Raquel Pereira Chainho Gandini

# R.B.E.P. (1944-1952): Intelectuais, Educação e Estado

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Raquel Pereira Chainho Gandini e aprovada pela Comissão Julgadora em 06.12.90

Data: 06.12.90

Assinatura: _____

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1990

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Administração e Supervisão Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Maurício Tragtenberg.

Comissão Julgadora:

# PALAVRAS DE AMIZADE

Tenho grande satisfação em dedicar este trabalho a Maurício Tragtemberg, pessoa admirável sob todos os pontos de vista. A liberdade que proporciona, a confiança que, por princípio, tem na autonomia, e o respeito que dedica à capacidade e à singularidade de cada um, são inestimáveis. Além disso, sua competência intelectual completa a composição de uma orientação excepcional que ao longo dos anos se transformou em grande amizade.

São muitas as pessoas que nos ajudam nesta tarefa que exige muita dsciplina, concentração e tempo. Os agradecimentos aqui seguramente não farão justiça a todos. Gostaria de, mais uma vez, agradecer à minha mãe, Dulce Toledo Pires Chainho, pelo incentivo que sempre deu à minha carreira, pela ajuda inestimável com relação às minhas ocupações domésticas e com relação aos meus filhos. Sem esta ajuda, seria muito mais difícil cumprir a dupla jornada de trabalho. Meu marido, Dinoél, sempre me incentivou e colaborou, de todas as formas possíveis, e também a ele eu agradeço muito carinhosamente. Abraços e beijos para meus filhos, Alex, André e Leandro.

Meu grande amigo James P. Maher contribuiu muitíssimo, com sua amizade e empenho profissional, para que eu pudesse chegar ao fim deste trabalho. Os colegas de departamento, proporcionando a disponibilidade de tempo, sem dúvida também são meus credores, de amizade e gratidão. Ao prof. Dermeval Saviani, muito obrigada pela acolhida tão simpática neste programa de pós-gra-

duação.

Algumas pessoas merecem ser lembradas, pelo trabalho que geralmente fica anônimo, mas que é muito importante, de datilografia e confecção dos exemplares. À Luciane M. de Oliveira, que pacientemente decifrou os manuscritos, que me ofereceu sua sóbria opinião sobre eles, muito obrigada, bem como ao Dagoberto Silva, que fez, mais uma vez, a encadernação dos volumes. E ainda, à segura e eficiente Nadir, que secretaria tão bem os cursos de pós-graduação.

Quero deixar registrado aqui o reconhecimento da importância que tiveram na minha carreira os professores Jorge Nagle e Casemiro dos Reis Filho. Pude contar com sua orientação profissional e sua amizade, em momentos muitos difíceis da minha vida.

E, por fim, uma palavra de saudade de José Pereira Chainho, meu pai.

## RESUMO

A criação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1944, pelo Ministério da Educação, no Brasil, suas origens, suas características, e as idéias políticas, sociais e educacionais de dois dos principais intelectuais que nela escreveram, são os temas deste trabalho.

O objetivo principal que orientou a sua realização foi procurar entender a perspectiva de alguns intelectuais em relação ao Estado, quais os pressupostos políticos que orientavam suas análises, e qual a sua concepção sobre a função do Estado em relação à educação. Presente também o interesse em discutir a influência provável da condição de intelectual-funcionário, sobre a teoria e a prática educacionais que são elaboradas e implementadas no Brasil em um determinado período de sua história.

Enquanto publicação, apesar do alto nível de rigor científico, de acordo com os padrões da época, a Revista se apresenta como orgão de divulgação do Estado, publicando todos os seus atos legislativos e administrativos, bem como discursos de presidentes e Ministros. A maioria dos artigos publicados neste período é de autoria de intelectuais ligados à burocracia pública, brasileiros e estrangeiros, acompanhados de perto por professores universitários. Os temas mais frequentes relacionavam-se com psicologia, estatística, história da educação e aspectos da organização da educação em outros países.

A influência decisiva na orientação da linha editorial da R.B.E.P. neste período foi de Manoel B. Lourenço Filho, que dirigia o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), orgão do Ministério da Educação ao qual ela estava subordinada. Foi seu diretor durante tres anos, substituído depois por Murilo Braga de Carvalho, que mantém a mesma orientação.

A preocupação principal de Lourenço Filho, tal como apresentada na Revista e neste período, é a organização do sistema educacional, do ponto de vista do Estado, entendendo a educação como um interesse do Estado. Situa-se, em termos políticos, no contexto ideológico do Estado Novo, assumindo postura "técnica" que, para os estudiosos do período, atualmente, é chamada de "objetivismo tecnocrático". Do ponto de vista epistemológico, especializado em Pscologia e estatística, vê nestas áreas do conhecimento instrumentos para a organização da educação nacional.

Almeida Júnior, na condição autor que mais publica na Revista, depois de Lourenço Filho, representa outra tendência política. Defende a adoção de orientação liberal na orgnização do sistema educacional "nacional".

Grosso modo, pode-se afirmar que o debate político sobre a educação, neste período, apresenta uma oposição entre liberais e conservadores, e a Revista representa o pensamento conservador e oficial, embora o mesmo não possa ser afirmado sobre todos os autores que nela publicaram. O trabalho aqui realizado reforça também a hipótese de que os intelectuais tendem a assumir postura predominantemente "técnica" quando subordinam suas ativi-

dades à operacionalização de objetivos políticos que são assumidos fora de seu âmbito de decisão.

Em termos da história da educação brasileira este trabalho procura mostrar um aspecto parcial do processo de formação e consolidação de uma mentalidade legalístico-burocrática no tratamento dos problemas relativos à edcação pública no Brasil, que, por essa razão, tem se revelando muito mas estatal do que pública.

# I N D Í C E


Página

INTRODUÇÃO. . . . . 01

CAP. I - CARACTERÍSTICAS GERAIS DA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS . . . . . 13

1. Origens, Composição e Alguns Palpites . . . . 13

2. Os números e as incertezas estatísticas . . . 36

3. Conclusões Parciais . . . . . 64

CAP. II- EDITORIAIS DA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: RECONSTRUÇÃO NACIONAL E CIENTIFIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. . . . . 67

Introdução . . . . . 68

1. A Ideologia Estadonovista e a Educação Nacional . . . . . 74

2. Educação Nacionalista e a Missão do Intelectual. . . . . 94

3. Anexo: Agrupamento Temático dos Editoriais . . . . . 111

4. Conclusões Parciais . . . . . 164

CAP. III-LOURENÇO FILHO. . . . . 166

Introdução . . . . . 167

1. Educação como Problema Nacional:

Instrumento de Organização da Sociedade . . . 182

2. O Pensamento Autoritário e os

Reformadores da Educação . . . . . 211

2.1. As reformas estaduais. . . . . 211

2.2. Apontamentos sobre a gestão Capanema . . 238

3. Estatística e Psicologia: a Ciência

a Serviço da Organização . . . . . 251

4. Relações do Estado com os Municípios

e com o Ensino Particular . . . . . 283

5. Conclusões Parciais . . . . . 302

CAP. IV -ALMEIDA JÚNIOR. . . . . 305

1. A Posição Liberal . . . . . 306

2. A Vitória do Conservadorismo:

a Primeira Discussão Oficial Sobre a

Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional . . . . . 330

3. Conclusões Parciais . . . . . 387

CAP. V - CONCLUSÃO . . . . . 388

ANEXO - Artigos de Funcionários do INEP Durante o

Período de 1944 a 1952 . . . . . 395

BIBLIOGRAFIA . . . . . 399

# INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, orgão oficial do Ministério da Educação, criada em 1944, foi motivada por vários fatores, que se cruzaram e convergiam para a proposição do problema central que procuro esclarecer: quais as perspectivas e os pressupostos políticos e teóricos daqueles que, enquanto intelectuais, têm participado de orgãos administrativos do Estado, sobre o seu próprio papel, sobre as funções do Estado em sua relação com a sociedade e com a educação. Especificamente, esta pergunta circunscreve-se a alguns intelectuais=funcionários, e a um determinado período da história da educação brasileira.

Esta escolha do objeto de estudo e a definição do assunto tiveram seus motivos. Algumas razões nos fizeram chegar até eles e, foram, sem dúvida, de ordem pessoal, social e política, além daquelas de ordem teórica. Trataremos aqui, da forma tão resumida quanto possível, de algumas delas e também de aspectos operacionais da pesquisa.

Pudemos constatar, neste últimos anos, algumas objeções às tendências que se consolidavam nos trabalhos acadêmicos sobre educação. Os cursos e as leituras realizados nos ajudaram a entender melhor, ou a levar adiante as críticas e, em alguns casos, rever as acusações. Mas vejamos algumas delas.

O rigor e a avaliação desfavorável marcam as observações de Jorge Nagle, ao afirmar que o pensamento pedagógico

brasileiro, em seus trabalhos mais recentes, apresenta-se "desfocado das questões mais importantes", sendo "volúvel e modernoso" (1). Muito severa também é Aparecida Joly Gouveia, que sublinha a "flutuação" dos trabalhos que, "sob o rótulo de pesquisa, tem sido produzidos nas instituições oficiais (diretamente ou sob seus auspícios" (2).

Luiz Benedito Lacerda Orlandi, em um trabalho muito conhecido sobre as características das pesquisas educacionais, chama a atenção a oscilação das mesmas e aponta o seu motivo:

> "Como não conta com corpos teóricos razoavelmente competentes nesta ou naquela das esferas que lhe interessam diretamente, e como não pode perpetuar a aplicação de um feixe de técnicas, o saber pedagógico oscila em meio a influências teóricas e práticas que se cruzam inevitavelmente no desempenho de tarefas educativas. Não é grave oscilar, parece-me. O grave é a ausência de relações críticas com as influências. O grave é flutuar conforme a força momentânea deste ou daquele núcleo influenciador."(3)

Estas críticas dirigem-se não somente à "flutuação" em geral, mas a algumas em particular, como é o caso de Nagle, referindo-se aos trabalhos que se pretendem "críticos":

---

1. Nagle, Jorge - "Educação na virada do século" - Ciência e Cultura (39) 3 março de 1987, p. 287.

2. Gouveia, Aparecida Joly - "A pesquisa educacional no Brasil" - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - ( ) 122:209-210 - abr./junho 1971.

3. Orlandi, Luis Benedito Lacerda - "Apontamentos sobre pesquisa em educação" i "Falares de malquerença" - Cadernos IFCH - Campinas, Unicamp, 1983, p. 6

"Por mais que se elaborem estudos chamados doutrinários ou teóricos - ou 'críticos' - são nulas as possibilidades de interferirem na atuação das escolas, sempre que não ficam indicados e formulados os necessários desdobramentos para o interior da vida escolar."(4)

Bento Prado Jr. vai dirigir sua crítica ao pensamento pedagógico que chama de "progressista" pelo motivo contrário: considera equivocada a pretensão de utilização da escola como instrumento de interferência - política, no caso - na realidade:

"A lição da crise de 68 parece não ter sido inteiramente digerida: a estrutura da escola ou o seu lugar social não são discutidos e todo debate gira em torno de uma 'boa' visão do mundo a ser divulgada num combate mortal contra a 'outra' visão. Mas não nos traz à memória, esse discurso, algo de familiar? Insensivelmente acabamos por retornar à filosofia das luzes, ao saudoso otimismo político e pedagógico que fazia da difusão das idéias e da instrução, condição necessária e suficiente para a reestruturação da sociedade segundo os princípios da justiça e da razão. Entre um processo e outro, Marx foi esquecido e, com ele, a natureza da política e da educação.

(...)Gramsci diria: Se l'intellettuale organico non é

---

4. Nagle, J. - op. cit. p. 288.

propriamente un'intellettuale, diverrá necessariamente un fisiológico." (5)

Estas e outras críticas ainda mais severas, como a de Roberto Romano, no mesmo livro onde se encontra o texto de Bento Prado Jr. (6), sugerem algumas perguntas:

Não estariam essas "flutuações", "oscilações", e mesmo os equívocos, relacionados com as posições políticas assumidas pelos representantes - de alto nível ou não - desse saber pedagógico? Não se tornariam compreensíveis, a partir da situação em que esse saber é desenvolvido? Exprimindo a questão de outra forma, poder-se-ia perguntar se a postura a-crítica, entre outros problemas, do pensamento pedagógico brasileiro, estaria relacionado não apenas com a predominância de determinada área de conhecimento, mas também com as opções políticas de seus representantes e o lugar a partir do qual esse conhecimento é elaborado?

Muitos estudos tratam deste assunto - as condições de realização do trabalho intelectual - no Brasil, e em outros países (7) e eles têm mostrado que é considerável a influência do

---

5. Prado Jr., Bento - "A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão" - i Descaminhos da educação - Cadernos de Debates - 8 - (Textos de Marilena Chau Roberto Romano, Maurício Tragtemberg e Bento Prado Jr.) - S. Paulo, Brasilie se, 1980 pp. 29 e 30.

6. Romano, Roberto - "Democracia e Universidade" - Interpretação e Mundo na Te XI contra Feuerbach - Considerações para a crítica da 'prática-prática' - Descaminhos da Educação - op. cit.

7. Lembramos aqui, sobre este assunto:
Micelli, Sérgio - Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945) S Paulo, Difel.
_____ - Poder, sexo e letras na República Velha - S. Paulo, Pers pectiva, 1977.
Coutinho, Carlos Nelson - "Cultura Brasileira, um intimismo deslocado à sombr do poder?" Cadernos de Debate 1 - S. Paulo, Brasiliense, 1976.

ambiente político e social no qual ele é exercido. Vários trabalhos, inclusive aqueles que tratam deste tema no Brasil, têm mostrado que o relacionamento dos intelectuais com o Estado, ou com o poder, entendido de forma mais ampla, tem sido fator de grande relevância sobre o conteúdo, a forma e o resultado do trabalho intelectual.

No Brasil, esse relacionamento tem significado em muitos casos, proteção do Estado, com graus diversos de autonomia, em virtude de serem precárias as possibilidades de trabalho independente, ou seja, viver do produto do próprio trabalho intelectual.

A respeito desta condição, Mannheim, por exemplo, assinalou, em seu clássico estudo sobre o pensamento conservador, que muitos intelectuais, na Alemanha do século XVIII, por falta de condições econômicas para o exercício independente de sua profissão, eram levados "a vender sua pena a um governo ou outro. Nunca empregados como funcionários, mas usados principalmente para o serviço secreto ou propaganda, seu pensamento assume a qualidade semi-concreta que fica no meio do caminho entre a distância idealista dos negócios do mundo e a concentração do funcioná-

---

Forman, Paul - A cultura de Weimar - a causalidade e a teoria quânti 1918-1927 - Adaptação dos físicos e matemáticos alemães em um ambiente int lectual hostil - Trad. Claúdio W. Abramo, Campinas, Cadernos de História e F losofia da Ciência, Suplemento 2/1983.

Ringer, Fritz K. - The Decline of the Germans Mandarins - The German Academi Communitu - 1890-1933 - Cambridge, Mass. - Harvard University Press - 1969.

Le Goff, Jacques - Os intelectuais na Idade Média - Tradução de Margarida Sérvulo Correia - 2 ed. Lisboa, Gradiva, 1984.

Makhaiski, Jan Waclaw - Le socialisme des intellectuels - Textes choisis, traduits et présentés par Alexandre Skirda - Paris, Editions du Seuil, 1979.

rio em tarefas concretas". (8)

Não estamos aqui, entretanto, adotando o a priori de que seja possível o exercício totalmente autônomo, "puro", desinteressado ou neutro, da atividade intelectual. Consideramos apenas que, além do fato da atividade intelectual ter suas características específicas (9), ela implica, principalmente, um determinado grau de responsabilidade. Como se sabe Noam Chomski se notabilizou (inclusive) por tratar deste aspecto, a propósito da guerra dos Estados Unidos contra o Vietnã, na década de sessenta. (10)

Consideramos razoável assinalar que, apesar de ter bastante clara a importância das condições materiais de existência, para o exercício da atividade intelectual, não cuidaremos de estudá-las neste trabalho. Nosso esforço se volta para a análise do discurso produzido por alguns intelectuais brasileiros, sobre

---

8. Mannheim, Karl - Essays on Sociology and Social Psycology - Cap. II - "Conservative Thought" - London, Routledge & Kegan Paul Ltda., 1959 - p. 126.

9. Estamos nos referindo aqui à atividade intelectual chamada genericamente d "científica" e sobre o "ethos" da ciência moderna, cujos imperativos institucionais, segundo Merton, "universalismo, comunismo, desinteresse e cetismo o ganizado", são elementos que contribuem fortemente para a credibilidade de q desfrutam os cientistas. Cf. Merton, R.K. - Sociologia - Teoria e estrutura Trad. Miguel Maillet - S. Paulo, Editora Mestre Jou, 1979 - Cap. XVIII - ciência e a estrutura social democrática".

10. "A responsabilidade dos intelectuais consiste em dizer a verdade. Isto, a menos, pode parecer suficientemente óbvio para não necessitar de comentário Entretanto, não é assim. Para o intelectual moderno, isto não é de todo ev dente. Assim, Martin Heidegger, em uma declaração a favor de Hitler em 193 escrevia que 'a verdade é a revelação do que torna um povo seguro, claro forte em sua ação e em seu saber'; somente se tem obrigação de dizer este ti de 'verdade'. Os norte-americanos tendem a ir ainda mais longe ..." Chomsk Noam - La responsabilidad de los intelectuales - y otros ensayos historicos políticos. (Los nuevos mandarines) - Trad. Juan - Ramón Capella. Barcelor Editora Ariel, 1974, p. 35.

a educação, em determinado período de nosssa história. Interessam-nos seus pressupostos políticos e filosóficos e suas ligações com a mentalidade política da época estudada, bem como com outras tendências em relação à própria política e educação. Neste sentido, não apresentaremos aqui uma <u>história</u> da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, mas uma análise histórica das principais tendências do pensamento educacional, tal como apresentadas nesta Revista.

Evidentemente, estavamos supondo, quando iniciamos este trabalho, a condição relativamente autônoma dos fenômenos políticos, bem como a importância de suas implicações práticas. No caso deste trabalho, consideramos que as idéias políticas dos intelectuais, e de forma mais geral, da Revista, expressa pelos editoriais (11) tiveram importantes consequências em termos do desenvolvimento da teoria da educação no Brasil, e portanto da mentalidade que percorre o pensamento pedagógico contemporâneo, sem que isto signifique que tenha sido uma influência homogênea.

Dada a importância, pelos cargos públicos que ocuparam e pelos seus méritos pessoais, de intelectuais como Lourenço Filho e Almeida Júnior, suas idéias, que aqui estudamos, tiveram sérias implicações tanto em relação à implantação do "sistema educacional nacional", como em relação ao entendimento do conceito de educação, pública ou privada, sua função na sociedade e a sua relação com o Estado.

---

11. Os editoriais, que mereceram um capítulo neste trabalho, apresentam posições que se confundem com as de Lourenço Filho, que foi diretor oficial da Revist durante seus tres primeiros anos, e orientador intelectual durante todo período estudado.

A realização deste nosso trabalho, intelectual e manual, foi marcada pela resistência física necessária à leitura dos quarenta e cinco números estudados. Decidimos iniciar pela leitura e posteriormente efetuarmos os cortes que se configuravam, do ponto de vista de nossos objetivos, como necessários. Um dos primeiros percalços que enfrentamos foi a periodização. Pretendíamos inicialmente estudar um período mais recente da vida da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que como se sabe, já conta com quarenta e seis anos de existência. Nossa intenção era analisar os números publicados entre 1964 e 1984. Entretanto, consideramos melhor começar pelas suas origens, e manter os mesmos vinte anos.

A leitura dos nove primeiros números, bem como a consulta mais rápida aos outros oitenta e cinco mostraram que: primeiro, seria tarefa muito longa e muito difícil chegar até 1964. Segundo, que estes vinte anos se desdobravam em dois períodos: o primeiro, quando a Revista esteve sob a orientação de Lourenço Filho e seu antigo auxiliar Murilo Braga de Carvalho; o segundo, que se inicia em 1952, quando se inaugura uma nova fase, sob a orientação de Anísio Teixeira. Em 1964, por razões fáceis de deduzir, Anísio deixa a Revista, substituído por Carlos Pasquale. Muito provavelmente começa outro período, que ainda considero ser de grande interesse para estudo. Decidimos pelo período 1944-52, porque se caracteriza efetivamente como uma fase da história da Revista e porque tornava viável a realização deste trabalho.

É preciso esclarecer que a R.B.E.P. dedicava boa parte de seu espaço à transcrição da inesgotável legislação sobre educação e de atos oficiais. Por legislação deve-se entender principalmente decretos e portarias do poder executivo. Considerei dispensável a sua leitura neste caso, embora este fato seja importante em termos da caracterização da Revista como veículo de divulgação do governo.

Este corte na leitura, foi acompanhado por outros, que ocorreram quando iniciei a redação do trabalho. Ao montar o plano para redação, optei por trabalhar somente com os Editoriais e com os artigos da seção principal - "Idéias e debates", que expressavam as principais posições teóricas e suas implicações práticas, objeto principal do nosso estudo.

A leitura da Revista mostrara, porém que a grande preocupação que percorria os artigos, seja pelo seu conteúdo manifesto, ou pela sua simples inclusão, era a organização da educação nacional. Levando em conta esta constatação, fundamental para o trabalho, decidimos analisar os textos daquele que defendia explicitamente esta necessidade, e elaborava sua fundamentação teórica, o professor Manuel B. Lourenço Filho. Esta coincidência entre a sua opinião e a da Revista era coerente, uma vez que era o seu diretor e, além disso, foi o autor que nela mais publicou durante o período estudado.

Entretanto, se a Revista apresentava uma determinada tendência, e não somente pelo que apresentava, como também pelo que não apresentava, não se poderia afirmar que ela fosse monolítica nem tampouco ortodoxa, como não eram essas as caracte-

rísticas de seus diretores. Decidimos então que seria interessante analisar também outro intelectual que tivesse muitos artigos publicados. Este critério inicial nos levou ao estudo dos artigos de Almeida Júnior, cuja importância viemos a descobrir e que manifestava posição interessantíssima, contrapondo-se à tendência mais conservadora que caracterizava a R.B.E.P..

Estes cortes foram decididos depois da leitura da Revista mas considerávamos que não nos desobrigavam de apresentar uma descrição geral do seu conteúdo, que veio a se constituir em seu primeiro capítulo.

Resumindo e para finalizar, a opção pela realização deste trabalho, cujas razões já expusemos, teve por objetivo procurar entender qual a perspectiva de alguns intelectuais em relação ao Estado, (e por isso escolhemos a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - orgão oficial do Estado), quais os pressupostos políticos que orientavam suas posições e, em particular, procurar saber como entendiam a relação ente a tarefa dos educadores e a função do Estado em relação à educação. Neste objetivo inclui-se a preocupação em pesquisar em que medida a ligação mantida pelo Estado influi sobre suas opiniões e posições teóricas. Tratando-se, neste caso, de profissionais dedicados às questões educacionais, às vezes chamados de "educadores", e sendo esta também a nossa área de trabalho, a pesquisa inclui em seus objetivos o interesse em relação à constituição do próprio "conhecimento pedagógico", às iniciativas que são tomadas no sentido da formação de um campo específico deste saber, e de seus principais protagonistas.

O encaminhamento do trabalho nos levou a traduzir esta questão maior, em perguntas mais específicas:

- quais as características principais da R.B.E.P., do ponto de vista formal?
- quem eram os autores que nela publicavam, ou, em outras palavras, a quem se entregava a tarefa da constituição da "mentalidade educacional brasileira", objetivo manifesto da publicação?
- quais as categorias de objetos de debate, ou de divulgação, que a Revista seleciona?
- como eram selecionados, escolhidos ou talvez mesmo procurados, os textos ou artigos para publicação?
- quais os autores que mais publicaram, e quais as principais tendências políticas de seus artigos. Quais os temas predominantes nestes artigos? Qual o ponto de vista adotado pelos autores?
- teria havido exclusão de autores e temas, propositalmente ou não?

Estas são algumas das perguntas às quais procuramos oferecer respostas neste trabalho.

# CAPÍTULO I - CARACTERÍSTICAS GERAIS DA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (R.B.E.P.)

1. ORIGENS, COMPOSIÇÃO E ALGUNS PALPITES

2. OS NÚMEROS E AS INCERTEZAS ESTATÍSTICAS

3. CONCLUSÕES PARCIAIS

## 1. ORIGENS, COMPOSIÇÃO E ALGUNS PALPITES

A R.B.E.P. surge em 1944, por iniciativa do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, ao final do Estado Novo. Na "Apresentação" que escreve para o primeiro número, afirma que o objetivo da publicação na qualidade de órgão oficial do Ministério era "reunir e divulgar, por em equação e discussão não apenas os problemas gerais da pedagogia mas sobretudo os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de nosso país". (1)

O editorial do primeiro número procura situar a Revista no âmbito do movimento de reconstrução do país, que teria se iniciado em 1930 e esclarece que, além de representar um espaço de discussão, a Revista deveria assumir o caráter de "órgão normativo" e de "formação de opinião":

> "Não faltarão também suscintos estudos de aplicação, de modo a difundir normas de orientação pedagógica, que a prática tenha estabelecido como proveitosa, e os princípios da moderna didática sancionem como legítimas. (...) Editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos não se destina a apresentar apenas o movimento desse órgão técnico: deverá desenvolver mais amplo programa, aberto como se vê, à colaboração de

---

1. Capanema, Gustavo - "Apresentação" - R.B.E.P. I (1) julho/1944, p. 3.

especialistas de todo o país. Com este propósito é que se apresenta esta publicação, animada do sincero desejo de contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria educacional; para dar reflexo às idéias do professorado brasileiro de todos os ramos e níveis de ensino, para registrar, enfim, os rumos da pedagogia brasileira na fase em que se encontra, de viva renovação e de clara afirmação social." (2)

Os editoriais da Revista, durante este período, (1944 a 1952) mostram que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) não se constituía em simples "órgão técnico": era parte do aparelho do Estado no âmbito da educação, encarregado de propor e fundamentar "técnica e cientificamente" a política educacional do Estado Novo, quando então se afirma o "ponto de vista nacional" na condução dos problemas pedagógicos brasileiros.(3) Uma forma eufemística de se referir ao fortalecimento do poder central e à criação dos órgãos e comissões que lhe acrescentariam a qualificação de neutralidade e objetividade, em mais um de nossos períodos de "reconstrução do país".

A criação da Revista também tem outras justificativas, que podem ser encontradas em pesquisa sobre a gestão de Gustavo Capanema. Os onze anos que se estendem de 1934 a 1945, foram marcados pela sua atuação, no que se refere à educação e

---

2. "Editorial" - R.B.E.P. - I (1) julho/1944 p. 6. (grifos meus). Este editorial, como todos os outros dos números analisados, não é assinado.

3. Idem, p. 5.

cultura no Brasil. Sabe-se, porém, que a sua posição, bem como dos importantes intelectuais que com ele colaboraram, foi pelo menos singular no quadro da ditadura estadonovista. O autor de um dos trabalhos dedicados a esse período, Célio Cunha, considera bastante positiva, ainda que com ressalvas, a atuação de Capanema:

> "a presença de Capanema à frente dos negócios de educação e cultura, constituiu um fator que concorreu para atenuar e, até mesmo, impedir que ideologias autoritárias, algumas de nítida inspiração fascista, dominassem a área da educação. Capanema foi um conservador em educação, porém um conservador antitotalitário. Além disto, apoiou alguns intelectuais de reconhecida vamguarda no setor cultural, o que tornou possível algumas realizações marcantes como a criação do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e a construção do Ministério da Educação. Por outro lado, há de se reconhecer, também, que Capanema cometeu um erro ao deixar de lado alguns vultos mais expressivos do movimento escolanovista. Teria sido ele o responsável por esta marginalização, inexplicável para quem conheça o Ministro?".(4)

A resposta à pergunta pode ser encontrada em docu-

---

4. Cunha, Célio da. Educação e autoritarismo no Estado Novo. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1981 - p. 168 e 169.

mentos publicados em Tempos de Capanema (5), que também esclarecem sobre os motivos que levaram à criação da Revista. Pode-se constatar ter sido muito importante, neste sentido, tanto a sugestão, como a orientação de Alceu Amoroso Lima. As preocupações deste conhecido intelectual católico dirigiam-se para a necessidade de divulgação de doutrinas anti-marxistas. Logo após a posse de Capanema no Ministério, Alceu A. Lima lhe sugeriu uma série de medidas, deixando muito clara a orientação política que deveria ser dada, entre outras, às áreas da educação e do trabalho. Transcrevemos apenas a parte referente à educação:

> "a) seleção do professorado e das administrações em todo o país;
>
> b) seleção de um conjunto de princípios fundamentais da educação no Brasil;
>
> c) fundação de institutos superiores na base dessa seleção e orientação;
>
> d) publicação de uma grande revista nacional de educação na base destes princípios, com boa colaboração etc, e rigorosa exclusão do ecletismo pedagógico e muito menos do bolchevismo etc;
>
> e) publicação de pequenas ou grandes doutrinas anti-marxistas e de documentação anti-soviética;
>
> f) idem de obras sadias, construtivas, na base de princípios de educação no Brasil;

---

5. Schwartzman, Simon, Bomeny, Helena M.B. e Costa, Vanda M.R. da - Tempos de Capanema - Rio de Janeiro, Paz e Terra:São Paulo, Editora da USP, 1984.

g) defesa das humanidades clássicas, latim e grego, e sua incorporação no plano nacional de educação;

h) idem de uma filosofia sã;

i) convocação de uma Convenção Nacional das Socieda-des de Educação para os fins de h, mas com as bases principais já previamente assentadas;

j) atenção muito particular com o espírito dominante em certos meios pedagógicos, particularmente em São Paulo;

l) entendimento com os estados para uma uniformidade na orientação educativa;

m) elaboração do Plano Nacional de Educação nessas bases;

n) escolha dos futuros membros do Conselho Nacional de Educação tendo em vista este objetivo;

o) elaboração dos programas para os cursos complemen-tares;

p) facilidades para o ensino religioso em todo o país;

q) idem para a fundação da faculdade católica de teo-logia nas universidades;

r) idem para a realização de congressos católicos de educação nos vários estados e em geral para os traba-lhos sociais da Ação Católica Brasileira;

s) idem para a Universidade Católica do Rio de Janei-ro;

t) entrega a uma orientação segura e uniforme e à direção dos católicos de Escola de Serviço Social."(6)

Além de propor a criação de uma revista de orientação "antibolchevista", este documento já antecipa elementos para se entender a exclusão de representantes do escolanovismo, principalmente Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Em Tempos de Capanema são feitas outras referências e publicados documentos que mostram a intencionalidade da exclusão, embutida no pacto maior do Ministério da Educação com a Igreja. Uma carta de Alceu A. Lima a Capanema, datada, provavelmente, de 1935, rejeita a nomeação de Fernando Azevedo para a diretoria nacional de educação:

"De Alceu Amoroso Lima

Rio, 19.3.1935 (?)

Capanema

Pensei maduramente na nova consulta que você me fez sobre a possível nomeação do Dr. Fernando de Azevedo, para diretor nacional de Educação. E, quanto a mim pessoalmente, perduram as razões que lhe apresentei. Nada tenho contra a pessoa do Dr. Azevedo, cuja inteligência e cujas qualidade técnicas muito admiro. Ele é hoje, porém, uma bandeira. Sua idéias são conhecidas, seu programa de educação é público e notório. Sua nomeação seria, por parte do governo, uma opção ou uma confusão. E tudo isso, eu teria de dizer de

---

6. Idem, p. 173/174. (Em nota de rodapé os autores informam que esta é uma part de um "texto manuscrito e sem assinatura, caligrafia de Alceu Amoroso Lima com anotações de Capanema (...) Arquivo Gustavo Capanema, série i, assunto políticos, em fase de organização" - p. 174). (grifos meus)

público, em face de minha consciência e da certeza que tenho de que, no terreno da educação, é que se está travando a grande batalha moderna das idéias.

Como prezo muito as posições definidas e já dei, há muito, a conhecer qual a minha atitude, em matéria pedagógica, não me seria possível continuar a trazer, ao Ministério da Educação, a pequena mas desinteressada colaboração que até hoje tenho dado, na obra grandiosa que você está empreendendo nesses domínios, caso se confirmasse essa nomeação, a meu ver errada e inoportuna.

É de ponderar também que, qualquer que fosse minha resposta, a impressão causada por essa nomeação nos meios católicos seria a mesma de perplexidade e interrogação.

Creia-me, meu caro Capanema, seu sempre fiel amigo.

Alceu." (7)

A criação de uma revista, por parte do Ministério da Educação, a sua orientação política e a exclusão inicial dos defensores do escolanovismo, principalmente Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, foram resultantes, em grande parte, da influência de Alceu Amoroso Lima na qualidade de principal interpréte da Igreja Católica, àquela altura dos acontecimentos. As relações entre a Igreja e o Estado, no que se refere à educação, durante a gestão Capanema, e mesmo antes deste, podem ser enten-

---

7. Carta de Alceu Amoroso Lima a Gustavo Capanema, transcrita in Tempos de Capanema, p. 301.

didas como um pacto: por parte do Estado interessava o "papel político e instrumental" que a Igreja poderia representar, posição assumida já por Francisco Campos, em 1931. À Igreja interessava que o Estado facultasse o ensino religioso nas escolas públicas, bem como não impedisse o ensino privado e confessional. A nomeação de Capanema, ao que indica Tempos de Capanema, já teria feito parte deste acordo e, ele próprio teria sido fiel a este pacto. O mesmo, porém, não poderia ser afirmado a respeito de Getúlio Vargas que, entretanto, não dispensava o apoio da Igreja:

> "Não existem evidências de que Getúlio Vargas tenha mantido sua adesão ao pacto com a mesma fidelidade que seu ministro. A área de educação e cultura não parece ter sido central entre as preocupações quotidianas do presidente, e isso aumentava, sem dúvida a liberdade de ação do ministro, ainda que restringisse um pouco o seu acesso. Em alguns casos - como nos episódios do Estatuto da Família e da disputa com o Ministério do Trabalho sobre o controle do ensino industrial, (...) fica claro que a ação do titular da educação tinha seus limites, e que os princípios éticos e pedagógicos eram vistos com ceticismo no palácio. Não há dúvida, no entanto, que Vargas não tinha nenhum interesse em alienar o apoio da Igreja, desde que ela não cobrasse um preço muito além das emendas religiosas." (8)

---

8. Schwartzman, S. ett alli - Tempos de Capanema - p. 49.

O que mais de perto nos interessa aqui, é o fato que, apesar de defensor do escolanovismo, Lourenço Filho, diretor do INEP e da Revista, quando de sua criação e durante tres anos, permanece no Ministério, ao que tudo indica, por assumir postura "predominantemente técnica", como afirmam os autores de Tempos de Capanema (9), ou pela qualificação profissional, fator decisivo de seu ingresso no aparato burocrático do Estado, na década de vinte:

> "Nas condições em que se encontrava o sistema de ensino nos anos 20, o Estado não poderia estender sua tutela ao campo educacional, sem negociar as reformas previstas com a Igreja Católica que era o principal investidor e concorrente nessa área. Por outro lado, uma escassez de elementos qualificados para gerir tais iniciativas, as determinações impostas pela origem social se retraem perante os trunfos conferidos por uma formação profissional profissionalizante.
> (...) A trajetória profissional de Lourenço Filho é o exemplo cabal de um agente especializado que deve quase tudo à escola e que por isso mesmo tende a concentrar seus investimentos na aquisição de títulos

---

9. Escrevendo sobre movimento da escola nova: "Nem todos pensavam da mesma maneira, e nem tiveram o mesmo destino. Anísio Teixeira e, em menor grau, Fernando de Azevedo, atrairiam a ira da Igreja Católica, seriam chamados de comunistas e passariam períodos de ostracismo. Lourenço Filho assumiria uma postura predominantemente técnica e se manteria como assessor próximo de Capanema até o fim de seu ministério. Francisco Campos não mais voltaria à área educacional depois de seu período de ministério, assumindo mais tarde posição no governo Vargas como seu Ministro de Justiça e mentor intelectual do golpe de estado de 1937". Schwartzman, S. et alli - op. cit., p. 53.

escolares. O trabalho que desenvolve e a carreira à qual se devota resultam da coincidência entre a boa vontade cultural que permeia suas disposições e os interesses do poder público em contar com um corpo de especialistas voltado para a gestão do sistema de ensino." (10)

São muitos os elementos a serem levados em conta, não somente em relação à origem da Revista, quanto às caraterísticas pessoais e preferências políticas de seu principal diretor no período, Lourenço Filho, e ainda, quanto à gestão de Capanema, quando é criada. Esta gestão, particularmente, resiste à definição em poucas palavras, dadas as condições políticas do período estadonovista e a atuação bastante hábil e até, talvez, ambígua de seu titular. O que se pode afirmar, pela própria publicação, é que seguramente não fez a divulgação de textos marxistas ou de doutrinas bolchevistas, como recomendava Alceu Amoroso Lima. Entretanto, manteve-se perfilada à tendência escolanovista, que aquele pensador católico combatia com bastante vigor, considerando-a naturalista, materialista, imediatista e estatista. (11)

A seleção dos artigos para publicação parece ter seguido a orientação de Lourenço Filho, uma vez que predominam textos sobre psicologia e, principalmente, psicologia aplicada.

---

10. Miceli, Sérgio - Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-45) - São Paulo, Difel, 1979 - pp. 168 e 171.

11. Cf. Medeiros, Jarbas - Ideologia autoritária no Brasil - 1930-1945. Rio de Janeiro. Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1978 - páginas 324-340: "Pensamento pedagógico" de Alceu Amoroso Lima.

Pode-se afirmar também que "seleção" talvez não seja o mel termo. Em documento datado de 1952, Milton de Andrade Silva, c fe da Revista desde 1947, refere-se à dificuldade de obtenção artigos escritos especialmente para a Revista, em relatório ap sentado ao Diretor do INEP:

> "A fase de obtenção de material é, por certo, a mais importante. Dela decorre a possibilidade de serem organizados excelentes números. No entanto, raramente são recebidos artigos escritos especialmente para a Revista. Por isso, somos obrigados a recorrer com frequência a traduções, transcrições, aulas inaugurais e conferências. Evidentemente não se irá excluir das páginas da Revista a reprodução de bons artigos de outras revistas nacionais e estrangeiras, mas também cumpre obter matéria original. Certamente esta carência de matéria está intimamente ligada ao reduzido movimento editorial de obras pedagógicas e ao nível de ensino ministrado nas nossas faculdades de filosofia e nas escolas normais. Parece-nos que a constituição de um corpo de colaboradores melhorará em parte esta situação, o que constituirá uma das partes de nosso plano de trabalho para 1953. Entendemos também que não devem ser desprezadas a organização de um concurso de monografias e a colaboração dos professores contratados para os Cursos de Especiali-

zação e Aperfeiçoamento do I.N.E.P. ." (12)

Entretanto, boa parte do material publicado na vista era abundante e constante, uma vez que constituído pe atividades do governo: leis, decretos, portarias, atos oficia As seções que compunham a publicação eram as seguintes:

1) Editorial

2) Idéias e debates - seção onde são publicados os textos prin pais da Revista: artigos, conferências, transcrições de ar gos publicados no exterior e, eventualmente, discursos de toridades brasileiras.

3) Documentação - destinada a publicar relatórios de pesqui exposições de motivos, discursos, relatórios ou conclusões congressos, dados estatísticos, exposições sobre a adminis ção e organização escolar nacional ou estrangeira.

4) Vida educacional:

a) Educação brasileira: boletim mensal, que relata os "fat de acordo com as informações recebidas pelo INEP, que mant uma seção de Documentação e Intercâmbio.

b) Informação do país

c) Informação do estrangeiro

d) Através de Revistas e Jornais - destinada à transcrição pequenos artigos publicados em jornais e revistas.

e) Atos oficiais - reprodução dos atos mais importantes, cc cernentes à educação, anteriormente publicados nos diári

---

12. "Relatório das atividades da 'Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos' ferente ao ano de 1952" - Milton Andrade da Silva (Chefe da Revista Brasi ra de Estudos Pedagógicos) - Arquivo do I.N.E.P., Brasília.

oficiais da administração federal e estadual.

Em alguns dos números publicados entre 1944 e 1' aparecem eventualmente as seções: Orientação pedagógica e Bibl grafia (resenhas). A seção Documentação por duas vezes subdivi se em Documentação e Documentação histórica. Nesta são publica dois textos antigos sobre educação no período colonial.

Neste trabalho concentramos nossos estudos nos a tigos publicados na seção Idéias e debates e nos Editoriais. C tudo, dada a frequência com que são publicados artigos de Loure ço Filho na seção Documentação, estes também foram incluídos. ( mo fizemos a leitura de praticamente todos os textos, com excep da legislação, algumas observações podem ser feitas sobre outr seções, principalmente sobre a Vida educacional e suas subdiv sões "Educação brasileira" e "Através de Revistas e Jornais".

Sob o título "Vida educacional" e sub-título "At da administração" são publicadas notícias, distribuídas pel dias de cada mês, registrando atos oficiais federais, municipa e estaduais. (A transcrição dos mais importantes será feita "Atos oficiais"). Assim, maior parte da "vida educacional" bras leira se refere à atividade do governo.

Subdivide-se em atos da administração federal, e tadual e municipal; pode-se constatar pela sua leitura a que po to chegavam os detalhes da regulamentação oficial de nossa "vi educacional", que parece confundir-se com legislação e burocrac educacionais. Diga-se de passagem que "legislação" significav em sua maior parte, decretos e portarias, ou seja, que se trata de atividade legislativa do executivo. Este fato, compreensív

durante o Estado Novo, não se altera no período seguinte. A
disso, a "vida educacional" abrangia também o Ministério da Gu
ra, da Agricultura, o D.A.S.P. (Departamento Adminsitrativo
Serviço Público), entre outros órgãos do executivo, que legis
vam sobre os cursos destinados a seus funcionários, também
seus menores detalhes.

Pela leitura desta seção pode-se então verific
que "vida educacional brasileira" se constituia em uma expres
que representava menos do que se poderia supor - "viver" ser
principalmente "normatizar", e mais, na medida em que extrapola
o Ministério da Educação e Saúde, demonstrando a existência
uma intensa atividade "educacional" por parte de outros órgãos
aparelho do Estado. Esta seção da Revista certamente mereceria
estudo especial porque fornece importantes elementos para o c
nhecimento do funcionamento das atividades do Estado e a hiera
quização das atribuições entre a presidência da República, os M
nistérios, as administrações estaduais e municipais, no período

Grosso modo, apenas, pode-se afirmar que a adm
nistração federal se ocupava do controle, regulamentação, insp
ção, reconhecimento e cassação, de escolas e de professores.
administrações estaduais restava o remanejamento e reorganizaç
de suas respectivas redes de escolas, o aparelhamento de seus o
gãos centrais e admissão e remoção de professores. Pouco sobra
para os municípios, que cuidavam de sua própria rede de ensin
sem recursos e sem autonomia: estabelecer vencimentos, criação
cargos e atribuição de dotações a entidades públicas, como b
bliotecas, ou a associações de caráter privado, além de desapr

priação de terrenos para a construção de prédios escolares. Par
ce prudente ressalvar que a reduzida "vida educacional" dos mun
cípios também pode ser atribuída à maior dificuldade para se c
ter informações sobre eles, muitas vezes bastante distantes e r
merosos. Em todo caso, não escapavam aos "atos" do governo fec
ral que, apesar de todas as dificuldades, conseguia, ou prete
dia, alcançá-los através de seus orgãos fiscalizadores.

Transcrevemos a seguir exemplos do que se ente
dia, em parte, por "vida educacional" brasileira, no mês de out
bro de 1946. O número que antecede a "notícia" refere-se ao d
do mês:

> "1 - Atos da administração federal
>
> 5 - É publicada a Portaria nº 492, de 21-8-1946, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao Ginásio São João Bosco, com sede em Juazeiro, no Estado do Ceará. (...)
>
> 10 - É publicada a Portaria nº 9.706 de 7.10.1946, do Ministério da Guerra, que aprova as Instruções para o concurso de admissão e matrícula na Escola Militar de Resende em 1947." (13)

Compunham ainda a seção "vida educacional", o "N
ticiário", que arrolava informações rápidas e sem comentários,
também "Informações do país" e "Informações do estrangeiro", q
apresentavam notícias mais detalhadas e alguns comentários. I

---

13. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - V. X (26) jan./fev. 1947 - se
"Vida Educacional" - p. 62 e 63.

forma geral, porém, a postura adotada restringe-se a fornecer j
formações, "sem amor e sem ódio".

"Através de Revistas e Jornais" constituia a últ
ma sub-seção de "Vida Educacional". São transcritos muitíssim
artigos, sobre os mais variados assuntos e bastante heterogênec
sob todos os pontos de vista. Fornecem material para outros tr
balhos e portanto, apenas a título de impressão geral, pode-
afirmar neste caso, que a educação parece se constituir um te
extremamente sugestivo, aberto a todos e receptivo aos tratame
tos mais variados: muitos textos são marcados pelo raciocínio m
litar ou policial, pela metáfora orgânica e mesmo por motivaçõ
sexuais. Assim, nesta subseção aparecem frequentemente artig
que apontam a necessidade de se criar escolas-hospitais, ou di
cutem a relação entre alguma doença e a educação. Esta muitas v
zes é conceitualmente entendida como um recurso de "profilax
social", ou até mesmo como um recurso de "intervenção cirúrgic
mais radical, para extirpar alguns "tumores" sociais.

Em um longo artigo publicado em 1946, na subseç
acima mencionada, intitulado sugestivamente de "O edifício
saúde pública alicerça-se na educação", Oscar Clark afirmava q
o saneamento do Brasil dependia da educação e da alimentaçã
considerando como nossas principais doenças a tuberculose, síf
lis, malária, opilação e desnutrição. Considerava necessário q
o Estado cuidasse das crianças desnutridas, separando-as das mã
"ignorantes e paupérrimas", para alimentá-las e educá-las. Refe
ria-se à criação de creches, que os educariam física e moralmer
te: "O Jardim de Infância é hoje, o laboratório onde se constr

o arcabouço das nações sadias"(14). Os tuberculosos deveriam isolados compulsoriamente e aconselhava a criação "campos de s de" ou "Escolas-hospitais silvestres" para cuidar de seus filh Misturando o discurso militar e o médico, não hesita em afirma seguinte:

> "Na luta contra tuberculose não devemos, portanto, limitar a nossa ação ao isolamento dos doentes, mas adotar a política dos Campos de Saúde (Escolas-Hospitais silvestres), isto é, enviar para o campo e praia os débeis físicos, em particular, as crianças que residem em companhia de pais tuberculosos. Nessa prática reside a esperança da guerra contra a peste branca cessar por falta de combatentes. A Escola-Hospital equivale, nesse paralelo, a um tratado permanente de paz." (15)

Na verdade, no caso deste autor, suas consider ções sugerem afinidade com o nazismo:

> "As Escolas-Hospitais silvestres são os estaleiros a serviço da Higiene Escolar, onde se cuida com o maior carinho da redenção física da raça, da emancipação do

---

14. Clark, Oscar - "O edifício da saúde pública alicerça-se na educação" in E.P. VIII (23) julho/agosto, 1946, p. 350. (Transcrição do Jornal do C cio, Rio).

15. Idem. p. 353. A respeito da "retórica do patológico" pode-se consultar langer, Judith - Les métaphores de l'organisme - Paris, Vrin, 1971 - VII: a doença como categoria socio-política. Particularmente pertine neste caso, suas observações sobre a "integração da desordem". Esta deix ser obstáculo na medida em que se pode qualificá-la (como doença), explic e ao mesmo tempo promover a sua marginalização ou até mesmo sua extir por meios violentos.

corpo, (...) - e onde se ensina a construção econômica da Nação pelos múltiplos trabalhos realizados em uma fazenda. A Escola-Hospital é a escola da realidade brasileira. (...) Afasta os alunos débeis físicos do meio miserável e doentio das cidades - 'túmulos da espécie humana', no dizer de J.J. Rousseau - e os transforma ao fim de alguns anos, em jovens fortes, sãos de corpo e alma, capazes de concorrer para a prosperidade nacional." (16)

Reiteramos aqui a grande diversidade dos artig publicados nesta seção e o fato de que não nos dedicamos ao s estudo, mas apenas realizamos a sua leitura. Gostaríamos porém apresentar, de passagem, outro artigo onde a exaltação da "miss do professor" parece provocar um prazer exagerado em seu autor:

"Afirmar é seu ofício (do professor). A escola é um centro de afirmação (...). Para duvidar o aluno não precisa de mestres. (...)

Não sei que momento de uma alegria mais justamente feliz para o professor do que quando ele pode gozar a surpresa e o encanto de seus alunos pela aula. Acompanhar na fisionomia e no olhar dedicado dos alunos o efeito fecundativo de sua lição. Decifrar a soma de

---

16. Idem, ibidem.
Outro autor propunha a criação da "Caderneta Sanitária", na qual se inscrev ria a vida clínica de cada indivíduo "que poderia ser erigida ao papel 'caderneta de cidadania'" - Medeiros, Maurício de "Caderneta Sanitária" R.B.E.P. - IX (25) nov./dez. 1946 - p. 401 (transcrito do Diário Carioca Rio).

aproveitamento da aula pela soma de emoção que se reflete na atitude concentrada e na atenção ávida de todos os jovens. A sensação que fica é de domínio. Uma superioridade como do domesticador." (17)

Esta linguagem, marcada por termos eróticos sugere um prazer sádico que, coincidência ou não, é desaprovadoramente atribuído aos mestres que empregavam (ou empregam...) castigos físicos, em outro artigo publicado na mesma seção e no mesmo número. Sob um título interessante - "Esplendor e decadência da palmatória" - Artur Ramos discorre de forma equilibrada sobre os males das "crianças escorraçadas", vítimas do "sadismo" de pais e professores. Baseando-se em pinturas e citando uma "obra do Dr. O'Fallowell", fala sobre infanticídios, castigos corporais e nomes atribuídos aos mestres: "flagelador" ou "furiosus preceptor" na Idade Média, quando "palmatórias, jejuns e prisões" eram empregados para "purificar a carne suja pelo pecado, seguindo tendência do masoquismo coletivo". Afirma ainda que, apesar de ter sido rejeitada e condenada por Rousseau, a punição corporal ainda poderia ser facilmente encontrada, ou mesmo substituída por castigos morais, tão perniciosos e prejudiciais quanto a primeira. (18)

O material que é transcrito nesta seção da R.B.E.P. já seria suficiente para outra(s) dissertação(ões). Po-

---

17. Monte Negro, Olivio - "O professor" in R.B.E.P. - II (6) - dezembro/1944 - p. 461, 462 e 463. (Transcrição do Jornal do Comércio, Recife). (grifos meus).

18. Ramos, Artur - "Esplendor e decadência da palmatória" - R.B.E.P. II (6) dez./1944 p. 456 (transcrito de Vamos Ler, Rio). (grifos meus).

deria até ser estendido a outros periódicos, como a revista Ed
cação, que era publicada pela Diretoria Geral do Ensino de S
Paulo, fundada em 1927, com a colaboração de Lourenço Filho e q
mantinha também uma seção com o nome de "Através de Revistas
Jornais". Optamos, neste trabalho, pela concentração nos artig
e autores da seção Idéias e Debates e nos Editoriais.

Uma última palavra, apenas, sobre os artig
transcritos de jornais, ainda que apenas a título de sugestã
Nota-se a tendência a apresentar propostas de solução de tod
ou vários problemas sociais, tendo por instrumento a educaçã
Esta deveria incidir sobre alguma característica dos indivídu
ou algum dos problemas sociais. Assim, por exemplo, se a saú
for considerada o problema mais grave, propõe-se a fusão de esc
las e hospitais. Sabe-se que neste período de nossa história
educação era disputada, enquanto instrumento de intervenção s
cial, por vários grupos, de diferentes características e ideol
gias. Mas não é este aspecto que pretendemos assinalar, e sim
tendência que se pode perceber, em vários artigos, de se utiliz
da educação como pretexto para criar uma situação utópica.

As utopias, ou melhor, um tipo de discurso que
considerado "gênero utópico", tem algumas características cons
tantes que permitem reconhecê-lo enquanto tal. São elas a insul
ridade, o fechamento, a preocupação com a gestão social, para
qual a educação costuma ser instrumento importante, e por sugeri
rem uma identidade, ou efetuarem uma leitura das essências, se
gundo a qual a natureza humana é sempre integralmente bo
ou má, recusando a contradição como elemento dessa mesma na

tureza.(19) Distingue-se ainda pela forma, apresentando geralm
te três partes: a descrição de um país imaginário, a discus
teórica sobre a comunidade utópica e os princípios do sistema
munitário proposto. A parte mais frequentemente conhecida das
topias é a descrição, onde o autor, mostra como deveria ser
país ideal, apelando para a sedução, para o imaginário, atra
de um romance, onde o personagem principal é o Estado, e não pr
priamente os personagens da trama que compõe o enrêdo da utopi
este frequentemente apenas um pretexto.

Estas características estão ligadas à intenção
mostrar, e não demonstrar, conceitos. A situação de insularida
e fechamento permitem a apresentação das idéias em ação, sem
necessidade de explicar a transição e de trabalhar as influênci
externas. O fechamento permite estabelecer um controle sobre qu
se todos os aspectos da vida social geralmente baseado na razã
e a insistência na exemplificação do controle torna as utopi
bastante monótonas. A educação será tema importante, a partir
preocupação com a gestão social: através da pedagogia o Estado
antecipa. A educação comum e imposta serve à uniformidade nece
sária ao controle e justifica também a nova hierarquia a ser e
tabelecida na sociedade.

