o ensino secundário, sendo que, para o autor, a implantação da República não representou no Brasil o início de um pensamento e de uma política educacionais fundamentalmente novos (SILVA, 1969, p. 220). Em verdade, a filosofia educacional nada mais era do que um empréstimo de ideias vindas das chamadas nações civilizadas. O autor enfatiza ainda que "[...] o início da vida republicana é assinalado, do ponto de vista da história da educação, pela efêmera e superficial influência positivista, representada pela ação pessoal de Benjamin Constant, que, aliás, era mais próximo sob certos aspectos de outras correntes cientificistas do que do positivismo ortodoxo do Apostolado Positivista do Brasil (SILVA, 1969, p. 220).

Silva aborda ainda questões relacionadas ao federalismo que consagrou a descentralização educacional, a Reforma Benjamin

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 199 2/6/2016 11:04:25

Constant e o exame de madureza. Questões relacionadas às disposições da Constituição de 1891, em que se destacam a liberdade de ensino e o papel federal relacionado ao ensino superior, também são alvo de comentários por parte do autor. Aborda ainda o processo formativo das estruturas institucionais a partir das primeiras reformas e analisa a rápida expansão escolar a partir da Reforma Francisco Campos.

O autor toma o ensino secundário da Primeira República como um elemento de conservação do status social, bem como fator de ascensão social. Nesse capítulo, as tabelas apresentadas nesse capítulo demonstram o crescimento no número de inscrições para os exames preparatórios, que são, segundo o autor, a chave para os cursos superiores, fato que esclarece o número de inscrições para os cursos preparatórios (SILVA, 1969, p. 236). Por fim, é interessante observar a análise elaborada pelo autor a respeito dos exames de madureza e dos exames preparatórios, destacando ainda a tendência a dar aos colégios particulares status equivalente ao dos colégios estaduais. (SILVA, 1969, p.254)

Em "A Uniformização Nacional do Ensino Secundário", oitavo capítulo, Geraldo Bastos Silva trata das primeiras experiências de uniformização deste nível de ensino a partir das reformas Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia (1911), Maximiliano (1915), Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1931) e, finalmente, da Reforma Capanema (1942-6). Neste capítulo, o autor traz as principais características de cada reforma, bem como aponta suas deficiências. Destaca a Reforma Francisco Campos como o início de uma nova fase de considerável progresso na constituição de uma estrutura institucional de ensino secundário não somente adequada à função de preparação básica ao ensino superior, como também orientada para uma finalidade mais compreensiva de preparação do adolescente, com sua satisfatória integração a uma sociedade que

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 200 2/6/2016 11:04:25

começaria a fazer-se mais complexa e dinâmica (SILVA, 1969, p. 285-6).

Em relação à Reforma Capanema, o autor destaca como sendo um novo período do esforço de metodização do ensino secundário e de sua constituição como uma estrutura institucional de finalidade compreensivamente educativa que é o próprio conteúdo da ação federal em face do ensino secundário, desde a reforma Benjamin Constant (SILVA, 1969, p. 293). Porém, Silva critica a Lei, conforme os termos apresentados anteriormente nesse trabalho, mas com outros elementos ainda, a saber:

> A Lei Orgânica do Ensino Secundário representou o uso, em grau mais acentuado do que nunca, da faculdade do Governo Federal impor a todo o ensino secundário do país – o estadual como o particular – a peculiar filosofia pedagógica que inspirava os eventuais monopolizadores da direção da educação nacional (SILVA, 1969, p. 297).

Em "Expansão e Reforma da Educação Secundária", último capítulo da segunda parte da obra, o autor trata dos fatores e das consequências da expansão do ensino secundário, destacando a ação privada, estadual e federal no movimento de expansão desse nível de ensino. Apresenta as origens do ensino profissional e do ensino normal e a sua equivalência em relação ao ensino secundário. Além disso, discorre a respeito do projeto da Lei de Diretrizes de 1948, encaminhado ao Congresso e que foi elaborado por uma comissão de educadores designados pelo Ministro Clemente Mariani. Segundo o autor, no que se refere ao ensino secundário, esse anteprojeto conservava essencialmente a estrutura e organização vigentes, com as modificações mínimas decorrentes das diretrizes de flexibilidade e autonomia dos sistemas

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 201 2/6/2016 11:04:25

estaduais, e do propósito de assegurar a melhoria qualitativa e a eficiência dos cursos, especialmente os do ensino secundário (SILVA, 1969, p. 369).

Apresenta ainda o parecer do Deputado Gustavo Capanema no qual este relata sua posição em relação ao projeto no que diz respeito à centralização e ao conceito da especificidade do ensino secundário. Aborda ainda algumas leis sobre o ensino secundário que antecederam a Lei de Diretrizes, além da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre a qual o autor faz uma breve, mas consistente análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por sua qualidade argumentativa e pela riqueza de informações que traz sobre o ensino secundário estrangeiro e nacional, bem como por comporta o ponto de vista de um autor que exemplifica, guardadas as ambiguidades e especificidades, o pensamento de uma geração de intelectuais brasileiros afetos ao projeto de modernização e de desenvolvimento do país, a obra "*A Educação Secundária:* perspectiva histórica e teoria", de Geraldo Bastos Silva, pode ser considerada clássica, pois tem os predicados necessários, dado o seu caráter fundamental para o entendimento de um conjunto de ideias que fomentaram os debates e a formulação de políticas educacionais para o ensino secundário brasileiro. Nesse sentido, parece importante ressaltar a conclusão a que chega o próprio autor a partir do disposto em sua obra. Para ele,

> [...] à semelhança do que ocorreu nos países mais desenvolvidos, o problema do *ensino secundário* sòmente pode ser equacionado e resolvido em função do problema mais amplo da *educação do adolescente* – de

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 202 2/6/2016 11:04:25

toda a população adolescente – nas condições de uma sociedade radicalmente transformada pelo progresso tecnológico (SILVA, 1969, p. 13).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Hermínia T. A. (1989). Dilemas da Institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil* (v. 1). São Paulo: Vértice, Editora da Revistas dos Tribunais: IDESP. p. 188-233.

CAPANEMA, Gustavo. Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário [Fonte: Exposição de Motivos n. 19, de 1 de abril de 1942. FGV/CPDOC, Arquivo Gustavo Capanema, GgC 36.03.24 (IX)]. In: HORTA, José Silvério Baia (2010). Gustavo Capanema. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana (Coleção Educadores). p. 135-9.

CARDOSO, Miriam Limoeiro (1978). *Ideologia do Desenvolvimento* – Brasil: JK-JQ. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra (Estudos Brasileiros, v. 14). 459p.

GIANINI, Rivo (2002). Geraldo Bastos Silva. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil:* da colônia aos dias atuais. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília/DF: MEC/Inep-Comped. p. 408-13.

MANIFESTO DOS EDUCADORES MAIS UMA VEZ CONVOCADOS (1959). Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc2_22e.pdf. Acesso em 05 de outubro de 2010.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf. Acesso em 05 de outubro de 2010.

NUNES, Clarice (1979). Escola & Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro: Achiamé (Série Universidade. Educação, 13). 184p.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 203 2/6/2016 11:04:25

NUNES, Clarice (2000). O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação.* Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPEd. n. 14 (Especial – 500 Anos de Educação Escolar). p. 35-60.

OUTHWAITE, William e BOTTOMORE, Tom (1996). *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 970 p.

PRADO, Maria Emilia (2008). Os intelectuais e a eterna busca pela modernização do Brasil: o significado do projeto nacional-desenvolvimentista das décadas de 1950-60. *História Actual Online.* Cádiz, Espanha: Asociación de Historia Actual n. 15, p. 19-27. Disponível em http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/ haol/article/viewFile/231/219. Acesso em 16 de outubro de 2010.

SAVIANI, Dermeval (2008). *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2. ed. (rev. e ampl.) Campinas/SP: Autores Associados (Coleção Memória da Educação). 474p.

SILVA, Geraldo Bastos (1957). Educação e Desenvolvimento Nacional. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura (MEC) / Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) [Textos Brasileiros de Sociologia, n. 2]. 51p.

_____ (1959). *Introdução à Crítica do Ensino Secundário.* Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura (MEC) / Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), 326p.

_____ (1969). *A Educação Secundária*: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Atualidades Pedagógicas, v. 94). 416p.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida (2007). Circulação de Modelos de Leitura para professores: a Atualidades Pedagógicas e a Biblioteca Museu do Ensino Primário. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-3621--Int.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2010. 15 p.

XAVIER, Maria do Carmo (Org.). (2004). *Manifesto dos pioneiros da educação*: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV. 364p.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 204 2/6/2016 11:04:25

ANEXO

Sumário da obra "*A Educação Secundária:* perspectiva histórica e teoria", de Geraldo Bastos Silva[52]

Prefácio
Capítulo I – Introdução
1) Função da perspectiva histórica em educação
2) Conceito e situação do ensino secundário nos sistemas escolares do Século XIX
3) Ampliação do conceito tradicional do ensino secundário
4) Ensino secundário e transplantação cultural

PRIMEIRA PARTE
Significado, Origens e Transformação do Ensino Secundário

Capítulo II – Os ensinos primário, profissional e técnico
1) A educação, função e processo social
2) O ensino primário popular
3) O ensino profissional e técnico

Capítulo III – Origens do ensino secundário
1) Origens da instituição escolar
2) Notas sobre os tipos ideais de educação
3) Origens clássicas do ensino secundário

Capítulo IV – Objetivo e Função Seletiva do Ensino Secundário Tradicional
1) Significado histórico-sociológico do conceito de cultura geral

[52] Conforme apresentado em SILVA (1969).