O discurso sobre a educação, principalmente aque
que poderia ser considerado de senso comum, menos elaborado, ter
de a apresentar algumas aspirações semelhantes às dos autores d

---

19. Cf. Moreau, Pierre François - Le récit utopique - Droit naturel et roman
l'Etat. Paris, Presses Universitaires de France, 1982. Trusson, Raymond -
uages au pays de nulle part - Histoire littéraire de la pensée utopique
Bruxelles, éditions de l'Université de Bruxelles, 1979.

discursos utópicos, afastando-se deles com relação à forma e
tensão.

É comum se encontrar, em artigos publicados
sub-seção "Através de revistas e jornais", sugestões de isolame
to, de fechamento, de controle absoluto sobre o funcionamento i
terno das intituições educacionais. Porém, dois aspectos são ma
importantes: a "leitura das essências", ou seja, pode-se not
uma tendência a considerar a natureza humana essencialmente b
ou má e adotar este parâmetro como indicador dos princípios a s
rem adotados para a ação pedagógica e a organização das institu
ções escolares.

Mais frequentemente tende-se a considerar a nat
reza humana como <u>má</u> e além disso, elege-se um dos traços da mes
natureza como desejável: frequentemente a <u>razão</u>, que parece i
plicar o expurgo dos traços considerados irracionais, que gera
mente são identificados com sexo e defeitos físicos. Nesta ord
de raciocínio, a consequência é considerar desejável a purific
ção da "natureza", corrigindo-a por meio de castigos e de proce
dimentos eugênicos. Em outras palavras, educação e disciplina
educação e coerção tornam-se elementos indissociáveis, e o pro
fessor o "redentor", o "salvador" da humanidade.

Esta digressão pretende apenas indicar ou sugeri
uma das características do discurso tipicamente moralista, qu
muitas vezes se apresenta como um discurso <u>sobre</u> a educação, o
mesmo um discurso <u>de</u> educador. A história da educação e princi
palmente, estudos mais recentes sobre a história social da famí
lia, da criança, sobre a relação entre a criança e as razões d

Estado e sobre os intelectuais (20) fornecem elementos que enc minham para a discussão sobre a passagem das funções moralista ou de assistência espiritual, da Igreja para o Estado, assumir este todos os direitos relativos à vida social. Esta transiç tem sido assumida individualmente, por razões que seria preci estudar, por muitos daqueles que se interessam por educação, m não justificadas por razões de ordem "natural" e, mais recent mente, de ordem científica e/ou política.

---

20. Ver, por exemplo:
Ariés, Philippe - História social da criança e da família - trad. Dora Flak man, 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
Meyer, Philippe - L'enfant et la raison d'état - Paris Seuil, 1977
Le Goff, Jacques - Os intelectuais na Idade Média - trad. Margarida Sérvu Correia - 2 ed., Lisboa, Gradiva Publicações, 1984.

## 2. OS NÚMEROS E AS INCERTEZAS ESTATÍSTICAS

Vamos apresentar a seguir algumas tendências apr
sentadas pela R.B.E.P. neste período, constatadas pela leitura
confirmadas pelo tratamento numérico. Este, ressalvamos, também
passível de discussão, uma vez que não se desvincula das premi
sas e opções políticas de quem os realiza. Procuramos ter em me
te a orientação metodológica de Barrigton Moore, que aconselha
pesquisador a ter claro que a contagem implica a necessidade
se ignorar as diferenças que não estão sendo medidas, além
fato que as mudanças qualitativas, para ele, são incomensur
veis.(21)

Neste sentido, os quadros aqui apresentados resu
mem uma tentativa de comprovar observações que já haviam si
realizadas pela leitura dos textos, com a devida precaução e re
ceptividade para possíveis provas em contrário, que poderiam se
evidenciadas pela análise numérica. Na verdade o tratamento nume
rico significou, em parte, uma reelaboração e repetição da pri
meira análise.

O primeiro aspecto ao qual dedicamos o trabalho d
"contagem" foi o tema dos artigos. Procuramos e tentamos vária
formas de classificação e optamos pelas categorias que estão dis

---

21. Moore Jr., Barrigton - As origens sociais da ditadura e a democracia - Sent
res e camponeses na construção do mundo moderno. Tradução Maria Ludovina
Couto, Lisboa, Edições Cosmos, Santos, Editora Martins Fontes, 1975 - apên
ce: "Nota sobre estatística e historiografia conservadora".

criminadas nos Quadros 1 a 5 procurando preservar tanto qua possível as diferenças, o que nos levou a um grande número de tegorias e também, preservar a terminologia do período. Entr tanto, algumas observações ainda são necessárias. Incluir alg artigo sob determinada categoria não significa que o mesmo r apareça também em outros artigos incluídos em outras categoria Segundo, procuramos subsumir os artigos em categorias que nos p receram refletir o objetivo do autor e não necessariamente efeito que ele poderia vir a provocar. Assim, por exemplo, cham mos de "educação em outros países", artigos que discorrem sob aspectos particulares do sistema educacional no exterior. Entr tanto, não significa que não seja esta uma forma de se discorr também sobre política educacional. Cabe observar ainda que o e tabelecimento destas categorias foi realizado à luz do interes que orienta este trabalho e não implica a ótica de um especiali ta nas diferentes áreas de conhecimento. O trabalho com uma re vista é extremamente complicado, também deste ponto de vista e a afirmações que viermos a fazer não têm, em absoluto, a pretensã de validade para cada uma das áreas de conhecimento e, muito me nos, a mais remota intenção de esgotar o assunto.

Com relação aos artigos apresentados na seçã "Idéias e Debates", a primeira e mais importante da Revista, observação dos quadros revela que, no decorrer de todos os ano do período estudado (22) há uma frequência significativa de arti

---

22. É preciso esclarecer que:1º) o ano de 1944 começa em julho, para a R.B.E.P mês em que é publicado o primeiro número;2º) estudamos apenas o primeiro mero do ano de 1952 -o número 45- porque o número seguinte já será edit sob a direção de Anísio Teixeira, que inicia outra fase na vida da Revista que não é objeto deste trabalho.

gos sobre psicologia com acentuada ênfase sobre as suas possív aplicações à pedagogia e à organização do trabalho. A análise frequência dos diferentes assuntos por ano, revela que a psico gia se mantém em primeiro lugar em seis dos oito anos analisa em todos os seus números (ver Quadro 4). Em termos percentu gerais, são dedicados à psicologia quase trinta porcento dos a tigos, situando-se em segundo lugar, com pouco mais da met deste percentual, aqueles que versam sobre a educação em outr países. As questões ligadas à história de aspectos determinad da educação no Brasil e à metodologia do ensino, ou a determin dos níveis e particularidades do ensino situam-se em terceiro quarto lugares, respectivamente. (ver Quadro 4 - Resumo).

A estatística, enquanto objeto exclusivo de art gos, aparece em quinto lugar, como mostra o Quadro 4. Entretant cabe ressalvar que muitos artigos e relatórios de pesquisas s elaborados com a preocupação constante de apresentar dados est tísticos. Com uma certa cautela pode-se afirmar que muitos d "relatórios de pesquisa" se resumem à apresentação de dados num ricos sobre a alfabetização, ou sobre as construções de escolas etc. Referimo-nos principalmente àqueles apresentados na secçã "Documentação" sobre a qual falaremos mais adiante.

Uma das surpresas que o tratamento numérico nc proporcionou foi a porcentagem de artigos dedicados à história d educação, que se situou em 3º lugar na classificação geral. N verdade, observando-se o Quadro 1 que discrimina a distribuiçã pelos anos, durante os três primeiros e dois últimos anos é qu se situam a maior parte das publicações sobre a história da edu

cação.

Sob a denominação de "educação em outros países incluímos os artigos que tem como título, por exemplo, "A educação primária no Chile", ou "A educação musical em 14 repúblicas americanas", ou ainda "A educação agrícola nos Estados Unidos (23), os quais, em sua grande maioria são assinados por estrangeiros. Estes, como poderemos verificar pelo Quadro 16, constituiam quase 40% do total de autores que publicaram na Revista neste período. Este tipo de publicação tem significativa preferência, tendo em vista que na seção "Documentação" também aparece oito vezes. Nesta trata-se principalmente de transcrição de textos de leis sobre a educação de outro país, como por exemplo "Lei inglesa sobre educação" publicada no número X (28), maio/junho de 1947, ou "A reforma da educação na Itália", publicada número XII (33) maio/agosto de 1948, que, curiosamente, é o título da reprodução do inquérito nacional realizado pelo governo italiano com a finalidade de proceder à reforma do ensino em todos os seus níveis de ensino. Este inquérito, ainda que um pouco tendencioso pela indução de respostas, põe em discussão inclusive a existências dos orgãos centrais de direção da instrução pública. Entretanto, estes documentos são introduzidos por uma apresentação formal, sem comentários.

Ainda na seção "Documentação", pode-se observar pelo Quadro 5 três tipos de relatórios: aqueles que chamamos "relatórios de pesquisa" constam principalmente de dados sobre a alfabetização dos diferentes estados e municípios brasileiros obtidos pelo INEP. Outros tratam de aspectos pontuais da educação e

alguns estados durante determinado período. Uma publicação mu interessante, realizada nos cinco primeiros números é o levan mento chamado "Bibliografia pedagógica brasileira", que abra um largo período: 1812 a 1943. Estes documentos constituem, c tamente, material interessante e útil para pesquisadores edu cionais.

A seção "Orientação pedagógica" aparece apen cinco vezes, mas merece destaque porque três de seus textos s de Lourenço Filho, cujo trabalho veremos em capítulo separad dada a sua importância na Revista durante o período. Os outr dois textos são transcrições de publicações americanas: Anuár da Associação Norte-Americana de Administradores Escolares e tr ta do ensino de higiene, com indicação da bibliografia sobre tema, disponível em inglês e portugues. (24) O outro - "O ensi funcional da ciência" (25) traduz e resume o estudo "Scien Teaching for better living", organizado pelo Conselho Norte-Am ricano de Professores de Ciência. Ambos foram transcritos da p blicação da União Panamericana, números 82 e 85, respectivament Como se pode perceber, é grande o número de traduções (artigos documentos), assinados ou não, de autores estrangeiros.

Esta participação será por nós discriminada em s guida. Concluindo esta análise dos dados sobre os principais t mas ou assuntos tratados pela R.B.E.P. neste período, gostaríam de fazer algumas observações finais. Embora seja muito complica

---

24. Publicado no número XI (18), dezembro de 1945.

25. Publicado no número III (9), março de 1945.

afirmar categoricamente qualquer coisa sobre uma revista, sem tar excluindo elementos que matizam essas afirmações, enqua tendência, ou linha geral a R.B.E.P. manifesta, neste perío preocupação maior com a questão da organização dos diferentes pectos da atividade educacional, tanto do ponto de vista do Es do, como do ponto de vista do funcionamento interno das escol Assim, é enfatizada a necessidade do emprego da estatística, t to para obtenção de informações sobre a situação do ensino (al betização, evasão, repetência, número de escolas, etc), bem c para a classificação e posterior organização dos alunos em cl ses, visando à sua homogeneização e posterior organização do e sino a ser ministrado. A frequência dos artigos deste tipo, talvez também a preocupação de conhecer estes aspectos em outr países, demonstra melhor esta tendência do que os artigos dedic dos intencional e exclusivamente à política educacional. Est afirmações serão desdobradas no decorrer deste trabalho, nos c pítulos subsequentes, bem como outros aspectos que, a nosso ve indicam as principais tendências da R.B.E.P. neste período.

QUADRO 1

Distribuição dos temas dos artigos da R.B.E.P. - 1944 a 195

| TEMAS | 1944 | 1945 | 1946 | 1947 | 1948 | 1949 | 1950 | 1951 | 1952 | Porc. | TOT |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Política educacional/ nacional | 1 | | 3 | | 1 | 1 | | 2 | | 3,63 | |
| Museus/bibliotecas Arte/Literatura | 2 | 2 | | 1 | | | | | | 2,27 | |
| Biologia | | 1 | | | | | | | | 0,45 | 1 |

cont

QUADRO 1 (cont.)

Distribuição dos temas dos artigos da R.B.E.P. - 1944 a 195

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| História/Educação | 5 | 6 | 3 | 1 | 1 | | | | 3 | 2 | 9,54 | | | |
| Psicologia (generalidades) | | 1 | | | 1 | | | | | | 0,90 | | | |
| Psicopedagogia | | 9 | 7 | 8 | 5 | 3 | 1 | 3 | | | 16,36 | | | |
| Seleção/Trabalho | 3 | | 1 | | | | | 3 | | | 3,18 | | | |
| Testes | | 2 | 2 | | 2 | | | | | | 2,72 | | | |
| Orientação | 1 | 9 | | | | | | 3 | | | 5,90 | | | |
| Estatística | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | | | | | 5,45 | | | |
| Sociologia | 1 | 3 | | | | | | | | | 1,81 | | | |
| Filosofia | | | 1 | | | | | | | | 0,45 | | | |
| Ensino/Metodologia | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | | 4 | 1 | 9,09 | 2 | | | |
| Higiene | | | 2 | | | | | | | | 0,90 | | | |
| Educação de Adultos | | 1 | | 1 | | | | | | | 0,90 | | | |
| Ensino industrial | | 4 | | | | | | | | | 1,80 | | | |
| Escola normal(Formação de professores) | | | 2 | | 1 | 1 | | | | | 1,80 | | | |
| Universidades | 2 | 2 | 1 | 1 | | | | | | | 2,72 | | | |
| Após-Guerra | 2 | 1 | | | | | | | | | 1,36 | | | |
| Democracia | 3 | 1 | | 2 | 1 | | | | | | 2,72 | | | |

cont

QUADRO 1 (cont.)

Distribuição dos temas dos artigos da R.B.E.P. - 1944 a 19

| TEMAS | 1944 | 1945 | 1946 | 1947 | 1948 | 1949 | 1950 | 1951 | 1952 | Porc. | TO |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Alimentação | | 1 | | | | | | | | 0,45 | |
| Edifícios escolares | | 1 | | | | | | | | 0,45 | |
| Educação em outros países | 3 | 4 | 3 | 7 | 2 | 1 | 14 | 1 | 1 | 16,36 | |
| Educação Rural | 1 | | | | | | | | | 0,45 | |
| Relatórios de Pesquisa ou artigos sobre pesq. | 3 | 3 | 1 | 1 | | | | | | 3,63 | |
| Educação e Medicina | 1 | | 1 | | | | | | | 0,90 | |
| Disciplina | 1 | | | | | | | | | 0,45 | |
| In Memoriam | 1 | | | 1 | | | | | | | |
| Outros (generalidades) | | 1 | 2 | | | | | | | 1,36 | |
| Educação Física | | 1 | | 1 | | | | | | 0,90 | |
| Financiamento da Educação pública | | | | | | | | 1 | | 0,45 | |
| Reconhecimento Instituições Educação | | | | | | | | 1 | | 0,45 | 1 |
| TOTAL | | | | | | | | | | | 22 |

## QUADRO 2

### Distribuição dos temas dos documentos, orientação pedagógica discursos da R.B.E.P. - 1944-1952

| TEMAS | 1944 | 1945 | 1946 | 1947 | 1948 | 1949 | 1950 | 1951 | 1952 | Porc. | TO |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Relatórios Pesquisa | 4 | 9 | 5 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | | 24,09 | |
| Relatórios Seminários e Congressos | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | | 2 | | 15,66 | |
| Relatórios Pesquisa histórica | | 9 | 4 | | | 1 | | | | 16,86 | 1 |
| Educação em Outros Países | | | 3 | 3 | 1 | | | 1 | | 9,63 | |
| Bibliografia Pedagógica Brasileira | 5 | 1 | | | | | | | | 7,22 | |
| Outros países | 5 | 6 | 1 | | | | 2 | | | 18,07 | 1 |
| Leis/Planos/Discursos | | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | | | 1 | 8,43 | |
| TOTAL | 17 | 29 | 16 | 9 | 5 | 5 | 3 | 4 | 1 | 100% | 8 |
| Orientação Pedagógica | | | | | | | | | | | |
| Educação geral | 1 | | | | | | | | | | |
| Programa mínimo | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| Metodologia | | 3 | | | | | | | | | 1 |
| | | | | | | | | | | | 3 |
| Discursos | 1 | 1 | 2 | 3 | | | 1 | | 1 | | 9 |

QUADRO 3

Classificação e Distribuição Anual dos Temas dos Artigos

| Classificação | 1º LUGAR | 2º LUGAR | 3º LUGAR |
|---|---|---|---|
| 1944 | História (5 artigos) | Psicologia (4) | Democracia (3)<br>Educação em outros países (3)<br>Relatórios (3) |
| 1945 | Psicologia (21) | História (6) | Educação em outros países (4)<br>Ens. Industrial (4) |
| 1946 | Psicologia (10) | Ens./Metodologia (4) | Política Educ. (3)<br>Hist. da Educação (<br>Educ. outros países |
| 1947 | Psicologia (8) | Educ. outros países(7) | Ens./Metodologia (3 |
| 1948 | Psicologia (8) | Estatística (2)<br>Ens./Metodologa (2)<br>Educ. outros países(2) | Política Educ. (1)<br>História (1)<br>Democracia (1)<br>Formação de Profes.( |
| 1949 | Psicologia (3)<br>Ens./Metodologia (3) | Estatística (2) | Política Educ. (1)<br>Educ. outros países(<br>Formação de Profes.( |
| 1950 | Educ. em outros países (14) | Psicologia (1) | |
| 1951 | Psicologia (10) | Ens./Metodologia (4) | Hist. da Educação (3<br>Política Educ. (2) |
| 1952 | Hist. da Educação(2) | Ens./Metodologia (1)<br>Educ. outros países(1) | |

QUADRO 4 - Síntese Geral - Ordem de Classificação dos Temas dos Artigos, Segundo a Freqüência (1944-1952)

| Temas | Porcentagem |
|---|---|
| 1.Psicologia | 29,06 % |
| 2.Educação em outros países | 16,36 % |
| 3.História/Educação | 9,54 % |
| 4.Ensino/Metodologia | 9,09 % |
| 5.Estatística | 5,45 % |
| 6.Relatórios Pesquisa Política Educacional | 3,63 % |
| 7.Universidades Educação e Democracia | 2,72 % |

QUADRO 5 - Síntese Geral - Ordem de Classficação dos Temas dos Documentos Segundo a Freqüência - 1944-1954

| DOCUMENTAÇÃO | Porcentagem |
|---|---|
| 1.Relatórios de Pesquisa | 24,09 % |
| 2.Relatórios de Pesquisa Histórica | 16,86 % |
| 3.Relatórios de Seminários ou Congressos | 15,66 % |
| 4.Educação em Outros Países/Planos | 9,63 % |
| 5.Leis/Planos | 8,43 % |
| 6.Bibliografia Pedag. Brasileira | 7,22 % |
| 7.Outros | 18,07 % |

Vamos analisar a seguir os dados obtidos pelo vantamento da quantidade de artigos segundo a nacionalidade e sexo de seus autores. O Quadro 6 mostra, para cada ano estuda a quantidade de artigos assinados por brasileiros e estrangei divididos por sexo. Pode-se verificar pelo resumo (Quadro 7) 56,5% dos artigos foram assinados por homens brasileiros 25,10%, por homens estrangeiros. As mulheres brasileiras, grande desvantagem, tanto em relação aos homens, como às mulhe estrangeiras, assinam 10% dos artigos, enquanto suas colegas trangeiras, assinam 8,4%. Vale lembrar que, em números absolut as brasileiras eram vinte e cinco e as estrangeiras apenas 8. tro dado interessante que este levantamento revela é a prese marcante de artigos assinados por norte-americanos (homens e lheres) ao todo 13,5% dos artigos, porcentagem maior do que a artigos assinados por mulheres brasileiras.

QUADRO 6
Nacionalidade dos Autores dos Artigos

| Quantidade de Nº Publicados | 6 | | 12 | | | | 6 | | 3 | | | | | | | | 1 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ARTIGOS | 1944 | | 1945 | | 1946 | | 1947 | | 1948 | | 1949 | | 1950 | | 1951 | | 1952 | |
| | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Brasileiros | 22 | 4 | 44 | 8 | 24 | 4 | 13 | 2 | 6 | 3 | 11 | 1 | - | - | 11 | 2 | 4 | - |
| Estrangeiros | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Espanha | | | | | | | | | 1 | | | | | | 1 | | | |
| Venezuela | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| Estados Unidos | 3 | | 4 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | 1 | | | 7 | 1 | 3 | | | |
| Portugual | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 2 | | | |
| França | 1 | | 2 | | | | 1 | | 1 | | | | | | | | | |
| Argentina | | | 2 | | 1 | | 2 | | | | | | | | 2 | | | |
| Inglaterra | | | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | | | |
| Itália | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| Equador | | | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| Chile | | | 2 | | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| Uruguai | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | |

cont.

QUADRO 6 - cont.
Nacionalidade dos Autores dos Artigos

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nac. não consta | | | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 | | 7 | | | | 1 | | | | | | |
| Sub-total Estrangeiros | 5 | 1 | 13 | 3 | 6 | 3 | 9 | 3 | 7 | 3 | 2 | 2 | 14 | 1 | 9 | 1 | | | | | | | | |
| T O T A L | 27 | 5 | 57 | 11 | 30 | 7 | 22 | 5 | 13 | 6 | 13 | 3 | 14 | 1 | 20 | 3 | 4 | | | | | | | |

QUADRO 7
Nacionalidade dos Autores dos Artigos - Resumo

| | HOMENS | | MULHERES | | GERAL | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | TOTAL | % | TOTAL | % | TOTAL | % |
| Brasileiros | 135 | 56,5 | 24 | 10,00 | 159 | 66,5 |
| Estrangeiros | | | | | | |
| Espanha | 1 | 0,4 | | | 1 | |
| Venezuela | 1 | 0,4 | | | 1 | |
| Estados Unidos | 25 | 10,5 | 7 | 3,0 | 32 | |
| Portugal | 7 | 3,0 | 4 | 1,6 | 11 | |
| França | 5 | 2,0 | | | 5 | |
| Argentina | 7 | 2,9 | | | 7 | |
| Inglaterra | 2 | 0,8 | | | 2 | |
| Italia | 1 | 0,4 | | | 1 | |
| Equador | 2 | 0,8 | | | 2 | |
| Chile | 3 | 1,25 | | | 3 | |
| Uruguai | 1 | 0,4 | 1 | 0,4 | 2 | |
| Não consta | 5 | 2,1 | 8 | 3,3 | 13 | |
| Sub-total estrangeiros | 60 | 25,10 | 20 | 8,4 | 80 | 33,5 |
| TOTAL GERAL | 195 | 81,6 | 44 | 18,4 | 239 | 100% |

OBS: São brasileiros e homens os autores dos discursos, da apresentação da revista, dos necrológicos e dos trabalhos apresentados na "orientação pedagógica".

A última questão que submetemos ao tratamento numérico foi a qualificação dos autores, procurando responder a várias perguntas. A primeira, saber se havia correspondência entr o número de autores pertencentes a determinada categoria e o nú

mero de artigos por eles publicados. Segundo, dadas as intenç iniciais dos criadores da Revista procuramos descobrir se se deria afirmar que os professores, dos mais diversos níveis, contravam nela um "espaço" para discussão dos problemas pedagó cos. Em outros termos, queríamos saber não somente qual era discurso, ou os discursos, da R.B.E.P., mas também a quem el poderiam ser atribuídos.

O primeiro problema enfrentado foi o estabelec mento das categorias, inclusive e principalmente porque vári autores pertenciam a várias delas: eram professores universit rios, burocratas, e tinham sido professores secundários, ou e burocratas, ou vice-versa. Estes casos não eram em número exag rado e optamos por classificar os autores segundo sua ocupaç mais recente, abrindo espaço na tabela para, dentro do possíve indicar mais de uma ocupação, atual ou passada, ou a algumas e tidades relevantes na época, como a Associação Brasileira de Ed cação e o "Conselho Nacional de Educação".

A pesquisa, com os dados fornecidos pela própr Revista (26), nos levou ao estabelecimento de quatro categori principais de instituições às quais os autores se relacionavam: universidades ou outras escolas de nível superior; 2.revistas associações, fundações; 3.escolas de nível secundário; 4.Estado

---

26. Até o volume IX (25), a Revista apresentava um resumo da trajetória profi sional de cada autor; em seguida passou a assinalar no próprio artigo a pação principal e a instituição à qual pertencia o responsável pelo arti Quando se tratava de transcrição, indicava a procedência e, em alguns ca não apresentava nenhum tipo de identificação profissional.

desde presidente da República até funcionários de nível técni
em qualquer tipo de órgão: federal, estadual, municipal ou se
oficial, como o Senai. Esta classificação foi alcançada depois
várias tentativas e parece ter sido suficientemente abranger
para definir um perfil do conjunto de autores.

Os Quadros 8 e 9 que se refere aos professor
universitários, mostra que a quantidade de brasileiros e de e
trangeiros é próxima: vinte e oito e vinte e dois, respectivame
te. O mesmo não se pode afirmar a respeito das mulheres: as e
trangeiras eram em número maior: três, para duas brasileiras.
número de artigos publicados por professores de universidad
brasileiras é quase o dobro dos estrangeiros: 46 e 24, respect
vamente, que corresponde a 56,8% e 29,6%. As três professoras e
trangeiras publicaram nove artigos, enquanto as duas brasileir
publicaram dois, em nítida inferioridade sob o ponto de vista nu
mérico. Outro dado interessante é que dos professores de univer
sidades brasileiras, cinco pertenciam ou haviam feito parte d
burocracia pública e um do Conselho Nacional de Educação. Est
número corresponde a 18% do total. Entre os 25 professores d
universidades estrangeiras, quatro constam também como burocra
tas, correspondendo a 16% do total.

## QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS AUTORES

### QUADRO 8: Universidades, faculdades nacionais e estrangeira

| Universidades/ Faculdades Nac/Estrang. | Autores | Artigos | A.B.E. | Burocrac | Bras H | Estrang H | Bras M | Estrang M | Conse Nacio Educa |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Universidade do Brasil | 12 | 16 | | 2 | 11 | | 1 | | |
| Universidade de São Paulo | 10 | 23 | | 3 | 9 | 1 | | | |
| Escola Livre Soc. Política | 2 | 3 | | | 1 | 1 | | | |
| Escola Paulista de Medicina | 1 | 0* | | | 1 | | | | |
| Faculdade Católica (RJ) | 1 | 2 | | | 1 | | | | |
| Faculdade de Filosofia de Campinas | 1 | 1 | | | | | 1 | | |
| Faculdade Nacional de Filosofia | 2 | 2 | | | 2 | | | | |
| Faculdade Medicina da Bahia | 1 | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| Sub-total Bras. | 30 | 48 | | 5 | 26 | 2 | 2 | | 1 |
| Universidade Chicago (USA) | 1 | 1 | | | | 1 | | | |
| Universidade Columbia(USA) | 9 | 10 | | 1 | | 8 | | 1 | |
| Universidade Buenos Aires | 3 | 4 | | 1 | | 3 | | | |
| Universidade Nacional Litoral -Argentina | 1 | 1 | | | | 1 | | | |
| Univ. de Quito -Equador | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | | |
| Univ. Caracas (Venezuela) | 1 | 1 | | | | 1 | | | |
| Colegio Livre Estudos Sup. (B. Aires) | 1 | 2 | | | | 1 | | | |

QUADRO 8: Universidades, faculdades nacionais e estrangeiras-c

| Universidades/ Faculdades Nac/Estrang. | Autores | Artigos | A.B.E. | Burocrac | Bras H | Estrang H | Bras M | Estrang M | Conse Nacio Educa |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Escola Nacion. Montevideu (Uruguai) | 1 | 1 | | | | | | 1 | |
| Univ. Coimbra (Portugual) | 1 | 3 | | | | 1 | | | |
| Instituto Costa Ferreira (Lisboa) | 1 | 4 | | | | | | 1 | |
| College de France (França) | 1 | 1 | | | | 1 | | | |
| Escola Técnica Strasbourg (França) | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | | |
| Colégio Nac. de Cegos (Espanha) | 1 | 1 | | | | 1 | | | |
| Universidade Manchester (Inglaterra) | 1 | 1 | | | | 1 | | | |
| Univ. Berlim Fac. Pedag. (Alemanha) | 1 | 1 | | | | 1 | | | |
| Sub-total Estrangeiro | 25 | 33 | | | | 22 | | 3 | |
| T O T A L | 55 | 81 | | 9 | 26 | 24 | 2 | 3 | |

(*) O professor da Faculdade Paulista de Medicina é co-autor de um artigo. E artigo foi contado apenas uma vez. A mesma decisão foi tomada em relação a outr artigos que são assinados por mais de uma pessoa.

QUADRO 9 - Resumo*
Universidades, Faculdades, etc...

| | Nº Autores | % | Quantidade Artigos | % |
|---|---|---|---|---|
| Professores de Universidades brasileiras | 28 | 50,9 | 46 | 56,8 |
| Professores de Universidades estrangeiras | 22 | 40,0 | 24 | 29,6 |
| Professoras de Universidades brasileiras | 2 | 3,63 | 2 | 2,46 |
| Professoras de Universidades estrangeiras | 3 | 5,45 | 9 | 11,1 |
| T O T A L | 55 | 100% | 81 | 100% |

* - Entre os professores de universidades brasileiras, dois eram estrangeiros.

O Quadro 10 apresenta a relação de autores que fo ram qualificados segundo a revista onde originariamente seus ar tigos foram publicados ou pelo pertencimento a alguma fundação o associação. Alguns foram simplesmente identificados pela profis são: jornalista, historiador ou escritor, pela R.B.E.P. e nós o incluímos nesta categoria. Os dados levantados permitem verifica que o número destes autores é bastante inferior ao de professore universitários e também a predominância absoluta de revistas es trangeiras. Por outro lado, este mesmo fato indica a circulaçã de publicações estrangeiras no âmbito da R.B.E.P., e talvez o in tercâmbio de publicações. Os documentos que pudemos consultar n Arquivo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos registra que a R.B.E.P. era enviada para vários países, tendo um núme

variado de assinantes, na América Latina, Central e do Norte, t

como em diversos países da Europa. (27)

QUADRO 10

Revistas/Associações/Fundações/Jornalistas/Escritores

| | Autores | Artigos | Univ. | Burocrac | Bras H | Estrang H | Bras M | Estrang M | Conse Nacio Educa |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Revista do Serviço Púbico | 4 | 1 | | | 4 | | | | |
| Revista do Ensino (MG) | 1 | 1 | | | 1 | | | | |
| Sub-total | 5 | 2 | | | | | | | |
| Journal of Psucology | 2 | 1 | | | | 2 | | | |
| Review of Educational Research | 1 | 1 | | | | 1 | | | |
| Revista Americana de Educación | 1 | 1 | | | | 1 | | | |
| Boletim de la Oficina Sanitaria Panamer. | 1 | 1 | | | | | | 1 | |
| Annals of American Academy of Political Science | 6 | 4 | | | | 6 | | | |
| The Educational Forum | 1 | 1 | | | | 1 | | | |
| Scuola Libera (Itália) | 1 | 1 | | | | 1 | | | |

cont

27. Os dados que pudemos obter referem-se ao ano de 1952 e constam da lista assinantes os seguintes países: Argentina (48 assinaturas), Bolívia (4), C le (22), Colômbia (11), Costa Rica (3), Cuba (9), Equador (13), Estados dos (51), Guiana Holandesa (1), Guatemala (4), Honduras (3), México (7), carágua (2), Panamá (7), Paraguai (29), Peru (15), Porto Rico (1), Repúb Dominicana (4), S. Salvador (4), Uruguai (17) Venezuela (7), Bélgica (4), panha (8), França (11), Inglaterra (5), Itália (8), Portugual (17), Su (2). Cf. "Relatório das atividades da 'Revista Brasileira de Estudos Ped gicos'" ano de 1952 - doc. citado.

QUADRO 10 - continuação

Revistas/Associações/Fundações/Jornalistas/Escritores

| | Autores | Artigos | Univ. | Burocrac | Bras H | Estrang H | Bras M | Estrang M | Conse Nacic Educa |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Boletim Unesco | 2 | 2 | | | | 1 | | 1 | |
| Revista Universidade de Buenos Aires | 1 | 1 | | | | 1 | | | |
| Sub-Total | 16 | 13 | | | | | | | |
| Cruzada Pró-Infância | 1 | 4 | | | | | 1 | | |
| Conselho Nacional de Engenharia | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | |
| Associação Brasileira Educação | 3 | 3 | | 1 | 2 | | 1 | | |
| Inter-American Ed. Foudation | 1 | 1 | | | | | | 1 | |
| União Panamericana | 1 | 1 | | | | 1 | | | |
| Jornalista (periodista) | 4 | 6 | | | 4 | | | | |
| Historiador | 1 | 1 | | | 1 | | | | |
| Escritores | 2 | 2 | | | 1 | | | 1 | |
| Museu Nac. de Belas Artes | 1 | 1 | | | | | 1 | | |
| Sub-total | 15 | 20 | | | 8 | 1 | 3 | 2 | |
| T O T A L | 36 | 35 | 1 | 1 | 14 | 16 | 3 | 3 | |

## QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS AUTORES

### QUADRO 11 - Resumo

### Revistas, Associações, etc...

| | Nº Autores | % | Nº de Artigos | % |
|---|---|---|---|---|
| Revistas brasileiras | 5 | 13,9 | 2 | 5,7 |
| Revistas estrageiras | 16 | 44,4 | 13 | 37,1 |
| Associações, Fundações brasileiras | 6 | 16,7 | 9 | 25,7 |
| Associações, Fundações estrangeiras | 2 | 5,6 | 2 | 5,7 |
| Jornalistas, historiador e escritores brasileiros | 6 | 16,7 | 8 | 22,8 |
| Escritor estrangeiro | 1 | 2,8 | 1 | 2,8 |
| T O T A L | 36 | 100% | 35 | 100% |

Os Quadros 12 e 13 apresentam os dados sobre in tituições de ensino secundário que estiveram representadas r R.B.E.P. . Esta categoria é a que tem o menor número de autores com 8,6% do total e também o menor número de artigos: 25, que re presenta 10,20% do total. Como indicam os resultados dos levanta mentos realizados, os professores secundários na época, não ti nham representatividade significativa no debate sobre as questõe pedagógicas nacionais, que a R.B.E.P. se dispunha a patrocinar.

## QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS AUTORES
## QUADRO 12 - Ensino Secundário

| | Autores | Artigos | A.B.E. | Burocrac | Bras H | Estrang H | Bras M | Estrang M |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Instituto de Educação do Rio de Janeiro | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | | 1 | |
| Instituto de Educação do Dist. Federal | 2 | 4 | 1 | | 1 | | 1 | |
| Instituto de Educação de Florianópolis | 1 | 1 | | | 1 | | | |
| Inst. Pedag. Rui Barbosa (Sergipe) | 1 | 2 | | | 1 | | | |
| Colégio Bennett (RJ) | 1 | 2 | | | | | 1 | |
| Escola Normal Guaratinguetá | 1 | 1 | | | 1 | | | |
| Escola Aperfeiçoamento MG | 1 | 1 | | | | | 1 | |
| Colégio Rio Branco | 1 | 3 | | | 1 | | | |
| Sub-total (bras.) | 10 | 18 | | | 6 | | 4 | |
| Escola Magistério de Coimbra | 1 | 1 | | | | 1 | | |
| Liceu Sá Miranda Portugual | 1 | 4 | | | | 1 | | |
| Weelock College | 1 | 1 | | | | 1 | | |
| Colegio Tecnologia e Artes Rugby | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | |
| Sub-total (estrang.) | 4 | 7 | | | | 4 | | |
| SEM IDENTIFICAÇÃO | 14 | 14 | 5,71% | | 9 | 5 | | |
| T O T A L | 14 | 25 | | | 6 | 4 | 4 | |

QUADRO 13 - Síntese
Ensino Secundário

| | Nº Autores | % | Nº de Artigos | % |
|---|---|---|---|---|
| Institutos e Colégios brasileiros | 10 | 71,4 | 18 | 72% |
| Institutos e Colégios estrangeiros | 4 | 28,6 | 7 | 28% |
| T O T A L | 14 | 100% | 25 | 100% |

A quarta categoria de autores inclui aqueles cu principal identificação se dá pelo pertencimento a algum setor Estado, estando no momento ocupando cargos políticos ou admini trativos. O resultado do levantamento (Quadros 14 e 15) most que, apesar de contar com um número menor de autores do que a c tegoria de professores universitários, os representantes do Est do publicaram mais artigos. Esta constatação se acentua consid ravelmente quando se observa que, entre os autores desta categ ria, 84,1% eram brasileiros e publicaram 89% dos artigos. Em te mos globais, considerando o total de autores (163) e o total artigos (245), os representantes do Estado brasileiro constitu ram 22,7% e publicaram 30% dos artigos.

## QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS AUTORES
## QUADRO 14 - Presidentes/Ministros/Burocracia

| | Autores | Artigos | Univers. | Bras H | Estrang H | Bras M | Estrang M |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Presidente da República | 1 | 1 | | 1 | | | |
| Ministros | 2 | 4 | | 2 | | | |
| Ministério da Educação (Técnicos) | 3 | 3 | | 2 | | 1 | |
| Departamento Nacional de Educação | 4 | 10 | | 3 | | | 1 |
| INEP (Diretores) | 2 | 28 | 1 | 2 | | | |
| INEP (Técnicos) | 9 | 13 | | 5 | | 4 | |
| Departamento Estadual | | | | | | | |
| São Paulo | 5 | 5 | | 5 | | | |
| Rio Janeiro | 1 | 1 | | 1 | | | |
| Sergipe | 1 | 1 | | 1 | | | |
| SENAI (Diretores) | 2 | 2 | | 2 | | | |
| IBGE | 3 | 8 | | 3 | | | |
| Inst. Seleção Orientação Profissional | 1 | 1 | | 1 | | | |
| Prefeituras | | | | | | | |
| Assesoria | 2 | 2 | | 1 | | 1 | |
| Secretaria | 1 | 2 | | | | 1 | |
| Sub-total (bras.) | 37 | 81 | | 28 | | 8 | 1 |
| Ministro Educação (Chile) | 1 | 2 | | | 1 | | |
| Divisão Ensino Secundário (Uruguai) | 1 | 1 | | | 1 | | |

cont.

QUADRO 14 - Presidentes/Ministros/Burocracia - continuação

| | Autores | Artigos | Univers. | Bras H | Estrang H | Bras M | Estrang M |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Direção Geral Educ. Primária e normal(Chile) | 1 | 1 | | | 1 | | |
| Prefeituras -Deptº Educ. Winnetka | 1 | 1 | | | 1 | | |
| -Deptº Instr. Publ. Chicago | 1 | 4 | | | | | 1 |
| -Gabinete Ori. Profissional Lyon (França) | 2 | 1 | | | 2 | | |
| Sub-total (estrang.) | 7 | 10 | | | 6 | | 1 |
| T O T A L | 44 | 91 | | 28 | 6 | 8 | 2 |

QUADRO 15 - Resumo
Presidentes.Ministros.Burocracia

| | Nº Autores | % | Nº de Artigos | % |
|---|---|---|---|---|
| Brasil | 37 | 84,1 | 81 | 89,0 |
| Exterior | 7 | 15,9 | 10 | 11,0 |
| T O T A L | 44 | 100% | 91 | 100% |

Algumas observações pontuais são necessárias, sobre a categoria de representantes do Estado. Primeiramente, Lourenço Filho, enquanto diretor do INEP e da Revista, diretor nacional da educação e, ao final do período, enquanto professor da Universidade do Brasil, é responsável, sozinho, por 26 artigos. Preferimos incluí-lo nesta categoria porque apenas um artigo assinado como docente, em 1952. Segundo, nesta categoria é qu

encontramos o maior número de mulheres brasileiras: oito. Terce
ro, a significativa presença de representantes de órgãos ou m
nistérios federais, entre os latino-americanos, em contraposiç
à presença de representantes de prefeituras, nos casos dos Est
dos Unidos e da França. Quarto, a grande maioria dos autores, i
clusive alguns "técnicos" ou "professor secundário", tinham
seu currículo outras publicações.

Concluindo, os quadros finais, 16 e 17 nos permi
afirmar que o discurso que a R.B.E.P. apresenta, neste períod
era elaborado, predominantemente, por homens, ligados à burocr
cia e, por professores universitários. Entretanto, se nós n
aproximamos um pouco mais dos dados, verificamos que entre os ú
timos incluem-se personalidades que participaram da burocrac
pública, mas que, naquele período encontravam-se exercendo fu
ções acadêmicas. Este é o caso, por exemplo, de Almeida Júnio
que foi Diretor-geral do Departamento de Educação do Estado
São Paulo, caso de Carneiro Leão, que foi diretor do Departamen
de Educação do Distrito Federal, secretário da educação no esta
de Pernambuco. Outros exemplos: o professor da Universidade
Brasil - Hahnemann Guimarães - que também é apresentado como Co
sultor-geral da República e Raul J. Bittencourt, professor
Universidade do Brasil e ex-diretor de Instrução Pública do est
do do Rio Grande do Sul. Em síntese, naquele período, o costum
e/ou necessidade e/ou desejo de professores universitários col
borarem com órgãos públicos parece não ter sido desprezível e
embora isto não signifique obrigatoriamente perda de autonomia
significa, pelo menos, analisar os diferentes problemas a parti

da ótica do Estado, por melhores que sejam as intenções dos ag
tes. Em nossa opinião, provavelmente os autores mais independ
tes que publicaram artigos na Revista seriam aqueles que
identificados por revistas, associações e/ou fundações.

QUADRO 16

Total de autores e artigos segundo a identificação profissiona
sexo e nacionalidade

| | Autores | Artigos | Porcentagem total de artigos | Bras H | Estrang H | Bras M | Estrang M |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Total (univ.) | 55 | 81 | 33,06% | 26 | 24 | 2 | 3 |
| Total (revista | 36 | 34 | 13,87% | 14 | 16 | 3 | 3 |
| Total (ensino secundário) | 14 | 25 | 10,20% | 6 | 4 | 4 | |
| Total (burocracia) | 44 | 91 | 37,14% | 28 | 6 | 8 | 2 |
| TOTAL GERAL | 163 | 245 | | 83 | 55 | 17 | 8 |

## QUADRO 17 - Resumo
## Distribuição Geral Autores e Artigos Durante o Período Segundo Identificação Profissional

| | Nº Autores | % | Nº de Artigos | % |
|---|---|---|---|---|
| TOTAL GERAL | 163 | 100% | 245 | 100% |
| Presidentes/Ministros Burocracia | 44 | 27,0 | 91 | 37,1 |
| Universidades | 55 | 33,7 | 81 | 33,0 |
| Revistas/Associações Fundações | 36 | 22,1 | 34 | 14,0 |
| Ensino Secundário | 14 | 8,6 | 25 | 10,2 |
| Sem Identificação | 14 | 8,6 | 14 | 5,7 |

## QUADRO 18
## Síntese da Distribuição dos autores por sexo, nacionalidade e identidade profissional

| | | Ho- | | Mulhe- | | Homens | | | | Mulheres | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Total | mens | % | res | % | Bras | % | Est. | % | Bras | % | Est. | % |
| Presidente Ministros Burocracia | 44 | 34 | 77,3 | 10 | 22,7 | 28 | 63,6 | 6 | 13,6 | 8 | 18,2 | 2 | 4 |
| Universidades | 55 | 50 | 90,9 | 5 | 9,09 | 26 | 47,3 | 24 | 43,6 | 2 | 3,6 | 3 | 5 |
| Revistas Associações Fundações | 36 | 30 | 83,3 | 6 | 16,7 | 14 | 38,9 | 16 | 44,4 | 3 | 8,3 | 3 | 8 |
| Ensino Secundário | 14 | 10 | 71,4 | 4 | 28,6 | 6 | 42,8 | 4 | 28,6 | 4 | 28,6 | | |
| Sem Identificação | 14 | 14 | 100% | | | 9 | 64,3 | 5 | 35,7 | | | | |
| TOTAL GERAL | 163 | 138 | 84,7 | 25 | 15,3 | 83 | 50,9 | 55 | 33,7 | 17 | 10,4 | 8 | 4 |

## 3. Conclusões Parciais

A criação da R.B.E.P. em 1944 tinha por objeti
explícitos a difusão de estudos, a discussão dos assuntos educ
cionais, a divulgação de normas pedagógicas. A pesquisa realiza
mostrou sua vinculação com representantes do pensamento católic
os propósitos de divulgação de "doutrinas anti-marxistas" e
orientação no sentido da exclusão de representantes do movimen
escolanovista. No período estudado (1944 a 1952), entretanto,
último objetivo não se realiza totalmente. A orientação princip
da revista será dada por Manoel Bergstrom Lourenço Filho, que a
sume uma postura aparentemente técnica, mas que tem sua própr
formação marcada pelos pressupostos do escolanovismo, quanto
teoria da educação, apesar de endossar os pressupostos da ideol
gia política estadonovista.

A caracterização de aspectos formais da revis
mostrou que:

- Apresentava documentação e noticiário sobre as atividades
  Estado, aspecto que ocupava significativa parte do total de p
  ginas. Nesse sentido, é inequívoca sua condição de publicaç
  oficial.
- Além dos editoriais, artigos e documentação a Revista reprod
  zia artigos de jornais e outros periódicos que fornecem mate
  rial interessante para outros trabalhos. Muitos artigos dest
  seção apresentam caraterísticas marcadamente moralistas e ut
  picas, que reivindicam para o Estado as mesmas funções regene

radoras e redentoras no tratamento da questão da educação p
blica.

- Alguns aspectos da Revista foram submetidos ao tratamento núm
rico e foram obtidos os seguintes resultados:

1. O tema que apresenta maior índice de frequência é a psicolog
(30% dos artigos) o segundo, "educação em outros países"; e
terceiro, história da educação. A grande preocupação que a R
vista demonstra pelos seus artigos é com a questão da organiz
ção da educacão.
2. A distribuição dos autores por sexo e nacionalidade mostr
que 56,5% dos artigos foram assinados por homens brasileiros
em segundo lugar, 25,10% por homens estrangeiros. As mulher
estrangeiras assinam 10% e as brasileiras 8,4% dos artigos.
3. A distribuição dos autores segundo sua identificação profi
sional e institucional mostrou que a maior porcentagem de art
gos foi assinada por elementos pertencentes à burocracia públ
ca, embora fossem em número menor do que o de professores un
versitários. Os primeiros, ao todo 44, assinaram 91 artig
(37%) e os segundos, 55, assinaram 81 artigos (33%). A dife
rença entre eles não é, todavia exagerada, tendo-se que lev
em conta ainda, que ocorriam vários casos de clivagem entre
duas categorias.

Para finalizar, embora este assunto seja tema
outro capítulo, é preciso assinalar a influência decisiva de Lo
renço Filho sobre os principais temas apresentados pela Revista
psicologia, estatística, história da educação e "educação em o
tros países" -, dada a sua formação intelectual, na qual est

áreas predominam, e sua preocupação principal - a organização sistema educacional - para o qual aquelas áreas do conheciment em especial as duas primeiras, eram vistas como instrumentos i dispensáveis. Além disso, o fato de promover a transcrição leis, portarias, regulamentos, informações e elogios sobre to tipo de decisões e iniciativas oficiais, faz com que, neste p ríodo, a R.B.E.P. se caracterize como um periódico de divulgaç do Estado, ainda que com um nível inegavelmente bom, do ponto vista do rigor acadêmico da maioria de seus artigos, segundo padrões científicos da época. Esta afirmação pode parecer amb gua, mas o que nos leva a tomar este cuidado é a preocupação c as generalizações que, em qualquer caso, mas particularmente se tratando de revistas, podem ser extremamente injustas. A te dência que apontamos refere-se ao conjunto dos textos e às lig ções que pudemos estabelecer entre as diferentes partes.

# CAPÍTULO II - EDITORIAIS DA REVISTA BRASILEIRA ESTUDOS PEDAGÓGICOS: RECONSTRU NACIONAL E CIENTIFICIZAÇÃO DA EDUCAÇ

INTRODUÇÃO

1. A IDEOLOGIA ESTADONOVISTA E A EDUCAÇÃO NACIO

2. EDUCAÇÃO NACIONALISTA E A MISSÃO DO INTELECTU

3. ANEXO: AGRUPAMENTO TEMÁTICO DOS EDITORIAIS

4. CONCLUSÕES PARCIAIS

## INTRODUÇÃO

A leitura dos editoriais da R.B.E.P. (não foram assi
dos) neste período fornece elementos para se destacar os prin
pais temas que preocupavam seus responsáveis, bem como revelo
seu estilo para tratar os assuntos. Apresentaremos, como anex
este capítulo, o resumo destes editoriais, agrupados segundo
temas por eles tratados.

O que se pode verificar, no que diz respeito ao cont
do, é que se assume o ponto de vista nacional e oficial, no t
tamento das questões referentes à educação, seguindo uma tend
cia que vinha se verificando, juntamente com outras duas: "a
pansão da rede escolar do país" e o aumento da matrícula nos
mos de ensino dedicados à juventude" (1). Essas tendências, a
radas através dos "índices estatísticos", pelas "providências
governo", pela "agitação da imprensa" e "através de livros" (
estariam se desenvolvendo ao influxo da sadia política de reco
trução do país, instaurada em 1930" (3). Significariam também
estaria "sendo corporificado o ideal de maiores oportunidades
ra todos com o esclarecimento dos objetivos sociais da educaçã
é afirmada também a consciência de maior unidade da cultura b
sileira a ser aprofundada pela obra da escola (4).

---

1. R.B.E.P. - Editorial - I (1) jul/1944, p. 5.

2. Idem, ibidem.

3. Idem.
4. Idem.

Trata-se, como decorrência, da necessidade de equipar Ministério da Educação - e para tanto já se podia contar, a es altura, com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - (I. E.P.) - de órgãos dotados da capacidade de dar tratamento "cie tífico" às questões da educação brasileira. Este aparelhamen criaria condições favoráveis para que o Estado elaborasse uma p lítica educacional nacional solidamente alicerçada na "razã técnica e ciência" e portanto, não mais procedesse de forma i provisada(5). A criação da Revista inscrevia-se também nesse m vimento e serviria ao "livre debate das opiniões e à divulgaç de leis, atos da administração, dados estatísticos, trabalhos r levantes de análise de princípios e doutrinas, de observação d fatos educacionais e de aplicação (6). Considera-se importante grave a responsabilidade do professorado naquele momento (pro vel alusão ao período final da segunda guerra mundial) e atribu se a inspiração ao presidente Getúlio Vargas, que considerava educação um "poderoso instrumento para fortalecer nossa estrut moral e econômica". (7)

O primeiro artigo, do primeiro número, é de autoria Manoel Bergstrom Lourenço Filho e significativamente se intit "A educação, problema nacional" e ele desdobra e reforça a po ção assumida no editorial, o que não se constitue em surpresa:

---

5. Discurso pronunciado pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema na solen de inauguração da Escola Técnica Nacional. in: R.B.E.P. - II (5) nov 1944, p. 183.

6. R.B.E.P. - Editorial - I (1) julho/1944, p. 5.

7. Idem, p. 6.

autor era Diretor do INEP e portanto diretor da Revista. Tratar mos do artigo em outro capítulo, mas pode-se afirmar nesta intr dução que se assume, no momento, da criação da publicação, o pc to de vista nacional e científico, na consideração da questão educação e esta se traduz pela preocupação com a organização c "problemas pedagógicos". Os instrumentos teóricos e políticos r cessários a esta organização serão, respectivamente, a Estatíst ca e a Psicologia, e, de outro lado, o auxílio federal à educa( e a regulamentação do trabalho escolar através da aplicação e/ criação de leis de abrangência nacional. Em segundo lugar, po( se afirmar que os problemas relativos à educação passam a considerados e avaliados do ponto de vista social e não some como uma questão de formação de elites, mas sim de preparação juventude para o "futuro". Estes dois aspectos principais são faticamente defendidos e emoldurados pelo "influxo" de "reco trução" do país.

Presença constante também são as retrospectivas histó cas, que, colocadas geralmente no início dos editoriais, acompanhadas de dados estatísticos sobre a evolução do probl focalizado. Inicialmente a leitura destas introduções prov reação positiva mas, a repetição permite que se observe alg "vícios" nesta historicização. O primeiro deles refere-se à riodização, que geralmente se resume em dois momentos: antes depois de 1930, com algumas variações. Às vezes a data divis( é 1932, ou 1934 ou 1937, dependendo do assunto central do edi rial. O final da segunda grande guerra também aparece, eventu mente, como um marco da "reconstrução" necessária e que teri:

educação um de seus principais instrumentos. O segundo aspe importante a respeito da retrospectiva histórica é que nem sem se caracteriza pelo rigor. Há pouquíssimas referências às ex riências educacionais realizadas em diversos estados, durante década de vinte, por exemplo. Uma terceira tendência, é a in riável aprovação de medidas centralizadoras e reprovação de terminações descentralizadoras, pelo menos aparentemente desc tralizadoras. Assim, as retrospectivas históricas tendem a con zir o leitor para onde se pretendia chegar: o presente, cujo p to inicial é 1930, que iniciaria uma fase nova na orientação tatal, marcada, como já dissemos, pela razão, pela ciência, p postura firme do Estado e principalmente, pela "objetividade" "sentido realista" que o pensamento pedagógico brasileiro te passado a apresentar:

> "A criação do Ministério da Educação, em 1930, com a função natural de indagação estatística e estudo geral da organização cultural do país, deveria estabelecer, enfim, as condições para ensaios e pesquisas de índole científica. Conforme se vê das indicações bibliográficas que a "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos" publica neste número, referentes ao decênio de 1931-1940, pode-se dizer que uma nova etapa na evolução do pensamento pedagógico foi aí vencida. Ela se caracteriza, especialmente, pela introdução de atitude mais objetiva no encarar os problemas vitais da sociedade brasileira, a situação cultural nas várias regiões do país, a evolução biológica e mental

de nossos jovens, a situação das populações rurais. Refletindo, como seria natural, princípios e métodos elaborados alhures, a bibliografia pedagógica brasileira já assinada, porém, a autonomia de pensamento, com sentido realista, muito de encorajar-se." (8)

Esta passagem ilustra o direcionamento que viria a s dado na seleção dos artigos. O enfoque deveria ser eminentemer nacional e/ou científico. Estes dois termos significavam, do p to de vista metodológico, primeiramente, a utilização de proce mentos estatísticos para tornar possível uma visão de conjunto situação da educação no país, tornando operacionalmente viáve "ponto de vista nacional". Em segundo lugar, "científico" sig ficaria a utilização de estudos biológicos e psicológicos, tam estatisticamente fundamentados, para a classificação e padroni ção dos alunos, e portanto, de organização dos procedimentos tra-escolares.

Além de remeter ao presente, a reconstrução histór introduziria também, e talvez por decorrência, invariáveis e gios à atuação, presente ou futura, dos governantes, do INEP, da própria Revista. Estes últimos estariam desempenhando pa central na orientação e fundamentação científica da política e cacional implementada pelo Estado. Estas características mani se, com poucas e secundárias alterações, durante todo o perí embora tenham sido definidas ao final da ditadura estadonovis

---

8. R.B.E.P. - Editorial - "A evolução do pensamento pedagógico brasileir (3), setembro/1944, p. 340.

Praticamente são ausentes, nestas incursões pela histó ria, observações críticas sobre a situação política do país n momento. Há referências poucas à segunda guerra mundial, e à ne cessidade de ser criado um organismo de âmbito internacional par cuidar das questões educacionais.

## 1. A IDEOLOGIA ESTADONOVISTA E A EDUCAÇÃO NACIONAL

Os editoriais da Revista Brasileira de Estudos Pe dagógicos, durante o período aqui estudado, julho de 1944 a junh de 1952, apresentam, como já mostramos pelo agrupamento e síntes de seu temas, algumas características que, a nosso ver, se torna compreensíveis, à luz da ideologia estadonovista. Nossas razõe para fazer esta afirmação apoiam-se no que é declarado pelos ed toriais, pelos temas principais e também pelas suas lacunas contradições. Antes porém de desdobrarmos estas afirmações, qu remos ressaltar que a distribuição da publicação dos números d rante o período estudado concentra-se entre o final do Estado N vo, 1944, e o início da chamada República Liberal, predominand talvez pela proximidade, a ideologia estadonovista. São public dos 31 números em três anos (julho de 1944 a dezembro de 1947) apenas 14 números em 4 anos (janeiro de 1948 a março de 1952):

- ano de 1944 (julho - nº 1 a nº 6 - 6 números - mensal;
- ano de 1945 - nº 7 a nº 18 - 12 números - mensal;
- ano de 1946 - nº 19 a nº 25 - 7 números (mensal/bimestral);
- ano de 1947 - nº 26 a nº 31 - 6 números (bimestral);
- ano de 1948 - nº 32 a nº 34 - 3 números (quadrimestral);
- ano de 1949 - nº 35 a nº 37 - 3 números (quadrimestral);
- ano de 1950 - nº 38 a nº 40 - 3 números (quadrimestral);
- ano de 1951 - nº 41 a nº 44 - 4 números (trimestral);
- ano de 1952 (até junho) - nº 45 - 1 número

total (período estudado) = 45 números

Outro dado que importa destacar, além da predomi
nância numérica do período que vai de 44 a 47, é o de que a dire
ção da Revista e do INEP, até o número 28, era de Manoel Bergs
trom Lourenço Filho. À data da publicação deste número, (maio/ju
nho de 1947) Lourenço Filho já havia assumido o cargo de Diretc
do Departamento Nacional de Educação. O seu sucessor da direçã
na Revista e do Inep é Murilo Braga de Carvalho, funcionário cor
cursado do Ministério da Educação, que já vinha trabalhando cc
Lourenço Filho desde a criação do INEP (1938) e que irá mant(
praticamente a mesma orientação seguida até então, apesar da fr
quência de publicação dos números da Revista diminuir consider
velmente. Murilo Braga de Carvalho falece em acidente aéreo em
de abril de 1952. Seu sucessor será Anísio Teixeira, que inaugu
uma nova fase na vida do INEP e da Revista. O primeiro número p
blicado sob orientação de Anísio terá como tema do editorial
"reconstrução educacional", e em seu discurso de posse será fei
um balanço do passado, predominando a crítica às reformas educ
cionais realizadas até então e, principalmente, à "simulação t(
nico-científica" característica que teria se reduzido à burocr
tização, "rígida e pouco inteligente" .(9)

Interessa-nos aqui, porém, analisar o conteúdo
editoriais desta que consideramos a primeira fase da Revista.
diferentes grupos de temas são desdobrados aparentemente no q
dro do pensamento liberal, com alusões à democracia, à prepara

---

9. "Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de
tudos Pedagógicos" R.B.E.P. XVII (46) abril/junho, 1952 - p. 71.

para a vida democrática, à distribuição dos indivíduos pelas di-
ferentes ocupações, de acordo com suas aptidões. Neste discurs
pode-se notar porém certas inconsistências como a afirmação d
crença formal na democracia e uma insistente recuperação da his
tória da educação a partir da Revolução de 30, ou de 1937, ou d
datas que marcam a criação de órgãos administrativos junto ao go
verno central. Ao mesmo tempo, defende-se a necessidade de conhe
cer a "realidade nacional" através de procedimentos científicos
inclusive para promover a necessária adaptação das influência
estrangeiras às nossas "condições e possibilidades reais". A mes
ma ambiguidade pode ser notada quando se confronta a afirmaçã
dos editoriais com a citação de trechos de discursos de outra
autoridades, como o Ministro Capanema e os presidentes Getúl
Vargas e General Eurico Gaspar Dutra, onde se exalta a ordem e
liberdade, a cultura e o poder, o prestígio nacional e o bem-e
tar dos cidadãos. (10) Ou então, nos termos do discurso do Gen
ral Eurico Gaspar Dutra, a ambígua concepção da relação ent
educação e democracia, que é elogiada pelo editorial do núme
dezenove:

> "A educação há de ter, na verdade, um sentido igua-
> litário nas oportunidades; um sentido de liberdade,
> no desenvolvimento das capacidades e aptidões de ca-
> da qual; mas também um profundo sentido de solida-
> riedade social e, assim, de ordem e cooperação.

---

10. "Discurso pronunciado pelo Ministro Gustavo Capanema na solenidade de ina
ração da Escola Técnica Nacional, a 7 de outubro de 1944" R.B.E.P. II
nov/1944.

> Só nessa compreensão, como se tem observado, é que a educação e a democracia podem ser consideradas aspectos de um mesmo processo de desenvolvimento e de ajustamento social. Em consequência, se o clima natural da educação é o da liberdade, o seu plano natural é o da vida nacional, isto é, o plano das aspirações, propósitos e processos que todos possam admitir como justos e necessários à integridade da comunhão em que vivemos e a qual devemos engradecer. Como processo democrático, a educação não exclui a ordem e os interesses superiores da coletividade, pois justamente pela invocação desse princípio e desses interesses é que ela se apresenta como obra coletiva a ser estimulada e coordenada pelo Estado, em benefício do povo." (11)

A leitura dos editoriais parece fazer sentido luz da ideologia estadonovista, na medida em que esta forne elementos para se entender de qual conjunto mais amplo de idéi políticas o discurso particular da educação fazia parte e dent do qual adquire sentido para os seus leitores.

Tomamos aqui o discurso de Azevedo Amaral como r ferência para apresentar algumas das principais caracterísitica conceitos que constituem a doutrina estadonovista, principalme

---

11. "O problema da educação nacional" (Discurso pronunciado na Bahia, em ou de 1945 em que o General Eurico Gaspar Dutra, candidato eleito à Presi da República, expõe seu programa de governo, relativamente ao proble educação do país) R.B.E.P. VII (19) janeiro, 1946 - p. 7. (grifos meus)

sua obra O Estado autoritário e a realidade nacional (12). Est intelectual é considerado um dos principais ideólogos do Estad Novo, reconhecido como tal por vários estudiosos do período.

As características das retrospectivas históric apresentadas nos editoriais da R.B.E.P. aproximam-se da análi histórica realizada por Azevedo Amaral, com a diferença que est apresenta os motivos que levam às suas afirmações, ou, em outr palavras, deixa claro os seus pressupostos: o anti-liberalismo, visão da história como um processo de adaptação que conduziria realização da verdadeira vocação de cada sociedade e sua organ zação política de acordo com as "condições traçadas pela inexor vel pressão da realidade" (13) que se condensariam no Estado a toritário.

No caso brasileiro, considera que os desvios nossa verdadeira vocação - a unidade nacional e a centralizaç política - deveriam ser atribuídos à influência de "modelos e> ticos", como a Revolução Francesa e a Independência Americana,

---

12. Amaral, Azevedo - O Estado autoritário e a realidade nacional - Rio de Ja ro, Livraria José Olympio Editora, 1938. Não pretendemos aqui elabora trabalho sobre a ideologia estadonovista, é claro, mas apenas rapidament linear seus traços principais. Consultamos, sobre o tema:
Medeiros, Jarbas - Ideologia autoritária no Brasil - 1930-1945 - Rio de neiro, F.G.V. - Instituto de documentação. Editora da Fundação Getúlio gas, 1978.
Oliveira, Lucia Lippi, Gomes, Angela Maria CAstro - Estado Novo - Ideolo Poder - Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982.
Fausto, Bóris - "A crise dos anos vinte e a Revolução de 1930" in Boris F to (org.) História Geral da Civilização Brasileira, vol. 9, III - O Republicano, Sociedade e Instituição (1889-1930). Difel, 1977.
Lamounier, Bolívar - "Formação de um pensamento político autoritário na meira República. Uma interpretação" in Fausto, Boris (org.) - História da Civilização Brasileira. op. cit..

13. Amaral, Azevedo, op. cit. p. 9.

aliados ao fato de que um "grupo parasitário", composto por "mes
ticos" passara a ocupar cargos subalternos no Estado, os quais
"não podendo erguer-se acima de um parasitismo medíocre, deser
volveram uma insubordinação crônica contra qualquer tipo de au
toridade" (14).

A tradução destas passagens pode ser resumida
postura anti-liberal e a convicção da importância da presença d
"classes produtoras" em posição de comando político do país.
aproximação da análise histórica de Azevedo Amaral se dá princ
palmente pela <u>forma</u> e, em segundo lugar, pelas concordânci
quanto aos <u>marcos históricos</u> importantes, na medida que, em amb
os casos, a centralização política é considerada a "vocação nat
ral" da sociedade brasileira e, portanto, acontecimentos
acentuem essa tendência são valorizados e os que fazem o conti
rio são considerados desvios. Neste sentido, Azevedo Amaral e
retrospectivas históricas dos editoriais da <u>R.B.E.P.</u> inscrevem
no quadro mais amplo do discurso estadonovista, em sua "recupe
ção do passado", tal como definido por Mônica Pimenta Velloso:

> "Como toda ideologia que busca legitimar uma deter-
> minada ordem, o discurso estado-novista constrói um
> esquema temporal em que sublima a ação presente,
> atribuindo-lhe certa plenitude de significados. Po-
> rém, o que confere especificidade a este discurso, é
> a forma através da qual se apropria do passado e
> efetua o seu redimensionamento. A condição de plena

---

14. Amaral, Azevedo, op. cit. p. 30.

realização do presente reside não apenas na sua consonância com o passado, mas até de uma transposição do passado para o presente.

(...) Incursionar pelo passado significa trazer à tona as estruturas permanentes ao longo da mudança da história. (...) Esta percepção da história, que tende a privilegiar o espacial sobre o temporal, a categoria da coexistência sobre a de sucessão constitui-se em uma das características centrais do pensamento conservador." (15)

Como a autora remete a Mannheim, é interessan lembrar as diferenças que aquele autor assinala entre a forma vivenciar o tempo por parte de progressistas, conservadores proletários:

"Assim, o pensamento conservador se concentra sobre o passado na medida em que o passado sobrevive através do presente; o pensamento burguês, essencialmente devotado ao presente, alimenta-se do que é novo agora; e o pensamento proletário tenta apreender os elementos do futuro que já existem no presente, concentrando-se sobre os fatores presentes nos quais os germes da futura sociedade podem ser detec-

---

15. Velloso, Monica P. - "Cultura e poder político - Uma configuração do intelectual" in Oliveira, Lúcia L. et alli - Estado Novo - Ideologia e - p. 83.

tados." (16)

Da mesma forma como acontece com os editoriais Azevedo Amaral vê no Ato Adicional de 1834, um dos mais negativo aspectos de nossa história, "o maior erro do Império", atribuíd à influência liberal, "modelo exótico", que contrapõe à "anális objetiva da realidade nacional". Aquele Ato, conquista dos libe rais, "expoentes do espírito demogógico", "golpeara a unidade na cional como estímulo do particularismo político das províncias agravando assim as consequências econômicas disruptivas do siste ma administrativo adotado nos séculos anteriores por Portuga com o objetivo, aliás bem compreensível, de evitar uma coesão c lonial capaz de ameaçar os vínculos unitivos à metrópole" (17).

Lúcia Lippi de Oliveira observa que a análise hi tórica de Azevedo Amaral é "a história dos equívocos das anom lias", que ele expressa através de metáforas orgânicas: "Os m mentos de saúde representam, na maioria das vezes, a possibilid de de restaurar o primado econômico da evolução. O estágio sup rior é identificado com a sociedade industrial. A possibilida de retomar a trajetória natural e desejável, desviada por fato adversos, é atribuída às elites, vistas como depositárias do ele considera um instinto de conservação" (18).

---

16. Mannheim, Karl - Essays on Sociology and Social Psychology (cap. II "Co vative Thought") Routledge and Kegan Paul Ltd., Londres, 1959, pp. 7 Apud José de Souza Martins (org.) Introdução à crítica da sociologia (São Paulo: Hucitec, 1981) trad. Sylvia Lyra p. 125 (cap. 3 - "O pens conservador").

17. Amaral, Azevedo - op. cit. p. 34.

18. Oliveira, Lúcia L. "Autoridade e política: o pensamento de Azevedo Amara in - Oliveira, Lúcia L. et alli - op. cit. p. 63.

O anti-liberalismo orienta, ao lado de outros pressupostos, a sua análise histórica, reprovando passagens onde teriam predominado políticos ou características liberais, com termos como "ilusão democrático-liberal", "sufrágio promíscuo", "comédia democrática", "liberais livrescos", que estariam em desacordo com as "nossas realidades". A "adequação à realidade" significaria o reforço do poder executivo, que deveria ter funções legislativas, porque, dadas suas características eminentemente técnicas, não poderia ficar a cargo de "assembléias promíscuas", como mostra Jarbas Medeiros:

> "Falava em 'nova ordem', em 'órgãos técnicos da administração', em 'liberalismo retardatário', em 'robustecer os orgãos executivos do Poder Público', em afastar as 'agitações políticas' (E.B. p. 242-4) (...). O Brasil de então seria um 'caos', uma 'desconexão generalizada', com deficiências de 'associação orgânica' e, à maneira de Alberto Torres, reclamava a 'sistematização da vida nacional' a 'organização racional da vida da Nação' (E.B. p. 250-3) (...)." (19)

O Estado Novo teria, assim, realizado a nos "tendência natural", teria concretizado aquilo que a revolução trinta começara, mas não se consolidara senão em 37. Interessar observar que se aproxima muito dos editoriais da Revista ao

---

19. Medeiros, Jarbas - op. cit. cap. 'Azevedo Amaral' p. 109 - E.B. é abrevia do título de um dos livros de Azevedo Amaral: Ensaios Brasileiros, Rio, & Barreto, 1930.

mentar a educação antes e depois de 1930, como mostra Medeiros:

> "Em matéria educacional, em contraste com os 'quarenta anos da Primeira República' que haviam sido não apenas estéreis, mas 'positivamente contraproducentes' após 30 haviam sido reunidos e sistematizados dados estatísticos sobre a situação educacional do Brasil, visando-se a elaboração de um 'plano educacional consentâneo com as realidades das nossas condições nesse terreno'." (R.N. p. 51) (20)

Sabemos que a Revolução de 30 foi um marco histórico importante para a "memória social" dos anos seguintes, como observou Bóris Fausto. (21) Entretanto, se para boa parte da sociedade o golpe de 1937 significou frustação, para Azevedo Amaral representou o momento da identificação entre a Nação e o Estado:

---

20. Idem, p. 120. (R. N.: Renovação Nacional, Imprensa Oficial, 1936). Coincidência sintomática com o nome de um "novo" partido político brasileiro: Partido da Renovação Nacional.

21. A Revolução de 30, ao que afirmam os estudos históricos, representou realmente um marco importante em nossa "memória social", como afirma Bóris Fausto: "Não por acaso, a Revolução de 1930 ficou estampada na memória social como um profundo corte no processo histórico brasileiro. Sob o duplo efeito do epidio interno e da conjuntura internacional, rompia-se por fim o quadro sócpolítico da dominação oligárquica, sob a hegemonia da burguesia cafeeira. Tudo parecia possível naqueles anos, no campo de uma terapêutica a que lançaram políticos, intelectuais, movimentos de massa, em busca das 'raízdo Brasil e das fórmulas salvadoras de um 'Brasil errado'. Os sete anos teriores a 1930 seriam assim, um grande ensaio de amadurecimento da sociedade - frustado pelo golpe de 1937 - com a presença crescente das classes popures urbanas, os esforços por constituir partidos que fossem a legítima pressão de diferentes interesses sociais, a renovação do debate cultural". Fausto, Boris - "A crise dos anos vinte e a Revolução de 1930" in B. Fausto História Geral da Civilização Brasileira, vol. 9, III. O Brasil Republicano: Sociedade e Instituições (1889-1930), Difel, 1977 p. 426.
Entretanto, não se trata, no nosso caso, apenas do elogio à Revolução de 30 mas à tendência centralizadora que ela, e depois, o Estado Novo, representaram.

nossa verdadeira vocação, a mais adequada às nossas realidades, o Estado Autoritário:

> "O Estado Novo, Azevedo Amaral apresenta-o como uma espécie de clímax e ao mesmo tempo, de 'renascimento histórico' do Brasil: 'Somente ao cabo de longos lapsos de tempo e após sucessivas tentativas infrutíferas de organização, em conformidade com os tipos importados da sociedade originária consegue uma Nação de origem colonial elaborar instituições e formas estruturais de existências coletiva em harmonia com as realidade que a cercam' e isto era justamento o que acontecia com o 'caso brasileiro': o Estado Novo não seria 'uma criação arbitrária violentamente imposta à Nação. Pelo contrário, a sua estrutura coincide com as diretrizes traçadas pelos antecedentes históricos e pelas realidades atuais da Nação. (E.A. p. 209)". (22)

Embora os editoriais da R.B.E.P. não utilizem os termos "Estado Novo" ou "Estado Autoritário", suas referências constantes e semelhantes, às mesmas datas, além da ênfase em aspectos que, representam, desdobramentos do próprio conceito de Estado Autoritário, trazem implicitamente o elogio ao período estadonovista. Esta, aliás, é uma característica da ideologia do período:

---

22. Medeiros, Jarbas, op. cit. p. 122 (E. A. - O Estado Autoritário e a Realidade Nacional. Livraria José Olympio Editora, 1938).

> "A recuperação do passado adquire, portanto, espaço expressivo no discurso, que busca mostrar o Estado como realizador do passado. O presente realiza o que o passado não pôde realizar devido aos obstáculos que lhe foram impostos 'de fora para dentro'. Assim, o Estado Novo coloca-se como o divisor de águas, entre o 'velho Brasil' e o 'Brasil novo', possibilitando aos país retomar os seus 'verdadeiros' caminhos a partir do abandono das fórmulas liberais." (23)

O desdobramento do conceito de Estado Autoritário esclarece algumas posições dos editoriais, como a insistência na necessidade da "consciência técnica", na preparação das elites, do apoio na razão, na ciência, do abandono de soluções improvisadas e fragmentadas. Isto significa, para nós, que se não endossavam todas as características do Estado Autoritário, provavelmente situavam-se os editorialistas da R.B.E.P., confortavelmente em boa parte delas, e é neste contexto político e ideológico que suas propostas e análises podem ser entendidas.

Assim, o Estado Autoritário, identificado como o Estado Moderno, equidistante do totalitarismo e do liberalismo, seria intervencionista, pela autoridade do Executivo e apolítico ou eminentemente administrativo, técnico e nacional. E este Estado não poderia deixar de ser considerado democrático, porque a

---

23. Velloso, Mônica Pimenta - 'Cultura e poder político' in Oliveira, Lúcia L. et alli - Estado Novo - Ideologia e poder - p. 86.

democracia, para Azevedo Amaral, implicava organização hierárquica da sociedade e, assim, o Estado autoritário seria também elitista. Algumas passagens, do próprio Azevedo Amaral, ilustram estas afirmações:

> "No curso que teremos de seguir para aumentar a eficiência do Estado, como instrumento solucionador dos problemas concretos que nos defrontam em vários ramos de atividade administrativa, teremos provavelmente de reforçar ainda certos aspectos da autoridade executiva e sobretudo de preparar os meios de afastar a influência pertubadora de agitações políticas. (E.B. p. 244)" (24)
>
> "A Guerra (1914-1918) serviu para por em evidencia o caráter predominantemente técnico dos problemas do Estado Moderno... Os problemas administrativos atinentes a assuntos que afetavam as grandes massas da população, mas que não apresentavam interesse igualmente vital para as classes constituintes do núcleo oligárquico, que eram relegadas a um plano secundário. (B.C.A. p. 48-9)". (25)

A próxima citação esclarece não somente o significado do Estado democrático-autoritário, como também do predomínic da "vontade da Nação" identificada com o Estado e a consequente

---

24. Amaral, Azevedo - Ensaios brasileiros - Rio, Omena & Barreto, 1930, p. 2 apud Medeiros, Jarbas - op. cit. p. 64.

25. Amaral, Azevedo - O Brasil na crise atual - Brasiliana, Companhia Editora Nacional, 1934 p. 48-9 - Apud Medeiros, Jarbas - op. cit. p. 64.

necessidade de "adaptação" dos indivíduos. Em caso de não ocorrer a "adaptação", a repressão se justificaria plenamente:

> "O traço mais inconfundivelmente divisório entre o Estado democrático-autoritário do tipo atualmente existente no Brasil e o Estado totalitário, comunista ou fascista, é exatamente a atitude respectivamente assumida por cada uma dessas formas de organização estatal em face da liberdade espiritual ... na realidade o Estado Autoritário não restringe nenhuma liberdade, mas apenas adapta o exercício das atividades de todo gênero de cada indivíduo ao círculo naturalmente traçado pela capacidade que cada um tem de atuar espontaneamente sem comprometer o funcionamento eficiente da organização nacional." (E.A. p. 284) (26)

O Estado autoritário-democrático se posiciona a favor da liberdade de pensar mas discute a liberdade de expressão, que é passível de repressão caso venha a surtir "efeitos indesejáveis para a segurança do Estado e tranquilidade e prosperidade da Nação" (E.A., 298). Na verdade, o direito de exprimir o pensamento é "diretamente proporcional à elevação intelectual e ao grau de apuro intelectual da forma dada ao pensamento expresso" (E.A., 300). Entretanto, nem mesmo a elite intelectual tem liberdade irrestrita. A ela caberia importante missão: executar

---

26. Amaral, A. - Estado autoritário e realidade nacional op. cit. p. 296, 284. (as duas citações seguintes referem-se ao mesmo trabalho, retiradas do original, grifos meus)

as funções do Estado-educador, revelando ao povo somente o que em seu espírito já está latente e exercendo esta função necessariamente ao lado do Estado:

> "Emergidos da coletividade como expressões mais lúcidas do que ainda não se tornou perfeitamente consciente no espírito do povo, os intelectuais são investidos da função de retransmitir às massas, sob forma clara e compreensível, o que nelas é apenas uma idéia indecisa e uma aspiração mal-definida. Assim, a elite intelectual do país torna-se no Estado Novo um órgão necessariamente associado ao poder público como centro de elaboração ideológica e núcleo de irradiação do pensamento nacional que ela sublima e coordena." (E.A., 304)

Neste Estado autoritário, moderno, nacional, corporativo, técnico e de massas, à escola caberia a potencialização da "utilidade social do indivíduos", através do ensino profissional:

> "Também a Escola exigiria uma transformação, através da valorização do 'ensino profissional', da 'educação prática' e da 'competência técnica' (E.B. p. 286). Partindo sempre do conceito do processo educativo como instrumento de intensificar a utilidade social do indivíduo, é evidente que, em uma época empolgada pelo economismo, toda a ação pedagógica deve visar preponderantemente o aumento da capacidade produtiva dos que passam sob a influência esco-

lar." (E.B. p. 284) (27)

O modelo de Estado ideal, para Azevedo Amaral seriam os Estados Unidos do New Deal, de Roosevelt, do capitalismo intervencionista e do planejamento:

> "'O New Deal destaca-se assim no mundo contemporâneo como a mais completa e audaciosa experiência planificadora até hoje tentada dentro das configurações do regime capitalista' e afirmava que a idéia do plano econômico está definitivamente firmada na 'consciência universal', oposta ao 'empirismo da economia prática'." (E.A. p. 266-8) (28)

Seria precipitado afirmar a total identificação entre o pensamento pedagógico explicitado pelos editoriais e a ideologia política estadonovista, principalmente porque os editoriais não se dedicam à exposição minuciosa de seus pressupostos políticos. Pode-se afirmar, porém, que, se não compartilhavam da adesão ao autoritarismo, endossavam os meios dos quais o Estado autoritário se serviria, bem como dos procedimentos que supunha: orgãos administrativos ligados ao poder central, que deveriam realizar o planejamento e a orientação da execução e a fiscalização de uma determinada política educacional, que era justificada pela razão, ciência e a técnica, e não mais em procedimentos "políticos", que eram entendidos como fragmentação e improvisação.

---

27. Medeiros, J. - op. cit. p. 71-2 (E.B.: abreviatura de Ensaios Brasileiros).

28. Idem, p. 76.

Além disso, são mantidos como objetivos da educação a "adaptação" dos indivíduos à sociedade, a "integração", à formação profissional, sendo atribuída enorme importância à orientação educacional e profissional. Estes objetivos, durante o período estudado, se tornam compreensíveis sobre o pano de fundo da ideologia estadonovista que, como mostram os estudos sobre o período chamado liberal, se manteve em boa parte.

João Almino, em Os democratas-autoritários (29) nos mostra que o golpe de 1945 foi deferido contra Vargas, mas não contra o Estado Novo. Substitui-se o ditador-democrata pelo democrata-ditador. O que se procurava era manter a mesma ordem excluente, como pode ser observado pela leitura dos discursos dos constituintes de 1946 e também pelo exercício do poder pelo novo presidente. Embora eleitos pelo voto universal, mantinham propostas excludentes e práticas autoritárias do regime anterior, em nome do "povo", do "interesse coletivo" da "ordem", da "segurança da nação" e da solução da "crise econômica", sustentando um discurso ambíguo onde a "vontade coletiva" geralmente era entendida como "vontade estatal" e "participação" e "liberdade" só poderiam ser exercidas no âmbito do Estado. Este pensamento político justificadamente entendido como "liberal autoritário" e conservador:

> "Há, em todos os discursos, seja no de Vargas em 1937, seja no da U.D.N. em 1945 ou no de todos os

---

29. Almino, João - Os democratas-autoritários - Liberdades individuais, de associação política e sindical na Constituinte de 1946, São Paulo, Brasilien 198#.

partidos em 1946, a idéia de que o poder precisa ser conservado para assegurar a mudança desejada; de que a mudança só poderá ocorrer utilizando-se como instrumento este poder que se consegue conservar. O conservadorismo tem em vista, nestes discursos, um projeto de democracia e liberdade a ser executado pelo poder que é conservado. Conservadorismo e liberalismo autoritário, vêm, portanto, associados." (30)

Como João Almino afirma, os discursos não eram democráticos, mas sôbre a democracia, sobre o liberalismo, e estas idéias eram utilizadas tendo em vista a obtenção de um consenso "excludente", que ampliava a participação de alguns setores nas esferas do poder, mas que limitava a participação dos trabalhadores. Entretanto, não eram sustentadas somente por representantes dos setores diretamente interessados nessa exclusão: só se sustentaram porque tiveram apoio de amplos setores da sociedade, como os funcionários de instituições públicas (31), que poderiam encontrar sua justificativa de sua adesão no "objetivismo tecnocrático", que também fazia parte do ideário elitista sobre a tomada de decisões:

"O pensamento juridiscista formal do governo, que invocava os preceitos legais para reprimir as greves, era, por sua vez, completado por uma visão es-

---

30. Idem, p. 297-8.

31. Almino, João - op. cit. p. 325.

> tatista (que implicava um elitismo tecnicista) do processo decisório. Ou seja, naquilo que fosse necessário 'ajustar a legislação à nova realidade do país', os ajustes seriam feitos a partir de estudos cuidadosos que saberiam encontrar a fórmula perfeita. As decisões eram apresentadas como resultado de pareceres técnicos e não como produto de uma luta politica." (32)

Consideramos necessário registrar que, neste conjunto de idéias que compõem o imaginário social deste período, havia, evidentemente, aqueles que sustentavam posições que se afastavam muito ou pouco da ideologia dominante, e a própria Revista eventualmente publica seus trabalhos. Entretanto, são muito raros textos como o discurso de Anísio Teixeira, então Secretário da Educação da Bahia, perante a Assembléia Constituinte Estadual, sobre a autonomia para a educação na Bahia. Anísio faz críticas à ausência de liberdade, de autonomia, à centralização administrativa, à ditadura do Estado Novo. Em uma atitude pouco comum para a época e para a Revista, reprova vigorosamente o caráter privado do poder público no Brasil, citando Nestor Duarte. Embora considere também os operários como "donos do poder", há que se reconhecer o pioneirismo de sua crítica ao Estado brasileiro. Não cabe aqui a análise do pensamento de Anísio, mas apenas registrar a sua oposição e defesa da autonomia da educação:

---

32. Idem, p. 250.

"Às vezes ponho-me a indagar: por que será que o Govêrno entre nós, há de ser sempre bem privado, que se conquista como se fosse um tesouro, uma riqueza a ser distribuída com os amigos, companheiros e partidários? Tal concepção é tão profundamente generalizada no Brasil que me ponho por vezes a indagar da origem, por certo, vigorosa de tão estranha deformação." (...)

Sobre a educação no período ditatorial:

"Rompe-se o dualismo. Toda educação faz-se 'popular'. Mas, como a educação popular, comparada com a educação das elites, era mais ou menos uma burla, toda educação faz-se uma burla. (...)

(...) Nem elites nem educação popular. Os vícios mais ou menos contidos da educação popular - <u>improvisada e empírica</u> - e da educação secundária - <u>formalista e burocrática</u> - , misturam-se e produzem a <u>bacanal educativa</u> do Estado Novo. (...)". (33)

---

33. Teixeira, Anísio - "Autonomia para a educação na Bahia" - Revista Brasileir

## 2. EDUCAÇÃO NACIONALISTA E A MISSÃO DO INTELECTUAL

A R.B.E.P., no período de 1944 a 1952, defende constantemente em seus editoriais, a abordagem do problema da educação do "ponto de vista nacional". Não assume explicitamente a proposta de "educação nacionalista" embora o INEP tivesse participado ativamente de uma campanha de nacionalização do ensino, a partir de 1938, parte do processo de "construção da nacionalidade" brasileira.(34) A ação pedagógica do Ministério nesse sentido apresentava tres aspectos, pelos menos: conteúdo "nacional" cujo significado seria, preferencialmente "o ufanismo verde e amarelo, a história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades" (35). Segundo, a padronização: "a existência de uma 'universidade padrão', de 'escolas-modelo' secundárias e técnicas, de currículos minimos obrigatórios para todos os cursos, de livros didáticos padronizados, de sistemas federais de controle e centralização de tipo napoleônico, que permitiria ao ministro, em seu escritório no Rio de Janeiro, saber o que cada aluno estava estudando em cada escola do país em um momento dado"(36). E, finalmente, o terceiro aspecto, "erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais que se ha-

---

34. Schwartzman, Simon/Bomeny, Helena Maria Bousquet/Costa, Vanda Maria Ribeiro Tempos de Capanema - Rio de Janeiro:Paz e Terra; São Paulo:Editora da Universidade de São Paulo, 1984 - pp. 141 a 170.

35. Idem, p. 141-142.

36. Idem, p. 141-142.

viam constituído no Brasil nas últimas décadas, cuja assimilação se transformaria em uma questão de segurança nacional" (37).

Neste período, o ministro da educação era Gustavo Capanema e o diretor do INEP, Lourenço Filho que nessa condição, participou ativamente do processo, como mostram os autores de Tempos de Capanema, ao relatar o caso da proibição de importação de livros japonêses:

> "Solicitando a assessoria do INEP, o Ministro da Educação dá prosseguimento às medidas cabíveis ao caso. Recebendo memorando assinado por Lourenço Filho, foi constatado que a legislação vigente não poderia impedir a entrada de livros estrangeiros (...) Lourenço Filho chama a atenção para esse 'embaraço legal' apontando como solução a alteração da legislação prevendo-se a liberdade de importação de livros didáticos 'desde que impressos em língua portuguesa'. Essa sugestão foi imediatamente acatada e incorporada ao conjunto de novos regulamentos que essa matéria recebeu no período do Estado Novo." (38)

Em 1944, quando a Revista é criada, Capanema ainda era Ministro e Lourenço Filho permaneceu à frente do INEP até 1947, quando assume o cargo de diretor do Departamento Nacional de Educação. Além de ter participado do episódio de nacionaliza-

---

37 Idem, p. 141-142.

38. Idem, p. 151. A citação da resposta de Lourenço Filho é retirada de documentos conforme nota (14) da mesma página: "De Lourenço Filho para Gustavo Capanema, 5 de agosto de 1940; G.C. 38.01.06, pasta III - 8, série g".

ção do ensino, Lourenço Filho irá publicar na Revista vários trabalhos por ele escritos durante o Estado Novo. A retórica dos editoriais, como já vimos, apresenta-se com algumas características liberais, mas a prática e iniciativas conservavam a tradição estadonovista. Sabe-se que, a partir de 1946 a configuração política e ideológica, nacional e internacional era favorável a posições liberais e democráticas, pelo menos no que se refere à afirmação de princípios. Entretanto, apesar de naquele momento, a afirmação de convicções nacionalistas ser perigosa e poder ser confundida com simpatia pelo fascismo e pelo nazismo, pode-se afirmar que fazia parte da formação cultural e da experiência política dos principais responsáveis pela Revista, neste período.

Retomando nosso argumento inicial, embora não se fale em "educação nacionalista", a educação "popular" é vista como um interesse do Estado, não como direito dos cidadãos; defende-se muito mais a expansão do ensino primário, do que de outros níveis; entende-se a educação secundária como tendo por finalidade a formação dos jovens para o trabalho produtivo, em benefício dos interesses da coletividade, ou da Nação; há insistentes apelos para que o Estado assuma o seu papel em relação à instrução pública tendo em vista a unidade cultural da nação. Neste contexto, há referências a Fichte, às vezes acusado de colocar a educação a serviço de fins nacionalistas, próximo portanto a regimes totalitários. Em outras passagens o mesmo filósofo é elogiado pelo sua importância em relação à criação e expansão de sistemas públicos e nacionais de ensino. De qualquer forma, há fortes indícios de que Fichte tenha exercido influência considerável sobre

os nossos principais intelectuais da área da educação, neste período.

Por estes motivos, procuramos entender o que significa falar em educação nacionalista segundo a argumentação e, principalmente, a fundamentação daquele importante filósofo. Não pretendemos afirmar aqui a sua influência direta e decisiva sobre todo o pensamento pedagógico brasileiro, mas acreditamos que alguns dos educadores que implantaram nossas principais instituições e elaboraram a sua justificação teórica, seguramente têm, com ele, muita afinidade. Essa proximidade, característica principalmente daqueles mais conservadores e autoritários, pode ser percebida pela concordância com a função educativa do Estado e um dos temas do pensamento conservador que tem consequências decisivas sobre a educação:

> "La contumaz imperfección de la naturaleza del hombre, en la que la irracionalidade y el pecado amenazan sempre tras la contina de un comportamiento civilizado". (39)

É difícil introduzir aqui a concepção de Fichte sobre a missão dos intelectuais e da educação, por vários motivos. O primeiro deles, nossas próprias limitações, em especial quanto ao conhecimento profundo da obra de Fichte. Nesta, interessa-nos especialmente a sua filosofia política. Segundo, a complicada relação entre Fichte teórico e o político, que tem merecido séria e ampla discussão; e, terceiro, mas sem evidentemente

---

39. Clinton Rossiter - "Conservadurismo" in Enciclopedia de Ciencias Socia

esgotar o rol de limitações, a filosofia política de Fichte tem sido destacada do que se considera serem "apropriações instrumentais de seu pensamento" (40).

Em termos perigosamente simples, poder-se-ia afirmar que, para a época e o lugar onde escrevia, as propostas de Fichte eram consideradas subversivas pelos defensores da velha ordem alemã, principalmente por defender ideais e princípios da revolução francesa mesmo durante o seu período jacobino. Àquela altura, entendia-se como"jacobino" "aquele que coloca a soberania na vontade popular e se propõe a transformar segundo esta máxima a ordem política existente" (41). Entretanto, as propostas de Fichte são consideradas moderadas e elitistas:

> "Na ótica de Fichte o príncipe reformista não é senão o soberano que 'traz seus direitos de uma delegação da sociedade'. Esta concessão dos fundamentos da autoridade política continha palidamente sugestões que vinham a Fichte das idéias sobretudo 'rousseanianas' sobre a soberania popular, mas percebia a Alemanha através de um projeto de reformismo legalista e pelo

---

40. A este respeito, cf. Fichte, Johann Gutlieb - Lo stato de tutto il popol Trad. Nicolao Merker - Roma, Editora Riuniti, 1978 - "Introduzione".

41. Merker, N. - Alle origini dell'ideologia tedesca. Rivoluzione e utopia n giacobinismo. Con un'appendice di testi e documenti. Bari, 1977, p. 17 - Fichte, J.G. - La missione del dotto - Trad. di Marco Marroni, Roma, Edit Riuniti, 1982 - Introduzione - p. 12.

alto. (42)

Também elitista é a sua concepção da missão do intelectual. Este termo é utilizado como tradução para o "erudito", do título original em latim (de officis eruditorum) dada a conotação moderna que Fichte lhe dá:

> "O 'dotto' ao qual Fichte se refere não é aquele erudito de estilo antigo, o estudioso fechado na torre de marfim de seu conhecimento privado, separado da instância cultural bem mais ampla que a comunidade

---

42. Idem, p. 11-12. Importante diferença entre o pensamento político de Fichte, mesmo dos filósofos do Idealismo Alemão, e a teoria política que se desenvo ve nos séculos dezessete e dezoito na Europa, situa-se, para Ringer, na i terpretação que deram à idéia de contrato e do direito natural. Enquanto : bas "tinham sido interpretadas como limitações ao poder absoluto", e que "instituições políticas tinham que ser examinadas do ponto de vista de : utilidade para a sociedade e seus membros" os pensadores alemães "reelabor ram as concepções de direito natural e contrato social de uma forma tal q minimizasse suas implicações anti-absolutistas. Eles adotaram "padrões de r conciliação" que permitiram ao Estado aparecer como "guardião de liberdad ao invés de seu potencial inimigo."
Desta forma, pode-se considerar que sua posição seria avançada na medida e que procuravam limitar o poder pessoal dos reis e princípes, mas isto n significava necessariamente adotar uma posição democrática:
"(...) é mais fácil entender a demanda teórica por legalidade na Alemanha século XVIII, como uma expressão da aspiração burocrática por racionalidade predicabilidade no governo. Enquanto tal, caminhou paralelamente ao traba de reforma e codificação legais, que culminou com o 'General Code' em 1794. exigência de legalidade era dirigida contra o governo inteiramente pess dos príncipes do século XVIII que ainda encaravam seus territórios e súdi como sua propriedade pessoal. Refletiu o desejo burguês de segurança na v privada (...) não limitava o alcance do absolutismo burocrático e sistemá co, e não implicava qualquer tipo de participação popular nos governos."
O ideal do "Estado legal", que resulta da interpretação dos filosofos alemãe dos séculos XVII e XVII, é assim definido por Ringer:
"requer que o governo proceda à base de princípios racionais fixos, que es sejam pública e claramente estabelecidos e que estejam de acordo com as ete nas exigências da ética. Os dois elementos cruciais nesta definição eram atribuição de objetivos morais ao Estado e o apelo por legalidade."
Cf. Ringer, F.K. - The decline of the Germans Mandarins - Cambridge, Harva University Press, 11969, p. 114/115.

> pública requer pela própria vida e pelo desenvolvimento das necessidades humanas. O 'dotto', é, ao contrário, homem de cultura em sentido muito moderno, pronunciadamente burguês, firmemente inserido como protagonista no processo de transformação da sociedade. é por isto que, ao traduzir o texto das Lições de 1794, se substituiu o termo 'dotto', por aquele, mais moderno e ideologicamente conotativo de 'intelectual'." (43)

E qual seria a missão do intelectual? Fichte atribui aos intelectuais a função de "mestres e educadores da humanidade". Porém, é preciso esclarecer que considerava que o destino do homem, em si, era o "infinito aperfeiçoamento":

> "O homem existe para melhorar-se sempre mais do ponto de vista moral e para tornar melhor tudo que o cerca: seja na esfera da sensibilidade, seja ainda, se o consideramos no âmbito da sociedade, do ponto de vista ético e, assim fazendo, para se tornar sempre mais feliz." (44)

Considera ainda que o homem deve à sociedade a cultura que pôde adquirir, devendo portanto utilizá-la em benefício da mesma sociedade: "É obrigatório que todos utilizem a pró-

---

43. Merker, N. - op. cit. p. 18. Segundo Ringer os filósofos do idealismo alemão eram ensaístas populares e eloquentes oradores, e seu vocabulário não era tão pouco familiar às suas audiências como o é para nós hoje. Ringer, F.R. - op. cit. - p. 94.

44. Fichte, J.G. La missione del dotto - p. 54.

pria cultura para contribuir de modo concreto ao proveito da sociedade. Ninguém tem o direito de trabalhar somente para satisfação pessoal, de isolar-se no confronto de seus semelhantes e tornar sua cultura inútil para estes" (45). Portanto, cada um deve utilizar todas as suas energias para "tornar sempre mais nobre o genero humano e torná-lo sempre mais autônomo, auto suficiente e livre do jogo das forças naturais" (46).

Como já dissemos, o conceito de intelectual de Fichte inclui a sua participação ativa na sociedade, e o conhecimento adquirido deve ser socialmente útil. O destino do intelectual será "o controle supremo sobre o progresso do genero humano na sua totalidade e o contínuo avanço deste progresso" (47).

O texto de Fichte sobre a missão dos intelectuais é considerado importante porque ao discutir suas diferenças com Rousseau, expressa sua convicção a respeito da natureza humana. Será possível entender, em parte, seu conceito de educação a partir do seu juizo sobre a natureza humana: preguiçosa e indolente. Para ele a natureza deve ser modificada pelo trabalho humano, não fazendo sentido a volta ao estado de natureza, tal como Rousseau teria proposto:

> "Rousseau dimentica che il genere umano puo e deve avicinarci a questa condizione solo impiegando impegno, fatica e lavoro. Senza la mano dell'uomo la natu-

---

45. Idem, p. 82.

46. Idem, ibidem.

47. Idem, p. 90.

> ra à rozza e selvagia, e tale era necessario che fosse affinché l'uomo vinisse costretto ad uscire dall'inattivo stato di natura e a modificarla con il suo lavoro, affinché dunque agli stesso diventasse un libero essere razionale invece restare un puro e semplice prodotto della natura. (...) ma l'uomo à per natura pigro e indolente, proprio come la materia da cui è nato. (..,) Il bisogno non è fonte di vizio, bensí stimolo all'atività ed alla virtú; fonte di ogni vizio è la pigrizia." (48)

Outra diferença entre ambos encontra-se nas respetivas filosofias da história. Se para Rousseau, (segundo o próprio Fichte) o futuro deveria significar uma volta ao passado, para Fichte "o verdadeiro caráter da humanidade é ter o futuro em perspectiva". (49)

Se a natureza humana é má (preguiçosa) e deve ser aperfeiçoada, o futuro que deverá trazer esse aperfeiçoamento depende essencialmente da <u>ação</u>: "Agir! Agir! É para isto que estamos no mundo!". (50)

---

48. Fichte, J.G. - <u>La missione del dotto</u> - op. cit. p. 108. "Rousseau esquece q o gênero humano pode e deve aproximar-se desta condição somente empregan esforço fadiga e trabalhos. Sem a mão do homem, a natureza é rude e selvage e assim era necessàrio que fosse, a fim de que o homem se visse constrang a deixar o inerte estado de natureza e modificá-la com seu trabalho, a fim que se tornasse um ser livre e racional, ao invés de permanecer um puro simples produto da natureza.(...) mas o homem é por natureza preguiçoso e i dolente (...). a necessidade não é fonte de vício, mas sim estímulo à ati dade e à virtude; fonte de todos os vícios é a preguiça."
(Arriscada tradução de nossa autoria)

49. Fichte, J.G. - idem, p. 105.

"A partir de la on perçoit en quel Fichte ne peut que s'opposer à toute theorie de l'histoire fondeé sur l'ideé d'une auto-rationalisation des penchants naturels particuliers: si la nature est simplement inerte (= mauraise) elle ne peut ni 'ruser' ni projeter un quelconque 'dessein'." (51)

A reflexão sobre a educação, que como já se pode perceber, deverá ser necessariamente coercitiva, é desenvolvida, em outro contexto histórico, nos Discursos à nação alemã. (52) Nestes textos, Fichte também sublinha a necessidade de superar o "egoísmo" dos indivíduos, implantando um novo projeto de educação, cujo objetivo principal seria "transformar os alemães em uma totalidade que seja movida e animada em todo os seus membros singulares em um único e mesmo interesse comum" (53) sem excessão

---

51. Philosophies de l'Université - L'idealisme allemand et la question de l'Université. Textes reunis à l'iniciative du College de Philosophie, present par Luc Ferry, J. P. Pesron et Alain Renaut. Trad. de G. Coffin, J.F. Courtne, L. Ferry, A. Laks, O. Masson, A. Renaut e J. Rivelaygue, Paris, Payc 1979 - Présentation, p. 29.
"(...) percebe-se que Fichte só pode se opor a toda teoria da história fundada na idéia de uma auto-racionalização das inclinações naturais particulares se a natureza é simplesmente inerte (= má) ela não pode nem "lograr" nem projetar qualquer "intento" (projeto)."
OBS - A tradução é obviamente difícil, especialmente na última parte, onde h uma referência à possibilidade de que a história contenha, um fim predeterminado, ou, no caso específico, de que a racionalidade lhe seria imanente, i dependente de qualquer ação exterior.

52. Fichte, J.G. Discorsi alla nazione tedesca - in Lo Stato di tutto il popol op. cit. Este texto, segundo nota publicada nesta edição, compõe-se de qu torze discursos proferidos na Academia de Ciências de Berlim no inverno 1807-1808 e publicados em Berlim em 1808: "No prefácio, Fichte declarava q considerava-os uma continuação ideal das lições precedentes sobre os Caracteres da Idade Contemporânea. A causa imediata dos Discursos foi a paz de Tisit que havia ('selado') a submissão da Prússia a Napoleão...". (op. cit. 293).

"sobre o que é justo, na qual seja superada é eliminada toda diferença (...) (ainda que em outros setores esta diferença possa continuar a subsistir) e então haveria não uma educação popular, mas uma educação alemã nacional". (54)

Só o "amor à pátria" supera o egoísmo e neste sentido, o Estado é o meio de aperfeiçoamento dos indivíduos, para que o "elemento eterno e divino" floresça de modo sempre mais perfeito e preciso, com um progresso infinito". (55)

O contexto político no qual é escrito este discurso - a Alemanha ocupada - não propicia a Fichte a oportunidade de retomar o papel do Estado enquanto fiador da igualdade. Desenvolve esta argumentação no livro Los caracteres de la edad contemporanea. (56) Considera que perante Deus somos todos iguais mas que, para este princípio ser aplicado a todos os homens, é necessário a que a dominação seja do Estado, o que tornaria possível a equiparação dos direitos de todos e, mais ainda, harmonizar os conflitos sociais. Exemplifica com atitudes que considera "maus costumes" nas relações entre "famílias privilegiadas" e a burguesia e apresenta como solução para a ligação entre elas a ciência, que fará com que ambos compreendam seus próprios privilégios e os alheios. Unidos estes dois estamentos, encontram-se agora somente frente à "massa" - "massa do povo que realiza o trabalho mecânico e corporal e carece quase universalmente da instrução completa de

---

54. Fichte, J.G. Discursos à nação alemã, op. cit. p. 296, 297.

55. Idem, p. 299.

56. Fichte, J.G. Los caracteres de la Edad Contemporanea - Trad. e introd. Jos

que necessitaria" (57). Esta massa, que trabalha duramente, pode não compreender os estamentos superiores e vê-los como opressores. Esta possibilidade só pode ser evitada com o "entendimento" de que não se serve a um indivíduo, mas ao todo: "e a este somente na medida em que necessita de seu serviço; e que qualquer dos cidadãos, seja do estamento que for, suporta, sem exceção o mesmo destino. Mas para que possa entende-lo, é necessário que assim seja de fato. Não se espere enganar aos estamentos inferiores nas coisas que afetam seus interesses. Ou se introduz realmente a igualdade de direitos, ou teria o privilegiado que trabalhar publicamente e ante os olhos de todos como se se houvesse introduzido". (58)

O mediador entre o povo e os estamentos superiores será, para Fichte, o professor: "que deve conhecer o encadeamento de seus conceitos e sua linguagem. Em uma palavra, o povo deveria receber instrução, não meramente sobre religião, mas também sobre o Estado e seu fim, suas leis, e uma instrução séria e obrigatória". (59)

O exemplo que Fichte apresenta em seguida é bastante esclarecedor. Para ele, o latifundiário deveria poder dizer aos seus empregados, "ou poder fazer dizer-lhes pelo professor, com um fundo de verdade e de acordo com o testemunho diário de

---

57. Idem, p. 191 a 193.

58. Idem, p. 192.

59. Idem, p. 193.

seus próprios olhos" (60), que ainda que possua muito mais do que eles, faz grandes desembolsos e corre riscos. O que falta a eles, será providenciado pelo Estado, ao qual ele, o latifundiário não negará o pagamento de impostos ou, até mesmo, a divisão de sua propriedade, se for necessário.

"Estes são, respeitável público, os bons costumes públicos e universais". (61) Com estas palavras inicia o parágrafo final da Décima quinta lição e mais adiante apresenta o resumo do que pretendia dizer, deixando pouca margem a dúvidas:

> "O destino e o valor de quem quer que seja consiste em que ele, com tudo o que é, tem e pode, se ponha a serviço da espécie, e como o Estado determina a natureza do serviço que necessita a espécie, a serviço do Estado." (62)

Cada um se conduziria da forma que pudesse, ou fosse determinada pelo Estado e seria igualmente respeitado pelo outros, porque o fundamento da conduta seria igual para todos. Este mesmo raciocínio a respeito a igualdade conduz Fichte a considerar todos os indivíduos como "órgãos do Estado". (63)

Este resumo temerário de algumas das idéias de Fichte a respeito do papel do Estado, da relação entre os indiví-

---

60. Idem, p. 193.

61. Idem, ibidem.

62. Idem, p. 194.

63. "O princípio de igualdade teria, portanto, que ser aplicado às relações terrenas dos homens, se se quizer chegar a bons costumes. (...) Isto é obra d Estado perfeito, que os penetra a todos de igual modo, cada um em seu post

duos e o Estado, do papel do professor é uma tentativa de se entender qual o encadeamento de idéias que o leva a propor a educação como importante instrumento para harmonizar as relações entre os "estamentos" ou, como diríamos nós, entre as classes, e, no caso do Discurso à nação alemã, para a consolidação da própria nação, ou do sentimento de nacionalidade. Evidentemente poder-se-ia objetar que Fichte escreve estes textos em situações determinadas que não foram aqui tratadas. Consideramos porém que, sendo o seu trabalho diferente de outros igualmente importantes no mesmo período e lugar, apresenta características que permitem analisá-lo em seu próprio encadeamento. Parece-nos também se o seu pensamento não tiver influenciado diretamente nossos educadores, estes partilhavam de alguns dos seus pressupostos teóricos e políticos.

O que se pode concluir provisoriamente é que a filosofia da história de Fichte e sua concepção sobre a natureza humana conduziam à afirmação de um ativismo voluntarista e neste, a educação representava um papel importante. Consequentemente, aos intelectuais era também reservado importante tarefa - "educadores da humanidade".