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 205 2/6/2016 11:04:25

2) O classicismo humanista e o conceito disciplinar de cultura geral
3) O realismo pedagógico e o conceito disciplinar de cultura geral
4) Culminação do conflito entre classicismo e realismo
5) Pressupostos do conceito de cultura geral

Capítulo V – O Ensino Secundário e a Evolução Pedagógica na França e Inglaterra
1) A contribuição francesa ao ensino secundário
2) Da idéia de educação pública ao ensino secundário
3) O ensino secundário e a reforma educacional na França
4) A tradição educacional inglesa e o ensino secundário
5) O ensino secundário e a reforma educacional na Inglaterra

SEGUNDA PARTE
Evolução e perspectivas do ensino secundário brasileiro

Capítulo VI – Origens do ensino secundário brasileiro
1) A transplantação da tradição clássica
2) Fragmentação institucional e expansão do conteúdo
3) Dos projetos de estruturação da educação nacional ao ensino secundário
4) Ensino superior e função preparatória do ensino secundário
5) Idéias e projetos sobre o ensino secundário na fase final do Império

Capítulo VII – O Ensino Secundário na Fase Inicial da República
1) A influência positivista e o ensino secundário
2) Federalismo, liberdade de ensino e ação central de aperfeiçoamento do Ensino secundário
3) Circulação social, exame de madureza e exames preparatórios
4) O problema do status do ensino secundário estadual
5) A reivindicação de igualdade de status para o ensino particular

Capítulo VIII – Uniformização Nacional do Ensino Secundário
1) A primeira experiência de uniformização: A Reforma Epitácio Pessoa

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 206 2/6/2016 11:04:25

2) Resultados do primeiro período de uniformidade
3) A experiência de "desoficialização do ensino": a Reforma Rivadávia
4) Transição para a segunda experiência de uniformização: a Reforma Maximiliano
5) A Reforma João Luiz Alves-Rocha Vaz
6) A Reforma Francisco Campos
7) A Reforma Gustavo Capanema: Lei Orgânica do Ensino Secundário

Capítulo IX – Expansão e Reforma da Educação Secundária
1) Fatores e conseqüências da expansão do ensino secundário
2) Os ramos profissionais do ensino de grau médio e o ensino secundário
3) Antecedentes e desenvolvimento da reforma da educação secundária

APÊNDICES
1) Duas propostas para a reformulação da estrutura do ensino médio, apresentados durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases
2) Origem e evolução da Faculdade de Filosofia no Brasil
3) Proposta para criação das licenciaturas em Ciências Naturais e Estudos Sociais

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 207 2/6/2016 11:04:26

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 208 2/6/2016 11:04:26

A EDUCAÇÃO E A ILUSÃO LIBERAL
de CASEMIRO DOS REIS FILHO

por Dermeval Saviani

O AUTOR

Casemiro dos Reis Filho nasceu em Pontal, município do interior paulista a 28 quilômetros de Ribeirão Preto, numa família de origem portuguesa. Seu avô, João dos Reis, veio ao Brasil em 1894, fugindo da perseguição política em razão de sua opção republicana, e estabeleceu-se na região de Ribeirão Preto onde, a partir das economias resultantes do trabalho numa fazenda de café junto com seu filho Casemiro dos Reis, nascido em Sertãozinho, fundou uma casa comercial de secos e molhados que se tornou muito próspera.

Nesse contexto, do casamento de Casemiro dos Reis com Ingrácia Duarte, natural de Jaú, nasceu, em 15 de novembro de 1927, o primeiro filho que veio a se chamar Casemiro dos Reis Filho. Mas em seguida, com a crise de superprodução do café agravada pela Grande Depressão de 1929, Casemiro dos Reis viu-se obrigado a vender sua casa comercial, comprando uma pequena fazenda no distrito de Poloni, no município de Monte Aprazível, 50 quilômetros além de São José do Rio Preto.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 209 2/6/2016 11:04:26

Assim foi que Casemiro dos Reis Filho veio a concluir, em Poloni, o curso primário quando já tinha a idade de 14 anos, dado este que evidencia as dificuldades enfrentadas pela população rural para frequentar a escola.

Cursou o ginásio como interno no Colégio Ateneu, de Campinas, onde permaneceu até a conclusão da terceira série. Regressando à sua região concluiu a quarta série em Mirassol. Nessa ocasião decidiu-se pela venda da fazenda que possibilitou a compra de um bar que Casemiro administrou entre 1947 e 1949 em Mirassol, distante apenas 17 quilômetros de Rio Preto.

Essa situação financeira mais favorável lhe permitiu frequentar simultaneamente o Curso Técnico em Contabilidade e o Curso Normal, ambos em Rio Preto, concluídos em 1950. A essa altura, aos 23 anos, decidiu mudar-se para São Paulo, a fim de continuar os estudos em nível superior.

Em 1951 Casemiro ingressou simultaneamente no Curso de Pedagogia e no Curso de Economia, ambos na Universidade de São Paulo, frequentando o primeiro no período diurno e o segundo no período noturno. Ao mesmo tempo, exerceu a função de professor substituto na Escola Primária anexa ao Instituto de Educação Caetano de Campos, a famosa escola da Praça da República da capital paulista. Entretanto, o salário intermitente de professor substituto tornava muito difícil sua subsistência na Capital. Aproveitou, então, a abertura de concurso para a cadeira de sociologia e, uma vez aprovado, foi nomeado para a Escola Estadual Dr. Fabio Barreto de Registro, no Vale do Ribeira. Em consequência, abandonou o Curso de Economia, dividindo seu tempo entre as aulas em Registro e o Curso de Pedagogia em São Paulo.

Em 1955, já formado em Pedagogia, removeu-se para o Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves, de São José do Rio Preto, escola onde havia feito o curso normal no qual fora

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 210 2/6/2016 11:04:26

colega de turma de Cacilda Baldy, com quem veio a se casar em 9 de julho de 1956, tendo com ela sete filhos. Aprovado em novo concurso público, assumiu, em 1956, a cadeira de Educação do Instituto de Educação Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel de Monte Aprazível, acumulando-a com a cadeira de Sociologia no Instituto de Educação de Rio Preto.

Com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, Casemiro afastou-se das cadeiras de Sociologia e de Educação, ficando à disposição da nova Faculdade, a partir de 24 de abril de 1958, quando assumiu a cadeira de História e Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia. De fato, Casemiro foi um dos iniciadores da Faculdade de Rio Preto, que se caracterizou em sua primeira fase, até abril de 1964, pela seriedade, qualidade e entusiasmo com que alunos e professores se dedicavam às tarefas acadêmicas. Após o golpe militar de 1964 a repressão desmontou a relevante obra pedagógica que se construía na Faculdade de Rio Preto (Cf. OLIVEIRA, 1989 e ATTAB, 1973). Casemiro foi detido e ficou preso entre 15 de março e 11 de maio, após o que foi sumariamente dispensado de suas funções na Faculdade e, em seguida, também das cadeiras de Sociologia e de Educação das quais era professor efetivo, por concurso público.

Nessa situação, com uma família numerosa e sem emprego, Casemiro decidiu retornar a São Paulo onde saiu à luta como vendedor da *Enciclopédia Barsa*. Ao tentar vendê-la a um diretor de escola, não teve êxito como vendedor; mas, na conversa, contou que era professor, tendo sido, em consequência, chamado para dar algumas aulas que estavam vagas naquela escola. Passou, assim, a lecionar, em 1965, no Colégio IV Centenário e, no ano seguinte, também no Instituto de Educação Alexandre de Gusmão, ambos no bairro do Ipiranga, em São Paulo.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 211 2/6/2016 11:04:26

No contexto das reformulações que se processavam na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, da PUC-SP, sabendo-se que o professor Casemiro, que realizara um trabalho inovador na Faculdade de Filosofia de Rio Preto, havia sido cassado pela ditadura militar e demitido daquela Faculdade, decidiu-se convidá-lo para trabalhar na São Bento (Nagamine. In: REIS, s./d., p.102). Foi assim que, em março de 1967, Casemiro assumiu a disciplina Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia da PUC-SP, passando, a partir de 1968, a reger a cadeira de História da Educação.

Com a reforma geral da PUC de São Paulo o Prof. Casemiro veio a se tornar um dos seus principais protagonistas, tendo formulado o projeto do Ciclo Básico e coordenado sua implantação. Seu compromisso com a reforma da PUC-SP o levou a aceitar o cargo de Vice-Reitor Acadêmico de 19 de novembro de 1976 a novembro de 1979 passando, no mandato seguinte, a Vice-Reitor Administrativo

Em 1976 foi chamado a trabalhar também na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no Curso de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação que ajudou a criar. Passou, assim, a dividir seu tempo entre a PUC-SP e a UNICAMP, além do Instituto de Educação Alexandre de Gusmão cujas aulas jamais abandonou. Lamentavelmente, em 15 de outubro de 1980, Casemiro sofreu um derrame cerebral, o que acarretou, em 1981, sua aposentadoria. Mas deu, ainda, importantes contribuições à sociedade brasileira. Entre essas se destaca a Editora Autores Associados, cuja continuidade, em Campinas, a partir de 1992, se deveu ao seu empenho em estimular a difusão de trabalhos significativos para o desenvolvimento da cultura e educação brasileiras.

Casemiro dos Reis Filho faleceu em 24 de fevereiro de 2001, em Campinas.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 212 2/6/2016 11:04:26

AS OBRAS

Casemiro era um homem de ação. Gostava de estar em sala de aula no trabalho de formação dos jovens. E gostava também de arregaçar as mangas e pôr a mão na massa, criando, organizando e implementando as estruturas necessárias para viabilizar o trabalho formativo, tendo em vista o desenvolvimento da educação em todos os seus aspectos. Talvez por isso foram poucos os trabalhos que publicou. Redigiu preciosos textos como "Raízes históricas da educação contemporânea", de 1971, escrito para a disciplina Introdução à Educação do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUC-SP; "O transplante da educação européia no Brasil", escrito em colaboração com Maria Luísa Santos Ribeiro, então sua assistente na cadeira de História da Educação na PUC-SP, que mereceu uma publicação póstuma (REIS FILHO, 2002); "A revolução brasileira e o ensino" e "Modernização da cultura brasileira", ambos de 1974, escritos para subsidiar o trabalho didático da disciplina História da Educação. Escreveu, ainda, diversas notas para orientar e organizar as ações exigidas pela implantação das reformas nas instituições de ensino em que trabalhou. Tais textos ficaram circunscritos à circulação interna na universidade, não tendo sido divulgados na forma de livro ou de artigos.