Sua concepção sobre a natureza era, como já vimos, negativa: o homem seria preguiçoso (ou mau) por natureza. A realização da história como racionalização, uma vez que a natureza não é dinâmica, depende da coerção, inclusive através da educação. Portanto, para a sua efetivação, depende de uma ação que vem do exterior. A história não tende naturalmente à auto-racionalização da espécie, mas depende da intervenção exterior, o que con-

duz Fichte à consideração da importância do sábio, como "moralizador" dos indivíduos, naturalmente preguiçosos e egoístas. Como escrevem os apresentadores de Philosophies de l'Université, "não é a natureza que faz a história, é preciso para que a racionalização se cumpra, uma força exterior ao próprio movimento do que é (sujeição), e para este fim há necessidade de indivíduos cuja superioridade indica para exercer a função educativa da humanidade" (opressão do messianismo). (64)

Faz-se necessário ressalvar, mais uma vez, que se desenvolve no meio acadêmico internacional um debate ainda não resolvido sobre a filosofia da história de Fichte. Os autores da apresentação do livro Philosophies de L'Université elaboram um síntese dessa discussão (65), insistindo que, para eles, não se trata de tomar partido entre as posições em debate, tanto na discussão sobre a filosofia da história de Fichte, como entre o autoritarismo deste e o liberalismo que caracterizaria as posições kantianas ou hegelianas, no debate sobre a Universidade. O importante seria conhecer a orientação filosófica que informou a redação dos textos (no caso, sobre a universidade) e este conhecimento pode contribuir "à nous permittre de ne plus débatre de l'Université 'sans gouvernail ni compas' dans la soumission à la double autorité de l'emotionnel et de l'ideologique, en nous incitant à remonter de nos opinions ou de nos choix vers leurs présupposes théoriques". (66)

---

64. Philosophies de l'Université - op. cit. p. 35-36.

65. Idem, nota de rodapé (1) - p. 38.

Apesar da ressalva quanto à filosofia da história de Fichte, os autores da apresentação de Philosophies de l'Université resumem os princípios da pedagogia fichteana, que resulta de seu pensamento, tal como exposto nos Discursos à nação alemã:

I) Ruptura com todo liberalismo pedagógico: trata-se de abandonar a posição que considera o aluno como elemento dotado de livre arbítrio e que pode decidir entre as opções que lhe são apresentadas. Para Fichte o "livre arbítrio" significaria indecisão, incapacidade e caberia à educação formar a vontade:

> "Or la education nouvelle devra au contraire s'appliquer, sur le terrain qu'elle aura à detruire totalment la libre volonté et à eduquer la volonté dans le sens de la rigoureuse soumission à la necessité et de l'incapacité d'accepter le contraire." (67)

II - Importância decisiva da primeira educação - Quanto mais velho, menos o homem é capaz de trabalho saudável e bons costumes. É preciso aproveitar sua "pureza", subtraindo-o o mais cedo possível à sociedade decadente, o que não significa, porém que se constituirão em uma comunidade isolada e auto-suficiente, mas terão uma "constituição determinada, imposta pela natureza das coisas e fundade na razão". (68)

III - Utilização do rigor e sanções:

> "cette legislation doit avoir une grande rigueur e imposer un grand nombre de renoncements" et " on

---

67. Fichte, J.G. - Discours à la nation allemande - in Philosophies de l'Université - op. cit. p. 37. Apresentamos aqui um rápido resumo do esboço referido citando Fichte a partir do mesmo texto.

> pourra en cas de manquements appliquer aux défaillants des sanctions pénales et cela, sans ménagements ni exception. La moralité de l'élève s'obtient par la crainte." (69)

Pretendemos retomar a discussão sobre a Universidade travada entre os filósofos alemães em outro capítulo deste trabalho. Neste momento a leitura de Fichte foi realizada como tentativa de entender o que significa propor como missão dos intelectuais a função de "educadores da humanidade" em um contexto de pensamento autoritário e refletir sobre a possibilidade de que tenha havido uma determinada leitura de Fichte, por parte de nossos pensadores. Neste sentido, parece-nos que o fato de que em seu primeiro editorial a R.B.E.P. tenha se manifestado como estando assumindo o "ponto de vista nacional", ao tratar os assuntos educacionais, pode significar admitir muitos dos desdobramentos que esta opção significou para Fichte e, principalmente, pode significar a adesão aos mesmos pressupostos teóricos, ainda que de forma difusa.

---

69. Idem, p. 38.

## 3. ANEXO: AGRUPAMENTO TEMÁTICO DOS EDITORIAIS

Apresentaremos a seguir um resumo dos editoriais do período, agrupados segundo a afinidade entre os temas tratados. Aparecem com maior frequência o ensino primário, a "cientificização" da educação, a política educacional. Alguns temas são tratados apenas uma vez e passaram a constituir um grupo separado, que tratamos como "avulsos" ou circunstanciais.

Algumas observações sobre este tratamento numérico e classificatório são necessárias antes de prosseguirmos. Primeiramente, esta classificação é relativa, porque os temas são interligados e às vezes aparecem em um mesmo editorial. Segundo, alguns temas não são necessariamente menos importantes por terem aparecido com frequência reduzida. E, finalmente, dados estes problemas e outras objeções possíveis, esta classificação seguramente não é por nós considerada a única possível. É apenas uma delas e a melhor que conseguimos fazer.

a. Cientificação da educação

| DATA | Nº DA REVISTA | TÍTULO |
|---|---|---|
| set/1944 | 3 | Evolução do pensamento pedagógico |
| out/1944 | 4 | Estatística e educação |
| dez/1944 | 6 | Ao findar o ano |
| abril/1945 | 10 | Investigação pedagógica e consciência técnica |
| out/1945 | 16 | Estudos objetivos de educação |
| dez/1945 | 18 | Administração e pesquisa |
| fev/1946 | 20 | Formação do homem brasileiro |
| set/dez/1948 | 34 | Educação e técnica científica |
| jan/abril/1949 | 35 | Pesquisa pedagógica brasileira |

Total 9

O editorial do número três, datado de 1944, analisa a evolução do pensamento pedagógico e aponta como principal causa para a "flutuação" constatada, a ausência de "critérios objetivos" aos teóricos e práticos da educação e, portanto, de "sentido realista e pragmático" (1). A partir do final da primeira guerra mundial ocorrem a "maior compreensão do alcance da educação" e "ampla renovação", entendida esta como "conexão entre meios e fins". No Brasil, a criação do Ministério da Educação em 1930 "com a função natural de indagação estatística e estudo geral da organização cultural do país", deveria estabelecer, enfim,

---

1. R.B.E.P. - Editorial - "Evolução do pensamento pedagógico" I (3) set/1944, 339.

condições para ensaios e pesquisas de índole científica". (2) Na verdade, a criação do MInistério da Educação em 1930, marca, segundo o editorial, o início de uma nova etapa do pensamento pedagógico do país: "Ela se caracteriza especialmente, pela introdução de atitude mais objetiva no encarar os problemas vitais da sociedade brasileira, a situação cultural nas várias regiões do país, a evolução biológica e mental dos nossos jovens".

O editorial do número quatro desdobra as afirmações do anterior (evolução do pensamento pedagógico), tratando especificamente de um de seus aspectos: a relação entre "estatística e educação" (título do editorial). Inicialmente o autor argumenta a favor da importância dos estudos estatísticos no momento em que "os problemas sociais chegam à perfeita maturação" (3). Os dados que os estudos estatísticos fornecem, permitem que se supere a "rotina", o "acaso" e o "arbítrio": "Se a obra é de grande amplitude como a da educação, perde todo caráter de unidade ou sistema, fragmentada em iniciativas dispersas, senão às vezes contraditórias." (4) Em seguida, novamente a retrospectiva histórica é realizada para chegar à conclusão que, depois de 1932, é que "a situação mudou de modo completo" (5): "Criado o Ministério da Educação, em fins de 1930, estabeleceu-se nele uma

---

2. Idem, p. 34.

3. R.B.E.P. - Editorial - "Estatística e educação" II (4), out/1944, p. 3.

4. Idem, ibidem.

5. Idem, ibidem.

Diretoria Geral de Estatística. Procedidos os trabalhos preliminares necessários, intituiu-se, em dezembro do ano seguinte, o Convênio Interestadual de Estatísticas Educacionais, firmando entre a União e as unidades federadas. Passamos a ter, assim, desde 1932, levantamentos anuais absolutamente regulares e fidedignos, baseados em rigorosa sistemática." (6).

As mudanças acima citadas criaram segundo o editorial, as condições de possibilidade para serem adotados procedimentos que "pudessem servir de subsídio a uma política educacional eficiente" (7), em virtude das características da própria estatística:

> "Na estatística, está, com efeito, implícita a noção de investigação e pesquisa, 'isto' decorrendo 'daquilo', 'tais condições', tais resultados... O método estatístico não se limita à contagem. Envida esforços para descobrir relações, apontando, de modo objetivo, antecedentes e consequentes. O Ministério da Educação (...) tem, por vários de seus órgãos, procedido ao trabalho de análise e interpretação, baseado nos trabalhos regulares do Serviço de Estatística da Educação e Saúde." (8).

Informa, a seguir, que aquele número estava transcrevendo tabelas do movimento de ensino no período de 1932 a 1942

---

6. Idem, ib.

7. Idem, p. 340.

8. Idem, ibidem.

e que "publicará outros dados, sempre do maior interesse para o estudo objetivo da educação brasileira." (9)

Durante o período da gestão de Lourenço Filho como diretor do INEP e da R.B.E.P., que se estende até junho de 1947, (nº 28), outros quatro editoriais são dedicados ao mesmo tema: a adoção da postura científica para o tratamento dos problemas educacionais. Ao todo são dedicados sete editoriais (nºs 3, 4, 6, 10, 16, 18 e 20), em um total de 28 números, e um período que se estende por três anos (julho de 1944 a junho de 1947). Proporcionalmente, durante a gestão de Lourenço Filho, 25% dos editoriais foram dedicados especialmente a este tema.

Vamos tentar resumir os editoriais dos números 10, 16, 18 e 20, uma vez que não diferem muito entre si, assim como dos editoriais dos números 3, 4 e 6. Basicamente as proposições principais são as seguintes:

A - a educação precisa ser dotada de estudos científicos;

B - por estudos científicos entende-se 1) estudo das condições históricas, sociais da realidade onde a educação se processa 2) estudo do desenvolvimento psicológico e biológico da crianças e dos jovens;

C - o estudo das condições sociais e históricas interessa à política e à administração;

D - o estudo do desenvolvimento psicológico e biológico interessa "à obra de educação sistemática, ao labor da escola" (10)

---

9. Idem, ibidem.

10. R.B.E.P. - Editorial - "Investigação pedagógica e consciência técnica", (10), abril, 1945, p. 2 (grifos meus).

E - a adoção da postura científica significa, segundo o editorial nº 4, a conquista de "consciência técnica", por parte dos educadores;

- a "consciência técnica" permite que se evite problemas de dois tipos: o primeiro, relacionado ao âmbito da política educacional, é o abandono da fragmentação, da arbitrariedade, da contradição entre as medidas adotadas, do personalismo, é a "flutuação" (11). Segundo, fornece sólidas bases para o trabalho dos professores, ultrapassando a fase da "renovação pedagógica" que propunha "comunidade como centro" e "aluno como centro" (12)
- em ambos os tipos de estudos o instrumento fundamental é a estatística: "O progresso dos estudos atuais da biologia e da psicologia educacional deve-se, justamente, a essa mais longa e justa compreensão, que é a observação de grandes grupos com definição rigorosa dos valores que o representem, em face dos quais - e só em face dos quais - a descrição da cada caso individual ganha nitidez e possibilidade de classificação objetiva O método estatístico, por sua fecundidade e plasticidade de aplicações, é na verdade, o instrumento indispensável à fundamentação de uma verdadeira consciência técnica em educação (13)

---

11. "Ter-se-á passado do regime de compromisso, ou da predominância de opini individuais, ao regime impessoal de compreensão objetiva e da proposição t nica das questões. Consequentemente, estabelece-se continuidade administ tiva R.B.E.P. - Editorial - "Administração e Pesquisa", VI (18), dez/1945, 364.
12. R.B.E.P. - Editorial - "Investigação pedagógica e consciência técnica" (10), abril/1945, p. 2.

- o aparelhamento do Estado para atingir esse objetivo começou em 1930 com a criação do Ministério da Educação, teve prosseguimento com a criação da Diretoria Geral de Estatística, com o estabelecimento do Convênio Interestadual de Estatística e, em 1932 o início da obtenção de levantamentos sobre o país. Ainda no âmbito da educação é considerada bastante relevante a criação do INEP, em 1938, sendo a ele atribuida também a função de seleção e orientação profissional de funcionários públicos. Evidentemente, a criação da R.B.E.P. veio coroar este trabalho, permitindo a divulgação dos levantamentos e das decisões adotadas, agora "cientificamente" fundamentadas.

Fora do âmbito da educação, mas estreitamente relacionadas com ela, são frequentemente citadas: 1) a criação do DASP (Departamento Administrativo do Serviço Pùblico) em 1938, considerada um grande passo na racionalização do serviço público e para o qual o INEP realizava o trabalho de orientação e seleção profissional; 2) criação do I.B.G.E. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Com relação ao I.B.G.E., o editorial do número 20 afirma que sua contribuição é bastante importante para a evolução do estudos de educação que estariam passando "da proposição abstrata de doutrinas e teorias, para a visão clara e objetiva dos problemas, reais do meio brasileiro. Não seria demasiado acentuar, nessa transformação, a consciência, que se vem despertando, entre as nossas classes mais cultas, para o perfeito conhecimento das condições geográficas e movimento demográficas do país. Nesse trabalho, verdadeiramente científico e sobretudo patriótico, injustiça seria negar o papel que vem desempenhando o

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatítica" (14). A referência ao I.B.G.E. neste editorial está ligada à introdução do artigo do Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas, Secretário Geral do I.B.G.E. e Diretor do Serviço de Estatística da Educação e Saúde, intitulado "Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia" (15).

O editorial atribui grande importância a este trabalho, qualificado como "magnífico". Considerando-se que ele foi realizado sob encomenda da Associação Brasileira de Educação, pode-se perceber que, a esta altura dos acontecimentos, a valorização da estatística e dos estatísticos era bastante considerável, também fora do círculo das instituições estatais.

Durante a gestão de Murilo Braga de Carvalho, que sucede Lourenço Filho na direção do INEP a partir de julho de 1947 (nº 29 da R.B.E.P.) e permanece até abril de 1952 (nº 45), dois editoriais apenas são dedicados especificamente ao tema da cientificização da educação. A redução na frequência não significa, porém, menor ênfase, ou atribuição de menor importância ao tema. Murilo Braga de Carvalho, foi discípulo dileto de Lourenço Filho, tendo sido admitido por concurso público como técnico de educação do Ministério de Educação e Saúde em 1938. Ao realizar o concurso apresentou a monografia "Validade e fidedignidade nos

---

14. R.B.E.P. - Editorial - "Formação do homem brasileiro" - VII (20), fev. 194 p. 183,

15. R.B.E.P. - Editorial - XII (20) - fev./1946, p. 184. Trata-se da transcriç de um trabalho "solicitado pela Associação Brasileira de Educação e destin ao 9º Congresso Brasileiro de Educação", Idem, ibidem.

testes coletivos de inteligência", publicada no número 34 da R.B. E.P., de setembro/dezembro de 1948, na íntegra e sem alterações.

O editorial do número 34, intitulado "Educação e técnica científica" é dedicado à análise do processo de racionalização e burocratização da educação, que ocorrem com a criação dos sistemas públicos de ensino. Considera que houve uma transformação importante com a criação de classes, a homogeneização dos grupos e a preocupação com a "eficiência escolar". Desta preocupação decorreram a criação de instrumentos que permitissem medir esta eficiência, pesquisas e monografias foram realizadas no Brasil e no exterior:

> "Assim, providências como a classificação preliminar dos alunos, sua distribuição em classes coletivas ou homogêneas, reclassificação permanente durante o ano letivo, medida de inteligência dos escolares, provas objetivas procurando verificar, a cada passo, o rendimento de todos e de cada um, tudo isso tem sido experimentado, discutido e analisado no desejo sincero de concretização do ideal que há um século preconizava Horace Mann de que a educação para ser científica precisava medir o que pudessem produzir as escolas. No Brasil grande tem sido o labor para a instituição de técnicas e processos científicos que verifiquem a eficiência do trabalho escolar, da educação. Mestres como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Coelho de Souza, Isaías Alves e tantos outros, tem dedicado o melhor de sua vida

para consecução desses objetivos."(16)

Não se alterou, portanto, a posição da revista com relação a este tema. Todo o número 34 é dedicado à publicação de artigos sobre "testes" de inteligência, capacidade, etc., e, no editorial, é reafirmada a importância do tema para a formação de "uma mentalidade imbuída de propósitos que conduzem à eficiência da educação brasileira." (17)

O último editorial a tratar da questão da medida, que geralmente é entendida como cientificização da educação, é intitulado "Pesquisa pedagógica brasileira". Apesar do título tão abrangente, discorre sobre a importância do teste ABC, de Lourenço Filho e termina, mais uma vez, ressaltando o papel da Revista e do INEP no desenvolvimento de estudos e tentativas de aplicação "de novos e mais produtivos processos, fundamentados em conhecimentos objetivos." (18)

---

16. R.B.E.P. - Editorial - "Educação e técnica científica" XII (34) set/dez 1948, p. 3 e 4. Neste número é publicada a monografia de Murilo Braga Carvalho, então diretor do INEP e da R.B.E.P.:
"Validade e fidedignidade nos testes de inteligência", com a seguinte apresentação, em nota de rodapé:
"Esta monografia, que agora se publica na Revista, foi escrita em 1938 apresentada ao Concurso para a carreira de Técnico de Educação do Ministé da Educação. O autor não faz qualquer alteração, embora o trabalho necess de uma atualização em virtude dos progressos nesse campo, especialmente os resultados que os americanos conseguiram durante a guerra." (p. 5).

17. Idem, p. 4.

18. R.B.E.P. - Editorial - "Pesquisa pedagógica brasileira" - XIII (35 jan/abril/ 1949, p. 4.

b. Ensino secundário

| DATA | Nº DA REVISTA | TÍTULO |
|---|---|---|
| julho/agosto-1946 | 23 | Desenvolvimento do ensino secundário |
| janeiro/março-1951 | 41 | Crise no ensino médio |
| | Total | 2 |

Embora se possa encontrar nos editoriais afirmações que atribuem grande importância ao ensino médio, que seria fundamental para a preparação da "mentalidade média" do país, a análise do conjunto dos números publicados neste período acaba por demonstrar que a Revista efetivamente priorizava o ensino primário: ao todo onze editoriais foram dedicados às questões referentes ao ensino e professor primários e apenas dois tem como tema o ensino secundário e nenhum o professor secundário. E, neste caso, ao contrário do que ocorria com a orientação educacional e profissional, a questão do ensino secundário não se inscrevia tampouco entre os projetos que os responsáveis pela Revista pretendiam implantar.

O tratamento dispensado ao ensino secundário apresenta também a habitual retrospectiva histórica, a enumeração de dados estatísticos e o elogio à atuação do Estado e do INEP. Em 1946, ao tratar do "Desenvolvimento do ensino secundário", são consideradas positivas as reformas realizadas após a proclamação da República: 1925, quando a reforma Rocha Vaz introduz a seriação, 1931, com a Reforma Francisco Campos e 1942, com a Reforma Capanema. Embora tivesse havido expansão do ensino secundário

de, segundo o editorial seria "a introdução de uma atitude mais objetiva ao ser procurada solução para os problemas vitais da sociedade brasileira" (19). A conclusão é otimista:

> "A unilateralidade com que seja encarada qualquer das faces desse prisma forçosamente leva-nos a concluir pela existência de grave crise no ensino, quando é certo que o Estado, no seu próprio interêsse, procura incrementar o ensino secundário, quer determinando com precisão os seus fins, quer empregando todos os meios ao seu alcance para a obtenção de maior rendimento". (20)

Cinco anos depois, já não se manifesta o mesmo otimismo com relação ao ensino secundário mas, embora criticado, o papel do Estado é resgatado. Constata-se que houve crescimento quantitativo, de 1932 a 1951, tendo o número de alunos aumentado de 56.208 para quase 390.000 em 1951 (previsão), mas ainda era insuficiente e desigual. "Esse crescimento, porém, se analisado por outros ângulos revelará que a ação oficial não tem sido eficiente ou democrática com alunos menos favorecidos economicamente, ainda que mais capazes. Além disso verificamos que nas várias regiões esse crescimento se fez de modo diverso". (21)

---

19. R.B.E.P. - Editorial: "Desenvolvimento do ensino secundário" - VIII (23) julho/agosto, 1946 - p.233

20. Idem ibidem. (grifos meus)

21. R.B.E.P. - Editorial: "Crise no ensino médio" - XV (41) -janeiro/março 1951 - p.3 (grifos meus)

Outro problema que se constatava era que a expansão quantitativa do ensino secundário não estava significando aumento no número de alunos do ensino superior, prejudicando assim a formação de "maior contingente de homens altamente qualificados", (22) ou seja, privando a "Nação" da "elite que necessita para incentivar seu progresso" (23).

Porém, apesar da falta de recursos, o Estado deveria procurar solucionar o problema e o INEP, mais uma vez, realizava estudos e planos que possibilitassem a solução do problema, de acordo com "nossas possibilidades e realidades".(24)

---

22. Idem, p.4 (grifos meus)

23. Idem, ibidem.

24. Idem, ibidem. (grifos meus)

c. Orientação educacional e profissional

| DATA | Nº DA REVISTA | TÍTULO |
|---|---|---|
| julho/45 | 13 | Orientação profissional e educacional |
| out/dez/51 | 44 | Orientação e seleção profissional |
| | Total | 2 |

Embora tenham sido apenas dois editoriais dedicados a este tema, neste caso não significa que não fosse bastante importante para a Revista e seus responsáveis. Tanto o primeiro, publicado em 1945 durante a gestão de Lourenço Filho, como o segundo, publicado em 1951, gestão de Murilo Braga de Carvalho, introduzem a publicação de dois números (13 e 44) dedicados à orientação educacional e profissional. Todos os artigos se ocupam destas atividades, que, em 1945 representavam uma novidade e em 1951 ainda não teriam recebido a devida atenção.

O número treze, traz um artigo de Lourenço Filho (Orientação Educacional), outro do National Guidence Association (Princípios e práticas da orientação educacional e profissional), que visava divulgar a orientação a partir de seu local de origem, os Estados Unidos, e mais cinco sobre o mesmo tema. Ao todo, sete artigos e 114 páginas sobre esta questão, além de bibliografia sobre o assunto.

Significativamente, o número quarenta e quatro traz também um artigo do diretor do INEP e da Revista, Murilo Braga de Carvalho, sobre seleção de pessoal e aplicações da psicologia na orientação, seleção, formação, que às vezes são con-

fundidos.

É preciso ainda registrar que na seção - Através de revistas e jornais - onde a Revista transcrevia artigos relacionados à educação, todos foram dedicados ao mesmo tema, em ambos os números.

A argumentação dos editoriais também é a mesma: os "progressos da industrialização" tornavam insuficiente e inviável a orientação familiar, fazendo-se necessária uma atitude deliberada e científica no sentido da orientação profissional dos jovens. Nessa mesma linha, melhor ainda seria se essa orientação começasse na escola, com a orientação educacional, cuja importância é enfáticamente sublinhada, mais uma vez, em nome da democracia:

> "Na realidade, ela é imperativo de boa organização escolar, e, mais de que isso, exigência de renovação com sentido democrático, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicará, seguidamente, outros trabalhos relativos ao assunto, e minuciosas informações sobre os resultados que nossas escolas estejam colhendo com a prática da 'orientação educacional', sem dúvida, das mais importantes inovações de nosso ensino, nos útlimos tempos". (25)

A divulgação dos fundamentos da orientação educacional é considerada necessária por razões de ordem social e eco

---

25. R.B.E.P. - Editorial: "Orientação profissional e educacional" V (13), lho, 1945 - p.4

nômica, tendo sido já introduzida na legislação (26). O material a ser divulgado procedia dos Estados Unidos e recomendava-se a "adaptação às nossas realidades sociais". (27)

O entusiasmo da Revista com a orientação educacional e profissional, tal como manifestado através dos editoriais tinha como motivo principal seus efeitos sobre o rendimento do trabalho. Alegava-se também benefícios para o indivíduo, como a escolha de carreira, "das atividades mais condizentes com as aptidões e capacidades" (28). Entretanto a "cientificização" da escolha da profissão tinha como sua principal consequência o proveito que dela teria a coletividade:

> "Com a orientação profissional procura-se indicar os grupos de atividades a fim de ajustar o homem no meio social e de tal modo que o rendimento seja o melhor possível e em proveito da coletividade. No Brasil, várias tentativas têm sido feitas. Infelizmente ainda estamos na fase embrionária. A industrialização do

---

26. Naturalmente, através de decretos-lei, como informa Lourenço Filho: "A expressão 'orientação educacional' empregada para designar um serviço auxiliar da escola aparece, pela primeira vez, em nossa Legislação Federal, no Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei orgânica do ensino industrial). repetida com mais clara definição, no decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril mesmo ano (Lei orgânica do ensino secundário). Figura, ainda, no Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (Lei orgânica do ensino comercial). Lourenço Filho, Manuel B. "Orientação educacional" - R.B.E.P. X (13) julho 1945 p. 5

27. R.B.E.P. - Editorial: "Orientação profissional e educacional" X (13) julho de 1945, p.4

28. R.B.E.P. - Editorial: "Orientação e seleção profissional" - XXI (44) out/dez de 1951 - p.3

país vai nos retirar do atraso ou da letargia em que nos encontramos". (29)

Lourenço Filho e Murilo Braga de Carvalho eram grandes defensores da orientação profissional, por várias razões. Veremos mais de perto as idéias de Lourenço Filho em outro capítulo, mas pode-se adiantar aqui que a Psicologia e a Estatística foram as duas áreas do conhecimento que caracterizavam sua formação . Ao lado de vasto conhecimento teórico, desenvolveu atividades onde esses conhecimentos poderiam e, para ele, deveriam, ser aplicados: testes para alfabetização, testes para medida de inteligência e para seleção e recrutamento de pessoal. Estas duas atividades estiveram sob a responsabilidade do INEP duarante um logo período, antes de ser criada a Divisão de Seleção e Aperfeiçoamente do D.A.S.P. (Departamento Administrativo do Serviço Público). Murilo Braga de Carvalho foi discípulo de Lourenço Filho e publica, no número 44, a monografia: "Seleção de pessoal: seus objetivos e seus problemas".

Além de motivos de ordem pessoal, como acabamos de ver, do ponto de vista social também a psicologia era considerada senão uma ciência, pois encontrava-se em fase de consolidação uma área muito importante do conhecimento e que se desenvolve bastante durante a primeira grande guerra, no sentido da aplicação de testes para homogeneizar grupos de soldados. (30)

---

29. Idem, p.4

30. Ver R.B.E.P. - vol. XII (34) set/dez de 1948 - "Os testes do exército americano em 1918" (Secção "Documentação").

Contribuia bastante ainda para esse entusiasmo com as possíveis aplicações da psicologia, o largo campo que se apresentava com a industrialização. A fé no progresso que industrialização e a divisão social do trabalho viriam trazer era bastante firme, como se pode perceber nestes editoriais e pela importância atribuída a ela em outros editoriais e artigos.

No que se refere à Estatística, que também pretendemos tratar posteriormente, representava a cientificização da psicologia, que não somente passa a poder ser aplicada, como também passível de tratamento numérico, passível de oferecer medidas. Além disso, ampliando-se a intervenção e o controle do Estado, o conhecimento da estatística torna-se fundamental, oferecendo possibilidade de conhecimento mais preciso e completo de "realidade".

A valorização da Psicologia e da Estatística e, consequentemente, dos profissionais capacitados nestas áreas, inscreve-se nos processos de industrialização e burocratização, militarização, e do surgimento da necessidade de homogeneização, disciplina, treinamento, recrutamento, classificação dos trabalhadores. A este respeito voltaremos a falar mas pode-se aqui lembrar as análises de Foucault em Vigiar e Punir, quando trata da inversão do sentido do processo de individualização.

> "Todas as ciências, análises ou práticas com radical "psico", têm seu lugar nessa troca histórica dos processos de individualização. O momento em que passemos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, em

que o normal tomou o lugar do ancestral e a medida o lugar do status, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável, esse momento em que as ciências do homem se tornaram possíveis, é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia do poder e uma outra anatomia política do corpo".(31)

---

31. Foucault, Michel - Vigiar e Punir; nascimento de prisão - tradução d

d. Professores primários

| DATA | Nº DA REVISTA | TÍTULO |
|---|---|---|
| maio/junho-1947 | 28 | "A formação dos professores" |
| setembro/dezembro-1949 | 37 | "A função docente e sua eficiência" |
| julho/setembro-1951 | 43 | "O ensino normal e o sistema educacional" |

Dada a importância que a Revista, através de seus editoriais, dedicou ao ensino primário, era de se esperar que a preparação dos professores merecesse atenção. Efetivamente, dedicou três editoriais a esta questão, além do editorial sobre a remuneração dos docentes, que já tratamos a propósito da política educacional.

Dois pontos são constantes, quando se trata da formação de professores: um é a constatação da falta de professores preparados, principalmente naqueles estados mais pobres do país: Maranhão, Amazonas, Goiás, Ceará, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Santa Catarina: "cujo número de professores não diplomados excedia o de diplomados" (32). Outro ponto importante é a necessidade de formação adequada do professor primário, entendida como a superação do empirismo, como "renovação científica do trabalho educativo". (33)

---

32. R.B.E.P. - Editorial - "o ensino normal e o sistema educacional" XVI (43) julho/setembro-1951 - p.4

33. R.B.E.P. - Editorial - "A formação dos professores" - X (28) - maio/junho-1947 - p.370

Infelizmente, as mesmas constatações se repetem durante o período estudado, apesar das reiteradas alegações do importante trabalho que o INEP vinha, desde 1942, desempenhando no sentido de aumentar o número de escolas normais e melhorar o seu nível. Assim, em 1951, a situação do ensino normal continuava a ser lamentável, apesar dos esforços desenvolvidos pelo Governo Federal. Na verdade, esta constatação sempre servia para justificar também maior intervenção do Governo Federal, como se pode ler neste editorial de 1951:

> "O estudo da situação quantitativa e qualitativa do corpo docente do ensino primário no Brasil levou, como era de se esperar, às mais desanimadoras conclusões. Verificou-se que tanto quanto o ensino primário, estava o ensino normal a exigir a ação supletiva do Governo Central (...). Assim, decidiu-se, após prolongados estudos, iniciar a construção de escolas normais rurais. Mediante a assinatura de Acordos e Convênios com as unidades federadas e utilizando-se os recursos do fundo Nacional, criado em 1942, foi distribuido o numerário para estas construções. De acordo com esse plano já estão concluídas, em fase de conclusão e em construção 35 grandes escolas normais nas zonas desenvolvidas e já foram tomadas efetivas providências para o início de mais 15 escolas normais rurais". (34)

---

34. R.B.E.P. - Editorial - "O ensino normal e o sistema educacional" XVI (43)

Além destas preocupações, a Revista também demonstrou interesse pela avaliação da função docente. O editorial do número trinta e sete introduz o tema e um dos artigos desse número, cujo título é, curiosamente, uma pergunta: "Será possível predizer e avaliar a função docente?", de Rui Carrington da Costa.

Para a Revista, o professor enquanto elemento fundamental do sistema educacional, deveria ser bem formado, bem selecionado e devidamente avaliado e recompensado, devendo ser evitada a valorização excessiva da contagem de tempo de serviço.

"É de toda conveniência, portanto, evitar-se que a estabilidade na função e o acesso às posições superiores resulte exclusivamente da simples contagem de tempo de serviço, mas de rigorosa comprovação de eficiência docente. Assim, por meio de provas multiformes em estágios periódicos, o professor, além de confirmar que possui capacidade cultural e técnica, terá ensejo de realizar cursos de especialização e aperfeiçoamento e assenhorear-se das modernas conquistas pedagógicas, continuando a ser um elemento prestante do sistema. (35)

---

35. R.B.E.P. - Editorial - "A função docente e sua eficiência" - vol. XIII (37)

e. Política educacional

| DATA | Nº DA REVISTA | TÍTULO |
|---|---|---|
| julho/1944 | 1 | Apresentação da Revista |
| novembro/1944 | 5 | Educação para o trabalho |
| agosto/1945 | 14 | Educação e democracia |
| setembro/1945 | 15 | Despesas com o serviços de educação |
| janeiro/1946 | 19 | Programa de educação nacional |
| maio/junho/1946 | 22 | Igualdade de oportunidades |
| março/abril/1947 | 27 | Educação e cooperação |
| jan/abril/1948 | 32 | Educação e iniciativa privada |
| maio/agosto/1949 | 36 | Diretrizes e bases da educação nacional |
| set/dezembro/1950 | 40 | Auxílio federal para educação |
| jan/março/1952 | 45 | Desenvolvimento do ensino industrial |
| maio/agosto/1948 | 33 | A Universidade e as elites dirigentes |

Total 12

A R.B.P.E. dedicou a Apresentação e onze editoriais especificamente à política educacional, sendo sete durante a gestão de Lourenço Filho e quatro durante a gestão de Murilo Braga. Outros quatro editoriais foram também considerados como indiretamente relacionados à política educacional, embora seu tema inicial fosse mais estreitamente relacionado a temas pontuais e não serão tratados neste momento.

O primeiro editorial destina-se à apresentação da Revista, bem como da sua justificativa e objetivos. A criação da R.B.P.E. enquadrava-se no "movimento educacional" do país, que se

ria caracterizado, neste período, por três tendências dominantes:

- expansão da rede escolar do país
- aumento de matrículas no segundo grau
- fortalecimento do ponto de vista nacional na consideração dos mais complexos problemas da organização pedagógica"(36)

Estas tendências desenvolvem-se "ao influxo da saudia política de reconstrução do país, instaurada em 1930" (37). A interpretação oferecida para essas tendências caracteriza-se por dois aspectos:

- o esclarecimento dos objetivos sociais da educação, com o aumento de oportunidades e
- consciência de maior unidade da cultura brasileira.

A criação da Revista inscreve-se assim nesse quadro que apresenta dois pontos principais, a nosso ver: por um lado, a preocupação com o aumento da rede escolar e portanto, aparentemente com o aumento de oportunidades educacionais e, segundo, que essa expansão passa a ser entendida, em continuidade, ao movimento de "reconstrução do país", que se iniciara em 1930, do ponto de vista nacional, visando à nossa "unidade cultural". A centralização que marca os diferentes setores da vida brasileira passa a ser adotada também na educação, mas não em 1944, ano de criação da R.B.E.P., mas sim em 1930, como será reiterado posteriormente em vários editoriais. A criação da Revista pode ser entendida como uma atitude reflexiva, deste setor, voltando-se ago-

---

36. R.B.E.P. Editorial - I (1) julho, 1944, p. 3.

37. Idem, ibidem (grifos meus).

ra o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão responsável pela publicação, à reflexão sobre seu próprio trabalho, bem como à sua divulgação e também, mas não principalmente, à abertura de um espaço para discussão pública sobre educação. A atitude reflexiva à qual nos referimos, reporta-se à mudança efetivamente verificada na atitude do Estado em relação à educação como Getúlio Vargas expressou e a R.B.E.P. transcreve ao final de seu primeiro editorial: para ele estava bastante clara a condição de instrumento de ação política do Estado que a educação passa a consumir a partir de 1930 e que se acentua durante a 2 Guerra Mundial.

> "Se, nesta hora tão grave do mundo, por toda parte acrescem as responsabilidades dos educadores, verdade é também que a consciência desses novos deveres bem clara se apresenta ao professorado nacional. Tão certo está ele que, como repetidamente tem afirmado o presidente Getúlio Vargas, é na educação que havemos de encontrar sempre o mais poderoso instrumento para fortalecer a nossa estrutura moral e econômica e, assim, que, 'todo nosso esforço tem de ser dirigido no sentido de educar a mocidade e prepará-la para o futuro'" (38).

Os outros editoriais que tratam da política educacional apresentam características comuns que podem ser agrupadas da seguinte forma:

- quanto ao ideário político, defendem a educação para a vida "democrática", cujo significado veremos adiante.

- a retrospectiva histórica é realizada com frequência e o ponto de referência constante, com poucas exceções, é a Revolução de 1930, quando se teria iniciado a "reconstrução nacional";
- do ponto de vista administrativo, é feita a defesa da centralização e do aumento dos recursos federais e estaduais a serem aplicados na educação;
- não há referência à Igreja, mas é admitida a colaboração da iniciativa particular na tarefa de oferecer escolas à população;
- é constante a apresentação de dados estatísticos, após a retrospectiva histórica, convergindo ambos para a apologia do Estado e dos trabalhos realizados pelo Inep.

A defesa da "educação democrática" assenta-se nos seguintes argumentos: a educação no Brasil teria se organizado até então, em torno da alfabetização das massas e da preparação das elites. A efetivação da vida democrática exigiria que se desenvolva também o ensino de segundo grau para "preparar "a mentalidade média do país" e formar a "juventude para o trabalho". A função social do ensino de segundo grau seria o "reconhecimento de aptidões e capacidades, e a sua proveitosa distribuição, no sentido de menos imperfeito ajustamento dos indivíduos e maior bem estar da coletividade" (39). A importância da educação para a vida democrática é reiterada no editorial do número catorze, quando se afirma a fazerem parte de nossa tradição pedagògica os pontos da declaração de princípios - "Educação para uma sociedade

---

39. R.B.E.P. Editorial - "Educação para o trabalho" II (5), nov. 1944, p. 177.

livre". Esta declaração foi elaborada pela comissão chamada "Liason Committee for International Education", resultante da reunião de trinta e cinco associações de educação norte-americanos. (40) Esta mesma posição, embora mais restrita à igualdade das oportunidades, à necessidade de se eliminar a ignorância para tornar possível a vida democrática, para o desenvolvimento das aptidões, é defendida no editorial do número 22.

O editorial do número dezenove - "Programa de educação nacional", publicado quando assume a presidência da República o Gal. Gaspar Dutra, introduz a reprodução de um discurso do novo mandatário, proferido na Bahia quando era ainda candidato. O resumo apresentado destaca o seguinte trecho ao se referir ao "clima natural da educação":

> "é o da democracia, tomada antes de tudo como regime de autêntico respeito à personalidade humana, consi-

---

40. O resumo dos pontos dessa declaração de princípio é o seguinte: "1) Sociedad livre é a que seja governada por si mesma, e que, assim, reconheça a igualda entre todos os elementos de que se componha sem distinção de raça, credo, xo, ou condição econômica; 2) o auto-governo só se pode tornar efetivo qua seus cidadãos tiverem consciência dos objetivos e funções dos negócios púb cos; 3) As instituições de uma sociedade livre criam-se, mantêm-e e se tra formam exclusivamente pela livre deliberação de seus cidadãos; 4) Uma socied de livre procura desenvolver e utilizar as aptidões e capacidades de seus dadãos; 5) As instituições econômicas e sociais e políticas tanto podem co tribuir para estabelecer a liberdade como para destruí-la; donde a necessida de se manter a liberdade da palavra, falada e escrita, de reunião e de pet ção; 6) as instituições de uma sociedade livre não são, em si mesmas, fina dades: a liberdade, o bem-estar e a felicidade dos seres humanos, é que são pontos de referência por onde se devem aquilatar os valores da vida coleti 7) Por isso que a educação liberta os homens, deverá constituir-se em patrim nio de todos, e suas oportunidades, mesmo as de educação superior, deverão s multiplicadas; 8) Deve haver absoluta liberdade de aprender, porque a educaç deve visar o enriquecimento da personalidade humana, criar e renovar valor contribuindo para a livre competição entre os homens, dentro dos mais just planos; 9) A educação deve desenvolver a noção de responsabilidade cívica também a de compreensão internacional, porque o nacionalismo estreito não

> derada, por aplicação dessa mesma idéia, como regime que, a todos, sem preconceito de qualquer espécie, oferece iguais oportunidades na conquista dos conhecimentos e técnicas de produção, e na aquisição de atitudes e valores que elevem o indivíduo e a vida social (41).

O verdadeiro fim da educação é a preparação para o trabalho e para a democracia, bem entendido, "trabalho produtivo e de valor social". Além disso, o discurso ressalta também a importância de "estudos objetivos de educação", do trabalho dos educadores, bem como da necessidade de "uma consciência pública esclarecida, em matéria de educação." (42)

Posição menos ambígua aparece no editorial do número trinta e seis, intitulado "Diretrizes e bases da educação nacional". Destinado a introduzir os documentos referentes à nova lei de diretrizes e bases, reporta-se à ausência de um verdadeiro plano de educação nacional, fato que teria impedido entre nós, que a educação desempenhasse o seu papel de "verdadeiro instrumento de integração das novas gerações". Segundo o editorial, a primeira tentativa de se implantar um plano foi realizada em 1937, quando o Conselho Nacional de Educação elaborou um plano diretor para a educação, que não foi, "infelizmente", apreciado pelo Congresso Nacional. Silêncio sobre as razões para a não

---

41. R.B.E.P. Editorial - "Programa de educação nacional" XII (19), jan/1946, p 3.

42. Idem, p. 4.

apreciação. Lamenta que o documento de 1937 não tinha sido bem aproveitado quando da elaboração do projeto de 1948. A importância daquele documento é enfatizada com argumentos nacionalistas:

> "É, porém, um documento fundamental; um marco para a história de nossa educação; uma fonte de ensinamento e prudência para salvaguardar a unidade nacional, que educadores mais impressionados pelo figurino estrangeiro, se esquecem, quando debatem o perigoso tema da excessiva descentralização. Porque, em verdade, a unidade espiritual e educacional do Brasil não poderá ser objeto de experiências sem base na realidade." (43)

O diretor do INEP e portanto, da Revista, era Murilo Braga de Carvalho, discípulo dileto de Lourenço Filho. O número que apresenta este editorial transcreve a "Exposição de Motivos" do Ministro da Educação, Clemente Mariano, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, o Relatório Geral da Comissão, elaborado por Almeida Júnior, o Relatório Geral da Subcomissão Ensino Médio, assinado por Faria Góis, o Anteprojeto da Lei de Comissão, o Parecer preliminar de Gustavo Capanema e a resposta de Almeida Junior ao parecer Capanema. Na seção Documentação, transcreva o Plano de Educação Nacional (1937). Comentaremos estes documentos em outro capítulo, mas aqui queremos assinalar a composição das comissões que elaboraram os documentos:

---

43. R.B.E.P. Editorial - "Diretrizes e bases da educação nacional" XII (36 maio-agosto de 1949, p. 4.

- Plano de Educação Nacional (1937); Reynald Porchat (presidente) Lourenço Filho, Anibal Freire da Fonseca, Alceu Amoroso Lima, Jonatas Serrano, Josué Cardoso D'Afonseca, Pe. Leonel Franca (S.J.), Cesário de Andrade, Samuel Libânio, Paulo Lira, Luis Camilo de Oliveira Neto, Raul Leitão da Cunha (com restrições), Ary Alves Lima, Isaias Alves Almeida, Jurandir Lodi, Paulo Figueiredo Parreiras Horta. (44)
- Anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Portaria 208 e 209, 03-04-47). Presidente: Manoel B. Lourenço Filho: Pedro Calmon Moniz de Bittencourt, Prof. Fernando de Azevedo, Prof. Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Dr. Cesário de Andrade, Dr. Mário Paulo de Brito, Padre Leonel Franca, Dr. Levi Fernandes Carneiro, Prof. Alceu de Amoroso Lima, Dr. Artur Filho, Dr. Faria Góis, D. Maria Junqueira Schmidt, Dr. Antonio Carneiro Leão, Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas, Coronel Agrícola da Câmara Lôbo Bethlem, Dr. Celso Kelly.

Anísio Teixeira foi convidado mas ficou impossibilitado de participar por estar exercendo as funções de Secretário da Educação e Saúde Pública do Estado da Bahia.

Fernando Azevedo não pode assumir seu posto na comissão por ter sido nomeado Secretário da Educação do Governo de São Paulo, mas contribuiu com o esboço inicial do projeto. A Comissão era dividida em várias sub-comissões. (45).

---

44. R.B.E.P. XII (36), maio-agosto de 1949, p. 320.

45. Mariani, Clemente - "Exposição de motivos" - R.B.E.P. XIII (36), maio-agosto de 1949, p. 10, 11, 12.

Para a finalidade de apresentação da posição da Revista em relação à política educacional, pode-se afirmar aqui, por enquanto, é que face às posições adversárias, no início da discussão sobre a L.D.B. que podem ser definidas como liberais de um lado e autoritários de outro, a Revista se posiciona -- neste número-- francamente a favor dos segundos, que são representados por Gustavo Capanema. O plano de 1937, é indicado como um modelo que deveria ter sido observado, é totalizante, propondo um controle e definição absolutos da educação por parte do Estado, nos seus mínimos detalhes. Sem entrar em questões maiores do plano de 1937 e apenas a título de ilustração sobre o seu conteúdo, vamos citar uma de suas propostas sobre Institutos Educativos (Parte II).

O Título I (Do ensino em geral), desta parte, em seu capítulo II (Do ensino especializado) apresenta como Subsecção I o ensino doméstico:

"Art. 68 - As escolas de Educação Doméstica destinam-se:

1º - ao preparo da mulher para a vida no lar (Escolas Domésticas)

2º - à formação de professores de Economia Doméstica (Escolas Normais Domésticas)"

(...)

Art. 72 - O programa da Escola Doméstica, dividido em parte teórica e prática, constará das matérias seguintes, distribuídas em ciclos semestrais;

a) para o certificado do curso de formação: Português, Moral familiar e Noções de Civilidade; Matemática elementar; Noções de Higiene Familiar; Ginástica e Canto; Trabalhos domésticos; Arte culinária aplicada; Costura e serzido; Conserto de roupa.

b) para o certificado do curso de aperfeiçoamento: Português, Contabilidade doméstica; Regras de civilidade e de Moral familiar; Noções práticas de Direito Usual; Ginástica e Canto; Higiene e Enfermagem; Puericultura; Alimentação racional; Preparo e organização das refeições; Teoria e Prática de Economia Doméstica, Conservação e Limpeza de roupa, dos utensílios e da casa; Lavagem e Repassagem; Engomado; Fabrico de roupas de criança; Trabalhos de agulha e Conserto de Roupa." (46).

Para frequentar o curso as alunas deveriam ter pelo menos 12 anos e certificado de curso primário ou instrução equivalente (art. 70); o curso de formação teria dois anos e o de aperfeiçoamento 01 ano (art. 71). Ao término do curso de formação poderiam ingressar na Escola Normal Doméstica ou no curso de aperfeiçoamento e, é de pasmar, ao terminar o curso de aperfeiçoamento as alunas receberiam, bem entendido - "mediante exame final conjunto" - "o certificado de donas de casa" (art. 71, 1 e 2) (47).

Acreditamos que este exemplo sirva de amostra do tipo de concepção que se tinha da educação, da mulher, da liber-

---

46. "Plano de educação nacional (projeto de 1937)" in: R.B.E.P. - XIII (36 maio-agosto de 1949, p. 225, 226 (grifos meus).

dade, de ensino, do próprio conhecimento e da relação entre a sociedade, o indivíduo e o Estado. E este plano é que, segundo o editorial da Revista, tinha sido, "infelizmente", desconsiderado quando da elaboração do nosso projeto de lei de diretrizes e bases, em 1948.

O editorial do número quarenta trata de um dos aspectos centrais da política educacional neste período, reafirmando constantemente, a necessidade de "auxílio federal para a educação" (título do editorial). Trata-se, a bem da verdade, de um balanço da política de educação realizada a partir de 1930. O autor do editorial realiza mais uma vez uma retrospectiva histórica para mostrar que, apesar da constante procura de auxílio federal para a educação, este só se efetiva a partir de 1930, quando passa a predominar uma "nova mentalidade para a educação popular", em lugar do desinteresse que teria caracterizado períodos anteriores. Arrola a seguir as iniciativas governamentais que significariam a "concretização do sonho dos educadores em prol de uma educação mais democrática e que estivesse impregnada por um endereço mais popular." (48):

- criação do Ministério de Educação e Saúde (1930)
- Taxa de Educação e Saúde
- Mínimos para gastos educacionais (Constituição, 1934)
- Criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)
- Plano do INEP para levar auxílio federal às unidades federadas (1946)

---

48. R.B.E.P. - Editorial - "Auxílio Federal para a Educação" - XIV (40) Setembro

- Sistemas de Escolas Normais rurais, planejado pelo INEP
- Lei nº 59 - autoriza cooperação financeira do Governo Federal para com os Estados, Municípios, Distrito Federal e Particulares, na melhoria do sistema escolar primário, secundário e normal, nas zonas rurais
- Cursos de Aperfeiçoamento do INEP
- Campanha de Alfabetização de Adultos e Adolescentes (49)

As realizações materiais arroladas são as seguintes:

- 4.000 prédios para pequenas escolas rurais;
- 300 grupos escolares ("magníficos")
- 40 Escolas normais
- "Modernos ginásios preparando a futura classe média - tudo isso representa os frutos de uma política social cujas raízes estão profundamente embebidas na reforma de costumes, usos e ideais que nos trouxe a revolução de 1930." (50)

O editorial termina com elogios ao trabalho do INEP e introduz a publicação, naquele número de artigos sobre financiamento de educação pública, funções do governo no controle da educação e organização do sistema educacional, publicados "recentemente" nos Estados Unidos. Como se pode percebe, ainda em 1950 se pensava em termos de um período histórico positivo cujo início datado de 1930.

---

49. Idem, ibidem.

50. Idem, ibidem.

Outro editorial que trata da política educacional é também o último do período que este estudo abrange. Data de 1952, no número 45, e trata do "Desenvolvimento do ensino industrial". Apresenta uma retrospectiva dos primeiros projetos e iniciativas do governo relativas ao ensino industrial e mais uma vez, o início de medidas efetivas é posterior à revolução de 1930. Neste caso data de 1932 (51). "Entretanto, somente com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), é que o ensino industrial teve uma organização, que a criação de escolas deixou de ser "feita a esmo" e passou a obedecer a um "plano conjunto harmônico".

À retrospectiva histórica segue-se a apresentação de dados estatísticos sobre o crescimento do ensino industrial (passa do índice 100, em 1932, para 750 em 1950) e finaliza com elogios ao governo:

> "Empenha-se o Governo em dotar os estabelecimentos de ensino já existentes de edifícios modernos que satisfaçam todos os requisitos do ensino que ministram e em melhorar os equipamentos e as instalações desses núcleos de formação de profissionais".(52)

---

51. "Decreto 21.353, de 3 de maio de 1932, pelo qual foi aprovado o regulamento que instituiu a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, e pelo Decret 24.558, de 1934, transformando a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico e Superintendência do Ensino Industrial", R.B.E.P. - Editorial - "Desenvolvimento do ensino industrial" XVII (45). Janeiro/março, 1952, p. 4.

52. Idem, ibidem.

O editorial informa, ao final, a publicação da "Mensagem Presidencial" do corrente ano (1952), neste número (45), assinalando que o governo pretendia tomar diversas providências no sentido de melhorar o ensino técnico.

Ainda que entre os editoriais da Revista que tratam da política educacional, inclui-se o texto do número trinta e três:

"A Universidade e as elites dirigentes": é o único editorial dedicado à universidade durante todo este período e sua importância encontra-se na oportunidade que oferece para se conhecer a posição da Revista com relação ao ensino superior.

Como o próprio título já indica, à universidade é atribuído o papel da formação da elite, entendida como fator de "segurança de um povo" e como "uma minoria, um grupo de personalidades fortemente marcadas, bem distintas umas das outras, e cujo traço comum é uma consciência lúcida das necessidades sociais do meio em que vivem e da maneira pela qual é preciso satisfazer a essas necessidades. Os grandes problemas de um povo são, portanto, identificados, equacionados e resolvidos por suas elites. O acertos dessas soluções é função da qualidade dessas elites." (53)

Tendo em vista esse papel atribuído às elites e à universidade, que sem dúvida corresponde a uma imagem totalmente passiva do "povo", mais uma vez o editorial volta-se para o pas-

---

53. R.B.E.P. Editorial - "A Universidade e as elites dirigentes", XII (33) maio/agosto, 1948, p. 3.

sado para apontar suas lacunas. Quando encontra iniciativas dignas de registro, como a de 1808, data de criação da Academia da Marinha, ou a lei de 11 de agosto de 1827, que criou os cursos de ciências jurídicas e sociais, observa que apenas consolidaram "a tendência dominante durante todo o período imperial no ensino superior, prevaleceu o espírito profissional e utilitário" (54)

O verdadeiro papel que a universidade deveria desempenhar - "formação de uma mentalidade democrática" - também não foi alcançado com a República. Timidamente a Revista atribui a Francisco Campos e à Revolução de 1930, o ponto de inflexão dessa tendência:

> "A Revolução de 1930 pareceu nos conceder essa oportundidade. O Ministro Francisco Campos, enfrentando a universidade do papel, o conglomerado de Faculdades e Escolas, procurou através de novos estabelecimentos - Filosofia, Educação, Ciências e Letras - fazer brotar, pela universidade, as novas gerações, as novas elites." (55)

E, mais uma vez, termina com um elogio, ainda que cauteloso, ao Governo:

> "O atual Governo, grande esforço dirigiu para as universidades a fim de que nos possibilitem, as novas elites para a formação do país. É cedo para o julgamento dos resultados." (56)

---

54. Idem, p. 4.

55. Idem, p. 4.

56. Idem, ibidem.

f. Ensino primário - centralização e nacionalização - a prática nacionalista

| DATA | Nº DA REVISTA | TÍTULO |
|---|---|---|
| março/1945 | 9 | Fundo nacional e convênio nacional de ensino primário |
| julho/1945 | 12 | Remuneração do professor primário |
| março/abril/1945 | 21 | O ensino primário e o governo federal |
| set/outubro/1946 | 24 | O ensino primário e as escolas normais |
| jan/fevereiro/1947 | 26 | Nova atitude no ensino primário |
| set/outubro/1947 | 30 | Desenvolvimento do ensino primário |
| nov/dezembro/1947 | 31 | Quatro séculos de ensino primário |
| maio/agosto/1950 | 39 | Zonas carentes em educação primária |
| abril/junho/1951 | 42 | O ensino primário e o sistema educacional |
| | Total 9 | |

Durante o período que estudamos - de 1944 a 1952 - a Revista publicou 45 números, dos quais, nove apresentam editoriais diretamente dedicados ao ensino primário. Pode-se perceber, pelo quadro geral dos editoriais, que foi este o nível de ensino que, efetivamente, mereceu maior atenção por parte da Revista. O ensino secundário aparece como tema de dois editoriais e o ensino superior de apenas um. Importância razoável foi atribuida ao ensino industrial, mas este foi tratado pela Revista no quadro geral da política governamental e não mereceu a mesma atenção e espaço nos editorais deste período como o ensino primário.

Pode-se agrupar os temas tratados nos editoriais sobre o ensino primário, pois eles são constantes e repetidos

exaustivamente, com apenas uma excessão - a questão da remuneração do professor primário. Desta trataremos separadamente ao final.

O Governo federal criou em 14/11/1942, o Fundo Nacional de Ensino Primário (Decreto-lei nº 4.958) e, em 1944, estabeleceu a discriminação de suas fontes de renda (Decreto-lei nº 6.785). Esses documentos estabeleceram, em síntese, segundo a Revista, duas medidas: primeiro, autorizava o Ministro da Educação a estabelecer um Convênio Nacional de Ensino Primário com os Estados, Território do Acre e Distrito Federal (firmado em 14/11/42) e estabelecia o Fundo propriamente dito; o segundo decreto obrigava os Estados a gastarem a cada ano uma cota fixa dos impostos com a "educação primária". Essa cota seria e 15% para o ano de 1944 e deveria crescer 1% ao ano, até atingir 20%. Os Estados deveriam estabelecer o mesmo acordo com os municípios, que inicialmente gastariam 10% da arrecadação de impostos, aumentando também 1% ao ano, até atingir 15% (em 1949). A criação deste Fundo e o estabelecimento do Convênio serão o objeto mais frequente dos elogios da Revista, ao mesmo tempo em que enfatizará a atuação do INEP nos estudos que iriam dar fundamentação à distribuição dos recursos. A importância destas medidas, segundo a Revista, pode ser avaliada através de cifras:

> "Enquanto nos orçamentos de 1943, isto é, o último ano de execução do Convênio, as unidades federadas consignavam, em conjunto, montante igual a 309 milhões de cruzeiros para todos os seus serviços de educação primária, já no ano seguinte, esse mesmo to-

> tal subia a 391 milhões. Houve, assim, logo no primeiro ano, acréscimo de 82 milhões, ou 27% do que anteriormente despendiam os Estados. Computados o aumento das dotações dos municípios e os recursos do Fundo Nacional, poderá estimar-se, já para o corrente ano, o orçamento total da educação primária em mais de 600 milhões."(57)

A criação do Fundo Nacional de Ensino Primário é elogiada nos editoriais dos números vinte e um (1946) ("auxílio federal para a educação") trinta (1947), trinta e um (1947), trinta e nove (1950) e quarenta e dois (1951). A argumentação abrange o "déficit" de escolas e a necessidade de construção de prédios e também a desigualdade entre as diferentes regiões do país, cabendo portanto ao governo federal a suplementação de recursos, segundo as necessidades que seriam levantadas e indicadas pelo INEP.

O elogio ao Fundo Nacional e mesmo outros editoriais que tratam do ensino primário é geralmente precedido por dados estatísticos e/ou por algumas observações sobre os antecedentes históricos. Nestes, a tônica incide sobre o desinteresse do Estado pela "educação popular". O Ato Adicional de 1834 merece invariavelmente a crítica mais pesada, por ter deixado às províncias a responsabilidade pela educação primária. Assim, pode-se ler as seguintes afirmações:

---

57. R.B.E.P. Editorial - "Fundo nacional e convênio nacional de ensino primári - III (9) março de 1945, p. 298. Neste número estão publicados os document legislativos e instrumentos convencionais". Fundo Nacional de Ensino Primá

"Durante todo o Império muito se discutiu e inúmeros foram os projetos para disseminar a instrução primária e melhorar a existente.Desde a vigência, porém, do 'Ato Adicional', a educação primária passou a ser encargo das províncias. Julgou-se encontrado o remédio específico para tornar a escola mais popular e eficiente. Mas a capacidade econômica das províncias era desigual e também a sua densidade demográfica."(58)

"Os ideais do projeto apresentado ao Congresso, em 16 de junho de 1826, pelo Cônego Januário da Cunha Barbosa, com a cooperação de Pereira de Melo e Ferreira França, ficaram consolidados na Lei de 15 de outubro de 1827, cronologicamente a primeira sobre educação no Brasil. Pouco depois o Ato Adicional de 1834, que conferiu às Assembléias Legislativas das Províncias a faculdade de legislar sobre o ensino primário, adiou por mais de um século uma nova lei, só expedida em 1946 -- a Lei Orgânica do Ensino Primário." (59)

É significativo que o Ato Adicional de 1834 fosse o principal alvo das críticas da Revista, por seu caráter aparen-

---

58. R.B.E.P. Editorial - XI (31), "Quatro séculos de ensino primário". nov./dez. 1947, p. 422.

59. R.B.E.P. Editorial- XII (30),"Desenvolvimento do ensino primário", set./out.,

temente descentralizador. (60) Uma vez demonstrado o fracasso da descentralização, seria coerente elogiar o acerto de medidas centralizadoras, como a criação do Fundo e o estabelecimento do Convênio. A data considerada como ponto de inflexão deste processo variou ao longo do período. Os números mais antigos (9, 21 e 24) situam a mudança em 1941 e 1942, com a criação do Fundo e do Convênio. Números mais recentes (30, 31, 39) consideram 1920 como o ano que marca o início do movimento de renovação da educação brasileira, com a realização de debates, planos e projetos que, "sugerindo reformas, transformação da escola, atualização dos mètodos pedagógicos; passaram a criar uma nova consciência educativa".(61) O ponto culminante desse movimento, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930. A partir daí, várias medidas importantes foram adotadas, como a criação do INEP em 1938, cujos estudos possibilitaram a criação do Fundo e do Convênio e a elaboração da Lei Orgânica do Ensino Primário em 1946. Neste ano, segundo um dos editoriais, "o Governo Federal abandonou a cômoda posição de não intervir em matéria de ensino primário. Ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos coube a tarefa de propor o plano e velar para sua execução. Do trabalho profícuo de dois

---

60. Representou, efetivamente, o abandono do ensino primário e secundário às províncias, porque a orientação da política educacional continuou centralizad na medida em que determinava as condições de acesso ao ensino superior. províncias estabeleciam seus curriculos de acordo com essas exigências. ( Haydar, Maria de Lourdes Mariotto, O ensino secundário no Império Brasileir São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1972; também, Gandini, Raqu P.C. - "A política educacional brasileira e o reformismo autoritário", i Bernardo, Maristela e outros (org.) Pensando a educação. São Paulo, Editora Universidade Estadual Paulista, 1989.

61. R.B.E.P. Editorial - XVI (39), "Zonas carentes em educação primária"

anos surgem os resultados preliminares: centenas de escolas rurais, de fronteiras, escolas em núcleos estrangeiros, dezenas de grupos escolares, quatro dezenas de escolas normais, tudo de tal forma que os mais descrentes começaram a admitir que estamos realmente, na fase de redenção da infância brasileira pela educação primária" (62).

Esta mesma posição e periodização é defendida no número 39, como já citamos acima. O detalhe é que este número (39), é de 1950. Observa-se alteração no editorial do número 42, que apresenta como data marcante 1946, quando o Ministério da Educação, por intermédio do INEP, teria passado à execução "de um plano de desenvolvimento da rede de ensino primário, em que são utilizados recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário criado em 1942" (63). Entretanto, ao finalizar, o editorial recupera a data de 1942, como início de uma nova política administrativa para a educação:

> "O Governo Federal até então indiferente ou impossibilitado pelas contingências políticas e econômicas, assumiu posição de agente eficaz no desenvolvimento de base física do precário sistema educacional existente para o ensino básico da infância brasileira." (64)

---

62. R.B.E.P. Editorial - XI (31), "Quatro séculos de ensino primário", nov./dez 1947, (grifo meu).

63. R.B.E.P. Editorial - XV (42), "O ensino primário e o sistema educacional" junho de 1951, p. 4.

64. Idem, ibidem.

A ênfase mais frequente, portanto, dos editoriais o ensino primário, dirige-se para o aspecto do financiamento da educação e para a centralização da política educacional no que se refere a este nível. Um dos editoriais, porém é dedicado exclusivamente à abordagem do papel atribuído ao ensino primário. Significativamente o seu título é "Nova atitude no ensino primário" (nº 26, janeiro/fevereiro de 1947). Não se pode destacar uma linha principal de acordo com o singular utilizado no título.

Algumas proposições atribuem ao ensino primário, além de ensinar a ler, escrever e contar, tarefas de ordem política, econômica e moral:

> "dar à todas as crianças e jovens os ideais e valores insistentemente reclamados pelas novas exigências sociais e destinados a assegurar a unidade e a continuidade do grupo. E dentro do quadro dessa remodelação, onde se inclui a prática de preceitos democráticos, não poderiam ficar à margem aqueles que não receberam na época própria a preparação adequada. Possibilita-se, assim maior integração social desses homens, ao mesmo tempo que se lhes dá a oportunidade de cooperarem com os movimentos objetivando a reconstrução do mundo para o bem comum. Cabe à escola o verdadeiro papel de órgão de reforço da vida em comunidade."(65)

---

65. R.B.E.P. Editorial - "Nova atitude no ensino primário" - XII (26), jan/fev 1947, p. 3.

Pode-se perceber pela leitura deste trecho, a coexistência de argumentos nacionalistas, e democráticos, organizados a partir de pressupostos mecanicistas no que se refere à sociedade e instrumentais em relação à educação.

A argumentação que se segue, neste editorial, caracteriza-se igualmente pelo ecletismo, misturando Fichte, Lutero, os jesuítas e o grande ídolo, Rui Barbosa.

Fichte é lembrado ao se admitir a possibilidade de utilização para fins nacionalistas:

> "É certo, no entanto, que, algumas vezes, segundo as conveniências de cada grupo, intencionalmente se imprime uma atividade mais intensa na prática das modalidades educacionais relacionadas com o objetivo visado. Está nesse caso a influência exercida sobre as escolas primárias alemãs pela campanha iniciada por Fichte, em 1808, ficando demonstrado como esses educandários podem trabalhar com eficácia pelos interesses do Estado. Alcançada a unidade cultural, tornava-se possível obter a unidade política, tão almejada pela Alemanha para a realização dos seus ideais." (66)

Lutero e os jesuítas são lembrados pelo seu trabalho a favor da "educação popular". A eles se soma Rui Barbosa, citado com trechos onde ele ressalta a importância moral e econômica do ensino primário:

---

66. Idem, p. 4 (grifos meus).

> "Como Rui Barbosa, não atribuímos à instrução elementar a propriedade mágica de eliminar diretamente a imoralidade de cada espírito, de onde elimine a ignorância. Mas não se pode negar "que o ensino desentranha em cada um dos indivíduos cuja inteligência desenvolve, forças de produção, elementos de riqueza, energias morais e aptidões práticas de invenção e aplicação." (67)

Este editorial é realmente complicado. Apesar de tentarmos resumir suas linhas principais, é preciso ainda dizer que, no início, é atribuído ao progresso industrial, a mudança de obrigações das instituições sociais e das "atitudes dos homens".

> "o dogma cedeu lugar ao espírito de crítica; a autoridade incontestável ficou substituída pela comprovação; a aceitação cega de doutrinas, leis e teorias foi preterida pelo raciocínio." (68)

A impressão que fica é que o autor juntou "progresso industrial", mudanças religiosas, progresso científico, efeitos da segunda guerra mundial, processos de nacionalização e questões morais, para atribuir à instrução primária um papel fundamental na sociedade, sob vários aspectos: político, econômico e moral.

De uma forma geral, os editoriais apresentam porcentagens sobre os "déficits" do ensino primário: falta de pré-

---

67. Idem, ibidem.

68. Idem, ibidem.

dios e número de crianças fora da escola. Às vezes não poupam nem mesmo o período posterior a 1930, e demonstram séria preocupação com a falta de escolas, principalmente nas "zonas carentes". Apesar da inegável seriedade com que trata o problema, este não deixa também de servir de degrau para a defesa da centralização e da nacionalização do ensino.

Uma última referência se faz necessária: o editorial do número 12, que trata da remuneração do professor primário é uma exceção louvável, no conjunto dos editoriais sobre o ensino primário. Trata de introduzir um estudo do INEP sobre o mesmo tema, que demonstra a insuficiência da remuneração dos docentes, embora tivesse evoluído favoravelmente de 1939 até 1944, período coberto pelo estudo. Assim como o número de crianças fora da escola é um problema antigo, também o é a remuneração dos professores, no que se refere principalmente às diferenças regionais. O que é novidade, tanto para a época, como para os discursos oficiais da atualidade, é a argumentação firme e pouco mistificadora, a favor da boa remuneração. Ainda que com ressalvas, pode-se endossar estas palavras, ainda hoje:

> "Não se dissimula que a questão geral do rendimento do ensino está ligada a múltiplos fatores, uns de organização escolar, estritamente considerada, e outros de ordem social muito ampla. Entre eles, porém, a qualificação do professor é decisiva, pois muitas vezes tende a corrigir deficiências sociais, por sua inegável atuação criadora sobre o meio. Será preciso não esquecer, enfim, que se 'a sociedade paga pelo

> que recebe, não menos exato é que recebe, pelo que paga. Talvez em relação ao humilde e fatigante trabalho do professor primário em muitos casos recebe a sociedade mais do que paga. De modo geral, no entanto o princípio é verdadeiro, e deverá ser levado em conta, na organização dos serviços educacionais, se deles quisermos produção real e eficiente." (69)

Para concluir, em linhas gerais, a tônica dos editoriais sobre o ensino primário incide sobre a necessidade de que o Estado assuma seu papel e dê à instrução primária a condição de efetivo instrumento de reconstrução nacional. A ótica adotada é sempre estatal e também, mas não principalmente, os progressos em termos da responsabilidade que o Estado assume em relação à educação, são avaliados em função da elaboração de leis de caráter nacional, que atuem no sentido da burocratização e uniformização da educação em todo o país. O aspecto positivo encontra-se na frequente referência à necessidade de aplicação de recursos para a educação primária, recursos que deveriam ser destinados à construção de escolas prioritariamente e, também, ao pagamento de salários decentes aos professores primários. Lamentável, verificar o quanto os problemas educacionais são antigos no Brasil.

---

69. R.B.E.P. Editorial - "A remuneração do professor primário" - IV (12) junho

g. Editoriais - temas isolados

Nesta síntese que apresentamos dos editoriais publicados pela Revista neste período deixamos de enquadrar em algum dos blocos oito editoriais que não representam uma tendência da revista, mas sim aspectos isolados e circunstanciais. São eles os seguintes:

- agosto/1944 - nº 2 - "Conferências de ministros e diretores de educação de repúblicas americanas".
- janeiro/1945 - nº 7 - "Processo educacional e contato entre raças".
- fevereiro/1945 - nº 8 - "Construções escolares".
- maio/1945 - nº 11 - "Educação de adultos".
- novembro/1945 - nº 17 - "Exposição de arquitetura escolar".
- novembro/dezembro/1946 - nº 25 "A educação brasileira e as influências estrangeiras".
- julho/agosto/1947 - nº 29 - "Jardim da infância".
- junho/abril/1950 - nº 38 - "Populações marginais e educação".

Neste conjunto, destaca-se o fato de que a educação de adultos foi tratada em editorial apenas uma vez, nestes oito anos que este estudo abrange.

A educação de adultos merece pouca atenção, apesar da gravidade da situação, que segundo os dados apresentados pelo editorial, em 1940 apresentava 55% de analfabetos, no Brasil, chegando, dada a diversidade regional, a 70% no Nordeste. O editorial aborda a questão do ponto de vista das "mudanças econômicas do país" e das "complexas questões do após-guerra", e propõe

uma ampla companha de alfabetização, para a formação de "contingentes dia a dia reclamados pela indústria e o trabalho agrícola mecanizado, e a fim de que maior esclrecimento possa existir no povo para efetivação das práticas de vida verdadeiramente democrática" (70).

A necessidade de "educação" ou de "alfabetização" de adultos é enfatizada agora do "ponto de vista nacional" e enquanto uma "condição de organização" (71). O INEP assume, na qualidade de "orgão de assistência técnica", a tarefa de avaliar o problema, sensibilizar orgãos de administração dos Estados, Territórios e Distrito Federal, "expondo o problema do ponto de vista nacional, e sugerindo, desde logo, medidas de ordem prática para o desenvolvimento da necessária campanha de ducação de adultos". (72)

É interessante observar que, apesar de alegações sobre efeitos democratizantes da educação de adultos, a linguagem empregada frequentemente se utiliza de termos militares, como contingente e campanha (73).

---

70. R.B.E.P. - Editorial - "Educação de adultos" IV (11) maio, 1945 p.1; (grifo meu).

71. Idem, p. 172 e p. 171

72. Idem, ebidem, p. 172 (grifos meus)

73. Contingente: " s.m. a quota de uma contribuição, de uma verba a receber.; Número de homens armados que uma povoação pode fornecer para uma diligênci ou que se destaca de um batalhão para qualquer destino.// O número de mo( que êm de ser sorteados anualmente em cada circuscrição."
Campanha: s.f. campo ou planície onde acampam tropas beligerantes.// Batalh ou ação militar; operações militares//...// (Fig.) Lida, esforço para cons guir alguma coisa: Para resolver foi uma campanha! - Dicionário Contemporâ da Lingua Portuguesa Caldas Aulete, 5º ed. Rio de janeiro - Editora Delta

O "progresso científico e as "modificações operadas no seio da família pela reconstrução social moderna" (74) são os argumentos utilizados para fundamentar a necessidade da educação infantil. A presença deste tema entre os editoriais apenas uma vez demonstra que realmente outros níveis de instrução eram prioritários, em um país que tinha índices baixíssimos de alfabetização de adultos e de escolarização das crianças. Denota porém, ao ser abordado, a mesma perspectiva através da qual os outros níveis são considerados: a importância do progresso científico e o papel de instrumento da "reconstrução" social ou nacional, que a educação assume a partir da "modernização" da vida social, econômica e política, que geralmente se traduz por processos de industrialização, urbanização, burocratização e centralização e fortalecimento do poder público, processos estes que apresentam características diferentes nos diversos países, mas que eram vistos de forma homogênea por nossos educadores.

À curiosidade que desperta o editorial sobre "A educação brasileira e as influências estrangeiros", do número vinte e cinco, não corresponde a leitura de um texto crítico". O editorial constata a "implantação de figurinos estrangeiros", no decorrer de nossa história, sobre a reforma de nossos sistemas de ensino, mas até então, com consequências negativas: "mal adaptados, só serve para apressar a falência de reformas, que devem levar em conta as realidades e as possibilidades do meio

---

74. R.B.E.P. - Editorial - "Jardim da infância" XI (29) - julho/agosto 1947 - p.3

nacional (75). Substituindo a predominância da influência européia, a contribuição norte-americana é bem recebida, embora mantendo-se a ressalva da necessidade de se preservar nossas condições e possibilidades, bem como garantir a velocidade controlada, lenta e gradual (76).

> "O influxo recebido não se fez sentir de modo brusco, mas por processo lento e continuado, assinalando-se desde então um sopro renovador divulgando métodos mais aceitáveis, aconselhando orientação mais científica e técnica na solução dos problemas, impondo ação escolar mais democrática, exigindo maior consideração à personalidade dos educandos e preconizando a primazia da escola no meio social" (77).

Evidentemente, os editoriais não são absolutamente iguais em seus pressupostos e em suas afirmações que desvelam a posição pol tica de seu autor, ou mais provavelmente, de seus autores, e, nesse caso, é forçoso assinalar que, apesar da observação que acabamos de fazer, ao lado deste traço autoritário, aparecem afirmações eminentemente liberais, como esta que citamos a

---

75. R.B.E.P. - Editorial - "A educação brasileira e as influên cias es trangeiras" IX (25) nov./dez. 1946 p. 227

76. Não estamos aqui, precipitadamente, pretendendo caracterizar como fascista discurso de nossos "educadores" mas ele, assim como discursos políticos r centes, apresentam geralmente esta que é uma das características do discur fascista, como mostra Lutz Winckler (A função social da linguagem fascist trad. Lucilia - Maria Almeida - Editorial Estampa, 1978). Segundo este auto estas expressões, "lento, mas seguro", "lento e gradual", disfarçam, sob máscara de comportamento revolucionário, a ânsia de paralisação da histór (Cf. p. 68-70).

77. R.B.E.P. - Editorial - "A educação brasileira e as influên cias es

seguir, sobre a influência americana.

> "Mas essa contribuição há de valer em seus princípios e em seus métodos, não em suas formas exteriores. A atual tendência pela descentralização administrativa, maior flexibilidade no regime escolar, mais perfeita articulação entre as diversas modalidades de cursos, nada mais representam senão o resultado dos efeitos benéficos dessa contribuição" (78).

Neste caso, esta citação é importante porque, salvo engano, este é a única passagem, de todos os editoriais, defende a descentralização administrativa e flexibilidade no regime escolar, apesar das constantes, ainda que pouco convictas, alusões à igualdade de oportunidades, preparação para a vida democrática e respeito à personalidade do educando.

---

78. Idem, ibidem.

## 4. CONCLUSÕES PARCIAIS

O discurso dos editoriais da Revista oscila entre a vaga defesa de princípios liberais e democráticos e a proposta de medidas centralizadoras e autoritárias. A retrospectiva histórica, que se faz presente em quase todos os números, também recupera passagens da história da educação brasileira que marcam o fortalecimento do poder executivo federal.

Procurando entender esta aparente incoerência, pudemos verificar que este discurso se torna comprensível no quadro mais amplo da ideologia estadonovista, com a qual compartilha de muitos pressupostos e com a perspectiva de sua análise histórica, que se situam no quadro mais geral do pensamento político conservador e autoritário.

Ainda no quadro da ideologia estadonovista passa a fazer sentido a defesa da necessidade de se assumir "consciência técnica" no tratamento das questões educacionais. O apelo à utilização de procedimentos científicos, em contraposição à fragmentação e desordem decorrentes das influências políticas caratériza o "objetivismo tecnocrático" que geralmente é apresentado para se justificar decisões tomadas unilateralmente por governos autoritários. A esta tecnocratização das questões educacionais também corresponde, o apelo positivista ao conhecimento da "realidade nacional" e à necessidade de se "adaptar" os indivíduos a essa mesma realidade.

Além de apresentar características da ideologia estadonovista, o discurso dos editoriais durante o período da chamada República liberal também se situa no contexto do pensamento político desta fase de nossa história, que aliás não é muito diferente do período anterior. A atitude dos nossos constituintes de 1946, e em particular dos liberais, conserva fortes traços autoritários, tendo merecido de João Almino, por esta razão, a denominação de democratas-autoritários.

Supondo que esteja correta nossa hipótese de que nossos educadores simpatizassem com posições nacionalistas, procuramos resumidamente apresentar, na segunda parte deste capítulo, o conceito da educação nacionalista segundo um de seus principais teóricos: Fichte. Muito sinteticamente, o principal objetivo deste tipo de educação seria fazer com que <u>todos</u> os indivíduos de uma nação compreendessem que, apesar das desigualdades "aparentes", <u>todo seu esforço e trabalho se dirigem igualmente para o bem da coletividade</u>. Estariam assim superando o egoísmo pelo "amor à pátria" e, dessa forma, tornando realidade a <u>igualdade</u> que, em princípio, todos os homens desfrutariam perante Deus. O detalhe é que quem sabe o que significa o "bem da coletividade" é o <u>Estado</u>, e nesse sentido cada um deveria se tornar um "órgão do Estado".

# CAPÍTULO III - LOURENÇO FILHO

INTRODUÇÃO

1. EDUCAÇÃO COMO PROBLEMA NACIONAL: INSTRUMENTO DE ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE

2. O PENSAMENTO AUTORITÁRIO E OS REFORMADORES DA EDUCAÇÃO

   2.1. As reformas estaduais

   2.2. Apontamentos sobre a gestão Capanema

3. ESTATÍSTICA E PSICOLOGIA: A CIÊNCIA A SERVIÇO DA ORGANIZAÇÃO

4. RELAÇÕES DO ESTADO COM OS MUNICÍPIOS E COM O ENSINO PARTICULAR

5. CONCLUSÕES PARCIAIS

INTRODUÇÃO

Entre os autores que publicaram artigos na R.B.E.P., Manoel B. Lourenço Filho, fundador e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, foi quem mais publicou durante todo o período aqui estudado: 26 trabalhos: oito conferências, quatro relatórios de pesquisa, duas transcrições de cursos, dois debates, um obtuário, cinco artigos, um discurso, uma transcrição de jornal (artigo curto) e duas respostas a consultas endereçadas ao INEP.

Cinco das conferências foram pronunciadas no período de 1938 a 1944 (1), anteriormente, portanto, à data em que se inicia a publicação da Revista e apenas três foram proferidas pouco antes da publicação. Durante o período de 1944 a 1952, após a criação da Revista, Lourenço Filho dedicou-se mais à pesquisa e publicou os respectivos relatórios. Estes relatam assuntos que poderíamos chamar de técnicos, em contraposição aos temas mais abrangentes das conferências.

O agrupamento e a cronologia das públicações de Lourenço Filho demonstram que sua principal preocupação consistia na questão da organização da educação. As conferências demonstram também a sua grande participação no debate sobre educação durante o Estado Novo e, com as mesmas posições, depois dele. Aborda a

---

1. Pudemos constatar a cronologia das conferências no obtuário de Lourenço Filho, publicado na R.B.E.P. (ver nota 2).

questão da organização da educação do ponto de vista do Estado e trata, praticamente de quase todos os aspectos que, daquele ponto de vista, poderiam ser considerados relevantes.

Os trabalhos que realiza e publica durante o período de 1944 a 1952, que chamamos de "técnicos", mantêm a mesma questão - a organização - com a mudança do enfoque: relatórios de pesquisa e respostas técnicas a consultas (muitas também escritas no período anterior) fornecem respostas "científicas" a problemas internos do processo de escolarização. Em todo caso, o círculo organizacional se fecha com artigos sobre a educação de adultos. Só não trata do ensino superior e da educação pré-primária, mas seus escritos não deixam dúvida que sua grande preocupação era a organização da educação, tanto no que se refere às suas finalidades, do ponto de vista político, como também de problemas intra-escolares, que, evidentemente não eram soluções simplesmente "técnicas", mas desdobramento das finalidades e princípios inicialmente adotados.

Nosso objetivo aqui é analisar suas publicações na Revista e o adotamos os critérios de classificação acima referidos. Desta forma, pode-se apresentar o seguinte esquema:

I. Organização Geral da Educação

1. Relação com o Estado

I (1) julho, 1944 - "A educação, problema nacional"

Artigo publicado na seção Idéias e Debates.

II (5) novembro, 1944 - "À margem dos pareceres de Rui sobre o ensino"

Conferência proferida na 'Casa de Rui Barbosa' em 18/2/1943. Publicada na seção Idéias e Debates e, posteriormente, pela Imprensa Nacional (1945).

XII (32) jan/abril, 1948 - "O ensino particular e o Estado"

Conferência proferida no II Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino. Publicada na seção Idéias e Debates. Também publicada pela ERSA, São Paulo 1 (3):35-48, janeiro/1948.

XIII (35) jan/abril, 1949 - "Da Cooperação dos Municípios com o Estado em matéria de Educação"

Conferência proferida em Niterói, em 1º de outubro de 1948 por ocasião da II Reunião Semestral de Prefeitos do Estado do Rio de Janeiro. Publicada na seção Idéias e Debates.

2. Aspectos Epistemológicos e Metodológicos

VI (17) novembro de 1945 - "A psicologia a serviço da organização"

Conferência proferida em 3/8/1942, na abertura da Exposição de Atividades de Organização do Governo Federal, promovido pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Publicada na seção Idéias e Debates. Anteriormente publicada pelo DASP (1942).

XI (31) nov/dez., 1947 - "Estatística e Educação"

Conferência pronunciada no "Curso de Informações" promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1938. Publicada na seção Idéias e Debates. Também publicada pela Revista Brasileira de Estatística, Rio de Janeiro, 1 (1) jan/março, 1940 e também pelo Serviço Gráfico do IBGE, Rio de Janeiro, 1940 23 p.).

V (13) julho de 1945 - "Orientação educacional"

Artigo publicado na seção Idéias e Debates. Publicado também na Revista Formação, Rio de Janeiro, outubro de 1945.

V (15) setembro de 1945 - "Educação e educação física"

Palestra realizada na Associação Brasileira de Educação Física, Rio de Janeiro. Publicada na seção Idéias e Debates. (Publicada anteriormente em Estudos e Conferências, Rio de Janeiro, (14) dezembro de 1941 e na Revista da Academia Paulista de Letras, São Paulo, (18) junho de 1942).

VI (16) outubro de 1945 - "Ensino e biblioteca"

Palestra realizada na Biblioteca do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Publicada na seção Idéias e Debates. (Anteriormente publicada pelo DASP, 1944 e também pela revista Formação, abril de

1944).

3. Educação de Adultos

V (14) agosto de 1945 - "O problema da educação de adultos"

Palestra realizada a convite do Centro de Professores Noturnos do Rio de Janeiro. Publicada na seção Idéias e Debates.

X (29) julho/agosto de 1947 - "A campanha de Educação de Adultos"

Artigo publicado na seção Idéias e Debates.

XIII (37) setembro/dezembro de 1949 - "Educação de base para adolescentes e adultos"

Resumo de aulas ministradas em curso de orientação pedagógica para professores dos cursos elementares supletivos, promovidos pela Fundação Getúlio Vargas, em colaboração com o Ministério de Educação e Saúde. Publicado na seção Documentação. (Publicado também pelo Ministério de Educação e Saúde em maio de 1949).

XIII (37) set/dezembro de 1949 - "Histórico da educação de adultos no Brasil"

Transcrito da publicação nº 8 editada pelo Departamento Nacional de Educação em maio de 1949. Publicado na seção Documentação.

II. Organização de Aspectos "Técnicos"

IV (12) junho de 1945 - "A remuneração do professor primário"

Relatório apresentado por Lourenço Filho, como Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, ao Dr. Gustavo Capanema, Ministro da Educação. Publicado na seção Documentação.

I (2) agosto de 1944 - "Modalidades de educação geral"

Resposta a uma consulta enviada ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Publicada na seção Orientação Pedagógica.

I (3) setembro de 1944 - "Programa mínimo"

Trabalho realizado em 1935, por solicitação do Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, respondendo à questão: "Qual a exata significação do programa num bem organizado sistema de educação primária?". Publicado na seção Orientação Pedagógica. (Anteriormente publicado na Revista de Educação Pública, Rio de Janeiro, 5 (3 e 4) julho/dezembro 1935).

II (4) outubro de 1944 - "A arte moderna educa?"

Ensaio onde debate com Celso Kelly defendendo a resposta negativa à pergunta do título. Publicado na seção Idéias e Debates.

III (7) janeiro de 1945 - "A discussão nos trabalhos de seminário"

Instruções para uso dos alunos do autor, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em

1934. Publicado na seção Orientação Pedagógica. (Transcrito em sete revistas brasileiras e uma chilena).

IV (10) abril de 1945 - "São necessários os exames escolares?"
Ensaio onde debate com Armando Hildebrand, defendendo a resposta positiva à pergunta do título. Publicado na seção Idéias e Debates.

IV (10) abril de 1945 - "O vocabulário mais frequente na leitura comum do adulto"
Relatório apresentado ao Ministro da Educação e Saúde, Dr. Gustavo Capanema. Publicado na seção Documentação.

XIV (40) set/dezembro, 1950 - "Alguns elementos para estudo dos problemas do ensino secundário"
Trabalho apresentado ao Conselho Nacional de Educação. Publicado na seção Documentação.

III. Outros Trabalhos

VI (16) outubro de 1945 - "O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividades"
Relatório do Diretor do INEP. Publicado na seção Documentação.

X (28) maio/junho de 1947 - "Afrânio Peixoto, educador"
(Obtuário). Publicado também em Águia, Fortaleza, 2 (11) novembro de 1947.

IV (11) maio de 1945 - "Roosevelt, educador do mundo"

Transcrição de O Jornal, Rio de Janeiro. Publicado na Secção Através de Revistas e Jornais. Também publicado na Revista do Instituto Brasil-Estados Unidos, Rio de Janeiro, 3(8):7 p. maio de 1945).

X (26) jan/fevereiro de 1947 - "Discurso de posse no Departamento Nacional de Educação"

Discurso proferido por ocasião de sua posse no cargo de Diretor do Departamento Nacional de Educação. Publicado na seção Documentação. Também publicado em Formação, Rio de Janeiro, 9 (104) março de 1947.

XVII (45) jan/março de 1952 - "A educação rural no México"

Relatório apresentado ao Ministro da Educação e Saúde, em dezembro de 1951, na condição de professor da Universidade do Brasil. Publicado na seção Idéias e Debates.

Esta longa relação de publicações não esgota a produção de Lourenço Filho antes e durante o período. Simultaneamente publicou livros de história para crianças, proferiu e publicou outras conferências, discursos, ministrou cursos (psicologia e educação de adultos) além de participar da discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases, na década de 1950. Caracterizou-se por incrível capacidade de trabalho, tendo sido considerado por Péricles Madureira de Pinho um dos membros do grupo "Os Grandes da Educação no Brasil", ao lado de Fernando Azevedo, Anísio Tei-

xeira e Almeida Júnior. Enquanto o primeiro foi o "sociólogo, o historiador da cultura, o reformador de sistemas e instituições", Anísio o "filósofo, o inovador, o inquieto dialeta dos problemas pedagógicos, escrevendo, agindo, animando movimentos culturais, tendo a educação como o principal instrumento", Lourenço Filho é considerado "o sistematizador dos estudos pedagógicos no Brasil, os mais avançados e tecnicamente os mais necessários à evolução da Escola. Deixa uma obra cuidadosamente ordenada. Os altos postos que ocupou têm a marca de sua extraordinária capacidade de estudo e ação" (2).

Este trabalho não se destina à elaboração da biografia de Lourenço Filho, mas apenas à análise das grandes linhas do seu discurso, nos textos publicados na R.B.E.P. no período de 1944 a 1952, onde e quando, parece ter sido a principal figura, não só pela quantidade de publicações, como também pelo fato de que foi seu diretor e será sua a principal orientação teórica que fornecerá os parâmetros para a seleção dos artigos publicados. Entretanto, para situar esse discurso, consideramos necessário apresentar, de forma breve, a sua trajetória profissional e a passagem por "altos cargos" da burocracia do Estado, que propiciam elementos para a compreensão das condições institucionais da produção dos discursos e da constituição de um novo campo do saber: o saber pedagógico. Nos termos de Foucault, estes dados for-

---

2. "Elogio, de Péricles Madureira de Pinho" in "Homenagem a Lourenço Filho" (Obtuário). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 54 (119) 98-123, jul/set 1970. Neste obtuário consta o levantamento bibliográfico de Lourenço Filho que se estende da página 101 a 123, arrolando 193 publicações.

necem elementos sobre as práticas não discursivas que sustentariam o discurso de Lourenço Filho. (3)

Segundo o obtuário publicado pela Revista e também a seção "Notícias do país", da R.B.E.P. sua trajetória profissional e política começa como professor de escola primária, em Porto Ferreira, assumindo depois a cadeira de Psicologia na Escola Normal de Piracicaba, tendo se formado em 1917 em São Paulo. Em 1920 foi professor de Psicologia na Escola Normal em São Paulo, colega de Fernando Azevedo, que lecionava Sociologia. Em 1922 é indicado para a Direção da Instrução Pública do Ceará, quando começa a gozar de projeção nacional. Segundo ainda Péricles M. de Pinho, de 1925 a 1930, consolida sua posição de maior especialista em Psicologia. (4) De 29/11/1930 a 11/3/31 foi Diretor Geral da Instrução Pública em São Paulo, durante o Governo Provisório. Em 1932 assina o Manifesto dos Pioneiros. Seu próximo estágio seria o recém-criado Ministério da Educação, no Rio de Janeiro, convidado para chefia de gabinete de Francisco Campos. Logo depois, a convite de Anísio Teixeira, organiza e dirige o Instituto de Educação do Distrito Federal. Em 1937 assume a Diretoria Geral do Departamento Nacional de Educação, ano em que ingressa no Conselho

---

3. Foucault, Michel - A arqueologia do saber - 2 ed. Trad. Luiz Felipe Baet Neves - Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1986.
Quanto a este aspecto, é interessante observar, na relação acima dos trabalhos publicados por Lourenço Filho na Revista, que seus interlocutores s quase sempre segmentos da burocracia do Estado e, ele próprio, também fala i condição de parte da mesma burocracia.

4. Neste período foi diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Diretor da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal e Vice-Reitor de mesma. Com a incorporação à Universidade do Brasil foi transferido para a Fa culdade Nacional de Filosofia, cadeira de Psicologia, na qual virá a se ap sentar.

Nacional de Educação, "por sufrágio dos institutos de ensino normal do país" (5). Em 1938 organiza e dirige o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e em 1944 cria a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Em 1942 participou da comissão para criação da lei orgânica do ensino industrial (com Leon Renault, Dr. Francisco Montojos, Dr. Rodolpho Frichs, técnicos como Dr. Roberto Mange, além de representantes do Ministério da Marinha, da Guerra e da Aeronaútica). Em 1937 participou do grupo que elaborou o primeiro Plano Nacional de Educação (6). (Em 1945 Gustavo Capanema deixa o Ministério da Educação). Em 1946 deixa a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e em 1947 assume a direção do Departamento Nacional de Educação, onde permanece até 1951, quando é substituído pelo professor Nelson Romero (professor de filosofia do Colégio Pedro II). Em 1948 preside a Comissão Especial para elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Participou também das seguintes entidades: Associação Brasileira de Educação, Seção de Psicologia Educacional da Sociedade Brasileira de Pedagogia, da Academia Paulista de Letras, da Academia de Cultura Guarani, do Paraguai; da Sociedade Polivariana do Panamá; da "Associação de Maestros" do Peru; do Instituto de Altos Estudos de Rosário, Argentina.

---

5. "Elogio de Péricles M. de Pinho" op. cit. p. 99.

6. Com Aníbal Freire da Fonseca, Alceu Amoroso Lima, Jônatas Serrano, Josué Cardoso D'Afonseca, P. Leonel Franca, Cesário de Andrade, Samuel Libânio, Pau Lira, Luiz Camilo de Oliveira Neto, Raul Leitão da Cunha (que assinou o plan con restrições) Ary Alves Lima, Isaías Alves Almeida, Jurandir Lodi, Pau Figueiredo Parreiras Horta.

Em 1944 participou, com Roquete Pinto, Artur Ramos, Delgado de Carvalho e Carneiro Leão, de reunião no Palácio do Itamarati (Rio de Janeiro) que iniciou estudos dos problemas educacionais do após-guerra.

Participou também, como representante do Brasil do 4º Congresso de Ensino Técnico, Roma, 1936, e da 1 Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Américas, realizada no Panamá, em outubro de 1943.

Publicou vários livros, entre os quais se incluem desde histórias infantis, cartilhas, exercícios de aritmética, testes, chegando a ter artigos publicados na França, nos Estados Unidos, Espanha, incluindo-se aí um verbete na Encyclopedia of Modern Education, New York, 1944. Seu livro Introdução do estudo da escola nova foi traduzido e publicado em espanhol.

Em suas viagens de estudos esteve nos Estados Unidos, Itália, Alemanha, França, Suíça, Peru, Chile, Argentina, Paraguai e México, tendo atuado como professor na Universidade de Buenos Aires (1939), na Universidade de Assunção (1942) e nos Ministérios da Educação do Peru e do Chile (1942).

Na área editorial, fundou a Revista de Educação de Piracicaba, fez parte da comissão organizadora da revista Educação, da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, em 1927, fundou e dirigiu os Arquivos do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1934/37), além de organizar e dirigir a Biblioteca de Educação das Edições Melhoramentos, a partir de 1926, publicando nesta quarenta volumes, inclusive o seu Introdução ao Estudo da Escola Nova.

Importante destacar também que são de sua autoria as traduções de Educação e Sociologia, de E. Durkheim, Teste para medida da inteligência, de Binet-Simon e Tecno-psicologia do trabalho industrial de Léon Walther, em 1928.

Entre suas obras mais conhecidas e importantes, Péricles Madureira de Pinho aponta as seguintes: Pesquisa sobre programa mínimo (1935); Tendências da Educação Brasileira (1940); A Educação Problema Nacional (1941); A Psicologia a serviço da organização (1943); A Pedagogia de Rui Barbosa, A Educação Comparada e Organização e Administração Escolar.

Quanto a características pessoais, é interessante conhecer a opinião de Péricles Madureira de Pinho:

> "O homem era um perfeito cavalheiro, de maneiras polidas, discreto e reservado, com uma elegância de físico e de atitudes que se refletia no seu escrever e no seu dizer. A obra numerosa que deixou é também coleção de livros primorosamente escritos. O professor, o conferencista, o conversador, todos excepcionais, davam-lhe prestígio, liderança que ultrapassava o âmbito de seu trabalho, o círculo dos especialistas. Sem desprezar o lugar-comum, Lourenço Filho era nome nacional." (7)

Por ocasião de sua aposentadoria como professor universitário, em 1957, a Associação Brasileira de Educação orga-

---

7. "Elogio a Lourenço Filho" op. cit. p. 100.

nizou um "livro jubilar", em sua homenagem, publicado pelas Edições Melhoramentos. (8) Este apresenta depoimentos de amigos, famosos ou não, colaboradores e alunos, o levantamento bibliográfico de sua obra, referências na bibliografia estrangeira, sumário cronológico de sua trajetória profissional e política. Neste trabalho pode-se obter informações sobre detalhes de sua produção intelectual, de sua atuação na educação brasileira e sobre sua personalidade. Ao que tudo indica, o início de sua carreira já demonstrava sua característica de organizador, como se pode constatar por esta observação a respeito da reforma da instrução pública que realizou no Ceará:

> "Abrangendo o ensino público, em todos os graus, do preliminar ao superior, evidenciava o intento de organizador, que era dar unidade de direção ao que se achava disperso, sentido orgânico ao que até então fora tratado sem idéia de conjunto, em comportamentos, estanques, sem qualquer ligação." (9)

Parece-nos muito justo assinalar que Lourenço Filho foi uma personalidade importantíssima, responsável por inúmeras iniciativas e realizações, que exerceu muita influência nos rumos que a educação brasileira tomou após a revolução de 1930. A leitura do livro editado em sua homenagem, apesar do tom compreensivelmente laudatório, é também fonte de documentação rigorosa

---

8. Um educador brasileiro: Lourenço Filho - Livro jubilar organizado pela Associação Brasileira de Educação - São Paulo - Edições Melhoramentos, s/d.

9. J. Moreira de Souza - "Lourenço Filho no Ceará" in Um educador brasileiro: Lourenço Filho. p. 55.

que confirma os elogios. Entretanto, reconhecer estes fatos não significa que a análise da linha de pensamento por ele adotada - em um determinado período de tempo e em uma determinada publicação - fique prejudicada. Ao contrário, impõe-se como uma necessidade, inclusive pelo reconhecimento da sua importância na educação brasileira e, particularmente, na vida da R.B.E.P. no período inicial de sua existência.

## 1. EDUCAÇÃO COMO PROBLEMA NACIONAL: INSTRUMENTO DA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE

No primeiro artigo que Lourenço Filho publica - "A educação, problema nacional" - (1) expõe de forma clara a visão que tinha da educação, seus propósitos, os meios a serem utilizados e os recursos necessários. Apesar de ter uma posição pessoal bastante definida neste artigo, ele irá matizá-la na orientação da Revista ampliando o debate sobre a educação através da publicação de artigos que não coincidiam com sua opinião.

A introdução deste primeiro artigo proporciona uma boa síntese da sua concepção de educação, a qual procurará efetivar através de sua prática - ocupando vários cargos públicos -, e desdobrar através de sua produção teórica. Seus trabalhos abrange desde as finalidades últimas da educação até processos de avaliação do estágio intelectual dos alunos, em seus detalhes. Na introdução, assinala com muita precisão o papel que considera ser c da educação nacional:

> "Função espontânea de transmissão e reconstrução de técnicas, valores, ideais e aspirações, dentro de cada grupo social, a educação adquire, no plano da Nação, a feição de um empreendimento de integração e de equilíbrio desses grupos, para cuja compreensão, nenhum aspecto da existência coletiva pode ser desprezado. Consequentemente, a sua proposição não pode

---

1. Lourenço Filho, Manoel B. "A educação, problema nacional" R.B.E.P. - I (

ser simples, nem as soluções, que sugira, condensadas em receita de fácil aviamento. O problema não se resume numa questão estritamente escolar ou pedagógica. Estende-se pelo domínio de muitas técnicas, postas ao serviço de prudente ação política, que as harmonize para os fins superiores que tenham em vista." (2)

A divisão do artigo oferece uma idéia da extensão dos pontos que abrange:

a) O problema, nos seus termos mais amplos

b) O problema, nos seus termos históricos

c) O problema, nos termos políticos atuais

d) O problema, em termos de organização

e) O problema, em termos de quantidade

f) O problema, em termos de recursos

g) Conclusão.

O problema da educação pública não é apresentado como um direito dos indivíduos e tampouco como um dever do Estado, mas como um interesse do Estado. Neste sentido, considera positivo, o fato da Constituição de 1937 ter estabelecido como dever do Estado o ensino pré-vocacional e profissional. A retrospectiva histórica que realiza conduz à afirmação do desinteresse do Estado pela educação popular até 1930. Quando esta atitude se modifica, a Nação se beneficia, no sentido de que estaria caminhando para a "unidade moral, política e econômica":

---

2. Idem, p. 7 (grifos meus).

"(...) No sistema da Constituição de 1937, a educação é instrumento ao serviço da unidade moral e política da Nação, como o é de sua unidade econômica.

(...)

Nos termos políticos atuais, a educação deve ser obra eminentemente nacional, em suas bases, em seus quadros e nas suas diretrizes. Está fundada na compreensão da unidade moral, política e econômica da Nação. Sociedade nacional e processo educativo aí aparecem integrados, como expressões de uma obra política comum. Supõe essa obra um plano orgânico a desenvolver-se sobre todo o território nacional. Define os interesses coletivos acima dos individuais. Determina que a educação tenha por finalidade preparar para o trabalho, expressamente considerado, na constituição como um "dever social". Estabelece, enfim, um programa, uma direção e um método." (3)

Uma vez que a educação é vista através do prisma dos interesses do Estado e da Nação, (termos que são usados alternadamente, aparentemente como sinômimos), será criticada a descentralização que supostamente caracterizaria o período anterior a 1930 e serão elogiadas todas as iniciativas no sentido contrário, que teriam sido obra de alguns "patriotas" (4). O desinteresse pela educação popular por parte do Estado resultou

---

3. Idem, p. 15 (grifos meus).

4. Idem, p. 12.

principalmente de um "mal-entendido" por parte de nossos liberais, excessivamente formais:

> "Por quase um século, pareceu sempre aos nossos estadistas que a intervenção do govêrno central em matéria de educação pública, significaria coerção às tendências liberais e democráticas, mais dirigidas num sentido formal de autonomia e representação, que no sentido funcional de habilitação do povo ao exercício dessa mesma autonomia e dessa mesma representação." (5)

Sabe-se que a educação pode realmente ser considerada um dos elementos da liberdade política, juntamente com a liberdade jurídica e a própria vontade do indivíduo, elementos fundamentais para o sistema democrático, como mostrou Franz Neumann:

> "(...) No sistema democrático, todos os tres elementos da noção de liberdade política tem sua oportunidade. O Governo pelo direito (expresso nos direitos civis) evita a destruição das minorias e a opressão dos dissidentes; o mecanismo das mudanças (inerente ao sistema democrático) permite que o sistema político se emparelhe com o progresso histórico; a necessidade de autoconfiança por parte do cidadão é a melhor garantia de seu domínio da ansiedade. A ação política envolve, obviamente, a possibilidade de escolha entre alternativas aproximadamente iguais, e somente com

---

5 - Idem, p. 42 (grifos meus).

elas pode a escolha ser livre, juntamente com a ação. é isso que por sua vez constitui o elo de ligação entre os aspectos volitivo e jurístico da liberdade. O cidadão pode somente escolher entre alternativas, se puder fazê-lo livremente, isto é, se seus direitos pessoais estiverem protegidos.

A estabilidade do sistema democrático depende assim, desses tres elementos: o funcionamento eficaz do governo pelo direito, a flexibilidade de sua engrenagem política para enfrentar novos problemas; e a educação de seus cidadãos." (6)

Entretanto, não é a importância da liberdade do indivíduo ou cidadão ou do sistema democrático que polariza o discurso de Lourenço Filho, mas o interesse do Estado. A educação existe em função da Nação e ambas estão ligadas, chegando mesmo aquela a se confundir com a "organização nacional". O Estado não é somente educador, mas educador em tempo integral:

"Em termos amplos, o problema da educação há de confundir-se com o da organização social. A compreensão histórica, a feição do Estado e a concepção de economia, em que se apoiem, a organização administrativa, as aspirações, métodos e formas de vida comum do povo - tudo nele importará. O Estado não educa apenas com as instituições a que explicitamente chamamos educa-

---

6. Neumann, Franz - Estado democrático e Estado autoritário - Org. e prefác Herbert Marcuse. Trad. Luis Corção - Rio de Janeiro, Zahar, 1969 - 206-207.

tivas, mas com toda sua configuração político-social, desde que interprete os ideais e sentimentos do povo, acentuando-lhes a unidade. Terá de ser, assim, obra de integração social e de liberação humana." (7)

Os valores que sublinha, deixam pouca margem para a "liberação humana": a coesão e a disciplina, matizados pela capacidade de "reajustamento pronto e eficaz" seriam as características necessárias aos povos que quiserem subsistir, em um mundo de "acelerada mudança". O objetivo a ser atingido também pouco tem a ver com a liberação do indivíduo, ao contrário:

"O instrumento encontrado para fazer frente a essa situação é o da organização dos povos em conjuntos de instituições que congreguem os homens para a defesa dos interesses comuns, na ordem moral, cívica e econômica e por eles aceita com intima convicção." (8)

Do ponto de vista histórico, o Estado e a Nação, identificados, constituem o eixo da análise, deixando claro que durante a Colônia e o Império não havia condições para o surgimento de uma "educação popular" ou "educação nacional", apesar da propaganda desta última realizada por Fichte na Europa:

"Não é de estranhar, portanto, que no domínio do pensamento político, como no do pensamento pedagógico, a expressão educação nacional , em voga por

---

7. Lourenço Filho, M.B. - op. cit. p. 9.

8. Idem, p. 8 (grifos meus).

muitos países, desde a propaganda de Fichte, não tivesse tido aqui uso mais frequente."(9)

O ponto de inflexão desta ausência de efetivo interesse pela educacao nacional situa-se, para Lourenço Filho, em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, embora tenha sido precedido por um "claro movimento de opinião, manifestado nas associações de educadores, no sentido de uma definição da obra da educação popular, com o desejado caráter nacional"(10).