Quanto às publicações, além do *Índice básico da legislação do Ensino Paulista, 1890-1945*, publicado em 1964 pela Faculdade de Rio Preto e reeditado em 1998 pela Faculdade de Educação da UNICAMP em coedição com a Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, cabe mencionar o texto "Reforma universitária e ciclo básico: modelo viável", que integrou o livro organizado por Walter Garcia (1976). Sua obra principal, porém, é *A educação e a ilusão liberal* publicada em 1981 e reeditada em 1995.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 213 2/6/2016 11:04:26

A EDUCAÇÃO E A ILUSÃO LIBERAL

Tendo integrado, ainda que de forma episódica, o grupo que se reuniu em torno de Laerte Ramos de Carvalho, da USP, Casemiro aderiu à proposta de Laerte de distribuir, entre os interessados, os temas básicos da história da educação brasileira para efeitos de investigação. Daí surgiu o tema de sua pesquisa sobre a reforma da instrução pública paulista no início da República, posteriormente retomada e defendida como tese de doutoramento na PUC-SP em 1974 sob o título "Reforma republicana do ensino público paulista: fase de implantação (1890-1896)" que deu origem ao livro *A educação e a ilusão liberal*.

Ao tomar a educação no Estado de São Paulo como objeto de investigação, Casemiro se viu diante do problema das fontes. Dos levantamentos realizados em função de suas próprias pesquisas surgiu a ideia de publicar um índice da legislação do ensino paulista. A materialização dessa ideia resultou no *Índice Básico da Legislação do Ensino Paulista (1890-1945)*, publicado em 1964 com 461 documentos legais compreendendo leis, decretos, decretos-leis e regulamentos. Configura-se, aí, uma das primeiras iniciativas de se organizar índices sistemáticos de fontes para a historiografia da educação brasileira. Como assinalou na Introdução da obra, o plano era publicar um segundo volume estendendo o índice até 1961, ano da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, exatamente quando veio a lume o *Índice Básico*, o Prof. Casemiro se encontrava preso em consequência do golpe militar de 1964, tendo sido abruptamente interrompida sua carreira de professor universitário e de pesquisador. Quando retomou suas atividades em 1967, em decorrência de convite recebido para lecionar na PUC-SP, as condições eram outras e o projeto de continuar a publicação do *Índice* não teve sequência.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 214 2/6/2016 11:04:26

Se a ideia de dar continuidade ao Índice foi abandonada, o mesmo não ocorreu com o projeto de pesquisa sobre a reforma da instrução pública paulista do início da República. Esse projeto foi retomado e resultou na tese de doutoramento que se converteu no livro *A educação e a ilusão liberal*. Trata-se de um estudo que, por ser baseado em exaustiva pesquisa de fontes primárias, pela lucidez da análise e pela clareza da exposição, pode ser considerado exemplar na historiografia da educação brasileira. Conforme o depoimento de Mirian Warde, "qualquer aluno que vá estudar as primeiras reformas republicanas em São Paulo tem que ler o livro; assim como, consultar a coletânea de leis que ele organizou". E acrescenta: "Por razões que merecem ser efetivamente examinadas, a tese do prof. Casemiro não envelheceu; as novas gerações de historiadores da educação não desqualificaram aquele trabalho" (WARDE. In: SAVIANI, 2002, p. 113).

Para expor os resultados de sua investigação Casemiro estruturou o texto em nove capítulos assim distribuídos:

Cap. I – Papel da história da educação;
Cap. II – Implantação e organização do regime republicano;
Cap. III – Primeira fase da reforma da instrução pública;
Cap. IV – Segunda fase da reforma da instrução pública;
Cap. V – Órgãos de direção e inspeção de instrução pública;
Cap. VI – O ensino primário paulista;
Cap. VII – O ensino normal;
Cap. VIII – Ensino secundário e superior;
Cap. IX – Discussão dos dados e síntese.

O texto se completa com 8 anexos versando sobre os planos de estudos da escola normal (3 anexos), da escola complementar, do ginásio da capital (2 anexos), da Faculdade de Direito e da Escola Politécnica.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 215 2/6/2016 11:04:26

Pelos títulos dos capítulos pode-se perceber que o primeiro tem caráter introdutório, começando por indicar sucintamente o significado da história da educação para, em seguida, apresentar o objeto de estudo, ou seja, a intervenção do estado paulista no ensino para realizar a reforma da instrução pública.

O segundo capítulo cuidou de caracterizar o contexto imediato da reforma, representado pela instauração do regime republicano no Brasil, momento em que são explicitados os caminhos para a República e se mostra como foram organizados o governo federal e o governo do estado de São Paulo.

Os três capítulos seguintes têm o objetivo de caracterizar o processo que instituiu a reforma do ensino paulista. Assim, o capítulo III trata da primeira fase da reforma da instrução pública que incidiu sobre a escola normal e a escola-modelo. Para tanto, o autor começa pela presença da educação no Programa do Partido Republicano Paulista; analisa a proposta de reforma apresentada pelo Grêmio dos Professores Estaduais; mostra a visão de Rangel Pestana, que foi o líder inspirador da reforma; apresenta a reforma da escola normal e sua implantação; caracteriza o pensamento pedagógico de Caetano de Campos, executor da reforma na sua fase inicial; e situa o funcionamento da escola-modelo como órgão de demonstração metodológica carente de fundamentação teórica. O capítulo IV trata da segunda fase da reforma que a estendeu ao ensino primário, secundário e superior. E o capítulo V identifica como órgãos de direção e inspeção da instrução pública o Conselho Superior da Instrução Pública e a Diretoria Geral da Instrução Pública, abordando os inspetores de Distrito, o papel das Câmaras Municipais e as dificuldades da Inspeção Escolar.

Identificadas as iniciativas do Poder Político na concepção, formulação e implantação da reforma, os três capítulos seguintes

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 216 2/6/2016 11:04:26

vão tratar da reforma em ato, isto é, da configuração real assumida pelo ensino primário (capítulo VI), pelo ensino normal (capítulo VII) e pelo ensino secundário e superior (capítulo VIII) em decorrência do processo de reforma.

Finalmente, o capítulo IX tem o caráter de conclusões no qual é feita a discussão dos dados e elaborada a síntese dos resultados, abordagem essa que se traduziu nos seguintes itens: 1. O estado republicano e a educação popular; 2. O ensino para a elite; 3. A situação sócio-cultural e o processo de modernização; 4. Perspectivas.

Na "Nota à 2ª edição", publicada em 1995 pela Editora Autores Associados, de Campinas, o autor esclarece a razão de ter adotado o título "A educação e a ilusão liberal" para esse livro resultante da pesquisa sobre a reforma da instrução pública paulista do início da República.

Considera que "a ilusão liberal foi importada dos Estados Unidos" (REIS FILHO, 1995, p. 1) como resultado da ideologia liberal que impregnou a Revolução Americana da qual decorreu a independência dos Estados Unidos. Acreditava-se – e esse é o sentido da "ilusão liberal" – na fundação de uma organização política baseada na democracia representativa que implicava a livre escolha do cidadão que era entendido como "titular de todos os direitos políticos e, portanto, de todo o poder que periodicamente é delegado a representantes e dirigentes através de eleições" (idem). Assim, os eleitos representam o conjunto dos cidadãos e governam em seu nome.

Foi esse o ideal que os republicanos paulistas desejaram realizar ao assumir o poder, acreditando viabilizá-lo por meio de dois instrumentos: "a) Constituição e Leis liberais; b) a Escola Pública: universal e gratuita em todos os níveis e tipos para formar o cidadão capaz de livres escolhas e permitindo autodirigir-se"

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 217 2/6/2016 11:04:26

(idem). É essa escola que se procurou instituir com a reforma do final do século XIX analisada no livro. Mas o referido ideal não passou de uma ilusão que se desfez logo no início do século XX com o domínio político da oligarquia cafeeira.

Essa mesma "Nota à 2ª edição" começa informando que "esta edição sai com o subtítulo *origens da escola pública paulista.* Este detalhe é importante, pois dá indicação do conteúdo do livro e permite compreender o título principal" (idem).

Na tessitura do livro o autor revelou surpreendente capacidade de síntese que lhe permitiu apresentar uma descrição detalhada e ao mesmo tempo sóbria e sucinta do aparato legal com sua motivação político-ideológica na formulação e implantação da reforma.

Na primeira parte, que tratou da concepção e elaboração da reforma do ensino paulista, destacam-se a apresentação das teses de Rangel Pestana, a exposição do pensamento pedagógico de Caetano de Campos e a instalação da escola-modelo.

Na justificação da reforma, Rangel Pestana retoma as teses por ele enunciadas ao se encarregar do capítulo do ensino na redação do Programa do Partido Republicano Paulista no início da década de 1880. Defendia a criação da escola nacional destinada a incutir no povo o sentimento da pátria moderna. Para isso a República necessitava formar novos mestres, o que determinou que a reforma se iniciasse pela Escola Normal. Seu mote era: "ensino sim, mas o que habilita, pelo conhecimento fornecido pela ciência, o homem para o trabalho" (p. 43). E Casemiro observa que se manifestava, aí, "o espírito prático do capitalismo nascente", não faltando "nem mesmo a idéia da educação como investimento" (idem).

Quanto ao pensamento pedagógico de Caetano de Campos, este é abordado a partir de quatro questões: 1. Quem e para

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 218 2/6/2016 11:04:26

que educar? 2. Onde educar e quem deve assumir os encargos da educação? 3. Como educar? 4. Como introduzir o processo da reforma? As respostas a essas questões são formuladas a partir da visão pedagógica adquirida por Caetano de Campos em sua experiência como professor do Colégio Pestana, fundado por Rangel Pestana e por sua mulher, e na Escola Neutralidade, dirigida por Silva Jardim e João Köpke, que lhe permitiu absorver os princípios do método intuitivo inspirado em Pestalozzi.