A Constituição de 1934 teria representado progresso nesse sentido, na medida em que atribuiu à União a competência para organizar a educação através de um plano nacional, além de coordenar e fiscalizar sua execução. A Constituição de 1937, reafirma e esclarece, segundo Lourenço Filho, a política nacional de educação. Além de considerar a educação um instrumentos da política, está ela ligada indissoluvelmente à ordem econômica, devendo o Estado prioritariamente oferecer ensino pré-vocacional e profissional. Este aspecto iguala-se em importância à preparação para a defesa da Nação. Ao elogiar a Constituição de 1937, são os artigos 16 e 132 os principais alvos dos seus elogios, citando-os textualmente seu teor deixa pouca margem a dúvidas quanto ao autoritarismo, desprezo pela sociedade civil e pelos indivíduos:

"No art. 16 declara-se que a legislação das diretrizes da educação nacional é de competência exclusiva

---

9. Idem, p. 10.

10. Idem, p. 13.

da União; e, no art. 132, que o Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento cívico, de maneira a prepará-la para o cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação." (11)

Não bastava, porém, a existência da legislação., seria preciso tomar as providências para que ela fosse implantada e esta era a questão da organização: aparelhar o Ministério da Educação (infra-estrutura) e elaborar os planos necessários à execução da política nacional de educação: o "plano-estatuto" e o "plano-programa". O primeiro refere-se à organização das modalidades de ensino e sua articulação, que Lourenço Filho resume da seguinte forma:

"A organização, que se traçar, deverá, considerar estes dois pontos, correspondentes aliás, às duas grandes funções da educação do ponto de vista social, e que são as de homogeneizar e diferenciar. Homogeneizar, na base dos instrumentos mínimos da cultura; diferenciar, segundo as aptidões e tendências, para as atividades produtivas, ou seja, para o trabalho. Por essa forma, pretende-se atingir ao ponto de vista do

---

11. Idem, p. 14 (grifos meus).

grupo e ao do indivíduo." (12)

A referência ao indivíduo não significa afastamento da posição inicialmente assumida quanto à predominância do coletivo sobre o individual. As providências assinaladas com relação à necessidades de profissionalização do ensino médio, que são feitas em seguida, têm por objetivo demonstrar que o país precisa de técnicos e para a sua formação deverão contribuir também as "entidades particulares votadas ao desenvolvimento industrial" (13). Lourenço Filho conhecia bem os vários aspectos da divisão social do trabalho, inclusive a divisão do trabalho intelectual:

> "Essa diferenciação (funções manuais e intelectuais) tende a desaparecer, pelo desenvolvimento das próprias técnicas de produção, que requerem hoje não apenas trabalhadores qualificados, mas condutores de serviço, chefes e peritos especializados, cuja formação só pode ser feita em nível de estudos próximo ou idêntico ao de vários cursos considerados superiores ." (14)

Além disso, assinalava também a diversidade de cursos necessários em virtude das diferentes espécies de trabalho. Todos esses elementos tornam a análise de Lourenço Filho bastante abrangente sempre do ponto de vista das necessidades do país, levando-o à constatação de que a questão da organização da

---

12. Idem, p. 17 (grifos meus, com exceção de grupo e indivíduo, grifados no original).

13. Idem, p. 18.

14. Idem, p. 17.

educação se confundia com a questão da organização do próprio trabalho, no que concerne ao ensino profissional:

> "Para que este venha a possuir sentido verdadeiramente nacional, não bastará, com efeito, que tenha suas diretrizes emanadas do Governo Federal, mas sim, e também, que elas atendam, da melhor forma, ao desenvolvimento e aos reclamos das novas técnicas a serem utilizadas pela produção do país. O problema da educação nacional, neste ponto, vem a confundir-se com o da organização do trabalho e com o da renovação e aperfeiçoamento das formas e tipos da produção. Envolve assim, multiplas questões, tanto referentes aos cursos profissionais, elementares e médios, como aos cursos técnicos de cunho superior e, ainda, aos de pós-graduados, tão necessários para a formação de especialistas nos diversos ramos da economia." (15)

A preocupação de Lourenço Filho com a educação, neste artigo, é portanto eminentemente nacional e instrumental. O problema da educação situava-se, para ele, exclusivamente no âmbito dos interesses do Estado e, neste sentido, a educação deveria se prestar à defesa nacional, à prosperidade econômica, à manutenção da ordem social e da integração social na medida em que proporcionasse a desejada unidade cultural. Estes objetivos deveriam ser atingidos através de procedimentos disciplinares, de organização das diferentes modalidades de ensino e de currículos,

---

15. Idem, p. 18.

que preparassem o cidadão ordeiro, patriota e trabalhador ajustado ás necessidades da ordem política e econômica. Para tanto, prevê não somente a necessidade do estabelecimento dos instrumentos legais, como da criação das instituições necessárias no âmbito do aparelho do Estado e também das fontes de recursos. Os primeiros situava-se no quadro do chamado "plano-estatuto" e os outros, de ordem administrativa, configuram o que ele chamou de "plano-programa". Este implicava o sistema tributário, que fornecia os recursos e a articulação e cooperação entre a União, os Estados e os Municípios, preservada, evidentemente a centralização política e aconselhada a descentralização administrativa. (16)

Visto do ângulo administrativo, o "problema da educação nacional" consistia principalmente em criar condições para que o Estado pudesse avaliar a questão da "quantidade" e a Estatística deveria ser o principal instrumento a ser utilizado. Evidentemente, a criação do Serviço de Estatística da Educação e Saúde, em 1932 tinha sido um progresso, bem como do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1938) e já podia Lourenço Filho, neste artigo, contar com alguns números que forneciam indicações sobre as medidas que se faziam necessárias. A primeira delas seria a expansão do ensino primário, inclusive pela sua condição constitucional de obrigatoriedade e gratuidade. Nessa mesma linha inscrevia-se a necessidade de ampliação do ensino normal. Quanto ao ensino secundário, considerava que "as necessi-

---

16. Idem, p. 19.

dades de matrícula dependerão da função social que aos seus cursos venha imprimir a nova organização nacional" (17). O ensino superior deveria seguir o mesmo critério instrumental:

> "O que será preciso, certamente, é que os cursos, em nível superior, procurem atender às diferentes modalidades de cultura técnica de nossos dias. Praticamente, só possuíamos até há pouco uma dúzia de tipos de cursos, quando outros países os contam por dezenas." (18)

Embora ao final do artigo Lourenço Filho reafirme que "essa obra de expansão social não se opõe à de plena expansão da personalidade humana" (19), toda sua argumentação fundamenta-se na anterioridade e prioridade do todo sobre as partes, do Estado sobre o indivíduo. O leitor deste artigo pode se entusiasmar com a ponderação do autor quando admite que a expansão da educação está ligada ao crescimento econômico do país mas, imediatamente se recupera com a afirmação de que, portanto, "a influência da educação possível, no momento será tanto maior quanto mais dirigida no sentido da elevação da capacidade de produção das novas gerações por uma educação prática e realista, condicionada ao programa de reconstrucão econômica, em pleno desenvolvimento"(20).

---

17. Idem, p. 22 (grifos meus).

18. Idem, p. 23 (grifos meus).

19. Idem, p. 28.

20. Idem, p. 26.

A conclusão do artigo não deixa dúvidas quanto à instrumentalização da educação e sua subordinação ao que se supunha serem os interesses do Estado, através inclusive das palavras do ditador de plantão:

> "A educação deverá ter, por sua organização e por seus propósitos, um profundo cunho social que interesse à organização econômica do país, condição de manutenção e fortalecimento da própria unidade política e moral da nação. Assim sendo, o plano em que se compendiem as bases, os quadros e as diretrizes de educação nacional, deverá ser um estatuto de educação para o trabalho, dando expressão concreta à letra, ao espírito mesmo da Constituição, e atendendo à judiciosa observação do Presidente Getúlio Vargas: 'No período em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido deve ser considerada luxo acessível a poucos indivíduos e de escassos proveitos à coletividade'." (21)

Portanto, cria-se um círculo em que, na medida em que são necessários recursos provenientes da ordem econômica, orienta-se a educação exclusivamente em proveito desta última, para que se criem os recursos. Contudo, para ele, não se pode esquecer, a educação deve atender à necessidade de coesão social, principal critério de avaliação de seus resultados, além do "respeito à personalidade humana" (22).

---

21. Idem, p. 27.

A linha de argumentação de Lourenço Filho, que neste artigo delineia a política educacional adotada pelo Estado Novo, revela a influência que deve ter se feito sentir no Brasil, dos movimentos nacionalistas europeus e também do regime nazista e seus doutrinadores, apesar das frequentes alegações em contrário.

A este respeito é interessante a leitura de Franz Neumann, que, em seu livro Behemoth, expõe o processo de sincronização da vida política, que ocorreu no início do regime nazista na Alemanha. Justificado pela doutrina do direito e poder total do Estado, significou a organização e o controle de todas as atividades federais, provinciais e municipais do alto, por intermédio de uma série de decretos do gabinete. O primeiro deles consistiu na atribuição de poder legislativo ilimitado ao poder executivo. Apesar de aprovado pelo Parlamento, este ato que tornou o poder legislativo obsoleto, significou a unificação e a absolutização do poder do Estado. Entretanto, a sua aprovação ocorreu em uma atmosfera de terror, como fica muito claro no texto de Neumann.

O que mais de perto nos interessa aqui, em relação ao processo de "sincronização" do poder na Alemanha nazista, é que a organização, o "ajustamento" do poder, também consistia em sua preocupação principal e representou, basicamente, a supressão de qualquer corpo político autônomo:

> "Em contraste com a República de Weimar, o novo estado não podia e não queria tolerar a existência de corpos políticos autônomos; durante os anos de 1933 e

1934, que Hitler chamou período de estabilização do poder, foram adotados uma série de decretos que cuidaram dos detalhes necessários. Ao contrário da Itália, a total concentração do poder e Gleischschaltung foram efetuados em um espaço de tempo muito curto." (23)

Entretanto, além desta provável influência mais imediata, relativa a procedimentos e mesmo à ideologia nazista, pode-se perceber também a influência do conceito de "educação nacionalista", que já vimos anteriormente (cap. II) e ainda de pressupostos filosóficos que o pensamento de Fichte apresenta e que, no limite, acabam por implicar a instrumentalização da educação em função dos objetivos do Estado.

Poderemos tentar seguir este raciocínio pelo debate entre filósofos alemães no século XIX, onde Fichte assumia que a universidade deveria ser uma instituição ligada a fins práticos (morais e políticos), principalmente aqueles do Estado, sendo descartada a posssibilidade de sua autonomia. Como já vimos anteriormente, esta concepção se relaciona com a filosofia da história de Fichte: a história não se apresentaria, para ele, como um processo de auto-racionalização da humanidade, mas como racionalização que depende da intervenção exterior, da ação, e mesmo do constrangimento, sobre tudo que fosse considerado "natural":

"confirma-se (...) a necessidade, em uma tal perspectiva, da coerção: a história como racionalização

---

23. Neumann, Franz - Behemoth - The Structure and Practice of National Socialis

> e educação do mundo so poderia se efetuar pela intervenção exterior da liberdade do homem sobre tudo que, em sentido amplo, "natural". (24)

A instituição, criada sob inspiração divina, e destinada à realização dessa racionalização é o Estado e a ele também deve estar subordinada a Universidade e o próprio conhecimento teórico. Estes mesmo pressupostos conduzem ao "messianismo pedagógico", cabendo aos "indivíduos superiores" exercer a função de educadores da humanidade. Textualmente, Fichte afirma o seguinte:

> "Il faut que les forces naturelles soient soumises aux fins humaines et, pour y parvenir, il faut que l'on connaísse les lois aux fins humaines e, pour y parvenir, il faut que l'on connaisse les lois selon lesquelles ces forces agissent." (25)

A esta passagem, segue-se o comentário dos autores da apresentação de Philosophies de l'Université, que sintetiza a questão, tanto em relação à dependência e instrumentalização da educação, quanto do messianismo pedagógico:

> "Compreende-se assim, como a esfera do saber, e com ela, a da Universidade como totalização deste saber, não podem senão denegar a autonomia que puderam ter

---

24. Philosophies de l'Université - L'idealisme allemand et la question de l'Université. Textes de Schrlling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel - presetés par Luc Ferry, J.P. Pesron e Alain Renault. Trad. G. Coffin et alli Préséntation, p. 35.

25. Fichte, J.G. - Leçons sur l'essence du savant - apud - Philosophies de l'Université - p. 37.

em Schelling e devem ser submetidas diretamente ao Estado e a seus fins - o papel do Estado consistindo em ordenar tudo de tal forma que o sábio possa preencher sua função de educador da humanidade. Consequentemente, a mesma lógica da orientação específica adotada com relação à sistematicidade (racionalidade) que encaminha Fichte em direção ao messianismo do sábio, como elemento motor de uma educação cujo objetivo deverá ser moralizar os indivíduos, isto é, se (...) o mal é interpretado como preguiça, torna-lo ativo e não preguiçosamente egoísta." (26)

Se quisermos levar esta pesquisa, um pouco mais adiante, veremos que este tipo de pensamento é marcado pela lógica organicista que, aplicada à realidade política, considera o próprio Estado como um organismo.

Consideramos interessante, esbocar, apenas, alguns de seus elementos, com a intenção de tornar, se possível, compreensíveis, algumas das proposições de Lourenço Filho e outros intelectuais que, como ele, pretendiam organizar a educação a partir da ótica e dos interêsses do Estado e fazê-la instrumento de ação política e de integração social. Enfim, sob uma perspectiva sistemática.

São inúmeros os estudos sobre este tema e destacamos aqui algumas observações sobre a "lógica orgânica", enfatizando de início, que a sua utilização não implica apenas e neces-

---

26. Philosophies de L'Université - op. cit., Présentation p. 36.

sariamente uma posição política, autoritária ou liberal, tendo dela decorrido várias posições.

Em estudo importantíssimo, Judith Schlanger (27) estuda o significado e os diferentes empregos da metáfora orgânica no pensamento filosófico do século dezenove. Percorrer todos os detalhes dessse trabalho seria muito interessante, mas como não é esse nosso objetivo aqui, destacamos a sua afirmação de que o conceito de "Estado orgânico" só se torna compreenssível a partir da "lógica orgânica", e que a aplicação da idéia de organismo, ou a visão romântica de organismo é metafísica, não encontrando algum ente particular que a ela corresponda e, quando aplicada à realidade política, pretende expressá-la como sendo:

- espontânea em sua regulação;
- animada por um dinamismo interno;
- harmônica, ou seja, nem oprimida e nem opressora;
- viva, singular, expressiva dela mesma e totalizadora de suas próprias manifestações;
- mais importante, significa que a realidade política se torna inteligível pela categoria da totalidade. O Estado representaria a totalidade política, à qual nada escapa e que torna tudo pensável, e é, ele próprio, seu próprio fim. (p. 204)

A idéia que está na base destas concepções, segundo Schlanger seria a religião cristã: suprime-se a desigualdade

---

27. Schlanger, Judith - Les Métaphores de l'Organisme - Librairie Philosophique J. Vrin, 1971.
Procuraremos agora resumir algumas passagens deste trabalho e colocaremos apenas o número das páginas correspondentes, em seguida à sua citação. Est não será sempre textual, porque procuramos resumir algumas passagens que m

pela participação na totalidade, único nível onde se poderia realizar a perfeição. (p. 218)

A lógica orgânica é que comanda a aplicação do conceito de organismo à realidade política e dizer isto significa afirmar a interdependência das partes e sua ligação dentro de um todo. Segundo ainda Schlanger, bem como Deutsch e Mannheim (28), o organismo é entendido como um produto natural organizado, em contraposição ao produto artificial organizado. Esta distinção, (cujos responsáveis foram Kant e Fichte) além da já mencionada reciprocidade das relações das partes com o todo e do todo com as partes, implica que "enquanto o produto artificial tem um fim fora de si mesmo, no produto natural, o todo existe para as partes; não tem outro fim, senão produzir as partes" (p. 219, 220).

Schlanger ressalta que a interpretação do conceito de Estado como organismo, em suas implicações sobre o tipo de Estado que se pretende sugerir relaciona-se a interpretação da totalidade, como imanente ou transcedente, ou, em outras palavras, a concepção da totalidade como a soma das partes ou como realidade acima das partes. (p. 221, 222)

Em todo caso, Schlanger considera que o conceito de organismo, quando aplicado à realidade política, tem uma cono-

---

28. Consultamos também:
Deutsch, Karl W. - The Nerves of Government - Models of political communication and control - New York, The free press of Glencoe, 1963 - Cap. 2 - "Some classic models in the history of thought" (p. 22 e 38).
Jouvenel, Bertrand - Du pouvoir - Paris, Hachette, 1972 - Cap. III - "Les Théories organiques du Pouvoir".
Mannheim, Karl - Essays on Sociology and Social Psychology - 2 ed. London, Routledge & Kegan Paul Ltd. 1959 - Cap. II - "Conservative Thought" e Cap. III -"The History of the concept of the State as an Organism".

tação fortemente ideológica, sendo utilizado como prova ou pretexto, em função das necessidades da discussão. Além disso, o seu emprego permite, ou possibilita, apresentar soluções normativas, como soluções positivas, e é este ponto que divide as opiniões entre aqueles que se posicionam a favor do emprego deste conceito, e os que se posicionam contra. (p. 223)

Esta autora é muitíssimo cuidadosa em todo o seu trabalho, distinguindo inclusive entre a utilização do organismo, ou de outras metáforas, como imagem, ou como modelo do todo. Considera que muitas vezes há necessidade do emprego da linguagem figurada, sendo esta uma das principais conclusões do seu livro, mas considera também que apenas a utilização da metáfora como imagem, poderia ser considerada racional, e este seria o caso de Fichte. Entretanto, ainda neste caso, a possibilidade de degradação do seu emprego é consideràvelmente grande. (p. 133 e seguintes)

A utilização metáfora organica não implica, necessariamente determinadas consequências políticas, mas tende ao irracionalismo político, pela seguintes razões:

- transpõe as questões políticas para um registro orgânico;
- dissimula o que é pretexto e o que é prova;
- liga-se a uma vivência intuitiva, não criticada, da qual depende toda existência do Estado. (p. 224)

Com relação a este último aspecto, lembramos que, segundo diz Schlanger, "o objeto profundo do pensamento orgânico é a busca de uma determinação que não seja causal, mas substancial" (p. 161). Em outras palavras, a sua própria natureza, ou a

sua própria dinâmica, determinaria o seu "destino". (p. 161)

Sem querer chegar apressadamente à "verdade", arriscamos aqui estabelecer a ligação destes elementos teóricos com o discurso apresentado por Lourenço Filho, e sabemos que não é aconselhável um salto tão grande. Em todo caso, pode-se afirmar que o seu conceito de Estado parece aproximar-se mais da totalidade transcendente, ou seja, acima das partes, na medida em que admite textualmente estarem os interesses da "coletividade" acima dos interesses individuais. A partir daí torna-se compreensível também a solução das relações entre as partes e o todo, ou, em outras palavras, da sua interpretação em face da pluralidade das partes que compõem o todo.

A respeito da diversidade e pluralidade, que se admite como inerente às partes que compõem a totalidade as manifestações são diversas, e, como diz Schlanger, exprimem intenções partidárias. A questão maior que se coloca, neste caso, seria como entender a "destinação do homem, enquanto organismo, dento de um organismo, ou, como entender a reciprocidade global em um todo vivo, cujas partes são autônomas?

Judith Schlanger comenta as principais respostas que têm sido apresentadas a esta questão, a busca da "plenitude do eu na plenitude do nós", que encaminham também as respostas para os problemas pedagógicos: expõe as posições de Schleiermacher, Humboldt, Comte, Fourier, Tieck e Marx.

Para os dois primeiros, a sociedade da diversidade, é a sociedade da harmonia:

"A idéia da participação afetiva em uma totalidade implicava que haveria sempre identidade e convergência entre a espontaneidade da parte e a espontaneidade do todo, quer se coloque a unidade orgânica como uma conexão sem conflitos, quer se atribua ao conflito o caráter de polaridade interna à unidade e dela funcionalmente constitutivo. (p. 237)

Entretanto, a suposição da <u>harmonia</u> é uma constante no pensamento orgânico. Interessa-nos aqui, em particular, a solução da questão da diversidade tal como apresentada por Comte, que nos parece bastante próxima do discurso de nossos intelectuais da educação:

> "(...) Comte assenta a organização social sobre 'uma apreciação exata das diversidades individuais, repartindo os trabalhos humanos de forma a aplicar cada um à destinação que ele possa preencher melhor' (...) de forma que sejam utilizados para o bem comum". (p. 240)

Entretanto, esta ligação entre a "destinação sócio-profissional e a natureza", coloca um problema, que não passa despercebido ao próprio Comte: para resolver sua proposta, tem que julgar os "dotes individuais <u>naturais</u>", a partir da situação <u>social</u> e <u>cultural atuais</u>. Este fato é que torna a "apreciação distributiva, em Comte", tão <u>ambígua</u>. (p. 240)

Um pouco mais autoritária é a posição de L. Tieck, que considera os homens incapazes de saberem o que realmente desejam. Schlanger observa que a passagem da visão <u>pessimista</u> para a visão <u>repressiva</u> é muito rápida: se os homens não são capa-

zes de entender que devem ocupar sua posição e sua função, que lhe são essenciais, em relação ao todo, esta lhes deve ser imposta. Entretanto, enquanto "pessoas", as partes devem "interiorizar" sua relação com a totalidade, ou resignar-se a ela. (p. 241)

O que importa aqui ressaltar é que as "partes", neste casos, são pensadas de um ponto de vista exterior: a harmonia do todo não supõe que cada uma delas consiga ou possa entender a beleza do todo. Supõe um observador exterior, que seria capaz de avaliá-la. Schlanger afirma que os alguns autores tentam "se colocar do ponto de vista do absoluto, ou do Criador que contempla sua obra, e esquecer que, se a totalidade do espetáculo que ele se oferece justifica para ele os detalhes, estes detalhes contudo não estão justificados subjetivamente para os atores do espetáculo". (p. 242)

Outros estudos analisam esta mesma questão, sob outros pontos de vista mas aqui não é nosso objetivo desenvolver este tema, aliás vastíssimo. Gostaríamos somente de lembrar o resumo de Bertrand de Jouvenel sobre as implicações das teorias organicistas do poder, que se surgem após a Revolução Francesa:

> "a experiência da emoção nacional comum fez enxergar a Sociedade como um Todo. Não realizado ainda, porque muitos indivíduos presentes na Sociedade não se comportam ainda como membros de um todo, por não se considerarem membros ao invés de indivíduos. Mas este Todo se realiza como tal, à medida que os membros conscientes conduzem os outros a

se comportar e a se sentir da forma necessária para que o Todo se realize enquanto tal. E então eles podem e devem compelir e puxar os inconscientes. Parece que Hegel não quis construir uma teoria autoritária, mas ela se julga por seus frutos. " (29)

Segundo ainda Jouvenel, várias doutrinas políticas são tributárias deste pensamento, que permite justificar a existência de um grupo que se pretende consciente, teorias revolucionárias ou conservadoras, incluindo aí o marxismo e o fascismo, respectivamente.

Mannheim considera também o hegelianismo e o marxismo e não só o conservadorismo, como tributários, embora em termos diferentes, deste tipo de pensamento que chama de "impulso inicial contra o racionalismo burguês":

"É também interessante apontar aqui algo que teremos ocasião de observar novamente mais tarde - como a oposição de Esquerda ao pensamento burguês capitalista aprendeu com a oposição de Direita ao pensamento burguês. A abstração das relações humanas sob o capitalismo, que é constantemente enfatizada por Marx e seus seguidores, foi originalmente descoberta dos observadores do campo conservador.

Não estamos sugerindo que tal distinção entre a abordagem concreta e a abstrata não era conhecida

---

29. Jouvenel, B. op. cit. p. 98.

> anteriormente: estamos somente apontando que duas formas bastante diferentes de conhecimento da história se desenvolveram gradualmente em extremos opostos e foram incorporadas na forma geral de experiência característica de diferentes grupos de acordo com sua posição no processo social dinâmico. (p. 114) (30)

Temos claro que esta digressão em torno do pensamento orgânico é precária e insuficiente. Entretanto, nosso propósito é tentar entender os pressupostos filosóficos e políticos que percorrem a posição de teóricos da educação como Lourenço Filho, que, nestes discursos aqui analisados, defendem a necessidade de "organização" e "integração" social. Entretanto, além destes pressupostos a respeito do TODO, da "Nação", do bem da Coletividade,que supõem a existência da "vanguarda consciente",a "integração" das partes no Todo ainda merece uma referência rápida.

Do ponto de vista filosófico, a necessidade de integração, necessidade considerada religiosa, percorre quase todos os tipos de pensamento.(31) Entretanto, do ponto de vista socio-

---

30. Mannheim, K. - op. cit. -(apud José de Souza Martins (org.) Introdução à crítica da sociologia rural -S. Paulo, Hucitec, 1981 -p. 114. Trad. Sylvia Lyra

31. Do ponto de vista filosófico, é importante a observação de Judith Schlanger sobre integração, não só porque esclarece esta categoria do pensamento orgnicista, como oferece também uma explicação sobre os aspectos comuns ao pesamento conservador e revolucionário, que mencionamos acima: "A dimensão organismo político e social, esta dimensão de pensamento que coloca os fenmenos históricos e políticos da comunidade humana como realidades orgânica responde ao problema de integração do plano humano na realidade natural física, astronômica. Ela o integra como uma realidade entre as realidades, com um saber entre os saberes (...). Integração religiosa, integração científi e epistemológica, integração genética e enciclopédica, integração históric de Herder a Schelling, Comte e Spencer, de Bonnet a Ballanche e Schlegel lê um mesmo propósito fundamental. (...) O pensamento do socialismo românti

lógico ou cultural, embora este termo seja muito utilizado, o conceito de integração não aparece claramente definido, como mostra o verbete correspondente na Enciclopedia de Ciências Sociais. (32) O que se pode destacar, neste caso, é a constância da afirmação de que a "integração" social ou cultural, se e quando ocorrem, supõem razoável grau de subordinação da personalidade individual. Os autores dos verbetes assinalam também o uso ideológico do termo, que se configura em proposições sobre a "integração" como um valor a ser alcançado.

Interessa-mos aqui assinalar que o conceito de "integraçao social", que tem origens remotas e desenvolvimento recente e polêmico na sociologia e antropologia, é frequentemente empregado na âmbito da educação e, no caso particular aqui analisado, parece estar ligado à compreensão de Auguste Comte sobre a necessidade de "integração do proletariado" sobre função da educação:

> "Suscitando a evolução ocidental, o conjunto da idade-média legou-lhe dois problemas inseparáveis: incorporar à sociedade moderna o proletariado espontaneamente surgido; substituir a fé demonstrável ao teologismo irrevogavelmente exausto. A solução so-

---

mesma inquietação de integração. (...) Não é por acaso que as palavras - chave do romantismo literário são as harmonias e os destinos. A integração significativa do humano no universo, este é, em sua forma mais simples e mai geral, o denominador comum de um feixe imenso de empreendimentos do espirito " Schlanger, J. op. cit. p. 44.

32. Levine, Donald - "Integracion cultural", Angell, Robert Cooley - "Integracion social" - in Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales - Madri Aguilar.

cial, de que dependia a organização da atividade pacífica, exigia a solução intelectual, única capaz de instituir a religião e o sacerdócio adequados a regular as relações entre os empresários (ou patrões) e os trabalhadores. (...)

Como a decomposição do regime antigo foi naturalmente mais rápida do que a dupla preparação do novo, o problema social teve que chegar antes que a questão intelectual pudesse ser verdadeiramente resolvida." (127)

"Apresentando a consolidação da família entre os trabalhadores como a melhor base da ordem pública, a religião positiva dirigirá a solicitude cívica dos empresários para semelhante destino, ao mesmo tempo individual e coletivo. Consequentemente, ela disporá os proletários a respeitar, e mesmo a secundar as leis naturais da concentração do mando e da riqueza em nome da eficácia social destes." (33)

A educação preencheria a função mais geral de adaptação de todos, às necessidades da sociedade, e deveria supor a orientação e a seleção, termos a ela correlatos:

"O poder espiritual tem como destino próprio o governo da opinião, isto é, o estabelecimento e a manutenção dos princípios que devem presidir às diversas re-

---

33. Comte, Augusto - Apelo aos Conservadores - Trad. Miguel Lemos - Rio de Janeiro, Igreja Posivista do Brasil - 1899 - p. 127 e 137.

lações sociais. Esta função geral divide-se em tantas partes quantas classes distintas de relações existam, porque não há, por assim dizer, nenhum fato social no qual deixe o poder espiritual de exercer certa influência,quando bem organizado, isto é, em harmonia exata com o estado de civilização correspondente. Sua atribuição principal é, pois, a direção suprema da educação, quer geral, quer especial, mas sobretudo da primeira, tomando esta palavra em sua acepção mais extensa, fazendo-a significar, como é correto, o sistema completo de idéias e hábitos necessários à preparação dos indivíduos para a ordem social na qual devem viver, e para adaptar, tanto quanto possível, cada um deles ao objetivo particular que aí deve desempenhar. (...)

A maior perfeição social imaginável consistiria evidentemente em que cada indivíduo preencha sempre no sistema geral a função particular para a qual é mais próprio. Ora, mesmo nesse estado extremo, puramente fictício (ainda que dele nos aproximemos sem cessar) os homens teriam necessidade de um governo moral, porque ninguém poderia conter espontaneamente suas inclinações pessoais nos limites exatos de sua condição própria. (...) As aptidões naturais e os destinos sociais apresentam uma variedade infinita, quer quanto ao gênero, quer quanto à intensidade. (...)

> Quando as condições eram essencialmente hereditárias, a educação doméstica podia ser olhada por assim dizer como preparação suficiente. Não é mais assim quando as condições tendem essencialmente a ser repartir de conformidade com as aptidões individuais. A educação pública, quer geral, quer especial, adquirir então muito maior importância como único meio racional de determinar essas aptidões, originariamente tão pouco acentuadas na maioria dos casos, desenvolvendo-as, ao mesmo tempo, convenientemente. A ação do poder espiritual torna-se, assim, tanto mais indispensável para estabelecer e para manter uma classificação social de conformidade com o espírito do sistema. (...) (OPS [1826] p. 193 e 211) (34)

Certamente a influência de Comte sobre nossos educadores, Lourenço Filho neste caso particular, não se esgota com estas passagens. Entretanto, acreditamos que permitem assinalar a mesma coerência e os mesmos pressupostos, do pensamento positivista sistemático, orgânico e suas implicações sobre o conceito e a função de educação, como fator de integração e adaptação dos indivíduos à sociedade e à sua organização política.

---

34. Comte, Augusto - Opuscules sur la philosophie sociale. (Como apendice ao 4º v. de Sustème de la politique positive. apud - Comte - Sociologia - org. tradução de Evaristo de Moraes Filho - 2º ed. S. Paulo, 1983 - p. 190/191.

## 2. PENSAMENTO AUTORITÁRIO E OS REFORMADORES DA EDUCAÇÃO

### 2.1. As reformas estaduais

As idéias centrais que Lourenço Filho expressa no artigo "A Educação, problema nacional" fazem parte do ideário político do período que antecede a revolução de 30 e se estende até, pelo menos, a chamada República Liberal (1945-1964). Este conjunto de idéias tem sido analisado e englobado sob a denominação de pensamento político autoritário ou de "ideologia autoritária", referente ao período de 1930 a 1945 (1). Mas não se trata somente de assinalar a existência e o tipo de produção teórica porque muitos dos intérpretes desse pensamento participaram efetivamente da organização, tema que lhes era muito caro, do Estado moderno brasileiro, nas bases que estabeleciam doutrinariamente. Incluem-se no rol destes ideólogos Alberto Torres, Azevedo Amaral e Francisco Campos e a tradição que representam é assim definida por Bolívar Lamounier:

> "Corporificada sobretudo em ensaios histórico-sociológicos, essa tradição compõe-se de um conjunto de obras que criticam o modelo constitucional de 1891.

---

1. Consultamos principalmente os seguintes trabalhos:
   - Medeiros, Jarbas - Ideologia Autoritária no Brasil 1930/1945 - Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1978.
   - Lamounier, Bolívar - "Formação de um pensamento político autoritário n Primeira República: uma interpretação" em Bóris Fausto (org.) O Brasil Republicano; sociedade e instituição (1889-1930). III v. 2 (São PAulo, Dife 1971)
   - Oliveira, Lucia Lippi; Velloso, Monica Pimenta; Gomes, Angela Maria Castr - Estado Novo, Ideologia e Poder, Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

> É, portanto, uma tradição de pensamento que se formou tendo em vista a ação política, com evidente intenção de influir sobre os acontecimentos. O objetivo era persuadir as elites políticas e culturais da época é visível na própria estrutura narrativa, que invariavelmente se inicia com amplas reflexões histórico-sociológicas sobre a formação colonial do país, estende-se ao diagnóstico do presente - no caso a República Velha - e culmina na proposição de algum modelo alternativo de organização político-institucional." (2)

Apesar da diversidade do pensamento dos autores considerados representantes do "ideologia autoritária", os estudos disponíveis permitem que sejam considerados como intérpretes de uma determinada maneira de pensar que representou, no dizer de Lamounier, "um importante momento de inflexão na vida intelectual brasileira" (3), por vários motivos, entre eles pelo fato de terem servido "como veículo para assimilação de diversas correntes de pensamento anti-liberais por parte das elites culturais do país. Ao nível da prática política, além da preparação intelectual da Revolução de 1930, é conhecido seu papel nas transformações institucionais subsequentes: a atuação de Oliveira Vianna, por exemplo, na implantação das instituições previdenciárias e do sistema sindical de corte corporativista, e de Francisco Campos

---

2. Lamounier, Bolivar - op. cit. p. 345.

3. Idem, ibidem.

na reforma educacional e como ministro do Estado Novo" (4).

Consideramos importante destacar aqui o aspecto da assimilação de correntes de pensamento antiliberais, ainda que de passagem. Jarbas Medeiros, assim como Lamounier, situa o pensamento autoritário brasileiro no quadro da situação mundial, do qual apresenta uma síntese, passando pela estruturação do capitalismo financeiro monopolista, pelo estímulo que o predomínio das "economias de escala" provoca em relação ao surgimento de novas técnicas de administração, o realinhamento do papel da Universidade, a identificação entre industrialização e civilização no cenário política das grandes massas e a definição do conceito de sociedade de massas. Concomitante a estas transformações, surgem ideologias utilitaristas, pragmáticas e reformistas, bem como doutrinas apocalípticas a respeito do futuro da civilização ocidental. Além disto, acentua-se o nacionalismo econômico e político, o militarismo e também a crise do Estado liberal:

> "crise generalizada e progressiva, mas desigual ao nível das nações, do Estado liberal; suas instituições, como sufrágio universal, o sistema de partidos políticos, a divisão dos poderes de Estado, o Parlamento, as liberdades públicas e as garantias individuais, assim como o próprio conceito de democracia passam a ser reavaliados criticamente, procurando dar-se-lhes novos conteúdos; buscam-se formas de institucionalizar-se o amplo intervencionismo estatal, o

---

4. Idem, p. 346.

autoritarismo, o totalitarismo, a democracia social, o corporativismo, etc." (5)

O autor está se referindo especialmente ao período que se estende desde 1870 até 1939 e sua repercussão no Brasil interessa-nos porque antecede imediatamente o período que estamos estudando. São conhecidas as repercussões que este quadro internacional provoca, principalmente considerando-se a inserção e dependência do Brasil no mercado mundial: o início do processo de industrialização, que se dá através de utilização de rendas provenientes da exportação do café (6), portanto, de forma não antagônica entre o setor agrário tradicional e o setor industrial emergente. Entretanto, esta transição provoca sensíveis abalos em nossas instituições sociais, políticas e culturais:

> "Assim é que, progressivamente, pela conjugação simultânea ou alterada de fatores internos ou externos, estouram o nosso sistema de propriedade à base do braço escravo, com a Abolição; o nosso sistema de relacionamento entre a Igreja e o Estado, com a separação de ambos; o nosso sistema político institucional, com a República; o nosso sistema cultural, com a Escola do Recife e movimentos de idéias seus contemporâneos; nosso sistema de distribuição regional de Poder, com a implantação da hegemonia

---

5. Medeiros, Jarbas - op. cit. p. 4.

6. Ver Silva, Sérgio - Expansão cafeeira e as origens da indústria no Brasil São Paulo, Alfa-Omega, 1976.

paulista sobre a Federação; o nosso sistema de relacionamento internacional, com a entrada em cena de novas potências mundiais - e, portanto, novos centros de influência e de hegemonia - como os Estados Unidos e a Alemanha." (7)

Estas transformações internas e externas, e a ruptura político-institucional e cultural provocam também o surgimento de determinados temas na bibliografia brasileira que nos interessa destacar aqui, no intuito de situar as posições, os temas e os argumentos de Lourenço Filho, que nos parece alinhado, neste período, à corrente autoritária de pensamento que, se não era a única, certamente era predominante. Em versão resumida, estes são alguns dos temas desenvolvidos neste príodo, segundo Medeiros: conveniência ou não da industrialização e suas implicações e desdobramentos; alinhamento do País no conexto das grande potências econômicas, Doutrina Monroe, nacionalismo, ufanismo, pan-americanismo, pan-germanismo, comunidade luso-brasileira; necessidade ou meios de integrar o proletariado, superioridade e inferioridade racial, crítica ao transplante de idéias, "equívoco ou ingenuidade de nossas elites intelectuais, o ceticismo; ensaios de confronto crítico dos modelos estrangeiros com a realidade brasileira, esta última geralmente interpretada dentro de perspectivas positivistas, neopositivistas ou empíricas, o que, em essência, por um <u>détour</u>, acabava por justificar os referidos

---

7. Medeiros, Jarbas - op. cit. p. 7.

modelos estrangeiros através da postulação de abrasileiramento dos mesmos" (8).

Ainda entre os temas sintetizados por Medeiros, destaca-se a necessidade de "modernização institucional", sem que houvesse impacto no esquema tradicional de poder, que envolvia os seguintes aspectos: "crise da 'degenerescência do caráter nacional', a Liga de Defesa Nacional, a campanha do serviço militar obrigatório, o retorno ao campo; a organização do Estado nacional; a unidade política e social do país, a superação das autonomias regionalistas e faccionismos político-partidários; o nacionalismo paulista; o fortalecimento do Poder central; o Estado forte; revisionismo constitucional; tradicionalismo, autoritarismo e liberalismo" (9).

Como se pode perceber, Lourenço Filho inscreve-se neste conjunto de temas, particularmente com relação aos aspectos acima citado e grifados. Sua grande preocupação é a organização do Estado com relação ao interesse que deveria ter pela educação, e que ele entende como organização dos problemas pedagógicos que o país apresentava. Suas preocupações iam no sentido de incorporação das "massas" à sociedade urbano-industrial e ao Estado, cuja consolidação contava com sua expressiva colaboração.

Entretanto, a prudencia aconselha-nos a analisar antes a importância que a própria educação assume neste período de intensa transformação. Não se trata de mera casualidade o fato

---

8. Medeiros, Jarbas - op. cit. p. 8.

9. Idem, p. 7 (grifos meus, com exceção de nacionalismo paulista).

de que um dos principais ideólogos do pensamento autoritário tenha sido Francisco Campos, e que ele tenha sido o primeiro Ministro da Educação do Brasil, bem como a relevância de outros intelectuais atuando nessa área.

A importância que a educação como problema nacional assume neste período pode também se pode constatar através do trabalho de Sérgio Micelli (10) que inclui entre os intelectuais importantes durante o período de 1920 a 1945, os "educadores profissionais" que, segundo sua análise, foram chamados a colaborar com o Estado devido à sua competência. Entre eles, destaca Lourenço Filho, Francisco Campos, Mário Cassanta, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, com especial atenção a Lourenço Filho e Anísio.(11) Estes personagens já começam atuar ao fim da República Velha, como reformadores da educação em diversos Estados. Tratava-se do "esforço derradeiro de 'modernização' que tentaram empreender alguns dirigentes oligárquicos" (12). Entretanto, a presença desses intelectuais nos estados do Ceará, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, bem como a reformulação do ensino no Distrito Federal e São Paulo, ao final da década de vinte, representa também o início da transição de um estágio de preocupação com a educação do ponto de vista estadual, para o início de outra fase, onde a nota dominante será o ponto de vista nacional. Se-

---

10. Micelli, Sérgio - Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945) - São Paulo, Rio de Janeiro, Difel, 1947. Ver especialmente: "Os educadores profissionais e os pensadores autoritários". p. 164 a 172.

11. Idem, p. 167.

12. Idem, ibidem.

gundo Jorge Nagle, a maioria das reformas estaduais realizadas ao final da década de 20 tem como principais características as modificações de ordem reformista e remodeladora: não somente modificavam a estrutura legal e administrativa mas também possibilitaram a penetração dos ideais escolanovistas nos respectivos sistemas escolares.(13) No entanto, as reformas educacionais da década de vinte têm para nós interesse nesta argumentação sobre a importância que a educação passa a assumir porque, além de ser o ponto inicial da projeção dos "educadores profissionais" e mesmo de ideólogos do pensamento autoritário como Francisco Campos, parece representar também uma das primeiras manifestações no sentido da implantação de sistemas de educação de orientação nacionalista, a despeito de seu caráter estadual e, nesse sentido, o "desvio tecnicista" que o escolanovismo representou, segundo Nagle, pode ser entendido como mais um elemento a favor desta tendência que, em sua argumentação interna procura apresentar a educação como um problema eminentemente "técnico". Mas vamos por partes.

Apesar do fato de terem sido reformas "estaduais", e no momento histórico não poderia ser diferente (14), a orienta-

---

13. Nagle, Jorge - Educação e Sociedade na Primeira República - São Paulo, E.P.U. - Editora da Universidade de São Paulo, 1974 - p. 190-192.

14. "Em resumo, o ideário educacional, especialmente na década de vinte, vai encontrar terreno propício para sua concretização nos Estados e no Distrito Federal; este é outro reflexo do desenvolvimento do estadualismo. Ao fortalecimento e o predomínio de algumas unidades federadas, no domínio das decisões políticas, das atividades econômicas e das experiências sociais, corresponde a doutrina do estadualismo em matéria de escolarização. A frequência e a regularidade com que são reorganizados os sistemas escolares estaduais representam uma ilustração desse aspecto." Nagle, J. - op. cit. p. 190.

ção ideológica das mesmas era nacionalista, aliás, mentalidade predominante no período. A análise de Jorge Nagle sublinha a importância da influência da reforma paulista e portanto, é esclarecedora a passagem onde faz sua descrição:

> "(...) a reforma paulista deve ser considerada como o principal resultado do ideário que se estruturou no decorrer do segundo decênio deste século; ideário de republicanização da República, de sua democratização, de elevação intelectual e moral de amplas camadas da população, de formação de consciência cívico-patriótica. Nesse sentido, compromete-se integralmente com a pregação que se desenvolve a partir de meados da década dos dez ou, melhor, compromete-se com o programa de luta da corrente nacionalista, em especial com o programa da Liga Nacionalista de São Paulo". (15)

Segundo ainda o estudo citado, esta (Liga) afirmava os princípios da Liga de Defesa Nacional, criada por Olavo Bilac, entre os quais destacamos: "manter a coesão e integridade nacional; defender o trabalho nacional; difundir a instrução militar nas diversas instituições, desenvolver o civismo, o culto do heroísmo, fundar associações de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos; avivar o estudo da História do Brasil e das tradições brasileiras; promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no País; propagar a educação popular e profissional; difundir nas escolas o amor à justiça e o

---

15. Idem, p. 192.

culto do patriotismo; combater o analfabetismo" (16). Entretanto, neste conjunto, a ênfase da Liga paulista recaía sobre as questões de natureza política, e não sobre o aspecto militar, como a Liga de Defesa Nacional (17), ou seja, sua preocupação maior será com a eliminação do analfabetismo para possibilitar o exercício do voto pela maioria da população. Misturam-se propósitos liberais e nacionalistas, segundo as citações que podemos destacar do estudo fartamente documentado de Nagle. Assim, o relatório da Liga Nacionalista de São Paulo, de 1919 apresenta a seguinte afirmação: "O voto obrigatório e o voto secreto, devidamente garantidos, farão a realização do regime liberal no Brasil, iniciando uma era de ressurgimento cívico, promovendo a formação da consciência nacional e tornando uma verdade o regime democrático, isto é o governo do povo, pelo povo e para o povo" (18). Convém lembrar que a Liga Nacionalista de São Paulo, ao que sugere Nagle, evolui e amadurece em sua luta pelos ideais de representação política e é fechada por decreto presidencial. (19)

Para evitar desvio muito grande em torno das reformas estaduais da década de 20, queremos assinalar aqui dois aspectos. O primeiro, a instalação de aparato administrativo e legalístico em diversos estados, que antecipa a implantação do

---

16. Estatutos da Liga de Defesa Nacional apud Nagle, J. op. cit. p. 45.

17. Nagle, J. op. cit. p. 48.

18. A Ação da Liga Nacionalista (relatório de 1919) apud Nagle, J. - p. 313 (no 19).

19. Nagle, J. idem p. 49.

aparato equivalente do governo federal. Nesse sentido, é inegável também que prepara, através da experiência adquirida, alguns reformadores para executarem a organização das instituições federais relativas à educação. Segundo, os reformadores que serão alçados ao poder no Estado Novo, serão aqueles que apresentavam, já na década de vinte, preferências mais autoritárias, como por exemplo Francisco Campos, ou mais "técnicas", como Lourenço Filho, e serão excluídos aqueles que, embora se considerassem "técnicos", como Anísio Teixeira, vissem igualmente a educação como um instrumento, preocupavam-se com a efetivação também da liberdade política, e não somente com a preparação para o trabalho e a realização das finalidades do Estado. (20)

O segundo ponto refere-se à própria atuação de Francisco Campos e Lourenço Filho nas reformas de Minas Gerais e Ceará, respectivamente. Sem entrar em detalhes, que são competentemente apresentados por Jorge Nagle, pode-se afirmar que a reforma realizada em São Paulo, por Sampaio Dória, seria, grosso modo, mais inspirada e realizada por razões de ordem política e

---

20. A respeito da ocupação de cargos no governo depois de 1930, escreve Sérgio Miceli: "Fazendo-se um retrospecto das principais clivagens ideológicas vigentes nas décadas de 20 e 30, pode-se constatar que elementos de praticamente todos os matizes foram pinçados no processo de expansão do aparelhamento estatal: militantes de organizações de esquerda, quadros da cúpula integralista, porta-vozes da reação católica, figuras pertencentes à intelectualidade tradicional e os praticantes das novas especialidades.
Passada a crise dos 'anos cruciais', muito embora nenhum agrupamento ideológico se destaque como beneficário exclusivo do regime, (...) os ganhos posicionais, favoreceram os quadros do movimento integralista e da reação católica." Miceli, S. op. cit. p. 162.
Nosso trabalho - Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira (1930-1935) Rio de Janeiro, Civilizaçã Brasileira, 1980 - também apresenta elementos sobre a participação de intelectuais no aparelho de Estado na década de 1930.

democrática, especialmente com a questão do voto universal e da representação política. As reformas da instrução pública de Minas Gerais e do Distrito Federal afastam-se deste modelo, evidenciando preocupação maior com os aspectos técnicos da escolarização, que segundo Nagle se constitui na "mais profunda mudança que a educação brasileira sofre em sua história: a substituição de um modelo político por um modelo pedagógico . Esta é uma das principais teses deste trabalho e a razão que justifica esta abordagem histórica. A reorientação que se processa nos sistemas escolares estaduais, vai transformar a década dos anos vinte, também do ponto de vista da escolarização, num momento histórico de significação . As principais consequências daquele acontecimento foram a restrição cada vez maior do campo de visualização do processo educacional de coordenadas histórico-sociais concretas, pela pregação da pureza das instituições escolares, bem como a justificação da pedominância do técnico na discussão e solucionamento dos problemas" (21).

Lourenço Filho não chega a realizar uma "reforma" propriamente dita, no Ceará, na medida em que praticamente inexistia uma estrutura ou orgão burocrático responsáveis pela instrução pública, nem pessoal qualificado para auxiliá-lo: acaba por realizar uma obra solitária. Entretanto, foi convidado para realizar a "reforma" cearense, pelo prestígio que envolvia a reforma paulista e desta são mantidas "determinadas orientações": o tema da formação da nacionalidade, a adoção do recenseamento es-

---

21. Nagle, J. - op. cit. p. 196-197.

colar, instituições complementares da escola, medidas nacionalizadoras em relação ao ensino particular, e técnicas de ensino de leitura e escrita (22). Entretanto, apesar de ter enfrentado problemas muito peculiares à região, Lourenço Filho parece não ter orientado sua atuação no Ceará pelas mesmas razões dos reformadores paulistas: o combate ao analfabetismo derivado de princípios democráticos, ainda que matizados por convicções nacionalistas, comuns neste período. Assim como ocorreu em outros Estados, com exceção da Bahia, o Ceará afastou-se muito destes propósitos e das realizações da reforma paulista. "Nela não se adotou o ensino primário 'alfabetizante' de dois anos, não se aceitou a obrigatoriedade e nem a gratuidade apenas para uma modalidade de ensino de nível primário. O reformador da instrução pública cearense preferiu seguir outro ponto-de-vista que se afastava muito da 'simples alfabetização'; por isso, a reforma cearense deve ser interpretada como uma reação contrária às normas estabelecidas para a escola primária paulista". (23)

A reforma realizada em Minas Gerais, por Francisco Campos foi orientada também pela predominância dos aspectos técnicos da escolarização, ou seja, o caráter que Nagle chama de "remodelador" e que irá daí em diante caracterizar a concepção "moderna" da instituição escolar no Brasil, que, como já dissemos (tese principal de Nagle) inverte a relação entre o aspecto "político" e o aspecto "técnico" da educação.

---

22. Idem, p. 194.

23. Idem, p. 211 (grifos meus).

> "Em resumo, com ocorrência simultânea dos movimento reformista e remodelador, a oposição básica passa a ser entre a escola tradicional e a escola nova ; o esforço para efetuar a passagem de uma para outra vai aparecer, de maneira intensa, nas mudanças que se operam principalmente na instrução pública do Estado e Minas Gerais e do Distrito Federal." (24)

Além de oferecer elementos para caracterização da concepção "moderna" da instituição escolar, as reformas da década de vinte projetam também seus autores (25), que, seguindo a tendência apresentada, serão valorizados cada vez mais em função de sua condição de "técnicos" ou "especialistas", cujas implicações tentamos destacar acima. Como se pode perceber, a educação sistemática começa a assumir a condição de problema relevante na década de vinte, ao mesmo tempo em que há uma inflexão na forma de se situar a questão - problema eminentemente técnico -, bem como a sua caracterização como instrumento de ação "social" e a projeção dos chamados "educadores profissionais".

Esta tendência se acentua com a nomeação de Francisco Campos para o Ministério da Educação e Saúde, criado em

---

24. Idem, p. 197.

25. Em nota de rodapé Jorge Nagle assinala esse ponto: "Cada Estado fazia questã de divulgar e mostrar as realizações, em clima de velada competição, que agravava pela imediata associação entre a reforma e seu autor; assim, o j gamento das reorganizações foi substituido pelo julgamento dos técnicos e foram os planejadores e executores oficias, numa época em que as soluções p ra os problemas da escolarização são mais valorizadas quando propostas aquelas pessoas que vão assumindo, aos poucos, a liderança nesse serviço se torna especializado." Nagle, J. op. cit. p. 350.

1930 por Getúlio Vargas. Vale a pena, ainda que de forma breve, conhecer algumas de suas principais posições nesta época e para tanto, servimo-nos do clássico estudo de Jarbas Medeiros, do qual, no capítulo dedicado a Francisco Campos, destacamos alguns aspectos.

Medeiros estuda as várias fases da trajetória de Francisco Campos e estabelece a seguinte cronologia de sua atuação concomitante de político e teórico:

1a. fase: 1918 a 1930 - Professor de Filosofia do Direito (1917), deputado estadual (Minas Gerais) (1919-1921), deputado federal por Minas Gerais (1922-26), Secretário do Interior no Governo Antonio Carlos (1926-1930) e Ministro da Educação e Saúde do Governo Ditatorial Provisório (1930).

2a. fase: 1930 a 1942 - Ministro da Educação e Saúde e também, interinamente, Ministro da Justiça (1930-1932), Consultor-geral da República (1933 a 1935). Candidato a deputado federal em 1933, não foi eleito. Secretário da Educação e Cultura do Distrito Federal (1935 a 1937). Ministro da Justiça (1937 a 1942). Presidente da Comissão Jurídica Interamericana, 1942 a 1955, quando esteve afastado das atividades políticas.

3a. fase: 1945 a 1968 - Rompe com o Estado Novo em 1942 e se retira da vida pública. Exerce as funções de professor universitário, advogado, jurista e também de fazendeiro em Minas Gerais. (26)

Durante o período em que ocupou cargos Francisco

---

26. Cf. Medeiros, Jarbas - op. cit. páginas 10, 18 e 35.

Campos teve uma atuação decisiva, tanto do ponto de vista da efetivação da reforma das instituições legais, da modernização da máquina administrativa do Estado, quanto da elaboração de obra de caráter teórico que sustentaria e procuraria legitimar as decisões adotadas.

Suas principais realizações no campo da reforma do Estado foram as seguintes: 2a. fase - a) reformador do sistema educacional; b) reformador das instituições jurídicas (Códigos de Processo Penal e Civil, Processo Penal, Lei de Contravenções, leis e crimes contra a economia popular, nova Lei do Juri, Lei Orgânica do Ministério Público Federal, Lei da Sociedade Anônima, Lei das Fronteiras, nova Lei de Segurança, reorganização do Tribunal de Segurança, Lei das Nacionalidades, lei da Extradição e Expulsão de Estrangeiros, lei de Imigração, lei de Atividades Políticas de Estrangeiros, lei Orgânica dos Estados (interventorias) e ante-projeto do Código Civil e Comercial); c) reformador das instituições políticas (Constituição de 1937) (27) e, finalmente, na 3a. fase, destaca-se como co-autor do Ato Institucional nº 1 de 1964 (28).

Este conjunto muitíssimo significativo de realizações no campo da estrutura de poder do Estado e de organização e regulamentação de suas instituições, garantem a Francisco Campos a condição de um dos principais responsáveis pela instalação do chamado Estado moderno brasileiro, que, para ele, seria nacional

---

27. Cf. Medeiros, Jarbas - op. cit. p. 18.

28. Idem, p. 35.

e autoritário, como diz Jarbas Medeiros, "nesta ordem":

> "Desta forma, a modernização de nossas instituições, naquela etapa histórica, parece ter sido equivalente segundo a fração mais dinâmica de nossa ideologia dominante, ao antiliberalismo, por este caminho chegando-se ao Estado autoritário. O Estado moderno brasileiro seria, desta forma, um Estado nacional e um Estado autoritário, nesta ordem. Era como se para chegarmos ao Estado moderno e nacional tivéssemos de, forçosamente, penetrar no Estado autoritário (...). Também a depressão econômica favorecia o autoritarismo, tanto pela necessidade de medidas governamentais mais rápidas quanto como forma de prevenir distúrbios sociais." (29)

Nosso interesse em relação ao pensamento e atuação política de Francisco Campos relaciona-se com a necessidade de aproximação deste personagens e do contexto social, político e ideológico, que tornam possíveis a compreensão das nossas "reformas educacionais" e, principalmente, no caso deste estudo, esclarecem as proposições de Lourenço Filho e posições assumidas pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos na segunda metade da década de 40 e início dos anos cinquenta.

Vamos nos deter um pouco mais em Francisco Campos, agora procurando desdobrar, ainda que muito resumidamente, alguns traços do seu pensamento político, cujas características princi-

---

29. Idem, p. 17.

pais eram o "conservadorismo e a aspiração de modernização institucional" (30). Medeiros considera-o uma figura "atípica" para a década de vinte, quando já defendia um Estado nacional, antiliberal, autoritário e moderno: investia contra aspectos específicos que caracterizariam uma estrutura política liberal-democrática: autonomia dos estados e municípios, contra os direitos do cidadão e as liberdades individuais (31), contra o voto secreto, sistema de partidos, contra os parlamentos. Defendia o princípio da autoridade, da disciplina, o monopólio da legislação pela Executivo, a competência técnica, a democracia "substantiva", e não apenas "formal", moldada na unidade nacional, a duração longa do mandato presidencial... Enfim, defendia o que se costuma vulgarmente chamar de ditadura e, em certas passagens, a argumentação é característica da mentalidade legalístico-burocrática, que Mannheim descreve com propriedade:

> "A administração tende, portanto, a monopolizar em suas mãos o trabalho legislativo, com grandes vantagens para sua simplicidade e regularidade (...)." (32)

E, em outra passagem, deixa claro o seu conceito sobre o povo e sua dignidade, bem como sobre a democracia e o papel das elites:

> "A linguagem política do liberalismo só tem um con-

---

30. Idem, p. 12.

31. Medeiros chama de "visão rousseauniana dos direitos do cidadão e do indivíduo" (p. 13).

32. Campos, Francisco - Opinião e debates. Belo Horizonte, Editora Ariel, 1921. Apud Medeiros, J. op. cit. p. 14 e 15 (grifos meus).

teúdo de significação didática, ou onde reinam os professores, cuja função é conjugar o presente e o futuro nos tempos do pretérito. Para as decisões políticas, uma sala de parlamento tem hoje a mesma importância que uma sala de museu... Ora, a máquina democrática pode produzir e tem, efetivamente produzido o contrário da democracia ou do ideal democrático... O regime político das massas é o da ditadura... Não há hoje um povo que não clame por um César" (EN 17, 21, 23, 27, 28, 30, 75, 222) (...) Uma Nação vale o que valem suas elites (P.C.M. p. 72). (33)

Como Francisco Campo não foi somente ideólogo, teve oportunidade de efetivar seus ideais e princípios políticos através da vasta obra de elaboração de leis e códigos, chegando até à redação da Constituição de 1937, cujas principais linhas de força, resumidas, são as seguintes, em relação à hierarquia política:

"a) preeminência da União Federal sobre estados e municípios;

b) preeminência do Poder Executivo sobre os demais poderes do Estado;

c) preeminência dos interesses do Estado sobre os interesses dos indivíduos e associações 'intermédias'." (34)

---

33. Campos, Francisco - O Estado Nacional - Livraria José Olympio Editora, 19· páginas 17, 21, 23, 27, 28, 30 75, 222. Apud Medeiros, Jarbas, op. cit. p. (grifos meus).

São inúmeros os aspectos que poderíamos continuar arrolando, que mostram não somente as "grandes" obras de Francisco Campos, como também a força com que se instalaram e permaneceram entre nós suas idéias políticas. Entretanto, pode-se perguntar o que significa, neste contexto, defender o ideário da Escola Nova, considerado como movimento ligado à ideologia liberal? Esta não é a pergunta que pretendemos responder neste momento, mas apenas assinalar aqui a necessidade de se reavaliar a defesa do escolanovismo, cujos aspectos políticos foram talvez ignorados e considerar que o endosso que recebe de Franscico Campos provavelmente estava muito mais ligado ao seu viés "tecnicizante", que significaria, no caso brasileiro, uma alteração significativa em relação à proposta original e ao seu significado no contexto dos países onde se originou. Ao lado da recusa da escola tradicional o que Francisco Campos defendia era a necessidade que a escola tivesse "cunho técnico e profissional" em conexão com as "nossas realidades".

Em relação à reforma que realizou, como Ministro (35), sem ter aqui o objetivo de fazer uma análise e julgamento

---

35. A reforma do Ministro Francisco Campos, efetivou-se através dos seguintes decretos:
"1. Decreto nº 19.850 - 11/4/1931
Cria o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto nº 19.851 - de 11/4/1931
Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. Decreto nº 19.852 - de 11/4/1931
Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto nº 19.890 - de 18 de abril de 1931
Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto nº 20.158 - 30 de junho de 1931
Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outr

de seu trabalho, parece-nos que ele pode ser realmente considerado o pioneiro na burocratização e centralização do sistema de ensino brasileiro, fato que geralmente é assinalado de forma positiva. Uma de nossas mais importantes historiadoras da educação, Otaíza Romanelli, apesar de tecer sábias restrições à reforma Francisco Campos e assinalar os inconvenientes da situação anterior, encontra seus méritos nos seus aspectos centralizadores e burocratizantes, ao que parece, minimizando o processo de efetivação:

> "Até o final da década de 20, como já dissemos antes, imperava o sistema de preparatórios e de exames parcelados para ingresso no ensino superior, sendo o currículo seriado, quando existente, pouco procurado. Nem sequer o Colégio Pedro II, modelo de educação secundária para todo o país pôde fugir à regra e teve de submeter-se ao regime de exames parcelados que eliminavam a seriação dos cursos secundários. A Reforma Rocha Vaz, de 1925, tentou eliminar os preparatórios, mas, a que parece, em vão, já que a própria Reforma Francisco Campos faz menção à existência deles ainda em 1929 (Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, art. 80).
>
> Por esse motivo, a Reforma Francisco Campos <u>teve o mérito</u> de dar organicidade ao ensino secundário, es-

---

6. Decreto nº 21.241 - de 14 de abril de 1942
Consolida as disposições sobre a Organização do Ensino Secundário." - apu
Romanelli, Otaíza de Oliveira - <u>História da Educação no Brasil</u> - Petrópol

tarefa de lançar as primeiras e mais profundas raízes de formação moral e afetiva da criança, essa, conservemo-la para a família."(5)

Evidentemente pode-se discutir os vários pontos que Almeida Júnior defende e mesmo rejeitar, se for o caso, sua posição política. Entretanto, não se pode deixar de reconhecer que a sua postura perante o conhecimento e a relação deste com a praxis, apresenta traços muito interessantes na medida em que rejeita a racionalidade meramente formal do positivismo e adota posição que pode ser chamada de razoável, isto é, que leva em conta a "irracionalidade" e ao mesmo tempo considera a teoria como orientada pela ação e destinada à orientação da ação no sentido da liberação e não no sentido da dominação da natureza e dos homens.

Ao escrever estas observações temos em mente um dos textos de Habermas, que discute as relações entre dogmatismo, razão e decisão. Considera, também neste texto, que em uma sociedade industrial avançada, as ciências positivas se transformaram em forças produtivas do desenvolvimento social. As leis de autoreprodução desta sociedade exigem a ampliação do domínio técnico sobre a natureza e a administração dos homens e de suas relações no plano da organização social. Neste caso, as relações entre teoria e praxis, para ele, apresenta a seguinte configuração:

"A dificuldade específica da relação entre teoria e praxis não surge certamente desta nova função da

---

5. Idem, p. 91. (grifos meus)

ciência, convertida em poder técnico, mas do fato de que já não podemos distinguir entre poder técnico e poder prático. Nem mesmo uma civilização penetrada pela ciência fica dispensada de responder a perguntas práticas; por isso surge um perigo peculiar quando o processo de desenvolvimento científico ultrapassa as fronteiras das questões técnicas sem desprender-se do nível de reflexão próprio de uma racionalidade tecnologicamente limitada. Pois então já não se aspira em absoluto a um consenso racional dos cidadãos acerca do domínio prático sobre seus destinos.Em seu lugar aparece a tentativa de lograr tecnicamente o controle da história, de forma não somente alheia à prática, mas também a-histórica, mediante uma administração aperfeiçoada da realidade. (...) Esta teoria concebe a sociedade como uma rede de formas de conduta, no qual a racionalidade se acha mediada unicamente pelo espírito de controle tecnológico-social, mas não por uma consciência coletiva coerente, nem sequer por aquela razão interessada que só pode alcançar influência prática através da cabeça de cidadãos politicamente esclarecidos. (...)

(...) a transformação somente pode provir de uma 'mudança'na situação da própria consciência, isto é, do influxo prático de uma teoria que já não cuide de manipular melhor as coisas e processos coisificados,

> mas que, através dos conceitos penetrantes de uma crítica tenaz, impulsione o interesse da razão na independência e maturidade, na autonomia da ação e liberação do dogmatismo." (6)

Nossa referência à postura de Almeida Júnior em relação ao conhecimento e sua relação com a prática, apoiada na análise feita por Habermans também serve a mais um propósito. Além de ressaltar este aspecto do seu pensamento, esclarece uma de suas diferenças em relação a Lourenço Filho, cujos trabalhos foram tratados no capítulo anterior. O fundador do Inep adotava postura diferente, muito mais "técnica", que implica o controle tecnológico-social ao qual Habermans se refere, e esta ainda é, sem dúvida, uma questão a ser debatida, no âmbito da educação.

Gostaríamos de assinalar ainda algumas posições de Almeida Júnior, relativas a aspectos pontuais dos problemas pedagógicos.

Nos artigos que publica na Revista, trata escola primária rural, escolas normais e do ensino do direito e da metodologia e história do ensino superior no Brasil. Com relação à escola primária rural define-se a favor da "escola comum" cuja principal finalidade seria a formação do cidadão e que garantiria a igualdade de oportunidades a todos, rejeitando a educação profissional rural, principalmente a formação precoce.

---

6. Habermas, Jurgen - Teoria y praxis - Estudios de filosofia social - Trad Salvador Mas Torres y Carlos Moya Espí - Madrid, Editorial Tecnos, 1987 Cap. 8 - Dogmatismo, Razon y Decision. Teoria y Praxis en la civilizaci cientifica - p. 289-290.

Escreve interessante artigo sobre a história da Escola Normal de São Paulo, através do qual se pode acompanhar a passagem da formação geral, inicialmente considerada "propedêutica", para a predominância da formação profissional. Equilíbra-se bem entre a valorização da primeira e da cultura e erudição dos seus mestres e a valorização do avanço dos conhecimentos especializados e de seus representantes. Alinha-se com Fernando Azevedo em sua reforma de 1932 e o cita textualmente:

> "As Escolas Normais, organizadas como estavam, segundo sua estrutura tradicional, não serviam nem ao fim de dar cultura propedêutica e geral (função da escola secundária) nem ao objetivo da preparação técnica e profissional do professor primário. Era preciso, estabelecer a distinção entre os dois cursos, de fins diversos que se confundiam na mesma organização confusa e arcaica, fornecer ao curso de formação profissional uma sólida base de cultura humana ou humanista superior, de advogado, médico ou engenheiro, como de professor primário ou secundário (...)." (7)

Ao relatar parte de sua experiência na burocracia pública (diretor estadual do ensino e secretário da educação em São Paulo), consegue mais uma vez superar a posição tecnocrática. Apesar da inevitável enumeração de dados estatísticos que desaconselhariam a criação de mais escolas normais no estado, sua ar-

---

7. Almeida Jr., A.F. "A Escola Normal de São Paulo e sua Evolução" - R.B.E.P.

gumentação é principalmente política:

> "Não corresponde a nenhuma necessidade pública a pressão vinda de inúmeros municípios, para que os poderes públicos do Estado criem novas escolas normais, encampem escolas municipais existentes ou adquiram escolas normais particulares (...)
>
> Quanto a um dos principais fatores daquela pressão ou seja o desejo de atribuir empregos a pessoas da localidade (...) o preventivo está na lei: nomear diretor e professores (...) mediante concurso, evitando-se interinidades que se prolongam através dos anos. Bastará essa medida para que decaia enormemente o interesse pela criação." (8)

As mesmas posições podem ser observadas em seus artigos sobre o ensino superior ou o ensino de direito e neste caso, é particularmente interessante o tratamento que oferece à questão da orientação profissional. Em um número totalmente dedicado às características, técnicas e vantagens da orientação educacional e profissional, relata sua pesquisa sobre a "escolha" da faculdade de direito pelos "moços". Indo contra a corrente cientificista, seu relato é permeado pela modéstia, pelas afirmações cuidadosas, especialmente com relação a dados estatísticos, e ainda, pela inclusão de elementos sociais e históricos que provavelmente complicam, mais do que facilitam afirmações categóricas.

---

8. Almeida Jr., A.F. "O excesso de escolas normais no Estado de São Paulo" I) (24) set./out., 1946, p. 50.

Esta complexa rede de elementos incluídos em sua análise conduz à "conclusão" composta de dezessete pontos que dariam conta dos diferentes aspectos da questão. Vale a pena, a título de ilustração, transcrever a última:

> "17. À margem do curso oficial os estudantes de direito organizam por sua própria conta e risco, uma 'escola prática de política', bastante ativa, na qual aprendem experimentalmente, de uma parte, os pecados veniais dos processos democráticos e, de outra, a vitalidade indestrutível da democracia." (9)

É forçoso admitir que, a despeito das considerações de ordem ética, filosófica, política ou epistemológica que possam fundamentar apreciações simpáticas a Almeida Júnior, outros fatores menos sofisticados também se incluem nesta avaliação. A leitura da Revista, neste período, provoca reação positiva a autores como Almeida Jr. porque predomina, em alguns números, a abordagem cientificista, categórica, autoritária e tecnocrática. Um exemplo pode ser encontrado neste mesmo número treze, totalmente dedicado à questão da orientação profissional e educacional, onde se pode ler passagens como esta:

> "Mesmo sem qualquer investigação sistemática, de cunho científico, a simples observação mostra em linhas gerais que conforme a profissão varia a média de inteligência dos trabalhadores. Raramente pode-

---

9. Almeida Jr., A.F. "Por que escolhem os moços a Faculdade de Direito?" - R.B.E.P. - V (13) - julho, 1945.

> ríamos observar um sujeito de grande inteligência que exercesse sua atividade, por exemplo, como lenhador, cozinheiro ou sapateiro remendão. (...)
> (...) Vários estudiosos têm feito investigações sobre a relação entre inteligência e profissões. Todas essas experiências revelam que existem realmente diferentes graus de inteligência apropriados a cada profissão, isto é, mostram que as diferentes atividades profissionais atraem diferentes níveis de inteligência." (10)

Almeida Júnior escreve tres artigos sobre a história do ensino superior no Brasil, com o objetivo principal de analisar a reforma de Leôncio de Carvalho: "o ensino livre". O terceiro artigo desta série será publicado no número 47 (11). Nestes artigos, nosso autor parece incorrer na oscilação característica do pensamento liberal, considerada por Gerard Lebrun o principal paradoxo: como serrar um galho e permanecer sentado ne-

---

10. Maia, Jacir - "Orientação e nível mental" R.B.E.P. V (13) julho de 1945 - p. 55. Neste artigos o autor reproduz um quadro onde são escalonadas as ocupações segundo o nível de inteligência de seus respectivos trabalhadores. Os mais inteligentes foram encontrados entre os engenheiros, sacerdotes e contadores, e os menos inteligentes entre os "pescadores". No grupo considerado de "inteligência média", incluem-se "engenheiro de locomotiva, ferrador, almoxarife, telefonista, carpinteiro (de navio), mecânico (consertador), policial detetive". "Abaixo da média", encontramos, juntos, "tintureiros, alfaiate açougueiro, padeiro, ator de revistas" e assim por diante.

11. Nosso estudo abrange somente até o número quarenta e cinco mas, neste caso, fizemos a leitura também deste artigo que é conclusão dos dois primeiros.

le. (12)

Almeida Jr. faz inicialmente uma avaliação do período que antecede a reforma Leôncio de Carvalho (19 de abril de 1879) e dedica os dois outros trabalhos à análise das repercussões e resultados da citada reforma. Apoia-se em documentação original e em alguns trabalhos sobre o período, apresentando material muito interessante para a história da educação. Nosso principal interesse nesses trabalhos, que não pretendemos analisar quanto à correção do conteúdo, está voltado apenas para a posição que adota frente à reforma que Leôncio Carvalho.

Vários pontos são abordados pela citada reforma, segundo Almeida Jr.: "regulou as bancas de preparatórios; tratou da inspeção escolar e do Conselho Diretor da Instrução; acenou com subvenções; prometeu caixas, bibliotecas e museus escolares; plantou a semente dos ginásios equiparados e das escolas normais livres; dividiu o curso de direito em duas seções: a das ciências jurídicas e a das ciências sociais; modificou o ensino médico, alterou a legislação sobre concursos. ..." (13)

Considera liberais, apesar de longe da "realidade"

---

12. Esta incoerência decorre, segundo Lebrun, do fato de que o liberal, ao mesmo tempo em que despreza o poder, considera-o necessário, pelo menos por enquanto, "como válvula de segurança da economia de mercado". Ao mesmo tempo, apresenta-se como um cidadão insatisfeito: "Que escureça o horizonte social, cresça o espectro do 'socialismo', ele se torna partidário de um 'regime forte'. Que este se instale, suprima as liberdades civis e se interesse de muito perto pelo funcionamento da economia - o liberal espuma dde indignação e volta a ser homem de esquerda. Ou de centro-esquerda."
Lebrun, Gerard - O que é poder, Trad. Renato Janne Ribeiro, Silvia Lara Ribeiro, São Paulo, Brasiliense, 1981, p. 82.

13. "O 'ensino livre' de Leôncio de Carvalho II - O ensino superior brasileiro entre 1879 e 1895". R.B.E.P. XVIII jul./set. 1952, p. 5.

medidas como "obrigatoriedade da educação primária, o auxílio em vestuário e livros aos alunos pobres, a dispensa aos católicos de assistirem às aulas de religião, a autorização, aos professores, de jurarem segundo a crença de cada um". (14)

Entretanto o que realmente se implantou, nesta reforma, foi o "ensino livre" superior, que significava matrícula facultativa, admissão aos exames a todos que o requererem, quantas vezes quiserem, mediante pagamento da devida taxa, frequência facultativa, ausência de chamadas e sabatinas. (parágrafo 6º do artigo 20 do Decreto de 19/4/1879). Outro ponto importante era a instituição dos "cursos livres": "Os mestres desses cursos, quando diplomados em grau superior, terão o direito de fazê-los funcionar no próprio edifício das Faculdades do Estado. Se desprovidos de diplomas, deverão instalá-los fora, não precisando, entretanto, apresentar para isso mais do que prova de moralidade. Os cursos mantidos por associações, para o programa de qualquer escola superior, poderão, ao fim de sete anos consecutivos de funcionamento, elevar-se à categoria de 'Faculdades Livres', desde de que provem que pelo menos quarenta alunos seus obtiveram o grau acadêmico. O Governo nomeará, nesse caso, anualmente, comissários que assistirão aos exames do estabelecimento. A Faculdade livre terá o direito de conferir graus e gozará das demais prerrogativas das Faculdades oficiais". (15)

---

14. Idem, ibidem.

15. Idem, p. 6.

Contra este decreto, Almeida Jr. anota as objeções a ele feitas pelos contemporâneos:

- inconstitucionalidade;
- favorecimento da Igreja Católica (argumento de Joaquim Nabuco) e portanto contrária à liberdade e à ciência; (p. 9)
- generosa em excesso com as Faculdades livres e mesquinha com as oficiais às quais não concedeu autonomia (argumento de Joaquim Nabuco, p. 10);
- frequência livre: inovação imprudente, uma vez que a juventude precisa de disciplina. A reforma estaria incentivando a vadiação e não estimularia o aluno através de exames e sabatinas. (p. 12)

Os alunos teriam se evadido das escolas, mas as salas de exames se enchiam de candidatos. O convívio acadêmico desaparecera, ficando os estudantes em fazendas ou nas cidades, trabalhando ou assistindo a "exposições de países estrangeiros" (p. 13). A reforma também não teria contribuído para melhorar o nível dos professores, considerado ruim já antes dela. Quanto aos exames, o número de reprovações diminuira, sendo que os alunos procuravam realizar as provas nas cidades onde as bancas fossem mais indulgentes. Também em relação a este aspecto a reforma fora um fracasso (p. 23). Outro aspecto negativo teria sido a eliminação da idade mínima como requisito para prestar exames, estabelecida por decreto em 1884. O resultado desta medida teria sido a conquista de grau acadêmico por jovens que deveriam ser apenas calouros. "Depois, (...) arranjava-lhe o pai o lugar de funcionário público ou deputado." (p. 25)

Antes de expor a apreciação final de Almeida Júnior é necessário esclarecer que nos dois artigos anteriores, onde fizera o balanço do ensino superior brasileiro antes da reforma, apontara os seguintes problemas: instalações péssimas, mau provimento de cátedras, professores sem assiduidade, ensino deficiente, má cultura básica e pouca aplicação dos estudantes, reações hostis entre mestres e discípulos, deturpações na regulamentação e fraude nos exames, indulgência excessiva dos professores, preconceito do quinto ano, intimidação e represálias, conivência do poder público, dos pais, da imprensa, da sociedade. (16) Considera válido, portanto, o "diagnóstico" do reformador:

> "Tenha-se presente que estamos procurando fundamentar o diagnóstico formulado em 1871 por Leôncio Carvalho." (17)

Em seu balanço Almeida Júnior estende sua análise de forma a ultrapassar os limites da instituição escolar, cuidado necessário, que tem sido às vezes omitido em avaliações mais recentes. O poder público merece dele séria reprovação, não somente por "omissão", como por "comissão":

> "Nascia a interferência, como de regra, de injunções pessoais de toda ordem - partidária, de amizade ou de parentesco, pois cada Ministro, cada senador ou deputado polarizava um mundo de interesses particulares (...)

---

16. O artigo é subdividido em dezesseis partes, e estes são os títulos de quatorze subdivisões. Almeida Jr. - "Antes do 'ensino livre'. (Balanço geral do ensino superior brasileiro até 1879) - R.B.E.P. XV (41) jan./março 1951.

> No campo do ensino superior, aquilo a que visava o patronato particular ou governamental, era, de regra, a formatura fácil e rápida dos moços vadios."(18)

Atribuia também à sociedade a responsabilidade pela situação do ensino superior: "o ambiente social invadia, por osmose, as Faculdades e as punha em equilíbrio com o mundo exterior" (19). O saldo seria o seguinte:

> "Ainda imaturo para ter fé na educação, e vendo nas suas Academias apenas a máquina oficial destinada a conferir grau de doutor e privilégios profissionais, o Brasil inteiro se acumpliciava na inércia em que jaziam aqueles estabelecimentos, e cooperava para manter eternamente enredado numa teia de erros, abusos e preconceitos, o seu conjunto de escolas superiores, já de si limitado pelos vínculos com a tradição e pelas precárias condições econômicas do país." (20)

Em relação à situação que antecedera à reforma de Leôncio de Carvalho, não deixa de apontar os pontos positivos: formação razoável, canal de ascensão social (orgão de redistribuição social) estímulo à convivência entre os estudantes (em função da frequência obrigatória) que promove o debate, a tole-

---

18. Idem, p. 33 e 34.

19. Idem, p. 33.

20. Idem, p. 36.

rância, a socialização os quais, às vezes, valeriam mais do que as aulas, principalmente pelo seu caráter irreverente, iconoclasta. Enfim, Almeida Júnior considerava que as Academias dos tempos do Império, apesar de tudo, mereciam avaliação otimista:

> "O que pudemos então coligir, como influência democratizadora, reveladora e orientadora de vocações, preparadora de vanguardas políticas doutrinárias do país, e vitalizadora da unidade nacional, tudo isso extraordinariamente favorecido pela residência forçada dos estudantes na sede das respectivas escolas - é, ao que nos parece, mais do que suficiente para podermos afirmar que as velhas Academias do Império prestavam grandes serviços ao Brasil." (21)

As considerações finais sobre reforma de Leôncio de Carvalho retomam o argumento que frequentemente é apontado pelos editoriais da Revista: a omissão do Estado:

---

21. Idem, p. 41 (grifos meus). A respeito da importância da homogeneidade ideológica da elite política na manutenção da unidade da ex-colonia brasileir quando da proclamação da Independência, pode-se consultar Carvalho, José M rilo de - A construção da ordem - A elite política imperial - Brasília, E Univ. de Brasília, 1981. Afinal, Almeida Jr. não se enganava quanto à nece sidade da formação homogênea, embora nãonecessariamente unitária, das elit para a manutenção da unidade nacional, e esta não implicaria, necessariamen homogeneidade social. A propósito da Independência, José Murilo se propoe mostrar que a homogeneidade ideológica e de treinamento "iria reduzir os co flitos intra-elite e fornecer a concepção e a capacidade de implementar determinado modelo de dominação política. Essa homogeneidade era forneci principalmente pela socialização da elite, que será examinada através da ed cação formal universitária, da ocupação e da carreira política." Carvalho, M. op. cit. p. 21.
Outro importante e recente trabalho sobre a formação dos bacharéis de direit e suas relações com o Estado é o livro de Sérgio Adorno: Os aprendizes do p der - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

"Sob o pretexto de atender aos princípios liberais, o poder público recua em sua missão, abandona faixas importantes do território conquistado e cruza os braços como se efetivamente confiasse na ação dos particulares - isto é, numa força que até então se revelara débil ou contraproducente. (...)

Leôncio de Carvalho, (...) além de reduzir o já minguado número de escolas elementares da Côrte, transfere para a iniciativa privada a responsabilidade principal de criar e manter institutos de ensino. ... Existem faculdades oficiais que se desencubem mal de sua tarefa? Com a Reforma de 19 de abril, o poder público desiste de corrigi-las (...)

Assim, pois, em todos aqueles setores que o liberalismo estrangeiro já mudara de rumo, já se decidira pela necessidade da intervenção do Estado como única força capaz de atender aos reclamos da Nação, o liberalismo do gabinete Sinimbu opta pela abstenção, põe-se a esperar que pais de família, na maioria analfabetos, que estudantes sequiosos apenas de obter um diploma, estimulem e selecionem os mestres e realizem o milagre de tirar do vácuo o sistema educacional de que o Brasil necessitava." (22)

Mais uma vez manifesta-se no discurso pedagógico chamado liberal, a argumentação favorável à "unidade nacional",

---

22. Idem, p. 26 e 27.

fundada em análise da suposta "realidade nacional" que encaminha para a "adaptação" à mesma "realidade". Já discutimos esta tendência que, aliás, também faz parte do que se conhece como ideologia estadonovista. Também já tratamos, no capítulo dedicado a Lourenço Filho, da nossa tradição liberal e dos nossos "democrátas-autoritários". Com muito respeito por Almeida Júnior, que, certamente foi um grande defensor da escola pública, das várias "liberdades", da autonomia, e de outros valores democráticos, não podemos deixar de assinalar algumas sutis escorregadelas em seu pensamento. Na verdade, não estamos aqui defendendo a possibilidade de uma análise forçosamente coerente ou mesmo inalterada no tempo, nem temos por objetivo a realização de uma biografia ... que talvez fosse mais interessante.

Nossa questão aqui é tentar entender por quê, a despeito de posturas iniciais diversas, encontramos geralmente a mesma solução por parte dos intelectuais, funcionários ou não, aqui estudados: ainda que o Estado seja incluído no rol dos responsáveis pela situação negativa que se estiver analisando, é a ele que se apela para resolver a situação. Não vamos discutir aqui o aspecto prático da questão. Parece-nos aliás, que a priorização da necessidade de apresentar soluções práticas contribui para o apelo inevitável ao Estado. Vamos porém, discutir um pouco a questão do ponto de vista da condição do intelectual em geral e, em particular, do liberal, seja ele intelectual ou não.

Para Bertrand de Jouvenel, a posição do intelectual, em relação ao poder, é marcada ao mesmo tempo por desejos altruístas e egoístas, como, aliás, considera a conduta humana em

geral. Entre os desejos altruístas encontra-se a vontade de se estabelecer uma ordem social melhor. As imagens criadas a partir desta vontade, são em parte responsáveis por muitas transformações sociais. Porém, podem servir ao fortalecimento do poder também, porque o desejo de superar o complexidade da ordem social tende a provocar a sua simplificação e a esperança de que "quase por mágica", a nova ordem se estabeleça:

> "É um jogo agradável imaginar como o homem, se tivesse o poder, reconstruiria o universo, como o simplificaria e o uniformizaria. Ele não tem o poder, mas tem, ou acredita ter, aquele de reconstruir a ordem social. E neste domínio, onde se supõe desobrigado de sujeitar-se às leis da natureza, procura aplicar esta simplicidade pela qual está loucamente apaixonado, e que confunde com a perfeição". (23)

A relação que se estabelece entre o "filósofo e o tirano" ocorre quando aquele pretende colocar em prática seus projetos: apela para o poder temporal, que deixa de lhe parecer despótico:

> "Prova-o a atração constante que é exercida sobre os intelectuais pelo despotismo russo. Augusto Comte dirigindo-se ao tsar Nicolau não faz mais que repetir Diderot aguardando da grande Catarina a promulgação por decreto (ukase) dos dogmas enciclopedistas. Descontente com seu próprio recurso, a persua-

---

23. Jouvenel, Bertrand - Du pouvoir - Paris, Hachette. 1972 - p. 223.

são, o espírito admira os instrumentos do Poder, cuja ação é mais rápida, e Voltarie considera muito bem que Catarina possa fazer marchar cinquenta mil homens na Polônia para implantar a tolerância e a liberdade de consciência." (24)

Levando um pouco mais adiante esta idéia, Jouvenel vai encontrar as utopias que, apesar de críticas em relação ao poder procuram eliminar problemas suprimindo as diferenças e acabam por criar tiranias que não encontram correspondente na História, contribuindo assim para a extensão da função do Poder:

"Em todas, a ordem é perseguida ao preço de um alistamento e cadastramento universais." (25)

Sem precisar chegar até este ponto limite, pode-se lembrar também que Tocqueville alertava para a sedução do apelo ao poder, muitas vezes concomitante às mais severas críticas:

"Se se escuta com atenção a voz dos diferentes partidos, vê-se que não há nenhum que não a adote. A maioria acha que o governo age mal; mas todos acham que o governo deve agir sem parar e em tudo por a mão.

Os homens atuais, são portanto, bem menos divididos do que se pensa; disputam sem cessar para saberem em que mãos será posta a soberania; mas entendem-se fa-

---

24. Idem, p. 227.

25. Idem, p. 226.

cilmente quanto aos deveres e direitos da soberania. Todos concebem o governo sob a imagem de um poder único, simples, providencial e criador." (26)

Este texto de Tocqueville, e também o seu muito conhecido O Antigo Regime e a Revolução, tratam das questões que surgem com a democracia e com o Estado Moderno, e alertam para a possibilidade do despotismo administrativo. Uma vez que não é seduzido pela simplificação, Tocqueville consegue distinguir entre o ideal da igualdade e a abdicação da liberdade, ou a diferença entre a luta pela liberdade e a simples vontade de mudar de dono. Interessa-nos aqui particularmente suas observações sobre a liberdade política na França:

"Quando o amor dos franceses pela liberdade política despertou, já tinham concebido, em matéria de governo, um certo número de noções que não somente não combinam bem com a existência de instituições livres, mais que isso, quase lhe eram opostas.

Tinham admitido como ideal de uma sociedade um povo cuja única aristocracia seria a dos funcionários públicos e uma administração única e todo-poderosa dirigida pelo Estado e tutelando os particulares. Ao querer a liberdade não tencionavam descartar essa noção primeira e tentaram conciliá-la com a idéia de

---

26. Tocqueville, Alexis - A democracia na América. Trad. Leonidas Contijo de Carvalho (et. al.) 3 ed. - São Paulo - Abril Cultural, 1985 (Os Pensadores Vol. Jefferson, Paine - Tocqueville) p. 308.

liberdade." (27)

Enfim, Tocqueville afirma expressamente, várias vezes, sua admiração pela democracia, mas alerta para a possibilidade de, ao se buscar a igualdade, se atomizar a sociedade e se favorecer o despotismo administrativo. Mostra como entende que se pode assegurar a independência dos indivíduos em um regime democrático, sem deslizar para despotismo administrativo: funcionários eleitos, associações, imprensa livre, instrução popular e, fundamentalmente, fixação os limites do "poder social" frente aos direitos individuais. (28)

Mas esta já é outra história. Insistimos aqui somente nos riscos que pode estar implícitos na adoção da crença no poder "mágico" do Estado, que aliás tem marcado fortemente a postura dos nossos liberais e que os tem levado a atitudes repressivas, quando no poder, em relação aqueles que defendem idéias que antes foram suas. Como aliás, Faoro já escreveu:

> "Feijó refletirá bem este espírito: seduzido na oposição, com a liberdade, torna-se, na cadeira ministerial, a mão de ferro implacável contra a turbulência gerada de idéias que foram suas." (29)

---

27. Tocqueville, Alexis - O Antigo Regime e a Revolução - Trad. de Yvonne Jean, Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1979, p. 151.

28. "Nesses tempos não há cidadão, por mais obscuro, que não seja perigoso deixar oprimir, nem direitos individuais, por menos importantes, que se possa abandonar impunemente à arbitrariedade (...) violar um direito desse tipo hoje e dia é corromper profundamente os costumes nacionais é por em perigo toda sociedade; porque a idéia mesma dessa espécie de direito entre nós tende a cessar a alterar-se e a se perder (...)." Tocqueville, A. A democracia na América, p. 314.

29. Faoro, Raymundo - Os donos do poder - Formação do patronato político brasi-

## 2. A VITÓRIA DO CONSERVADORISMO: A PRIMEIRA DISCUSSÃO OFICIAL SOBRE A LEI DE DIRETRIZES E BASES

A Revista dedicou o número trinta e seis à transcrição dos documentos referentes à apresentação do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1948, pelo Ministro da Educação Clemente Mariani: reproduz a Exposição de Motivos, o projeto de lei, o relatório geral da comissão, elaborado por Almeida Júnior, o relatório geral da sub-comissão de ensino médio, elaborado por Faria Góis, o Anteprojeto de Lei da Comissão, o parecer preliminar de Gustavo Capanema e a resposta de Almeida Júnior a este parecer. São conhecidas as propostas deste primeiro projeto, bem como a discussão da própria Lei de Diretrizes e Bases, que se estendeu de 1948 a 1961. (30) Resumindo, Otaíza Romanelli aponta as seguintes inovações do anteprojeto de 1948:

> "Na parte referente aos direitos à educação, ele nada mais fez do que repetir o texto constitucional e regulamentá-lo. Propunha assim a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a gratuidade da escola pública em seus vários níveis. (art. 1º)

---

30. Alguns importantes trabalhos a esse respeito:
Silva, Geraldo Bastos - A educação secundária: perspectiva histórica e teoria. São Paulo, Editora Nacional, 1969.
Romanelli, Otaíza de Oliveira - História da educação no Brasil (1930/1973) 2 ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 1980.
Lembramos ainda que neste número é transcrito o Plano Nacional de Educação d 1937.

Muito mais, porém, que isso, regulamentava como deveria ser cumprida essa exigência, propondo obrigações aos responsáveis e deveres ao Estado (arts. 1º e 17). Quanto aos fins, reforçando o dispositivo constitucional, o anteprojeto ia mais longe, estipulando as condições que a escola deveria criar para que os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana tivessem vigência. Aqui a inovação consistia na fundamentação do sistema educacional em princípios democráticos de vida, claramente expressos.

(...)

Além dessas inovações, o anteprojeto previa o exame de Estado, para conclusão de cursos, a autonomia administrativa, didática e financeira das Universidades e concursos de provas e títulos para provimento de cargos no magistério. Colocava ainda as escolas privadas sob a fiscalização e controle dos poderes públicos e criava também o Colégio Universitário, destinado a preparar os candidatos aos cursos superiores.

Abrangia o anteprojeto todos os ramos e graus do ensino, tendo uniformizado a organização do ensino profissional dos vários ramos e níveis, proporcionando também elasticidade e flexibilidade ao ensino

médio, até então inexistentes." (31)

O núcleo da discussão que o anteprojeto suscitou foi o problema da administração, fato que evidencia a concordância das partes sobre a importância da máquina burocrática na efetivação de diferentes propostas políticas. Os pontos do anteprojeto que provocaram o debate principal foram os seguintes:

> "Relativamente à administração o anteprojeto propunha a constituição de um Conselho Nacional de Educação que tivesse a função precípua de assessorar o MInistro, cabendo ao Ministério da Educação a tarefa central de dar cumprimento às responsabilidades da União em matéria de ensino. Para tanto, seriam criados: um sistema federal de educação com o objetivo de organizá-la e administrá-la nos territórios e, de forma estritamente supletiva, nos Estados; sistemas estaduais de educação com administração e organização a cargo dos Estados (arts. 8º, 9º e 10º). Foi sobre este ponto que incidiram os maiores debates do anteprojeto, de tal maneira que se acabou por criar um impasse." (32)

Neste trabalho nosso interesse principal volta-se para os principais argumentos das diferentes posições com o objetivo de situá-los em termos da sua fundamentação doutrinária e também, na medida em que aparecem juntos, sua fundamentação empí-

---

31. Romanelli, Otaíza de Oliveira - op. cit. p. 173.

32. Idem, Ibidem.

rica. Em outras palavras, nossa questão é saber porque se poderia afirmar que, neste debate, confrontavam-se representantes do pensamento liberal e do pensamento conservador, segundo a argumentação apresentada nos documentos que registram a primeira discussão: relatório de Almeira Júnior, o parecer de Gustavo Capanema, que levou ao arquivamento do projeto e a resposta do relator ao referido parecer. (33)

No "Relatório Geral da Comissão", Almeida Júnior inicialmente faz considerações sobre temas amplos. O primeiro tópico por ele tratado é a justificação da necessidade da interferência do Estado na educação: esta se reveste todas as características de "ato público" e portanto o Estado tem o dever de interferir; "orientando o ensino, mantendo escolas e fiscalizando as instituições educativas" (34). A orientação se justifica em função de tres objetivos: 1º) a manutenção da unidade nacional através da aquisição de um mínimo de conhecimento, atitudes e aspirações, que estabeleça um "traço de união entre os brasileiros, que garanta a coesão nacional, sem que implique uniformidade;

---

33. Lembramos aqui o editorial deste número, já comentado no capítulo 1, que la menta não ter sido levado em consideração o Plano de Educação Nacional d 1937, para se elaborar o projeto de 1948.

34. Almeida Jr., A. F. "Relatório geral da Comissão" R.B.E.P. XIII (36 maio/agosto 1946, p. 48. (Para o que se segue, como se trata do mesmo docu mento, colocaremos entre parênteses apenas o número da página). Esta é a con cepção de Dewey sobre função do Estado, como mostra Wright Mills em Sociol gia y Pragmatismo: "Através de uma concepção instrumental do estado, típic da maioria dos liberalismos, e de uma visão pluralista da sociedade, Dew pode aceitar o controle 'estatal' e apesar disso conservar uma esfera de l berdade para o indivíduo. Vem completar este conceito uma definição do Estad não só como fator instrumental, mas como organização do público, isto é, d comunidade." Mills, Wright - Sociologia y Pragmatismo - trad. de Aníbal Leal - Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte. s/d.

2º) "preparar o povo para o exercício dos deveres inerentes ao regime democrático" o que significa instruir, desenvolver "espírito crítico", "combater preconceitos", "cultivar tolerância" e, "acima de tudo", "incutir em cada um o amor à sua própria liberdade e o respeito à liberdade alheia"; formação de "cidadãos", e não de "partidários" consolida e torna efetiva a democracia, preparando o eleitorado para escolher, caso contrário a eleição será apenas um "ritual inconsequente" (p. 49, grifos meus). O terceiro objetivo que justifica a intervenção do Estado é a "redistribuição social", segundo as aptidões e inclinações do educando e as condições do mercado de trabalho (p. 50).

A fundação e manutenção de escolas é obrigação do Estado para que todos possam frequentá-las, dada a "incapacidade econômica da maioria da população". Caso isto não ocorra, a educação seria uma "privilégio", mas isto não deve significar "monopólio" do Estado.

A fiscalização pelo Estado, parte da nossa tradição e legislação, deve ser exercida sobre os pais, as escolas e sobre os diplomas profissionais, para evitar "abusos", garantir a competência profissional e o envio das crianças à escola.

Em seguida, Almeida Júnior justifica a orientação seguida pelo anteprojeto em função da interpretação dada à Constituição e à expressão "Diretrizes e Bases": "a Lei de Diretrizes e Bases conterá tão somente preceitos genéricos e fundamentais" (p. 52) e "a Constituição de 1946 estabelecia a competência dos Estados para organizar os respectivos sistemas de ensino".

A orientação geral do anteprojeto resultou da discussão entre duas correntes: uma composta pelos "centralizadores" e outra pelos "automonistas extremados". O resultado, segundo Almeida Júnior, foi a adoção de uma "atitude intermediária":

> "Através de normas suficientemente genéricas, procuramos assegurar, dentro da unidade básica da organização escolar e do conteúdo ideológico do ensino brasileiro, a autonomia dos sistemas locais e a flexibilidade das escolas. Ver-se-á também, nos devidos lugares, que foi propósito da Comissão prevenir por meios idôneos os abusos, a displicência e a comercialização do ensino e, ainda, provocar nas unidades federadas, mediante a fixação de mínimos cronológicos obrigatórios, uma atividade escolar mais regular e mais intensa que a de hoje, e em cuja frouxidão reside porventura, um dos fatores do nosso atraso cultural." (p. 55)

Como se pode perceber até aqui, o relatório revela os pressupostos liberais e democráticos de seu autor: acredita na liberdade, mas enquanto tendência, possibilidade, e não como virtualidade, assim como nos valores caros ao pensamento liberal e democrático, como a tolerância, a crença na racionalidade e, ao mesmo tempo, na necessidade do esclarecimento dos cidadãos para que estes possam exercer efetivamente os direitos políticos conquistados, que encaminham para a democracia. Nada a objetar quan-

to ao conteúdo destas idéias. (35)

Neste momento, porém, não estamos trabalhando com uma "declaração de princípios" mas com um projeto de lei que deveria, depois de debatido, ser colocado em prática, elaborado por um conjunto de pessoas com diversas posições e tendências políticas.

A proposta apresentada, resulta portanto de uma soluçao de compromisso entre as partes envolvidas e, ao mesmo tempo, expressa a compreensível oscilação do autor do relatório, ao ter que trabalhar com inúmeros fatores, alguns de caráter restritivo em relação à sua posição pessoal.

Estas dificuldades são por ele expressamente reconhecidas e o resultado obtido representa o compromisso, embora possa se afirmar a predominância da corrente "descentralizadora", a qual, no entanto, não escapa à oscilação e ambiguidade.

Assim, defende-se a autonomia das escolas, desde que não seja dispensado o controle federal; a flexibilidade dos cursos e dos currículos, desde que seja garantido o objetivo de promoção da unidade nacional; defende-se o ensino público sem

---

35. "A cortina que se interpõe, necessariamente, entre a sociedade e a compreensã social da sua natureza expressa, ao mesmo tempo, essa natureza em virtude seu caráter de cortina necessária. As ideologias verdadeiras e próprias co vertem-se em pseudo-ideologias apenas na relação em que se situam a respei da própria da própria realidade. Elas podem ser verdadeiras 'em si', como são as idéias de liberdade, humanidade e justiça, mas não são verdadeir quanto têm a presunçao de já estarem realizadas (...).
(...) Só se pode falar sensatamente em ideologia quando um produto espiritual surge do processo social como algo autônomo, substancial e dotado de legit midade. A sua inverdade é o preço dessa separação, em que o espírito pretend negar sua própria base social."
Horkheimer, Max e Adorno, Theodor - Temas básicos da sociologia - XII "Ideo logia", Tradução de Alvaro Cabral, 2 edição, São Paulo, Editora Cultri

dispensar, porém, a "colaboração" da iniciativa particular. O respeito às aptidões individuais resultará em benefício para o bem-estar da sociedade, na medida em que é considerado favorável à divisão e eficiência do "trabalho social" (p. 59).

Enfim, a liberdade individual se realiza pela sua participação na sociedade, na coletividade, e para tanto, torna-se necessário encontrar a "justa medida":

> "Seguindo tais diretrizes, a escola brasileira ensinará a encontrar, na eficiência social, o bem-estar de cada um, e saberá achar a justa medida entre as múltiplas oposições com que o mundo se defronta: o interesse individual e o coletivo, a tradição e a renovação, o nacionalismo e a fraternidade universal." (p. 60)

Além dos elementos circunstanciais e históricos que justificam esta posiçao e que já assinalamos, e a despeito da simpatia ou antipatia que esta posiçao possa provocar (e, deixamos claro, parece-nos melhor do que a posiçao conservadora que analisaremos mais adiante) a insistência desta oscilação nos leva a retomar a discussão de alguns meandros da doutrina liberal e do próprio pensamento político moderno.

Diz Gerad Lebrun que a principal acusação que se pode fazer aos liberais não é defender as liberdades civis somente na medida em que são o "corolário da sacrossanta liberdade de propriedade", nem tampouco o fato de que apenas o proprietário possa ser "cidadão". A principal acusação seria a incoerência, porque o liberal "vilipendia" o poder, mas considera-o "indispen-

sável":

> "Anatole France dizia que a República é o melhor de todos os regimes, 'porque governa pouco'. Poderia ser este o programa político do liberal, enquanto 'cidadão contra os poderes' - sob a condição de acrescentar-se que este 'pouco poder' é, contudo, indispensável." (36)

Entretanto, é preciso prosseguir e perguntar ainda: por que o liberal considera o poder indispensável? Sem pretender absolutamente esgotar esta questão que, sabemos, tem merecido inúmeros estudos, acreditamos que algumas respostas merecem ser anotadas.

Pode-se ler, por exemplo, Pierre-François Moreau afirmar que as diversas correntes do pensamento liberal derivam das mesmas premissas básicas, fundadas no direito natural moderno. (37)

---

36. Lébrun, Gerard - op. cit. p. 81 e 82.
37. Servimo-nos aqui de uma passageem de Leo Strauss, sobre as diferenças entre pensamento político clássico e o pensamento político moderno do direito natural, e, em particular, sobre Hobbes:
"Les classiques avaient défini les regimes (...) non tant par les institutions que par les fins réellement poursuivies par la communauté ou ses éléments, les plus influents. En conséquence ils consideraient comme le meille régime celui dont le but est la vertur. Ils estimaient certes que des bonn institutions sont indispensables pour assurer le gouvernement des homm vertueux. Mais à leurs yeux, elles n'ont qu'une importance secondaire en co paraison de 'l'éducation', c'est-à-dire de la formation du caractère. Pc les tenants de la loi naturelle publique, par contre, l'établissement du b ordre social ne requiert pas tant la formation du caractère que la criati les bonnes instituitions. (...) Le problème politique fundamental est un si ple problème de 'bonne "organization de l'État..." (p. 174)
"Hobbes est le fondateur et le porte-parole classique de la doctrine typique ment moderne de la loi naturelle. Cette transformation profonde s'expliq directement chez Hobbes par le besoin d'une causation humaine pour l'insta ration du bon ordre social, autrement dit par son souci de 'réalisme'." (p 166) - Strauss, Leo - Droit naturel et histoire - trad. Monique Nathan e Éric de Dampierre - Paris, Flammarion, 1986. (p. 174 - 166)

A construção de um sistema baseado na natureza do indivíduo, tem em Hobbes o seu principal teórico: "é por uma necessidade física, e que não escolheram, que os homens se encontram em estado de guerra; Hobbes constata, não reprova, como o fazem os moralistas.

Logo, para que o estado de natureza seja a guerra de todos contra todos, é suficiente que alguns não respeitem as leis naturais. Daí a necessidade da sociedade civil". (38) Segundo Moreau, este será o "raciocínio vencedor", que continua a funcionar mesmo entre os que o combatem: "As diferenças serão definidas a partir da 'localização' do estado de natureza pelos diferentes autores: "Se localiza o estado de natureza nas relações de poder entre os homens (...) pensará mais do lado do Estado: é o que fazem, de forma bem diferente, Hobbes e Rousseau. Se ele vê no estado de natureza se desenvolver a propriedade, o trabalho, a troca, pensará sobretudo do lado da sociedade civil e há então chances de que haja uma concepção menos total, mais 'liberal' do poder do Estado: é o caso de Locke." (39)

Segundo Lebrun, Hobbes tem sido indevidamente considerado o fundador do liberalismo; este, mais provavelmente, seria o seu "filho bastardo". (40) João Paulo Monteiro escreve so-

---

38. Moreau, Pierre-François - Les racines du libéralisme Une anthologie - Paris Seuil, 1978, p. 12.

39. Idem, p. 13.

40. Lebrun, Gerard - "Hobbes en dèça du liberalisme" - Manuscrito - Revista de Filosofia - Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Centro de Lógica Epistemologia e História da Ciência - Vol. IV (1) out. 1980.

bre a "democracia hobbesiana" e o "autoritarismo rousseauniano". (41) Em ambos os textos é apontada a coincidência entre "despóticos" e "liberais", quando à necessidade da constituição do poder soberano, que garanta a segurança e a propriedade dos cidadãos, ou do "indivíduo" a partir do reconhecimento de seus "direitos naturais". Nesse sentido é que para estes autores, os liberais são incoerentes, defeito que não poderia ser atribuído a Hobbes.

Guiado por outras preocupações, Habermas distingue o pensamento liberal americano, do pensamento fracês, tratando especificamente das respectivas "declarações de direitos", mas afirma, também a coincidência de ambos quanto à necessária "afirmação política" da vontade:

> "Não se trata de que uma concepção reconhecerá o princípio democrático e outra o negará. Ambas concepções não se diferenciam no que se refere à organização do poder estatal, mas pela interpretação da relação entre Estado e sociedade." (42)

Não pretendemos prolongar esta digressão, já por demais longa, sobre o pensamento liberal, nem tampouco sobre o seu caráter ideológico, bastante comentado e fundamentado quanto à sua pretensão de universalidade de princípios que só se reali-

---

41. Monteiro, Joao Paulo - "Democracia hobbesiana e autoritarismo rousseauniano Manuscrito - Revista de Filosofia - Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência - Vol. III (2 abril 1980.

42. Habermas, Jurgen - Teoria y praxis - op. cit. p. 108. (cap. 2 - Direito natural e revolução).

zam ao nível formal (43).

Entretanto, gostaríamos de assinalar que este texto de Habermas mereceria atenção por parte daqueles que se preocupam, como nós, com o entendimento do pensamento liberal no Brasil. Seguindo atentamente os argumentos de Habermas, fica a impressão de que a influência do pensamento fracês predominou em relação à formação de nossos liberais e conservadores, e este aspecto vai um pouco mais longe do que a questão da constituição da organização política: trata-se agora de discutir diferentes formas de se pensar a própria relação entre o Estado e a sociedade, e neste ponto é que provavelmente nos aproximamos mais dos franceses do que dos americanos:

> "Desta específica diferença entre as construções jusnaturalistas da sociedade burguesa dominantes na América e na França segue-se necessariamente uma interpretação distinta da tarefa revolucionária: positivar o direito natural e realizar a democracia. O mesmo ato revolucionário não pode ter idêntido sentido quando <u>ali se trata de liberar forças espontâneas da autoregulação em consonância com o direito natural, e aqui, pelo contrário, de instituir pri-</u>

---

43. "Marx poderia provar agora à economia política que o 'livre tráfico recíproco' das propriedades privadas exclui necessariamente o desfrute da autonom pessoal para todos os indivíduos, então, ao mesmo tempo, teria alcançado prova de que a pretensa justiça teria que permanecer recusada econômicamen nas leis formais e gerais da ordenação jurídica privada burguesa. Nesse cas o interesse dos burgueses não pode se identificar por mais tempo com o de t dos os cidadãos; precisamente as leis gerais na quais se expressa o direi formal, só fazem valer o interesse particular de uma classe (...)." Haberma J. op. cit. p. 113.

> meiramente uma constituição geral jusnaturalista contra uma sociedade depravada e uma natureza humana corrompida. Ali se proclamou o poder revolucionário com o objetivo de restringir um poder despoticamente desencadeado, aqui, para a construção de uma ordem natural que não pode contar com a complacência de uma base natural. Ali a revolução pode deixar que o inquebrantável egoísmo dos interesses naturais trabalhe para ela, aqui tem que mobilizar estímulos morais." (44)

Levando em conta estes elementos teóricos e históricos é que tentaremos agora situar a posição adversária àquela representada por Almeida Júnior, que talvez, temerariamente, poderíamos chamar de "liberal-conservadora, da tendência americana, no sentido acima referido. A esta se opunha, representada por Gustavo Capanema, outra posição que, neste momento, não me parece muito clara se poderia ser considerada "conservadora", no sentido que Mannheim (45) empresa este termo, ou "liberal", no sentido em que os franceses, segundo Habermas, interpretaram as tarefas da revolução. Deve-se reconhecer que é tarefa difícil, talvez mesmo equivocada, tentar enquadrar um determinado tipo de pensamento em modelos teóricos previamente escolhidos, sejam eles referidos a grandes tendências, como é o caso dos elementos teóricos de Habermas, acima citado, ou mesmo o caso de Mannheim, que procura

---

44. Habermas, J. op. cit. p. 109. (grifos meus)

45. Mannheim, Karl - "Conservative thought" - Essays on Sociology and Social Psy-

definir um determinado tipo de pensamento político, ou alguns (46) situando-os histórica e socialmente e restringuindo, a análise, como é o caso do artigo que destacamos de Ideologia e Utopia, às relações entre teoria e prática no conservantismo, (que subdivide em burocrático e histórico) no pensamento liberal-democrático burguês, na concepção socialista-comunista e no fascismo.