Casemiro reconhece a clarividência desses reformadores e destaca que Caetano de Campos, embora ainda se espelhando no exemplo externo, descobriu a necessidade de "substituir o processo de transplante cultural de adoção" dos modelos importados "pelo processo de adaptação resultante de um mínimo de experimentação" (p. 78). Com isso foram "assentadas as bases de uma filosofia da educação fundada no direito de criar técnicas e meios educativos ajustados às condições brasileiras" (idem). Mas o autor não deixa de registrar que a administração de Caetano de Campos que implantou a reforma da Escola Normal se estendeu de janeiro de 1890 a setembro de 1891, destacando: "A precisão cronológica é necessária para evitar confusões, infelizmente consagradas na literatura da história do ensino nesse período. Tanto a influência de Rangel Pestana, como a de Caetano de Campos, no processo de reforma em São Paulo, foi de curta duração" (p. 44). De fato, Pestana logo passou a atuar na esfera federal, distanciando-se do que se passava no ensino paulista; e Caetano de Campos faleceu repentina e prematuramente em 12 de setembro de 1891, não podendo continuar a obra iniciada. Conforme assinalaram Mirian Warde e Gisele Gonçalves (2002, p. 106), à vista das decepções provocadas pelos rumos que tomou a República, "Caetano de Campos parece ter sido preservado por ter participado dela em tempos ainda idílicos. Foi o herói adequado para a fabricação

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 219 2/6/2016 11:04:26

de um mito fundador". Com seu olhar arguto de pesquisador, Casemiro flagrou esse mito e o afastou.

Na análise da implantação da Escola-Modelo Casemiro destaca "a falta de fundamentação teórica" (p. 78-80). Com base no depoimento do ex-aluno João Lourenço Rodrigues (1930), mostra os limites teóricos das professoras Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, que assumiu a classe feminina, e Miss Browne, que assumiu a classe masculina. Ambas tiveram formação americana, cujo ensino normal fixou duas tradições, segundo Kandel: "Uma era a restrição dos estudos acadêmicos às matérias da escola primária; a segunda era a acentuação demasiada sobre assuntos profissionais ou técnicos" (p. 79). Daí resultou um "ensino de curta duração e de baixo nível de exigência para admissão" (p. 80), reduzindo a formação do professor a um treinamento no exercício de procedimentos técnico-pedagógicos, sem maior preocupação com a fundamentação teórica. Vê-se, assim, que as especialistas contratadas pelo estado de São Paulo para renovar o ensino primário por meio da Escola-Modelo "dominavam perfeitamente a técnica do método intuitivo, mas não conheciam seus fundamentos teóricos" (idem).

Assim, embora Caetano de Campos tivesse pensado a Escola-Modelo como "um foco de experimentação pedagógica, ele contou apenas com pessoas treinadas, possivelmente bem treinadas, em uma técnica, em um procedimento metodológico" (idem) que, por ser visto apenas a partir do mero bom senso, era considerado como algo válido por si mesmo, como naturalmente verdadeiro e indiscutível. E Casemiro arremata sua avaliação: "Ora, não há experimentação pedagógica, quando não é possível discutir os fundamentos teóricos que a determinam" (idem).

Ao abordar a segunda fase da reforma o autor mostra que os continuadores de Caetano de Campos, Gabriel Prestes

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 220 2/6/2016 11:04:26

e Cesário Mota Júnior, comungavam do mesmo espírito republicano e da mesma visão da reforma do ensino de seu predecessor, não havendo, pois, solução de continuidade no processo de reforma. Para eles cabia ao Estado a responsabilidade maior na implantação e manutenção de escolas dos vários níveis de ensino. Uma vez que o regime republicano alçou o povo à condição de verdadeiro soberano e, assim, dirigente máximo do Estado, na visão dos próceres da reforma impunha-se a difusão da instrução como meio efetivo de capacitar o povo a exercer sua função pela escolha consciente dos governantes.

Ao analisar a configuração adquirida pela educação em São Paulo em decorrência da reforma republicana, Casemiro dos Reis Filho se empenha em fornecer uma visão de conjunto analisando cada grau de ensino desde seus antecedentes no Império até sua conformação no quadro da reforma.

Isso é feito com o ensino primário, no Cap. VI, do mesmo modo que nos casos do ensino normal (Cap. VII) e do ensino secundário e superior (Cap. VIII).

Em relação ao ensino primário, mostra sua indiferenciação no período monárquico em contraste com a situação republicana em que a instrução elementar foi dividida em dois cursos, o preliminar e o complementar, sendo que o primeiro passou a ser ministrado em escolas preliminares, grupos escolares, escolas intermédias, escolas provisórias, escolas ambulantes e escolas noturnas. Dentre esses vários tipos de escolas a grande criação da reforma foi o grupo escolar, pois permitiu atender adequadamente às necessidades da instrução elementar, ajustando-se ao fenômeno da concentração da população própria dos meios urbanos. Propiciou a formação de classes mais homogêneas, a progressão por séries, a reunião de professores num mesmo espaço, facilitando a coordenação pedagógica e a articulação curricular. O curso complementar,

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 221 2/6/2016 11:04:26

pensado como continuidade e aprofundamento do curso preliminar, também com a duração de quatro anos, não chegou a se consolidar com essa característica. E acabou se transformando, pelo acréscimo da prática de ensino, em escola normal, destinada à formação dos professores para o curso preliminar.

Em relação ao ensino normal foi adotado o mesmo procedimento, mostrando sua origem europeia e sua implantação no Brasil no período do Império para evidenciar como ficou organizado no período estudado, isto é, entre 1890 e 1896. Após fazer uma caracterização geral, explicita-se o sentido da evolução do Plano de Estudo da Escola Normal; esclarece-se o fenômeno da transformação da Escola Complementar em Escola Normal Primária; a criação do Curso Superior da Escola Normal da Capital; o novo edifício da Escola Normal; o papel desempenhado pelas Escolas-Modelo; e o Jardim de Infância que completava o conjunto dos cursos modelares que compunham a Escola Normal da Capital.

No que se refere ao ensino secundário parte-se das aulas avulsas que vigoravam no Império sendo distribuídas em quatro cadeiras: latim e francês; filosofia; geometria e mecânica; história e geografia. Mostra-se, em seguida, a criação do Ginásio de São Paulo pela Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, a mesma lei que reformou todo o arcabouço da instrução pública paulista. Organizado a partir de dezembro de 1893, o referido ginásio entrou em funcionamento em 16 de outubro de 1894. Quanto ao ensino superior, após indicar suas origens, o livro trata da configuração assumida pela Faculdade de Direito, pela Escola Politécnica e pela Faculdade de Medicina após a reforma.

Finalmente, no nono e último capítulo, Casemiro sintetiza os resultados alcançados destacando:

a) A visão de educação popular do Estado Republicano que a considerava o mais eficiente instrumento para a construção

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 222 2/6/2016 11:04:26

do Estado republicano democrático. Patenteava-se, assim, uma consciência clara da relação entre educação e política. Com base na ideia de que o ensino, para ser eficaz, deve ser integral, organizou-se, para o ensino primário, um currículo enciclopédico envolvendo uma metodologia voltada para a criação de hábitos de observação espontânea, introduzindo-se disciplinas científicas e artísticas.

Embora a educação popular devesse ser atendida pelo curso preliminar e pelo curso complementar, cada um com quatro anos de duração, consolidou-se apenas o curso preliminar. Quando a escola complementar foi implantada, em 1895, já assumiu a característica de escola normal primária. Com isso o curso primário ficou reduzido a quatro anos.

A influência do positivismo (Comte e Spencer) por meio dos líderes da reforma (Rangel Pestana, Caetano de Campos, Gabriel Prestes e Cesário Mota Júnior) conduziu a um plano de estudos centrado numa espécie de enciclopédia das ciências positivas, desde o nível primário. Na segunda fase da reforma generalizou-se a experiência da Escola-Modelo que se expandiu na forma dos Grupos Escolares, o que exerceu influxo importante na qualidade do ensino ao permitir a troca de experiências entre os professores formados na Escola Normal e os leigos; e possibilitando também que o diretor, que era sempre alguém com formação normalista, orientasse didaticamente os professores menos experientes.

Casemiro destaca, ainda, como um dado positivo a organização da Inspeção Escolar e o papel desempenhado pelo Conselho Superior de Instrução Pública. Mas considera de duvidosa eficiência a Diretoria Geral da Instrução Pública que sucumbiu ao burocratismo e às pressões da politicagem municipal. E conclui que, no que se refere à educação popular, o saldo positivo da reforma foi a instituição de "um modelo de escola primária

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 223 2/6/2016 11:04:26

claramente definido e capaz de expandir-se dentro de padrões e de métodos de ensino muito mais elaborados" (p. 210). Mas observa, também, que tal padrão, muito mais exigente, converteu o ensino primário paulista numa "escola altamente seletiva, com altos níveis de repetência e de evasão escolar. E, portanto, em última instância, prejudicial à educação popular" (idem).

b) O ensino para a elite, por sua vez, implicou na organização do ensino secundário seguido do ensino superior. No primeiro caso a solução posta em prática foi a criação do Ginásio do Estado que, por imposição da legislação federal, modelou-se pelo Ginásio Nacional, que foi o sucessor republicano do Colégio Pedro II. No nível superior, além da Faculdade de Direito, instituída em 11 de agosto de 1827, os esforços de Cesário Mota Júnior voltaram-se para a organização da Faculdade de Medicina e da Escola Politécnica. No caso da medicina sua iniciativa não teve êxito. Mas instalou a Escola Politécnica centrada nas matemáticas e suas diferentes aplicações. Dela "saíram os profissionais de nível superior que modernizaram a indústria de construção civil, os transportes ferroviários, a indústria de bens de consumo, que foram se ampliando desde então" (p. 213).

c) Por fim, o autor considera a Reforma do Ensino no quadro mais amplo da situação sócio-cultural e do processo de modernização. Sob o impulso da Revolução Industrial as novas ideias e teorias europeias traduzidas no liberalismo e no cientificismo se introduziram no Brasil facilitando a percepção da necessidade de reformas sociais e políticas que, no final do século XIX, se consubstanciaram na abolição da escravatura e na substituição do regime monárquico pela República. Nesse contexto a Reforma do Ensino tomou como modelo as instituições de ensino das nações mais desenvolvidas dando origem a propostas antecipadoras desligadas das condições reais vividas pelo Brasil. Em suma, "as

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 224 2/6/2016 11:04:27

reformas não partiam da realidade, mas do modelo importado" (p. 214).

d) E o livro se encerra com o tópico denominado "perspectivas" no qual Casemiro chama atenção para "a ausência de estudos da rica experiência acumulada nas sucessivas tentativas de reforma do ensino", o que "dificulta a melhor compreensão da realidade educacional que se deseja modificar" (p. 215). E conclama os especialistas em educação a explorar o amplo campo de pesquisa histórica representado pelo modo como foram implantadas e se expandiram as instituições de ensino públicas e particulares nos vários níveis de ensino e nas instâncias federal, estadual e municipal.

CONCLUSÃO

Como assinalei na abertura de seu depoimento ao número 8 da *Revista da ANDE*, em 1984, Casemiro dos Reis Filho encarnou a completa figura do educador. Normalista, pedagogo e doutor em educação, professor primário, secundário e universitário, foi um historiador da educação que, talvez por isso mesmo, estava sempre atento ao momento presente. Captava com lucidez as tendências conjunturais sabendo não apenas compreendê-las, mas inserir-se nelas praticamente com vistas à realização de suas potencialidades sempre num sentido progressista. Teve uma atuação múltipla abrangendo as características do professor dedicado e exigente, ao mesmo tempo culto e erudito, reconhecido como um verdadeiro mestre pelas sucessivas gerações que por ele passaram; um administrador arrojado, um reformador, um estimulador de talentos, um pesquisador rigoroso; um intelectual engajado, crítico mordaz da mediocridade e da política

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 225 2/6/2016 11:04:27

conservadora tendo sempre por norte a defesa das necessidades populares traduzida, em especial, numa educação de qualidade a ser ministrada nas escolas públicas de nível fundamental, médio e superior, acessíveis, sem qualquer restrição, a toda a população do nosso país.

Com esse perfil compreende-se que seu livro *A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista* tenha se constituído numa imprescindível contribuição à historiografia da educação brasileira, passando a integrar a galeria dos clássicos de nossa educação. Nessas condições, torna-se leitura obrigatória de todos os que postulam a carreira pedagógica.

REFERÊNCIAS

ATTAB, Zuleika Aum, *A experiência de reforma universitária na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto (1959-1964)*. São José do Rio Preto: Tese (doutorado) – FFCLSJRP, 1973.

OLIVEIRA, Newton Ramos, *Sapere aude (A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto no período de 1957-1964)*. São Carlos: Dissertação (mestrado) – UFSCar, 1989.

REIS, Adriana Teixeira, *A história da disciplina História da Educação do curso de pedagogia da PUC-SP*. São Paulo: Dissertação (mestrado) – PUC-SP, s/d.

REIS FILHO, Casemiro. "Entrevista", in: *ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 4, n. 8, 1984, p. 37-39.

_____. *Índice básico da legislação do Ensino Paulista, 1890-1945*. São José do Rio Preto: FFCLSJRP, 1964 (2. ed.: Campinas/Marília, FE-UNICAMP/FFC-UNESP, 1998).

_____. "Reforma universitária e ciclo básico: modelo viável". In: GARCIA, Walter (Org.), *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento.* São Paulo: McGraw-Hill, 1976, pp.195-224.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 226 2/6/2016 11:04:27

REIS FILHO, Casemiro. *Raízes históricas da educação contemporânea*. São Paulo: PUC-SP, 1971 (mimeo).

_____. *Modernização da cultura brasileira*. São Paulo: PUC-SP, 1974a (mimeo).

_____. *A revolução brasileira e o ensino.* São Paulo: PUC-SP, 1974b (mimeo).

_____. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981 (2. ed.: Campinas, Autores Associados, 1995).

_____. "Transplante da educação européia no Brasil". In: *Revista Brasileira de História de Educação*, n. 3, jan./jun. 2002, p. 115-129.

RODRIGUES, João Lourenço. *Um retrospecto.* São Paulo: Instituto Dona Ana Rosa, 1930.

SAVIANI, Dermeval (org.). *Intelectual educador mestre: presença do professor Casemiro dos Reis Filho na educação brasileira.* Campinas: Autores Associados, 2003.

WARDE, Mirian Jorge e GONÇALVES, Gisele Nogueira (2002). *Antonio Caetano de Campos.* In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros (org.). *Dicionário de Educadores no Brasil*, 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 227 2/6/2016 11:04:27

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 228 2/6/2016 11:04:27

ESTADO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
de NEIDSON RODRIGUES

por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira

> Os educadores devem compreender que o processo de formação é uma rede de relações, inclusive cheia de contradições. Com a criança na escola, o professor deve estar preocupado em orientá-la, ajudá-la a sair e ser capaz de observar e ver esta rede. O professor não pode simplesmente querer colocar os alunos numa linha reta de aprendizado. (Neidson Rodrigues, 2003, p. 151)

O livro *Estado, educação e desenvolvimento econômico*, publicado em 1982 pela Cortez Editora e Autores Associados, apresenta ao leitor o resultado da tese de doutorado defendida por Neidson Rodrigues, junto à PUC/SP, em 1979. Texto emblemático de uma época e de uma forma de pensar a educação no Brasil, ainda hoje projeta seu modo de interpretar sobre parte significativa da produção acadêmica em educação. Não se trata, pois, de um livro voltado para outro público que não seja o público acadêmico, diferente de outras obras suas, posteriores, as quais

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 229 2/6/2016 11:04:27

retratam sua experiência como gestor de políticas educacionais atuante no âmbito do Estado, em Minas Gerais, ou se voltavam para uma tentativa de aproximação dos professores escolares.

Estado, educação e desenvolvimento social, texto árido, subsiste, pois, como vestígio de um momento no qual a pós-graduação brasileira, também em educação, se afirmava como o lugar por excelência de reflexão sobre os problemas nacionais, definindo, em larga medida, as formas de produzir pesquisa entre nós (WARDE, 1990). Como membro de um grupo de intelectuais que viria a inquirir os problemas da educação de uma *perspectiva crítica*, Neidson concebe seu estudo a partir da análise das propostas educacionais pós-64, portanto, na própria ambiência da ditadura que estava nos seus estertores quando da produção da tese. Na sua lente, sobretudo, preocupações com a educação escolar, traço da obra que seria rejeitado – ou problematizado – posteriormente pelo autor. O próprio Neidson reconheceria, vinte anos depois, os limites daquelas formulações excessivamente teóricas quando retorna ao tema do Estado (FONSECA, 2003, 164).

Ainda que não se pretenda um trabalho historiográfico, já nas páginas da "Introdução" que faz ao texto o autor reclama a História como campo de estudos profícuo para compreender o reordenamento político que tinha o "objetivo de subordinar a totalidade da sociedade brasileira a parâmetros do projeto de desenvolvimento capitalista assumido no Brasil após 1930, e talvez com maior clareza após 1937" (p. 13). Nessa formulação já inscrevia a dúvida com relação ao papel que cumpriria à escola naquela reordenação, dúvida que abandona na medida em que assume a centralidade do Estado na definição dos rumos da escolarização, no Brasil, pelo menos desde a década de 1930. Sua derivação é simples: como o autoritarismo seria uma marca da

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 230 2/6/2016 11:04:27

política brasileira que teria no Estado seu sujeito mais representativo, nenhuma dimensão da cultura escaparia aos seus tentáculos. Logo, a educação escolar cumpriria um papel fundamental no fortalecimento de uma forma de organizar a sociedade em bases autoritárias, tecnocráticas, instrumentais, com o fim último de realizar o pressuposto básico do capital, sua expansão e acumulação incessante. Daí que o binômio *segurança e desenvolvimento* comporiam o escopo básico de todas as formas de intervenção do Estado – logo, do capital – na vida societária. Árido percurso de pífios resultados.

Nestes termos Neidson definiria com muita clareza o seu propósito: "explicitar o destino da educação no Brasil como instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento econômico, especialmente no período pós-64, cujos contornos nos remetem à década de 30" (1982, p. 16). Nesse sentido, articulando uma forma de produção que privilegia o pensamento educacional de uma época e as políticas públicas por ele encetadas, o autor não nega o seu enraizamento na filosofia e a sua incursão pelo âmbito das análises das políticas educacionais. Dois âmbitos ainda bastante vigorosos na produção mais recente da área, que marcariam sua militância pela causa educacional até a data da sua morte, em 28 de fevereiro de 2003 (DALBEN et alii, 2003).

UM MODELO DE PRODUÇÃO OU A PRODUÇÃO DE UM MODELO

Devemos recordar que na ambiência que marcaria o início da reação de muitos intelectuais às chamadas teorias crítico-reprodutivistas da educação, desenvolveu-se uma determinada forma de apropriação do marxismo que marcou e marca, ainda, não

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 231 2/6/2016 11:04:27

só a produção, mas a própria *maneira de produzir* no âmbito da pesquisa educacional no Brasil. Aquela tradição intelectual, ainda bastante difusa entre aqueles que se ocupavam da pesquisa educacional, combinava a análise do Estado e da economia com as suas determinações sobre as práticas culturais, entre elas a educação, e nesse âmbito a escola. Aquela produção aparecia como um porto de passagem. Nele se estabeleceria a conexão entre estudos feitos com base nas teorias da reprodução, a emergência do uso de autores assentados na tradição marxista, e aqueles estudos que hoje podemos chamar de "militantes" da causa educacional. Os últimos baseados, sobretudo, na denúncia permitida pela apropriação das obras de autores tais como Louis Althusser e Nico Poulantzas, no âmbito político e filosófico, e de Francisco de Oliveira e Paul Singer, no âmbito econômico. Todos esses autores de alguma maneira impregnados do materialismo histórico-dialético permitiriam, combinados ou não, a crítica das teorias de desenvolvimento que marcariam a história política e econômica brasileira a partir dos anos finais da década de 1930, marco temporal de que parte Neidson no seu estudo. Não por acaso essas referências estão presentes no seu texto, bem como a adesão explicita àquela tradição teórica, o materialismo histórico dialético.

Essa forma de interpretar a realidade tem como uma das suas limitações a ideia que partir da Teoria é suficiente para explicar a realidade. Assim, se opera em uma perspectiva "abstracionista", encaixando a realidade ao suporte teórico mobilizado. No livro analisado, fiel às considerações de autores como Nico Poulantzas ou Louis Althusser, o Estado é uma dimensão demiúrgica da sociedade, orientado apenas pela necessidade de ampliação da acumulação capitalista. Não se deveria estranhar, portanto, a sua verve autoritária e repressiva e a sua realização como *petit* comitê de grupos – leia-se, classes – dominantes, uma vez que trataria

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 232 2/6/2016 11:04:27

de estabelecer o suporte necessário para que se potencializasse a acumulação, logo, a exploração. Assim é que Neidson Rodrigues dedica três capítulos em cinco para explorar justamente essa noção *reducionista* de Estado no âmbito da política brasileira. Na sua pena o Estado ainda não era concebido em sua concepção ampliada, formulada como a síntese entre governo e sociedade civil por Antonio Gramsci, autor que seria "descoberto" pouco mais tarde pelos educadores filiados ao materialismo histórico. Na formulação proposta por Neidson em seu livro, o Estado se afigura como sujeito central de poder não negociado, e dele emana toda orientação da economia, da política e da cultura, sem o consórcio de qualquer outro agente social ou político.

Essa operação que hipertrofia a teoria levaria o autor a dedicar praticamente dois terços do seu texto a explicitar conceitos tais como desenvolvimento, segurança, hegemonia, planejamento, todos premidos pelos conceitos de acumulação e desenvolvimento econômico, este expresso no título do livro. Ou seja, há uma linha teórica autoconfirmatória, na qual os dados da realidade menos que explicitados e analisados, servem como ilustração de esquemas interpretativos previamente determinados a partir de uma matriz teórica dada, ainda que difusa, no caso da obra analisada. Se é possível afirmar que se trata de uma obra engajada, ela também é apenas esquematicamente – apesar de anunciada como – dialética.

Daí que, no momento mesmo em que se produz esse modelo interpretativo, a educação – em tese o foco central do livro – se torna apenas um apêndice da análise do autor. Como sua perspectiva é macroestrutural, a educação aparecerá sempre como uma consequência imediata, uma decorrência das determinações emanadas do Estado, sem qualquer margem para outras realizações que não sejam aquelas desejadas pelo próprio Estado. Daí

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 233 2/6/2016 11:04:27

que mesmo a não realização plena da universalização da escola, por exemplo, ou da educação de caráter profissionalizante propugnada pela reforma da Lei 4024/61, pela Lei 5692/71, estariam inscritas nas contradições do próprio sistema capitalista e, consequentemente, do modelo de desenvolvimento dependente adotado no Brasil. Nenhuma margem para pensar a política fora do Estado, menos ainda a cultura como arena de disputas. Fiel ao esquema, a superestrutura não poderia funcionar bem se a base econômica da sociedade não fosse corrigida, independente do que poderiam fazer ou cogitar outros agentes sociais, simplesmente ignorados na formulação do autor. Nem professores, nem alunos, nem sindicatos, nem famílias. A educação se opera em um mundo idealizado pela Teoria, no qual a figura monstruosa do Estado definiria todas as etapas de um processo de submissão e constrangimento. Não há experiência, não há dialética, há o congelamento da história como movimento, processo e conflito em um edifício teórico autosustentável.

Pode-se alegar que o estudo de Neidson trata de analisar políticas públicas de Estado em relação a determinadas concepções econômicas, motivo pelo qual as análises deveriam ser, necessariamente, localizadas no âmbito macroestrutural. Logo, se trataria apenas do problema de escala de análise. Mas como o que está em apreço no livro é uma política educacional e, em alguma medida, sua realização, tendo a escola como referência primeira, é legitimo reclamar a falta de "sujeitos de carne e osso", mesmo que fossem os formuladores das políticas brasileiras, os mentores dos acordos MEC/USAID, os tecno-burocratas do regime, os autores das teorias da dependência e do desenvolvimento. O que se vê, ao contrário, é um Estado desencarnado de qualquer humanidade, posto que sujeito de volição própria, sem que saibamos quem dirige essa vontade, além daquele definido pelo esquema adotado: o

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 234 2/6/2016 11:04:27

capitalismo e seu uso pelas "classes dominantes". Adota-se, assim, mais que uma perspectiva engajada na desconstrução política e ideológica da sociedade brasileira entre os anos 1930 e 1970, uma interpretação de forte acento conspiratório.

Mas haveria alguma potência nessa forma de produzir conhecimento sobre a educação? À distância dos anos que permitiriam a emergência desse *modo de fazer* não deveríamos esquecer o contexto ditatorial que vivia o país. Tampouco deveríamos esquecer os movimentos pró-restabelecimento da democracia e pelo fim da ditadura. Isso porque, se aquela produção acaba obscurecendo a ação humana na história ao pôr ênfase na dimensão macroestrutural, devemos lembrar que aqueles estudiosos estavam imersos em uma atmosfera de combate e crítica que configuraria uma *militância de corte acadêmico*. Talvez o resultado em termos epistêmicos não seja dos mais estimulantes, mas assumir a educação e a escolarização como uma dimensão da política não parece pouco em um país onde, por muito tempo, os intelectuais as trataram prioritariamente como um problema de caráter técnico. Nesse sentido, no trabalho de Neidson, assim como nos de outros dos seus contemporâneos, deve ser reconhecido um esforço mais que de denuncia, de engajamento nos debates educacionais que, se eram expressão de uma causa desde os anos 1920, assumiriam no final da década de 70 um caráter de causa nacional com acentuada potência crítica e contestatória, ainda que excessivamente dependente da Teoria. Então não surpreende o tom de denúncia que corta todo o livro *Estado, educação e desenvolvimento social*, ainda que o tema da educação apareça, de fato, apenas no seu quarto capítulo, o penúltimo. Ou seja, e isso já foi destacado, a educação parece vir à reboque das determinações do capital. Logo, a experiência histórica não teria qualquer sentido que não fosse confirmar a tese da tutela da sociedade pelo Estado

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 235 2/6/2016 11:04:27

capitalista. Assim, no seu livro Neidson articulará todo o seu arsenal conceitual com a inquirição da relação entre a educação e o modelo de desenvolvimento da sociedade brasileira, a partir da análise da política educacional no discurso oficial, que propugnava uma redefinição das funções da escola, também idealmente proclamadas.

Se isso contribuía para inscrever a escola nas lutas de caráter político e no âmbito da influência ou das necessidades da economia (esse ponto nunca esquecido pelos reformadores da escola pública), ao mesmo tempo parecia hipostasiar a potência da cultura que permitia a definição de determinados modelos de escolarização em função da contingência histórica. Em outros termos, matava-se a historicidade da educação como possibilidade e da escola como agência de formação, uma vez que tudo pode ser explicado pela via de uma macroteorização, a despeito do que fazem as pessoas e instituições em uma dada linha temporal não isenta de problemas. Não soa estranho, então, que o autor fale em "evolução da realidade histórica" (p. 105), ou que "A participação da educação é exigência para o sucesso do modelo" (p. 112). Entrementes, basta observarmos o vertiginoso crescimento econômico do Brasil nas últimas décadas e a persistência dos problemas mais elementares da escola pública neste país. Assim operando, verificamos que não existe relação direta, no modelo de desenvolvimento aqui adotado, entre oportunidades educacionais e desenvolvimento econômico, como era comum acreditar àquela época, e mesmo como foi comum acreditar desde os tempos anteriores ao CBPE e aos CRPEs. Essa crença em um "mundo novo" teria motivado muitos estudiosos a militar por uma escola "desejada", "ideal", mas que nunca conheceu realização no Brasil, quiçá, em qualquer outro país. Aqui, ao contrário, se desenvolveu uma das mais vigorosas economias capitalistas do planeta, independente

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 236 2/6/2016 11:04:27

da contribuição que a educação escolar possa ter oferecido à consolidação dessa economia.

Outra possível potência da obra de Neidson Rodrigues, apesar dos limites oferecidos pela dependência analítica da economia, talvez seja a sua ênfase na negação de um processo de formação mais amplo, decorrente da adoção de um ideário claramente instrumental, pragmático. Este definia a educação como um processo de caráter meramente instrutivo, que preparasse uma indeterminada "força de trabalho", como era comum no pensamento educacional do período. Considerando que os ideólogos da ditadura militar – e mesmo muitos dos ideólogos da dependência e do desenvolvimento que orbitavam no âmbito da "esquerda", como Fernando Henrique Cardoso, por exemplo – estabeleciam aquela relação direta entre a oferta de oportunidades educacionais e a realização econômica e social da população brasileira, Neidson destaca que, no período da ditadura militar, a educação teria sido valorizada como nunca o fora antes no âmbito das políticas públicas. No entanto, seu caráter instrumental e utilitário acabava por tornar ainda mais aguda a clivagem social, política e econômica da sociedade brasileira, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais, a despeito das retóricas "igualitárias" ou "democráticas". Tenta mostrar, o autor, que a ideia de educação como fator de desenvolvimento não poderia ser sustentada pela natureza contraditória do próprio capitalismo, que se funda na desigualdade de oportunidades. Daí decorreria o surgimento do Estado autoritário, uma vez que o seu corpo tecno-burocrático seria o responsável pelo "planejamento integrado" que garantiria a realização plena das políticas educacionais e, consequentemente da expansão do capital pela via do "controle dos aparelhos do Estado" (p. 119)

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 237 2/6/2016 11:04:27

Ao identificar o papel conferido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e pelos acordos MEC/USAID na definição dos rumos econômicos, políticos e educacionais do Brasil e da América Latina, Neidson, com acuidade, recupera o caráter político da educação e desfaz o entendimento de que ela, para os ideólogos políticos da ditadura, não teria um cunho político. Ao contrário, ela era eminentemente política e o escamoteamento dessa premissa teria um claro caráter ideológico. No entanto, o autor parece esquecer que Organização Social e Política Brasileira – OSPB, Educação Moral e Cívica – EMC, Estudos Sociais, e no caso do ensino superior, Estudo dos Problemas Brasileiros – EPB, eram componentes curriculares obrigatórios nas instituições de ensino brasileiras, no período. Para a sua prática eram mobilizados diferentes tipos de materiais – livros, cartilhas, publicações periódicas etc. – que tinham como objetivo básico, distintos níveis de inculcação ideológica. Ou seja, parece escapar ao autor que essa inculcação se fazia de maneira direta e efetiva através de um conjunto de práticas educativas/escolares que reafirmava o lugar do Brasil no mundo e de cada um, no Brasil. Assim, não é sustentável que "Apenas eventualmente transparece no discurso e na ação dos governos pós-64 preocupação com a função de doutrinação a ser realizada pela escola ou pela prática educacional geral" (p. 152). A acuidade para localizar no discurso oficial a educação como um fato político é prejudicada pela dependência da Teoria que vê a organização da cultura como obra exclusiva da conspiração.

Ainda que a ênfase do período fosse sobre a formação de recursos humanos capazes de potencializar o desenvolvimento capitalista brasileiro – discurso que se atualiza diuturnamente com as mais diversas elucubrações sobre as competências a serem aprendidas na escola – algo de impostura parece ter subsistido

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 238 2/6/2016 11:04:28

naquele projeto. Isso porque a escola parece não cumprir um papel relevante na formação de quadros laborais, como pretendia a Teoria do Capital Humano adotada por muitos ideólogos do Estado autoritário e identificada por Neidson Rodrigues. Ao "naturalizar" a escola como uma agência "necessária" de formação, Neidson acaba não tendo outra saída senão estabelecer nexos causais entre desenvolvimento e educação, mesmo que estes estejam longe de poderem ser comprovados empiricamente, como bem mostra a história da escola, não só no Brasil. Como a lógica da Teoria prescinde de base empírica, então parece que o projeto fracassou, quando, na verdade, talvez o próprio projeto fosse um logro diante do vertiginoso desenvolvimento econômico do Brasil desde os anos da ditadura. A cantinela que a escola prepararia mão de obra parece ter seduzido também a Neidson, como fez a uma geração nada desprezível de estudiosos do fenômeno educativo e das suas relações com o estado e a economia.

A levarmos em conta que já circulava no Brasil a obra de Antonio Gramsci, por exemplo, autor a quem Neidson recorreria mais tarde, e inscrito na mesma "tradição" do materialismo histórico, então não é demais atestar a insuficiência das análises daqueles estudiosos. Estas são bastante esquemática e insuficiente diante da complexidade das relações entre a escola, a sociedade e o estado, ainda que estivéssemos no âmbito de um Estado autoritário. Não por outros motivos alguns ainda persistem no caráter da escola como "reprodutora do *status quo*", e se neguam a pensá-la como, talvez, uma instituição para forjar subjetividades, e não o indivíduo operativo que o mercado necessita. Essa constatação não se configura como anacrônica, uma vez que poderia ofuscar o contexto da época. Antes, trata-se de ver como se desenvolveu uma forma de indagar os problemas da realidade a partir de afeições teóricas – modas, talvez? – que simplesmente

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 239 2/6/2016 11:04:28

prescindiam da realidade para construir suas interpretações sobre os fenômenos sociais e culturais. Formas de fazer que criaram profundas raízes na pesquisa educacional no Brasil. No dizer do próprio autor: "As pessoas optam por determinadas direções e têm de ser responsáveis por elas. Nós não podemos simplesmente esquecer e nem desculpar o passado. Temos de conhecê-lo, temos de julgá-lo; temos de tentar dar direção e assumir a responsabilidade" (2003, p.168).

Assim é que este intelectual, filósofo, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais desde 1978, diretor da mesma Faculdade na década de 1990, presidente da ANPEd, Superintendente Educacional junto à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, mudaria a tônica da sua produção e se aproximaria dos professores escolares de forma itinerante no âmbito do seu trabalho frente àquela Secretaria e produziria obras que buscavam uma conexão mais direta e menos abstrata com os temas educacionais. Ele mesmo relata:

> Quando cheguei à Secretaria, de repente comecei a me lembrar do meu texto anterior sobre o Estado e a política de educação. Falei: *Engraçado, agora eu estou aqui no Estado e o que é este Estado?* Tinha muito pouco a ver com a noção de Estado que eu tinha quando escrevi o livro sobre o Estado e a educação. Eu vi que a minha visão acadêmica sobre o Estado tinha pouco a ver com o Estado real. O Estado real era aquelas pessoas que estavam ali comigo, cheias de ansiedade, cheias de problemas, cheias de dificuldades, com muita boa vontade; este era o Estado real. Eu imaginava também que os problemas do Estado eram grandes problemas... O Estado traçava política. Quando chego ao Estado, os professores estão reivindicando do

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 240 2/6/2016 11:04:28

> Estado carteiras, melhores salários, espaço para trabalho, democracia; então eu comecei a perceber que os grandes problemas eram feitos de uma acumulação de pequenas coisas, e as pessoas não estavam dispostas a fazer o discurso a respeito da centralização do poder econômico, da racionalidade técnica do Estado brasileiro e da articulação com o Acordo MEC/USAID. Eles não estavam interessados nessas coisas; estavam interessados naquilo que era o seu dia-a-dia na escola. Todo o meu problema era como articular essas duas coisas. Sabia que o meu trabalho, enquanto intelectual, enquanto alguém do mundo acadêmico, não poderia estar deslocado desta realidade (2003, p 161-162).

Este deslocamento, afirmado pelo próprio autor em entrevista publicada em 2003, portanto 20 anos após a publicação da sua tese doutoral, denota a capacidade autocrítica do intelectual diante do livro oriundo daquele estudo, mesmo que não infirme os pressupostos e as análises nele contidos. Claro que os tempos eram outros e o contexto da ditadura não mais assolava o pensamento educacional brasileiro. Entretanto, o próprio autor, coerente com o exercício de pensar radialmente o próprio pensamento, denunciava os limites do seu livro justamente pela sua ênfase em definições teóricas apartadas dos problemas da ordem social, sobretudo dos "reais" problemas que movem o dia a dia dos professores. A aproximação com os professores no âmbito do seu trabalho junto à Secretaria da Educação ofereceu o material necessário para uma produção que levasse em consideração a experiência, os interesses e as necessidades daqueles que operam no âmbito educativo distantes das grandes orquestrações presididas pelo Estado ou por distintos governos, sejam estes mais ou menos autoritários.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 241 2/6/2016 11:04:28

Em muitos casos o movimento feito por Neidson poderia ser tomado como oportunista. Afinal, mesmo em tempos bastante recentes observamos uma plêiade de intelectuais que se autodenominam "críticos" ou de "esquerda" se locupletando no aparelho de estado sob o véu protetor de uma retórica que enaltece os trabalhadores, a despeito de reproduzirem toda a forma de expropriação, material ou espiritual, do pouco que lhes resta. Não devemos esquecer que muito do que se produz, hoje, no âmbito do Estado de direito, em termos educacionais, é uma política nefasta, sob muitos aspectos, aos processos de formação. E essa produção tem a chancela de intelectuais *críticos*, de *esquerda*, *teóricos* da igualdade de direitos e oportunidades culturais, mas que seguem as cartilhas de economistas e estatísticos que reduzem a educação a insumo e a cultura a um bem de consumo dentro de uma convenientemente mal definida "ordem global". Não parece ser esse o tipo de deslocamento que faz. O autor, filósofo, parece ter assimilado bem a lição da história: os homens se fazem em circunstâncias históricas definidas, mas o fazem ativamente. Esse truísmo que parece ter escapado na feitura da sua obra de 1982, quase 30 anos depois permite afirmar que a grandiosidade do seu espírito está refletida na forma como foi capaz de aquilatar o equívoco ou os limites da sua interpretação sobre as relações entre educação, estado, sociedade e desenvolvimento sócio-cultural.

Por isso Neidson se voltaria, a partir da metade da década de 1980, ao professorado, também na sua produção intelectual. Persistiria a perspectiva militante e engajada, notada no tom professoral das obras que pretendiam a aproximação dos professores escolares.

> Então, todo o meu problema era como fazer o trânsito daquelas minhas concepções e traduzi-las para os educadores. Isso me incomodou um pouco, e eu comecei a

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 242 2/6/2016 11:04:28

> fazer uma coisa na Secretaria: diariamente (eu chegava lá geralmente muito cedo) gastava um certo tempo retomando os textos de Maquiavel que falavam sobre o Estado autoritário, e comecei a fazer um exercício, que era muito um exercício para mim mesmo, de como eu via a formulação de Maquiavel a respeito das coisas do Estado e o meu cotidiano ali na Secretaria. Comecei então a escrever o que chamei de *Lições do Príncipe*. Ao mesmo tempo, comecei a verificar como é que eu poderia traduzir estas inquietações para os professores, como é que os professores poderiam compreender aquilo que eu estava dizendo, como eu poderia escrever de maneira simples mas sem perder a dignidade dos conceitos. Imaginei escrever cartas aos professores, cartas aos diretores, aos professores alfabetizadores, aos professores de história e de geografia, para que, de alguma forma, eles pudessem ser provocados a este tipo de reflexão. Surpreendentemente, o que eu imaginava ser um texto de circunstância tomou corpo e virou aquele livro chamado *Lições do Príncipe e outras lições*... (2003, p. 162).

E remata:

> Novamente, eu volto ao Gramsci, quando ele dizia que um grande trabalho intelectual não é a produção de uma idéia na cabeça de um intelectual, mas quando você consegue traduzir o que está na cabeça de uma multidão de pessoas. Possivelmente as *Lições do Príncipe* fizeram isto. Não eram grandes idéias na minha cabeça, era o fato de poder ter traduzido, de algum modo, o que estava na cabeça das pessoas. Não é por acaso que, quando escrevo o livro chamado *Por uma nova escola*, dedico esse livro aos professores de Minas

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 243 2/6/2016 11:04:28

> Gerais. É porque percebo que tudo aquilo que falo no *Por uma nova escola,* todas as propostas que ali estão elaboradas, são propostas que eu nunca havia imaginado fazer antes de vir para a Secretaria da Educação. É o que eu aprendi com os professores de Minas Gerais; o que aprendi com o pessoal da Secretaria, com os técnicos, com as delegacias, com os professores, com os pais. Através do quê? Através das visitas, dos debates, das discussões. Aquilo era o produto do meu aprendizado (2003, p. 162).

Pensar o pensamento e pensar-se continuamente, radicalmente: não seria esse o maior legado de um intelectual? Se sim, então a trajetória de Neidson Rodrigues ainda espera por um estudo sistemático que possa mostrar as possibilidades do intelectual não como um apóstata, mas como um sujeito social dinâmico, eivado de contradições, cravado no coração dos problemas do seu tempo, sujeito aos limites de pensamento da ambiência intelectual que lhe dá sustentação.

REFERÊNCIAS

DALBEN, Ângela Imaculada et alii. Homenagem: lembrando Neidson Rodrigues. *Revista Brasileira de Educação,* n. 22, p. 145-147, jan./abr., 2003.

FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. Entrevistando Neidson Rodrigues. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 148-168, jan./abr., 2003.

RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico.* São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

WARDE, Mirian Joge. O papel da pesquisa na pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio. 1990.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 244 2/6/2016 11:04:28

OS ORGANIZADORES E AUTORES

ANA CHRYSTINA VENÂNCIO MIGNOT é professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pesquisadora do CNPq, Procientista (UERJ/FAPERJ), Cientista de Nosso Estado (FAPERJ). Atua na Graduação e na Pós-Graduação em Educação. Concluiu o doutorado em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1997).Tem publicações no Brasil, em Portugal, na Itália, na França e na Espanha. Apresentou trabalhos em eventos científicos de História da Educação na Argentina, Chile, México, Inglaterra, Espanha, Portugal e Itália, especialmente sobre instituições e experiências pedagógicas inovadoras, a presença das mulheres nas mudanças educacionais, arquivos pessoais e práticas de escrita autobiográfica. Foi curadora de exposições sobre a escrita ordinária em importantes espaços culturais do Rio de Janeiro, São Paulo, Niterói e Natal.

CARLOS HENRIQUE DE CARVALHO é licenciado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (1993), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (1999),

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 245 2/6/2016 11:04:28

Doutor em História pela Universidade de São Paulo (2003) e fez Estágio Pós-Doutoral na área de História da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2008). É Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (NEPHE), da Faculdade de Educação da UFU. Suas publicações mais recentes são*: Os Submundos das Cidades: as crianças no espaço urbano brasileiro*, publicado pela Alínea; *República e imprensa: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães*, pela EDUFU. Organizou **Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX***, Infância na Modernidade: entre a educação e o trabalho*, publicado pela EDUFU. Já escreveu vários capítulos de livros para muitas coletâneas, com foco na História da Educação, principalmente relacionando educação e imprensa, literatura e educação, além de artigos em periódicos voltados para as questões da História e da História da Educação.

CLARICE NUNES é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Caetano do Sul (1971), Mestrado em Educação pela Fundação Getúlio Vargas – RJ (1979) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1991). Professora Titular de História da Educação da Universidade Federal Fluminense, aposentada. Atualmente é pesquisadora associada da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, educação brasileira, formação docente, política educacional e Anísio Teixeira.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 246 2/6/2016 11:04:28

CLÁUDIA ALVES é doutora em História Social pela Universidade de São Paulo, com Estágio de Pesquisa no *Institut National de Recherches Pédagogiques* de Paris; Professora Associada da Faculdade de Educação, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenadora do Grupo de Pesquisa Memória, História e Produção do Conhecimento em Educação da Universidade Federal Fluminense; Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação no período 2007-2009.

DERMEVAL SAVIANI é graduado em Filosofia pela PUC-SP (1966), Doutor em Filosofia da Educação (PUC-SP, 1971) e Livre-Docente em História da Educação (UNICAMP, 1986), com pós-doutorado na Itália (1994-1995). Autor de grande número de livros e artigos publicados, atualmente é Professor Emérito da UNICAMP e Coordenador Geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR).

GISELI CRISTINA DO VALE GATTI é graduada em Letras (1997), com mestrado (2001) e doutorado (2010) concluídos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Uberlândia, sob a supervisão do Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia e do Grupo de Pesquisa Observatório de Cultura Escolar da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Foi professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (2002-2004)

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 247 2/6/2016 11:04:28

e professora assistente na área de Educação na UNIPAC (2004-2006). Teve publicados 09 artigos em periódicos científicos, 01 capítulo de livro e 16 trabalhos completos em congressos nacionais e internacionais.

GLADYS MARY GHIZONI TEIVE é doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com *Sandwich* na área de Currículo Escolar no Centro de Investigaciones Manes, da UNED, em Madri, na Espanha. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e graduada em Pedagogia na mesma instituição. Atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, na linha de História e Historiografia da Educação. Atualmente desenvolve pesquisa sobre a cultura escolar dos primeiros grupos escolares implantados em Santa Catarina. Tem diversos trabalhos publicados na forma de livros e artigos, dentre os quais *Modernização econômica e formação de professores em Santa Catarina*, publicado pela Editora da Universidade Federal de Santa Catarina e *Uma vez normalista, sempre normalista*: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense: 1911-1935)", publicado pela Editora Insular.

JOSÉ CARLOS SOUZA ARAÚJO é doutor em Educação na área de Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professor e pesquisador com ênfase na área da Filosofia e História da Educação, bem como nas áreas da Pedagogia e da Didática. Possui várias publicações vinculadas a tais áreas entre livros, capítulos de livro e artigos. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 248 2/6/2016 11:04:28

e Historiografia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia, desde a sua origem no final de 1990; é também membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior: História, Sociedade e Política desde 2004. É colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na qual se aposentou como Professor Titular.

JULIANA CESÁRIO HAMDAN é docente e pesquisadora da Universidade Federal de Ouro Preto, pós-doutora em História da Educação pela FaE/UFMG. Atua em cursos de formação de professores em nível de graduação e especialização. Realizou parte dos estudos de doutoramento na Universidade Ca´Foscari de Veneza, Itália. Integrante do Projeto "Pensar a Educação, Pensar o Brasil" sob a coordenação do Prof. Luciano Mendes de Faria Filho e do interinstitucional "Modernos, Modernismos e Modernização: a educação nos projetos de Brasil" sob a coordenação de Faria Filho e da Profª Maria do Carmo Xavier. Autora de diversas obras na área.

NATÁLIA DE LACERDA GIL é formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), possui Mestrado (2002) e Doutorado (2007) em Educação pela mesma instituição. Realizou, como parte das atividades de doutorado, estágio de pesquisa na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris. É docente e pesquisadora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desenvolve pesquisa na área de História da Educação, investigando especificamente a história das estatísticas oficiais da escola brasileiras e a construção das representações sobre a escola moderna no Brasil.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 249 2/6/2016 11:04:28

MARIA DO CARMO XAVIER é graduada em História e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUCMINAS. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão Docente (GEPPDOC) da PUCMINAS e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE) da Faculdade de Educação de Minas Gerais. Integrante do Projeto "Pensar a Educação, Pensar o Brasil" e coordenadora do interinstitucional "Modernos, Modernismos e Modernização: a educação nos projetos de Brasil" juntamente com o Prof. Luciano Mendes de Faria Filho. Autora de diversas obras na área. Coordenadora da Série Clássicos da Educação Brasileira.

MARCUS AURÉLIO TABORDA DE OLIVEIRA é graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (1985), e doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Em 2008 realizou um estágio de pós-doutorado no Departamento de Teoria e Historia de la Educación, na Facultad de Educación, da Universidad de Murcia, Espanha. Atualmente é professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua na graduação, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Lazer, Cultura e Educação e junto ao Centro e Memória da Educação Física. Está vinculado também ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação – GEPHE, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social, da Faculdade de Educação.Tem larga experiência na área de Educação, tendo atuado como docente e gestor do ensino básico. Atualmente a

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 250 2/6/2016 11:04:28

ênfase dos seus estudos recai sobre a História da Educação e a Teoria Social Contemporânea, atuando principalmente com os seguintes temas: história da educação social, história dos tempos livres, corporalidade/educação do corpo, história das disciplinas escolares e do currículo, história da escolarização e cultura escolar, currículo e práticas escolares, história da educação dos sentidos. É bolsista em produtividade de pesquisa do CNPq.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 251 2/6/2016 11:04:29

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 252 2/6/2016 11:04:29

O Projeto **Pensar a Educação, Pensar o Brasil** (**1822-2022**) tem como objetivo fundamental tomar a escola pública como tema de reflexão coletiva, construindo canais de aproximação entre pesquisadores e sociedade. O objetivo central é concentrar esforços para a construção de espaços que possibilitem a circulação de ideias que possam fomentar um debate amplo e contínuo sobre os desafios da educação brasileira durante o processo de construção e consolidação do Brasil como nação.

A Coleção **Pensar a Educação, Pensar o Brasil** é fruto de uma parceria entra a Mazza Edições e o Projeto **Pensar a Educação, Pensar o Brasil – 1822/2022**. Este Projeto, desenvolvido em parceria por docentes e discentes da PUC-Minas, da UFOP, da UFMG e da UEMG, envolve ações de ensino, pesquisa e extensão que buscam refletir sobre o lugar da educação no âmbito dos projetos de Brasil delineados ao longo de nossa história. Fazem parte do Projeto um *Programa de Rádio*, levado ao ar toda semana na Rádio UFMG Educativa, *Seminários Anuais* sobre temas relevantes para a educação Brasileira e a presente *Coleção*.

Integram a Coleção, três séries: *Série Seminários, Série Estudos Históricos e Série Clássicos da Educação Brasileira*.

A **Série Seminários** publica os textos apresentados nos Seminários Anuais do Projeto, dos quais participam os mais importantes pesquisadores em educação do país. A **Série Estudos Históricos** publica trabalhos de história da educação e de áreas afins que contribuam para alargar o entendimento sobre lugar da educação no âmbito dos projetos de Brasil delineados ao longo de nossa história. A **Série Clássicos da Educação Brasileira** traz resenhas introdutórias às principais obras sobre educação brasileira publicadas no Brasil elaboradas pelos principais pesquisadores em educação do país.

O objetivo da Mazza Edições e do Projeto **Pensar a Educação, Pensar o Brasil – 1822/2022**, é que a Coleção contribua para a discussão da educação brasileira e, por meio desta, da constituição da própria sociedade brasileira.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 253 2/6/2016 11:04:29

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 254 2/6/2016 11:04:29

Este livro foi composto na tipografia Adobe Garamond Pro e impresso em papel Offset 75 g/m² (miolo) e Cartão 250 g/m² (capa) no mês de maio de dois mil e onze.

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 255 2/6/2016 11:04:29

clássicos2_alt pags 27, 28, 126 e 253.indd 256 2/6/2016 11:04:29