A discussão que se trava entre Almeida Júnior e Gustavo Capanema a propósito do projeto de Lei de Diretrizes e Bases em 1948 tem significativa importância por vários motivos, dos quais destacamos dois: primeiro, constitui uma oportunidade para a explicitação, em alto nível, daquela posição chamada "liberal", em educação, da qual Anísio Teixeira também foi um importante representante; segundo, em termos da história da educação brasileira mais recente (pensamos aqui no século XX), parece ter sido a última oportunidade em que a discussão girava em torno da escola pública e não somente a favor ou contra a mesma. O rumo tomado pelos acontecimentos subsequentes levou à polarização da discussão entre a defesa da escola pública e a defesa do ensino particular. Tornou-se quase um tabu colocar em discussão o tipo de orientação dado pelo Estado à escola pública. Talvez este fato seja explicável e justificável historicamente, mas ainda permanece, por essas razões, o interesse pela discussão da L.D.B. em 1948.

---

46. Mannheim, Karl - Ideologia e Utopia - Trad. Sérgio M. Santeiro - 3 edição, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976 - Cap. III. 2. Determinantes políticos sociais do conhecimento - Evidentemente, estes trabalhos são exemplos e nã esgotam, muito ao contrário, as referências teóricas disponíveis, nem tampou co aquelas por nós utilizadas, dentro de nossas limitações.

O parecer do então deputado pelo PSD Gustavo Capanema, apresentado à Comissão Mista de Leis Complementares foi importantíssimo pelas suas consequências: levou ao arquivamento do projeto da Lei de Diretrizes e Bases e esta discussão só foi retomada dez anos depois (47). Entretanto, curiosamente não revela a mesma relevância do ponto de vista do discurso: na verdade, sua argumentação é bastante lacônica, principalmente se comparada com o parecer inicial e a resposta de Almeida Júnior. Esta última fornece mais elementos sobre os pontos especificos da discussão.

Os pontos centrais do projeto já foram bastante estudados e analisados e, como já dissemos, interessa-nos aqui distinguir as duas posições políticas, levando em conta, principalmente, que a corrente representada por Capanema predomina, apesar da fraca argumentação. Sabe-se que a questão central foi a descentralização do ensino, apresentada de forma tímida e conciliatória no projeto, mas defendida veementemente por Almeida Júnior, apesar de reconhecer os seus limites.

Gustavo Capanema deixa bem claro, ao iniciar o parecer, que se concentrará na discussão do lado político do projeto. (48) Aborda também, é claro, o aspecto pedagógico, mas insis-

---

47. "A paralização do projeto de Lei de Diretrizes, entre 1949 e 1958, resultou de parecer contrário do então Deputado Gustavo Capanema." Silva, Geraldo Bastos - op. cit., apresenta excelente resumo e análise das questões educacionais e políticas envolvidas neste debate.

48. "Parecer preliminar do Deputado Gustavo Capanema" (Apresentado na Comissão Mista de Leis Complementares) R.B.E.P. XIII (36) maio/ago. 1949 p. 152. (As citaçoes seguintes acrescentaremos apenas o número da página onde se encontram).

te, principalmente a propósito do ensino secundário, em sua posição centralizadora e uniformizante, que aliás, vinha predominando na orientação do ensino público e do ensino particular, por parte do Estado. Defendia a conservação, portanto, do que considerava ser a tradição da organização do ensino no Brasil. Em termos políticos, considerava que a Constituição de 1946 não autorizava, em absoluto, uma interpretação descentralizadora, ou seja, que facultasse aos estados da federação a atividade legisladora, mas apenas facultava a descentralização administrativa. Discute esta questão do ponto de vista constitucional e semântico, insistindo no significado das palavras diretrizes, bases, da expressão sistemas de ensino, ou sistemas administrativos, apoiando-se em autores brasileiros e estrangeiros, principalmente americanos, para fundamentar suas principais convicções. Resumimos a seguir pontos que consideramos importantes:

Quanto à legislação:

> "à União compete, não apenas traçar os princípios gerais do ensino em todos os ramos, mas também dar-lhe estrutura e disciplina,organização e regime (48) (...) o legislador federal é que é o juiz da amplitude com que a União há de legislar sobre o ensino, e que, se essa legislação deve ser sumária e reduzida com relação ao ensino primário, já pode ser mais explanativa e pormenorizada quanto ao ensino secundário e superior." (p. 152)

Sistemas de ensino:

"organização dos serviços públicos e denominador de um dos setores administrativos na esfera federal e nas dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios.

Na idéia de sistema educativo ou sistema de ensino, não está implícito o princípio da separação da autonomia ou da privatividade de preceitos normativos. Uma coisa não induz necessariamente a outra." (p. 157, grifos meus)

A propósito deste tópico, reconhece que se trata de uma interpretação decorrente da ordem política de cada país. Nos Estados Unidos, argumenta, a expressão sistema de ensino acaba por implicar autonomia porque esta faz parte da Constituição Americana: "irrestrita competência das legislações estaduais para legislar sobre o ensino" (p. 158).

Sistema:

"conjunto de partes concretas ou de um conjunto de proposições doutrinárias, mas, num e noutro caso, não um conjunto qualquer, mas um conjunto coordenado. (...)

Há ainda um outro termo essencial que completa a definição de sistema: a idéia de integração." (p. 162)

"Sabemos por uma longa experiência, que o ensino, nas diferentes unidades federativas, se tem desenvolvido sem o necessário plano e ordem, sem o necessária extensão e conexidade, e portanto com insuficiência e insegurança de resultados.

(...)

Por tudo isso é que, no ponto que estamos da administração educacional do país, depois dos grandes e às vezes mesmo prodigiosos esforços e trabalhos realizados, defrontamos com um objetivo primordial, que é conferir organização sistemática ao conjunto dos serviços escolares das diferentes unidades federativas." (p. 162 e 163) (Grifos meus. Os "prodigiosos esforços" são do próprio Capanema)

Integração:

"Um sistema de ensino, segundo o pensamento constitucional, haverá de integrar-se, em termos de abranger também os necessários conjuntos de escolas profissionais, de faculdades e institutos universitários, de conservatórios e academias de belas-artes, de estabelecimentos de ensino especial, tudo com a extensão e a capacidade que tornem a educação, nos seus vários níveis e ramificações, acessíveis a todo o povo." (p. 164)

Tradição e história:

"Se assim não fosse, violada estaria nossa tradição educacional, no seu ponto vital, que é o reconhecimento do primado nacional em matéria de legislação do ensino, nos seus ramos de maior significação cultural e técnica.

Se assim não fosse, periclitante ficaria o nosso destino pedagógico, nas incógnitas e incertezas, nas

vacilações e mudanças dos numerosos sistemas individualizados e separados, em que se desdobraria e desnortearia a vida educacional do país." (p. 165) (grifos meus)

Tendência universal à centralização:

"Os estudiosos do direito público sabem que a ineludível tendência dos sistemas federais é no sentido do fortalecimento da autoridade federal. É uma tendência universal e constante." (p. 165) Exemplos: Estados Unidos, depois da crise de 1929, Canadá (...)

No Brasil, a tendência à centralização só se consolida depois da Revolução de 1930. Com relação à organização pedagógica, a centralização teria iniciado com a Constituição de 1891. A principal medida descentralizadora fora o Ato Adicional de 1834:

"A malograda história do nosso ensino provincial, da Regência até a República foi prevenindo as inteligências mais atiladas contra os inconvenientes e perigos de tão extensa descentralização." (p. 174)

Nacionalização e nacionalismo:

"Enquanto a educação nacional visa à formação de um mesmo espírito, tão unificado quanto humano, para defesa de um bem comum, para expressão de uma idéia comum, pretende a educação nacionalista, num cego desvio de objetivos, transformar o patriotismo em ódio de classe ou de raça, em rivalidade ambiciosa,

em espírito de guerra e conquista." (p. 176)

A tendência e a necessidade de nacionalizar o ensino: (o golpe final bem sucedido)

"No terreno do ordenamento do ensino, não podemos ir de encontro à tendência de nacionalizar.

Essa tendência é, para nós, um programa.

Contra ela, no entanto, se coloca o projeto de lei, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Esse projeto, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior um desmedido arbítrio para organizarem os seus planos de estudos, e conferindo aos Estados e ao Distrito Federal, mediante a observância de certos princípios gerais, ampla competência para a organização do ensino secundário e dos demais ramos de ensino, médio, nos respectivos territórios, tornará inevitável a desconexão a todo ensino de segundo grau e de nível universitário. Será a dispersão da ordem pedagógica, com o sacrifício dessa substancial unidade que não pode deixar de ter uma educação verdadeiramente nacional." (p. 178)

Os argumentos de Gustavo Capanema sobre o sentido do ensino secundário insistem na necessidade do ensino humanístico que propiciaria um "sentido de pátria e do mundo" (p. 181), criaria condições para que o aluno superasse os limites impostos pelo nascimento, conhecendo outros costumes, outras constituições políticas, e assim por diante. O problema que se coloca, entretanto, não é o mérito da proposta de Capanema quanto ao conteúdo

do ensino secundário. Abrindo parenteses, pode-se lembrar que Gramsci, filósofo italiano que pertenceu ao Partido Comunista Italiano, preferia o ensino humanístico, se confrontado, em uma sociedade de classe, ao ensino "ativo" e precocemente profissionalizante:

> "Será preciso substituir o latim como suporte da escola formativa, disso não há dúvida, mas não é procedente dispor a nova matéria em uma ordem didática que dê resultados equivalentes em educação e formação geral da personalidade, partindo da criança até chegar às portas do ensino profissional. Com efeito, neste período, o estudo ou a maior parte do estudo deve ser (ou aparecer aos alunos) desinteressado, isto é, que não tenha objetivos práticos imediatos; deve ser formativo ainda que seja 'instrutivo', isto é rico em noções concretas. Na escola atual, por causa da crise profunda da tradição cultural, (...) verifica-se um processo de progressiva degeneração: as escolas de tipo profissional, isto é, interessadas em satisfazer interesses práticos imediatos predominam sobre a escola formativa, desinteressada de fins imediatos. O aspecto mais paradoxal está em que este novo tipo de escola aparece e de apresenta como democrática, enquanto que em troca, não somente está destinado a perpetuar as diferenças socias, mas também em cristalizá-las (...)." (49)

Entretanto, não é este o problema que mais de perto nos interessa, neste momento. A discussão entre Almeida Júnior e Capanema revela, principalmente através da resposta do primeiro, que a questão maior era garantir o controle do Estado sobre à educação, fosse ela humanística ou profissionalizante. O que Capanema não poderia admitir é que a questão ficasse sujeita às mudanças provocadas por eleições ou por interferência de "políticas partidárias". As primeiras poderiam provocar reformas frequentes, como já ficara provado com o Ato Adicional de 1834, verdadeiro aborto da natureza para Capanema e mesmo para a R.B.E.P., como pudemos constatar pelos seus editoriais. Assim, Capanema pergunta:

> "Quem poderia impedir que cada secretário de educação trouxesse a sua novidade para o sistema? Sob o regime do Ato Adicional de 1934, quando as provincias legislavam em plena liberdade, a preocupação de reformar prevalecia sobre tudo o mais." (p. 181) (grifos meus)

---

49. Gramsci, Antonio - La alternativa pedagógica. Trad. Carlos Cristos - Barcelona, Editorial Nova Terra, 1976. (Seleçao de textos e introduçao por Mario Manacorda) - p. 199-200.
A Reforma Capanema, de 1942, pode ter apresentado resultados positivos, independentemente das intenções do seu autor, considerando-se principalmente o período em que vigorou: 1942 e 1961. A partir de 1945, as condições sociais políticas e econômicas eram pelo menos favoráveis à democratização de um tipo de ensino inicialmente proposto para formar "individualidades condutoras". Discutimos esta hipótese em um pequeno trabalho apresentado no III Ciclo de Estudos da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (1980) Gandini, Raquel P.C. - "Notas sobre industrialização, populismo e educação" - in Populismo e Comunicacao - coletânea coordenada por José Marques de Melo - São Paulo, Cortez Editora, 1981, p. 197-204.

"Entregue aos Estados e ao Distrito Federal a faculdade de reconhecer e fiscalizar os estabelecimentos de ensino secundário, difícil seria impedir que nesse tão delicado assunto deixasse de intervir, por toda parte, a política partidária. Quantos males nos viriam desse intervenção! (p. 181 - grifos meus)

Sem negar as inúmeras qualidade que a resposta de Almeida Júniorr (50) ao parecer Capanema apresenta, gostaríamos agora de destacar aqui duas de suas contribuições que nos parecem importantíssimas. Primeiro, a definição clara das oposições presentes no debate e a segunda, a crítica rigorosa das implicações da posição conservadora, com argumentos que consideramos muito avançados para o momento histórico e que posteriormente foram abandonados, tendo prevalecido, impávida, a posição centralizadora e uniformizante, sob a proteção e reforço da defesa da escola pública. Justificável e louvável defesa, mas seria necessário pensar em dois problemas ao mesmo tempo ...

As oposições que Almeida Júnior define poderiam ser resumidas nos seguintes termos, que apresentamos de forma esquemática porque nos parece melhor, neste caso:

Em relação aos países que teriam servido de referência às duas posições, encontramos a seguinte polarização

| Posição centralizadora | Posição liberal |
|---|---|
| Itália fascista | Austrália |

---

50. Almeida Júnior, A.F. - "Respondendo ao parecer Capanema" in R.B.E.P. XIII (36) maio/agosto de 1949 - p. 188 a 209. (Limitar-no-emos a colocar o núme da página, em seguida à referência ou citação, quando estivermos tratand deste documento)

| | |
|---|---|
| Japão militarista | Canadá |
| Rússia soviética | Estados Unidos |
| | Alemanha de Weimar |
| Brasil estadonovista | Brasil de 1934 |

Em relação à organização e funcionamento dos "sistemas de ensino", Almeida Júnior contrapõe seguintes defeitos e qualidades:

| Posição centralizadora | Posição liberal |
|---|---|
| Uniformidade de estrutura | Unidade dos fins |
| Rigidez | Flexibilidade |
| Cópia, enquadramento mental | Diferenciação segundo o |
| Mecanização do trabalho pedagógico | ambiente |
| Insinceridade subserviente | Singeleza |
| Unificação compulsória e fictícia | Experimentação |
| Estagnação | Inovação |
| Burocratização: formalismo e | Fecundidade |
| atrofia | |

O projeto de Lei de Diretrizes e Bases, ainda que de forma tímida, teria por objetivo a busca da "justa medida" entre:

| | | |
|---|---|---|
| Interesse individual | e | Interesse coletivo |
| Tradição | e | Renovação |
| Unidade | e | Diversidade |
| Liberdade | e | Disciplina |
| Nacionalismo | e | Fraternidade universal |

Este esquema procura expressar a argumentação de Almeida Júnior, que consegue pensar em termos de "modelo" e dos

pressupostos e implicações de determinado pensamento e/ou posição política, ao contrário de seu adversário. Na verdade, Almeida Júnior esclarece a questão em debate. Além deste esquema, torna-se necessário um desdobramento textual, ainda que sucinto.

O primeiro aspecto que vale a pena ressaltar é a resposta ao conceito de "sistema": Almeida Júnior afirma que o "todo orgânico", ao qual se refere Capanema, se compõe da soma das partes, as quais mantêm a sua individualidade (p. 193). A mesma questão, a relação entre o todo e as partes, ou, especificamente, indivíduo e o Estado, aparece ao ser tratada a "dispersão pedagógica". Ao contrário de Capanema, Almeida Júnior entende que o projeto não pretende orientar a educação nacional tendo em vista principalmente "coletividade - nação, universo", mas sim o "indivíduo", ou à conciliação entre ambos: "propomos uma escola que, por sua organização, se ambiente quanto possível em relação ao meio social e, no tocante ao curriculo, se decomponha em duas partes: um eixo básico, substancial, igual para todos, que atenda ao 'nacional' e ao 'universal' e uma posição periférica, variável, de opção, que procure satisfazer ao individual". (p. 201)

Não é por acaso que a concepção de "sistema" se constitue em divisor de águas entre as duas posições. A discussão sobre a criação da Universidade de Berlim, à qual já nos referimos no capítulo II demonstra como esse conceito é fundamental para o desdobramento de diversas posições políticas. Naquele caso, segundo a exposição dos autores da apresentação do livro Philosophies de l'Université, Schleirmacher seguia a definição Kantiana de sistema, caracterizada por uma dupla definição: "sua elimi-

nação ao nível da consciência finita e entretanto sua reintrodução a título ideal pelo pensamento" (...) "A posição kantiana consiste em supor o devir racional da realidade, mas não a impô-lo".(...) "É ao modelo kantiano que devemos referir a posição liberal de Humboldt e Schleiermacher, posição 'anti-sistemática', no sentido da recusa que o sistema possa fechar". (51)

A orientação de Fichte, por outro lado, muito resumidamente, se caracteriza pela concepção do sistema "acabado" que se realiza ao final, e não é suposto de início. Resulta dda atividade prática e da superação da natureza, essencialmente "preguiçosa". (52) Esta sem dúvida é uma simplificação, mas para nossos propósitos aqui, consideramos razoável enfatizar que esta concepção acaba por implicar a necessidade de coerção e ativismo, bem como de subordinação, no caso desta discussão, subordinação da Universidade ao Estado. A fundamentação desta posição segundo a filosofia da história de Fichte já foi tratada anteriormente, bem como a pedagogia anti-liberal que supõe. Cabe aqui somente ressaltar, mais uma vez, a importância que assume o conceito de "sistema", tanto no caso da discussão brasileira dda L.D.B., em 1948, quanto, em nível teórico evidentemente superior, na discussão sobre a criação da Universidade de Berlim, no início do século XIX.

---

51. Philosophies de l'Université - L'idealisme allemand et la question de l'Université - Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel. Présentés par Luc Ferry, J.P. Pesron et Alain Renaut. Trad. G. Coffin et all. Paris, Payot, 1979, p. 21 a 23.

52. Conf. op. cit. p. 27.

Outra passagem que define bem estas diferenças encontra-se na contraposição da "desconfiança" de Capanema, ao "otimismo" de Almeida Júnior, quanto aos procedimentos democráticos e seus resultados:

> "Nós entretanto, os da Comissão, pensando que a atividade autônoma é a melhor escola de democracia, que a sensatez e o amor ao Brasil não são privilégio do setor federal e que, para o desenvolvimento amplo e efetivo da educação, convém interessar no problema o maior número possível de brasileiros, apelamos para a cooperação dos Estados, aos quais abrimos um crédito de confiança. Registrei no meu relatório esta exortação: 'Sejamos otimistas; confiemos nos administradores e educadores dos Estados. Não farão logo de início coisa superior ao que há por cá, e é mesmo provável que numa ou noutra circunstância ocorram pertubações. Mas a liberdade de movimentos lhes será estímulo para iniciativas e despertará em todos (disse o Ministro Clemente Mariani) uma sadia emulação." (p. 201)

A "tendência centralizadora das federações" é inteligente e corretamente admitida por Almeida Júnior, com uma ressalva: não implicou, necessariamente, centralização do controle sobre a educação. Esta ocorreu, com efeito, em alguns países: a "Itália fascista", o "Japão militarista", o "Brasil estadonovista" e a "Russia Soviética". Discorre (com documentos) sobre a descentralização que caracteriza a Autrália, o Canadá, a Suiça e

os Estados Unidos. Com muito senso de humor relata uma conversa que manteve com um funcionário do "Office of Education", em 1946, em Washington. Além de afirmar que aquele orgão não tinha a "mínima autoridade sobre o ensino dos Estados e comunidades" o funcionário fez a seguinte declaração" "Alguns educadores propõem, aqui, a criação de um Ministério da Educação, mas sem ministro, porque receiam o poder pessoal em coisas do ensino. Outros preferem um ministro, mas sem Ministério, pois têm pavor da burocracia. Enquanto isso vamos vivendo sem os dois." (p. 197)

A crítica de Almeida Júnior à burocratização da organização escolar que decorreria, ou teria decorrido, da "legislação federal exaustiva e da uniformidade" nos parece pertinente e mais, ainda não superada em debates oficiais. Aliás, parece ter sido retomado em 1971, com a Lei 5.692, em termos de intenções, mas não efetivada, porque se trata como o próprio Capanema deixou muito claro, de um problema de poder. Em todo caso, dizia o nosso educador, com uma boa dose de profecia:

> "Muito pouca gente no País (como sucede hoje) estudará os problemas pedagógicas do ensino médio, deixando que o monopolizem os técnicos do Ministério da Educação e contentando-se os educadores com discutir os assuntos materiais de interesse da classe. Uma das mais graves consequências, a que já assistimos, será a estagnação, a esterilização dos ensaios experimentais, das inovações, de cuja fecundidade depende a marcha progressiva dos sistemas escolares. Enquanto isso a burocracia central crescerá, compli-

car-se-á, tornar-se-á cada dia mais rígida, mais exigente, mais entorpecedora, pedirá a cada mês novos tipos de boletins, de quadros estatísticos, de relatórios, imporá outros serviços parasitas, hipertrofiando o formalismo e hipertrofiando a educação." (p. 202)

Este debate polariza fundamentalmente uma posição liberal e uma posição conservadora, como é sabido. Afirmar que Gustavo Capanema representava o conservadorismo, para nós, significa reconhecer em seu pensamento algumas das características que Mannheim discrimina. (53) Em relação à história, compartilha com os ideólogos igualmente conservadores, do Estado Novo a forma de abordar os fatos: aproxima-se das coisas por trás, pelo passado; seu discurso procura convencer através da afirmação de que tudo o que existe tem sentido porque demonstra o mesmo impulso fundamental, no nosso caso, à tendência à centralização. Outro aspecto que também se destaca em Capanema, e que, segundo Mannheim, constitui-se no "cerne teórico" do pensamento conservador, é o anti-liberalismo, se bem que dificilmente apresentado como um "sistema", que se oporia ao liberalismo. As críticas são pontuais, dirigidas a certos aspectos do direito natural:

"Os conservadores atacaram o conteúdo do pensamento do direito natural questionando a idéia de 'estado

---

53. Mannheim, Karl - Essays on Sociology and Social Psycology (Cap. III: "Conservative Thought") Routledge and Kegan Paul Ltd., Londres, 1959 - pp. 11? (Utilizamos aqui a tradução deste capítulo incluida na coletânea: Introduç crítica à sociologia rural - José de Souza Martins (org.) S. Paulo, Hucite 1981).

> de natureza', a idéia de contrato social, o princípio de soberania popular e os Direitos do Homem" (...) não encontramos nenhum pensador conservador que faça um ataque sistemático ao pensamento do direito natural, como um todo (...) (54)

Reiteramos que estas considerações aplicam-se ao pensamento que Gustavo Capanema representava, à posição política da qual era o porta-voz, e não ao seu pensamento individual, que não foi aqui estudado, a não ser pelo seu importantíssimo "parecer preliminar". Dadas as consequências desse documento lacônico, se comparado aos textos de Almeida Júnior, consideramos importante acrescentar aqui algumas notas sobre o pensamento conservador.

Mannheim resume e nós destacamos os pontos que os conservadores atacaram no direito natural, ou no pensamento revolucionário burguês:

> "(i) Os conservadores substituiram a Razão por conceitos tais como História, Vida e Nação.
> (...) Sociologicamente falando, a maioria das escolas filosóficas que colocam o 'pensamento' acima do 'ser', tem suas raízes ou na burguesia revolucionária ou na mentalidade burocrática, enquanto que a maioria das escolas que colocam o 'ser' acima do 'pensamento' tem suas origens no contra-movimento ideológico do romantismo e especialmente na experiência da contra-revolução.

---

54. Idem, p. 129 e 131.

(ii) Contra a inclinação dedutiva da escola do direito-natural os conservadores opuseram a irracionalidade da realidade. (...)

(iii) Em resposta à reivindicação liberal de validade para todos, os conservadores colocaram de forma radical o problema da individualidade.

(iv) O conceito de organismo social é desenvolvido pelos conservadores para se contrapor à convicção liberal-burguesa da aplicabilidade universal de todas as inovações políticas e sociais. Esse conceito (...) surgiu do impulso natural conservador de impedir a expresão da Revoluçao Francesa (...) A ênfase sobre o qualitativo, que é característica do pensamento conservador também surgiu desse mesmo impulso.

(v) Contra a construção de unidades coletivas a partir de indivíduos e fatores isolados, os conservadores opuseram um tipo de pensamento que parte de um conceito de totalidade que não é a mera soma das partes. O estado ou a nação não devem ser compreendidos como a soma de seus indivíduos membros, mas os indivíduos devem ser compreendidos apenas como partes de uma totalidade mais ampla (cf. conceito de 'espírito do povo') (...)

(vi) (...) concepção dinâmica de Razão. Primeiramente, os conservadores apenas opuseram à rigidez da teoria estática de Razão, o movimento da 'Vida' e da história. Mais tarde, porém eles descobriram um mé-

todo muito mais radical de se utilizar das normas eternas do Iluminismo. Em vez de encarar o mundo como algo eternamente em mudança, em contraste com uma Razão estática, eles conceberam a própria Razão e suas normas em mudança e movimento. Desse forma, o impulso de oposição ao pensamento do direito-natural realmente contribuiu com algo de novo, alcançou novas concepções que teriam um papel importante na evolução posterior." (55)

Do ponto de vista filosófico, Clinton Rossiter apresenta uma síntese dos temas do conservadorismo moderno, que podem ser considerados constantes:

"A existência de uma ordem moral e universal, sancionada e sustentada por uma religião organizada.

A contumaz imperfeição da natureza do homem, na qual a irracionalidade e o pecado sempre ameaçam por trás de um comportamento civilizado.

A desigualdade natural dos homens na maior parte de suas qualidades mentais, físicas e de caráter.

A necessidade de classes e categorias sociais e o consequente fracasso das tentativas de nivelação por intermédio da força da lei.

O papel decisivo da propriedade privada para a realização da liberdade pessoal e a defesa da ordem social.

---

55. Mannheim, Karl - op. cit. pp. 129 a 131.

A incerteza do progresso e a assunção de que a normatização constitui o principal método de progresso que uma sociedade pode lograr.

A necessidade de uma aristocracia governante com espírito de serviço.

O alcance limitado da razão humana, e a consequente importância de tradições, instituições, símbolos, cerimônias e inclusive preconceitos.

A falibilidade e tirania potencial do governo da maioria, e a consequente necessidade de repartir, limitar e equilibrar o poder político." (56)

Neste mesmo texto, Rossiter chama a atenção para ao conservadorismo enquanto disposição "natural" e culturalmente determinada, que se traduz por "oposição a mudanças bruscas nos padrões de vida e de atuação" (57). Tomado segundo esta acepção, este termo poderia ser aplicado de forma bastante ampla, pois seus elementos constituintes não são exclusividade de grupos ou classes particulares: o hábito, a inércia, o medo e a competição (emulação). Entretanto, alguns grupos sociais teriam maior tendência a apresentar ou desenvolver estes traços: aqueles mais desafortunados, inseguros e sacrificados, da sociedade. "Pode-se falar de forma adequada, porém lastimavelmente, do conservadorismo do pobre, do conservadorismo do velho, do conservadorismo do

---

56. Rossiter, Clinton - Conservadurismo - Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales - Madri, Aguillar.

57. Idem, p. 74.

ignorante." (58)

Outra acepção em que o termo conservadorismo costuma ser empregado, o "situacional", consiste numa oposição à "mudança brusca na ordem social, econômica e jurídica, religiosa, política ou cultural". Este conservadorismo, se traduz pela oposição à mudança e se converte, no campo político, "em oposição ao radicalismo". Mais uma vez, Rossiter insiste que esta atitude não é prerrogativa de pessoas privilegiadas: "Por razões que vão desde o intuitivo ao pragmático, passando pelo tradicional, são muitos os homens que, nas sociedades desenvolvidas, mostram alto grau de satisfação com a ordem estabelecida. O conservadorismo situcional considera como critério de felicidade a conquista de um lugar nos estratos mais elevados da sociedade e, por outro lado, a posse da terra." (59)

Outra distinção de Rossiter sobre a qual seria interessante refletir, trata da não identificação mecânica de conservadorismo entendido nas duas concepções acima, com autoritarismo, obscurantismo, racismo, fascismo, alienação, estreitez de espírito. Trata-se para ele de uma generalização do conceito de conservadorismo político: aspirações e atividades geralmente mais defensivas que criadoras, de partidos e movimentos que defendem os padrões de moralidade herdados e as instituições já provadas,

---

58. Idem, Ibidem. Muito interessante, e atual, a respeito da manipulação da ansiedade para fins políticos, o capítulo "Ansiedade e política" de Franz Neumann, em seu Estado democrático e Estado autoritário - (Org. Herbert Marcuse - Trad. Luiz Corçao - Rio de Janeiro, Zahar - 1969.

59. Idem, p. 74.

que se mostram céticos quanto à eficácia do governo popular, que se juntam aqueles que se opõem tanto aos planos reformadores da esquerda moderada, como aos pertubadores esquemas da extrema esquerda, e que encontram seu apoio mais sólido nas pessoas que possuem um interesse material ou psicológico substancial na ordem estabelecida." (60) Esta posição, geralmente entendida como "direita", também não se confunde com reacionarismo, e deveria ser adequadamente entendida como uma tentativa de antecipar-se às revoluções: "A missão histórica do conservadorismo político no Ocidente não foi derrotar, mas precipitar as revoluções; não fazê-las abortar, mas antecipá-las. (...) O conservador é acima de tudo um homem da ordem." (61) A acepção filosófica do conservadorismo, ou o conservadorismo intelectual, segundo ainda Rossiter, embora sempre presente na ação ou pensamento conservador, não costuma ser teorizada pelos próprios conservadores, ou pelos políticos conservadores. Trata-se aqui de coerência com seus pressupostos, como Mannheim mostra melhor, ao caracterizar o conservadorismo político como uma reação ao racionalismo moderno, em suas origens românticas:

> "O significado sociológico do romantismo está na sua função de oponente histórico das tendências intelectuais do Iluminismo, em outras palavras, contra os representantes filosóficos do capitalismo burguês. Ele se apossou das esquecidas formas de vida e de

---

60. Idem, p. 75

61. Idem, ibidem. (grifos meus)

> pensamento, arrebatou-as do esquecimento, trabalhou-as e desenvolveu-as conscientemente e, finalmente, as colocou contra o modo de pensamento racionalista. O romantismo tomou apenas aquelas esferas de vida e de comportamento que existiam como subcorrentes da corrente principal do racionalismo burguês. Ele assumiu a tarefa de recuperar esses elementos, de dar-lhes uma nova dignidade e valor e de salvá-los do desaparecimento. A 'comunidade' é colocada contra a 'sociedade' (...) a família contra o contrato, a certeza intuitiva contra a razão, a experiência espiritual contra a vida material. Todos esses fatores são subitamente expostos pela reflexão e disputados." (62)

Se a discussão inicial sobre a L.D.B. puder ser caracterizada pela oposição entre liberais e conservadores, além de tentar entender o que significam estes termos, pode-se também procurar entende-los pesquisando a oposição colocada por Almeida Júnior, entre países que poderiam ser considerados liberais e outros não-liberais. Interessa-nos particularmente a referência à Alemanha da República de Weimar (1913-33).

A questão educacional foi objeto de debates, principalmente no âmbito legislativo, neste período da história da Alemanha. O que estava em discussão, segundo F.K. Ringer (63) no

---

62. Mannheim, K. "Conservative thought" - op. cit. p. 95.

63. Ringer, Fritz K. - The decline of the german mandarins - The German Academi Community, 1890-1933 - Cambridge, Massachussets - Harvard University Press

contexto maior da democratização do país, eram as reformas educacionais. Os partidos de esquerda procuravam "remover as barreiras sociais, criar mais igualdade de oportunidades para todos os alemães, e tornar os istema educacional genuinamente democrático". (64) Pontualmente, muitos dos aspectos a serem modificados, coincidiam com aqueles que ainda estavam em discussão no Brasil em 1948: escolarização básica comum para todos, eliminação da descontinuidade entre a escola primária secundária; melhoramento da formação e do status dos professores, escolarização mínima de sete anos, abolição do ensino religioso na escola primária, formação universitária de todos os professores. No caso da Alemanha de Weimar um ponto importante que motivava essas propostas era a reorganização do ensino superior, onde "predominava o espírito de casta". O sentido das reformas era também o de aumentar as oportunidades de acesso a esse nível de ensino.

O compromisso entre os partidos marcou a Constituição de Weimar, mas trouxe resultados positivos para os liberais, estabelecidos em termos de diretrizes gerais. A questão que se colocava, ao contrário do Brasil, era saber se os Estados as seguiriam.

Ringer mostra as diferenças entre os Estados, mas no caso de Weimar, a oposição à lei e financiamento federais para a educação era feito pelos grupos conservadores: "Enquanto Berlim e o resto do vasto estado da Prússia estavam nas mãos de Sociais-

---

64. Ringer, F.K. - op. cit. p. 67 (baseamo-nos neste trabalho, para esta síntese sobre a República de Weimar).

Democratas e Protestantes, muitos políticos de direita, particularistas do sul, e Católicos, estavam especialmente interessados em uma descentralização da autoridade. Como resultado, não houve realmente completa recodificação da legislação educacional alemã durante o período de Weimar." (65)

Com a regionalização que se estabeleceu, excetuando-se a escola primária, Ringer afirma que as reformas da Prússia se tornaram particularmente importantes, embora menos revolucionárias do que aquelas dos estados da Turíngia e Saxônia: "Estes dois governos mandaram todos os seus professores primários para a universidade. Aproximaram-se mais da realização do ideal de escola integral, um sistema flexível de escolas médias e superiores construido sobre escolas básicas de quatro anos."(66)

As reformas prussianas, contudo, exerceram maior influência sobre o resto da Alemanha. Resumindo, foram as seguintes:

- diminuiçao das dificuldades para passagem do ensino secundário para a universidade;
- alterações no ensino secundário: ensino do latim deslocado, não eliminado, em favor do ensino de alemão e línguas modernas, história e instrução cívica; criação de um novo tipo de escola secundária, destinada principalmente a futuros professores, com ênfase especial em alemão, geografia e história moderna. Para completar, em 1925, os estudantes de qualquer tipo de escola

---

65. Ringer, F.K. op. cit. p. 71.

66. Idem, p. 72.

secundária são considerados qualificados para o ensino superior, medida prussiana que é adotada por todos os estados, com exceção da Bavária. (67)

Estas reformas não tiveram resultados quantitativos muito importantes sobre a vida das universidades, mas influiram significativamente na tendência da educação alemã como um todo. Sem esquecer que anteriormente, na década de 20, já se procurava ensaiar escolas progressivas e experimentais, Ringer resume as principais consequências positivas: "Como Becker disse a uma audiência Americana em 1930, o fato de que grupos não-academicos estarem recebendo uma escolarização secundária melhor, foi uma das consequências mais importantes de todo o movimento de reforma. Além disso, as velhas barreiras entre os diferentes tipos e graus de ensino tinham sido reduzidas razoavelmente. Embora o ideal de selecionar os candidatos da escola elementar com base só na capacidade não tenha sido totalmente realizado, o sistema educacional alemão como um todo era mais diversificado, um pouco mais flexível, e consequentemente, provavelmente mais democrático do que jamais tinha sido." (68)

---

67. Idem, p. 73.

68. Idem, p. 75. A importância das inovações, ou do "clima experimental" sobre fortemente repressiva educação alemã é assinalada por Lionel Richard:
"O ensino público não ficou à margem dessas inovações nas escolas privadas. Em 1926, cerca de trinta escolas novas funcionavam na Prússia. Mistas, s diretor, elas não estavam sujeitas ao controle de nenhum inspetor. A liberda de dos professores era completa, tanto em relação ao emprego de tempo quan aos programas. Pais e visitantes podiam entrar a qualquer momento nas sal de aula e assistir aos cursos. Diferentes oficinas permitiam que os alunos s dedicassem à encadernação, à escultura em madeira, à música. O cinema e o rá dio eram utilizados regularmente..." Richard, Lionel - A República de Weim (1919-1933) Trad. Jônatas Batista Neto - São Paulo:Companhia das Letras:Círu

- ensino superior: as reformas tiveram caráter limitado e a criação de universidade modernas, mais próximas aos problemas contemporâneos, em Frankfurt, Hamburgo e Colônia é considerado o principal acontecimento do período. As associações estudantis não se entusiasmaram por inovações curriculares, mas sim por "ginástica e pela divulgação do Pan-germanismo, ideologias racistas e 'volkisch'" (69). Não tiveram consequências significativas as iniciativas no sentido de estender a participação de instrutores, assistentes, nos orgãos deliberativos da universidade, nem tampouco a tentativa de promovê-los à condição de professor catedrático, que aumentaria seu salário e ampliaria o número de votantes nas eleições para reitor e nos orgãos deliberativos da universidade.

Apesar de limitadas, as reformas provocaram considerável reação por parte dos professores universitários, reunidos em uma corporação (Corporation of German Universities), que se opunham principalmente aos seguintes pontos: treinar professores primários, integração entre escola elementar e superior, e modernização do currículo das escolas secundárias.

Ringer considera que não é <u>totalmente injustificada</u> a alegação dos professores de que estariam defendendo "os padrões acadêmicos" contra uma "equivocada tolerância democrática

---

69. "As universidades não só ridicularizavam os princípios republicanos, com serviam, na sua impunidade, de tribunas contra as instituições republican Os professores titulares, relativamente pouco numerosos, eram mandarins qua intocáveis. Agarravam-se aos seus privilégios. (...)
"Os estudantes que expressam opiniões de esquerda ou extrema esquerda er duplamente isolados." (por professores e colegas) Richard, Lionel - op. c - p. 183.

por mediocridade e lassidão (frouxidão), na medida em que a universidade" era forçada a aceitar todo estudante que passara por uma escola secundária reconhecida ou exames: "Assim os professores tinham todo direito de ser ouvidos a respeito dos padrões da educação secundária. O problema era que, enquanto grupo, não ofereciam propostas positivas". Além disso, o principal problema dessa atitude consistiria no fato de que "não conseguiram dissociar o problema dos padrões acadêmicos do complexo conjunto de preconceitos sociais que se desenvolveram em torno do ideal clássico de 'cultura' (cultivation)." (70)

Os professores universitários rejeitaram também qualquer proposta de reorganização da própria universidade, ou de participação de especialistas não-acadêmicos na definição de questões como currículo ou de pessoal. Enfim os acadêmicos conservadores recusaram qualquer mudança, em nome da defesa da "autonomia universitária" e da "liberdade de ensino". A ironia, diz Ringer, é que aqueles que lutaram para eliminar da Universidade a influência burocrática da monarquia antes de 1918, "agora posavam como heróis campeões da liberdade acadêmica contra uma regime liberal e quase excessivamente permissivo." (71)

---

70. Idem, p. 78.

71. Leonel Richard reconhece o alto nível das universidades alemãs mas não s omite quanto às implicações do seu conservadorismo em relação à ascensão nazismo:
"Os professores inscritos no Partido Nacional- Socialista não eram muito n merosos. O corpo universitário era antes nacionalista. Favorável à aristocr cia ou conservador, com frequência só tinha desprezo pelo que designava c a "multidão". E, no entanto, aceitou, a ascensão de Hitler ao poder. E até desejou. Martin Heidegger explicou por quê, justificando sua própria atitud não era possível permitir que as universidades mergulhassem no caos, era pr ciso preservar o campo fechado da meditação estudiosa, era preciso orde

Assim como a República de Weimar, os curtos episó-dios de liberalização no Brasil também sucumbiram à ditadura. No caso da Alemanha, Lionel Richard atribui principalmente à permanência da estrutura social, embora o Estado tivesse mudado de forma:

> "Na verdade, os alemães passam para a democracia com uma boa parte de sua bagagem da época imperial. O Estado muda de forma, mas as estruturas sociais se modificam pouco. É por isso que todas as reformas de base que são tentadas, da vida sindical nas fábricas à democratização do ensino, provocam tantas resistências, de maneira que só chegam a compromissos e recuos." (72)

Em nosso caso, além deste ponto comum, aspectos políticos pontuais importantes também poderiam ser apontados, como a legislação, por exemplo. Fraz Neumann, em seu Behemoth enfatiza a importância do artigo 48 da Constituição de Weimar para o declínio do poder legislativo, sobre o decreto presidencial de emergência: "Embora o Reichstag tivesse o direito constitucional de rejeitar tal legislação de emergência, esta era pequeno consolo, uma vez que o direito era mais aparente do que real. Uma vez decretadas as medidas, afetam profundamente a vida social e econômica, e embora o parlamento possa considerar fácil abolir o decreto de emergência (...) ele não pode tão facilmente aprovar uma medida substitutiva. (...) De fato, tanto quanto os partidos re-

---

72. Richard, Lionel - op. cit. p. 267.

provaram (publicamente) a delegação do poder legislativo ao presidente e à burocracia, eles frequentemente estavam bastante satisfeitos por se livrarem da responsabilidade." (73)

Após esta digressão sobre alguns temas que são abordados no debate sobre a L.D.B., em 1948, e sobre as posições políticas nele representadas, o liberalismo e o conservadorismo (católico, autoritário ...) interessa-nos aqui, para finalizar, tentar apresentar uma caracterização do pensamento conservador naquilo que tem de particularmente brasileiro. Parece-nos que, além da busca de suas raízes filosóficas e históricas, coloca-se a necessidade de situá-lo no quadro da formação da ideologia da classe dominante brasileira, na década de 20-30, geralmente chamada de pensamento autoritário. Já nos referimos aos seus principais ideólogos no capítulo II, mas aqui gostaríamos de acrescentar alguns elementos que consideramos bastante esclarecedores, e que são apresentados por Bolívar Lamounier. (74)

Lamounier chama "ideologia de Estado" ao modelo por ele aplicado aos intelectuais brasileiros que fizeram a crítica da Primeira República e aos ideólogos autoritários da Revolução de 30. Concorda com as análises existentes, de que a construção intelectual daqueles ideólogos condensa "o clima de idéias e aspirações políticas das últimas décadas do século XIX e na

---

73. Neumann, Franz - Behemoth - The structure and practice of National Socialism New York, Harper and Row, Publishers, 1966 - p. 25-26.

74. Lamounier, Bolivar - "Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República. Uma interpretação" in Fausto, Boris (org.) História Geral Civilização Brasileira - III v. 2 - O Brasil Republicano: sociedade e instituição (1889-1930) São Paulo, Difel, 1971.

primeira metade deste": reação filosófica ao iluminismo e ao utilitarismo. (p. 357) Entretanto, mais do que isso, constrõem uma visão do mundo político "na qual são afugentadas todas as representações conducentes à noção de um 'mercado político', exorcizado em proveito das representações fundadas ao princípio da autoridade e em supostos consensos valorativos." (p. 357)

Além de apresentar os componentes dessa ideologia, Lamounier faz uma observação que nos parece particularmente importante e que coincide com boa parte do discurso que analisamos neste trabalho. Trata-se da função por ele atribuída à ideologia de Estado:

> "O modelo da ideologia de Estado, como veremos em seguida, pretende apreender a inflexão do pensamento brasileiro no início deste século como uma resposta bastante específica aos problemas da organização do poder no país." (p. 358)

Como já vimos, talvez à exaustão, esta era a questão que se apresentava aos nosso funcionários-intelectuais da educação e este modelo de Lamounier, pelos seus componentes, permite-nos entender também como seria possível permanecer adotando uma postura "predominantemente técnica", juntamente com lideranças políticas ou chefias burocráticas mais conservadores ou mais autoritárias. Os componentes da estrutura ideológica sugerida por Lamounier são os seguintes:

> "1. Predomínio do princípio 'estatal' sobre o princípio de 'mercado'.
>
> 2. Visão orgânico-corporativa da sociedade.

3. Objetivismo tecnocrático.

4. Visão autoritária do conflito social.

5. Não organização da 'sociedade civil'.

6. Não mobilização política.

7. Elitismo e voluntarismo como visão dos processos de visão política.

8. O Leviatã benevolente." (p. 358/359)

Vamos apresentar, resumidamente, a descrição de Bolivar Lamounier, sobre cada um desses componentes ideológicos. Antes porém insistimos que este modelo nos parece interessante porque reúne e sintetiza uma série de características do pensamento político brasileiro, justificadas do ponto de vista da ciência e da filosofia política. Além disso, coincide com a argumentação desenvolvida por nós neste e em trabalhos anteriores. Faremos referência a eles oportunamente, tentando, sem deturpar o texto de Lamounier, acrescentar nossas próprias referências teóricas.

Estado e mercado:

"O predomínio da matriz 'estatal' definindo-se por uma fundamental hostilidade ao princípio de mercado, manifesta-se, em termos positivos, por uma tendência deliberada e do controle coercitivo através de um poder burocrático; e em termos negativos, pela negação de qualquer racionalidade aos mecanismos de coordenação fundados em processos competitivos ou em ajustamentos automáticos compensatórios." (p. 359)

> "... esse sistema se define basicamente pela tendência a afugentar do terreno da organização e da ação política toda consideração de mercado, em proveito de representações hierárquico-coercitivas, via de regra associadas a noções de integração subjetiva ao nível dos valores e lealdades." (p. 360)

Este elemento da "ideologia de Estado" também poderia ser fundamentado a partir do conceito de "modernização conservadora", que Barrigton Moore desenvolve no seu já clássico As origens sociais da ditadura e da democracia. Vale a pena lembrar que distingue três caminhos principais da transição das sociedades agrárias em sociedades industriais modernas: as revoluções burguesas (Estados Unidos, Inglaterra, França), a forma capitalista e reacionária (modernização conservadora, revolução por cima, cujos exemplos são o Japão e Alemanha), e o comunismo (Rússia e China). A forma capitalista e reacionária, que tem sido considerada a nossa forma de transição,

> "equivale a uma forma de revolução vinda de cima. Nesses países, o impulso burguês era mais fraco. Se chegou a tomar a forma revolucionária, a revolução foi derrotada. Mais tarde, algumas secções de uma classe comercial e industrial relativamente fraca apoiaram-se em elementos dissidentes das antigas classes dominantes, principalmente recrutados no campo para levarem a cabo as alterações políticas e econômicas necessárias para uma sociedade industrial moderna (...) o resultado após período breve e ins-

tável de democracia tem sido o fascismo." (75)

O "êxito de "modernização conservadora" pressupõe a cooptação e o fortalecimento da máquina burocrática do Estado:

> "- necessária chefia muito hábil para arrastar elementos reacionários menos perceptivos, concentrados entre as classes superiores proprietárias, embora não necessariamente a elas confinados (...)
> - os governantes devem poder usar ou construir uma máquina burocrática suficientemente poderosa, incluindo instituições de repressão, os militares e a polícia (...) para se libertarem da influência, na sociedade, de pressão extremas reacionárias e populares ou radicais. O governo tem de separar-se da sociedade, algo que pode acontecer mais facilmente do que as versões simplificadas do marxismo fazem crer." (76)

Parece-nos ainda pertinente lembrar que esta "matriz estatal", além de estar ligada à nossa forma de transição para o capitalismo, pode ser <u>também</u> atribuída à influência compreensível que sobre nós exercem a versão francesa das relações entre Estado e sociedade e a consequente interpretação das tarefas revolucionárias, à qual já nos referimos anteriormente. Nos-

---

75. Moore Jr., Barrigton - <u>As origens sociais da ditadura e da democracia - Senhores e camponeses na construção do mundo moderno</u> - Trad. Maria Ludovina Couto - Lisboa, Ed. Cosmos, 1975, p. 15.

76. Idem, p. 508 - Desenvolvemos anteriormente estes elementos teóricos em nossa tese de mestrado - <u>Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira 1930-35</u> (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980).

sos economistas e positivistas em geral, antigos e moderno, não estão muito longe dos fisiocratas se levarmos em conta as afirmações de Habermas:

> "Frente à concepção liberal de uma harmonia naturalmente surgida, os fisiocratas estão convencidos de que no estágio evolutivo no qual a agricultura e a organização política se tornaram necessárias para a reprodução de uma vida mais ampliada e mais rica, as leis naturais da sociedade já não se impoem com a necessidade de uma ordre physique. Melhor, na ordre positif, e sobre a base de conhecimento filosófico e por meio de poder político, a ordre naturel tem que ser primeiramente dominada e, a seguir, mantida despoticamente em sua validade. A sociedade política é uma criação do Estado ditada pelo conhecimento das leis naturais do movimento da vida natural." (77)

O segundo elemento da "ideologia de Estado" que Lamounier caracteriza é a "visão orgânico corporativa da sociedade".

---

77. Cf. Habermas, J. Teoria y praxis - (op. cit.) (Cap. 2 - "Direito Natural Revolução" p. 104)
Entre os estudos históricos sobre o Estado brasileiro não podemos deixar de citar Raymundo Faoro, que, em Os donos do poder (Porto Alegre, Editora Globo 1958) já apontava estes características, principalmente a tendência à instrumentalização da legislação para "construção da realidade":
"O divórcio dos mundo estanques, ao tempo que marginaliza a consciência do dirigente (...) impõe, em outro plano, o cuidado de construir a realidad Construir com a lei bem elaborada num momento e, noutro, vítima de pressupostos diversos, com o planejamento, tão decorativo, em certos casos, como a ordenança meticulosa. (...) Um sarcástico legislador pedia, para remediar o desacerto, que se promulgasse uma lei para tornar todas as outras obrigatórias " (Faoro, R. op. cit. p. 221/222).

O eixo da Constituição deste sistema ideológico - a organização do Estado - pressupõe a existência de uma "representação da estrutura social e econômica". Essa consistiria na estrutura economica de uma sociedade de pequenos produtores: "O homem é essencialmente um produtor, a propriedade é a acumulação de seu trabalho. Daí a virulência de suas críticas à grande propriedade (...) e aos bancos." (p. 360)

A linguagem orgânico-corporativa, característica desta ideologia estaria ligada à assimilação pelas nossas "elites intelectuais", das idéias sociais "protofascistas" européias. Trata-se de uma assimilação seletiva das diversas influências e Lamounier considera emprego das metáforas organicistas como uma "mescla de organicismo-historicista e positivismo comtiano da sociologia protofascista européia". (p. 362) A finalidade do emprego dessas metáforas não seria a "deificação da Nação", como na vertente considerada revolucionária do romantismo, mas sim de "dar forma ao que não a possui", isto é, organizar:

> "A transformação orgânico-vitalista impulsionada e dirigida pelo Estado permitiria, de início, salvar o país do processo de degenerência, ou pelo menos, do amorfismo invertebrado que, segundo o diagnóstico deste sociólogos, o caracteriza. E em seguida, estruturar a divisão do trabalho e a vida social de modo a permitir que cada órgão encontre sua 'verdadeira' função e essência." (p. 363)

O objetivismo tecnocrático, componente da ideologia do Estado, também aparece neste trabalho e a ele já fizemos

referências várias vezes, algumas das quais remetendo ao trabalho de João Almino, que emprega a mesma expressão ou "elitismo tecnicista". (78) Este aspecto do sistema ideológico proposto por Lamouneir, corresponderia à passagem da chamada ""reificação institucional" (79) à reificação positivista: a insistência na necessidade de "adaptar" nossas instituições à "realidade nacional":

> "a atitude objetivista transfere a reificação para o nível supostamente bem definido da 'realidade afirmando que a ela deve corresponder um e apenas um 'modelo político'." (p. 364)

Este elemento da "ideologia de Estado" resultante da "concepção positivista e organicista da história", supõe e faz supor um determinado conceito de politica:

> "de um lado, com valoração positiva, uma opção técnica respaldada em definitivo num ato de vontade e de outro, com valoração negativa, a atividade de partidos e instituições representativas, tudo o que produza desvios e incorreções no paradigma institucional, prejudicando a capacidade de 'adaptação' da sociedade." (p. 365)

---

78. Almino, João - Os democratas autoritários - liberdades individuais, de associação política e sindical na constituinte de 1946 - São Paulo, Brasiliens 1980. (p. 244 e seguintes)

79. "tendência a crer que 'as mesmas instituições produzem sempre os mesmos efeitos políticos, independentemente da ordem (social) em que se inserem'" W.G dos Santos - Paradigma e História - mimeo, 1975 - p. 42 - citado por Lamounier, B. - op. cit. p. 364.

"Visão paternalista-autoritária do conflito social" - Lamounier refere-se, ao tratar deste elemento da "ideologia de Estado", à tendência do pensamento brasileiro de não somente considerar os conflitos como passíveis de ser erradicados da sociedade (e não como parte constitutiva das relações sociais) mas também como passíveis de serem compatibilizados pelo Estado, dada a 'grandeza de recursos' e a cordialidade do 'caráter nacional'. Evidentemente este é um resumo simplificado do desenvolvimento da argumentação de Lamounier, que apresenta entre outras a seguintes afirmações:

> "o pensamento brasileiro inclina-se por uma visão solidarista, como no corporativismo católico europeu do final do século. Ao formidável poder do irracional e aos incontroláveis determinismos sociais produtores do conflito o pensamento brasileiro contrapõe a teoria do conflito como mera perversidade do id social." (p. 367) (80)

Não organização da "sociedade civil" - este pressuposto, estreitamente ligado ao anterior, implica a incapacidade de organização autônoma da sociedade, e se desdobra em dois aspectos: a necessidade de cooptação e, segundo, a falta de legitimidade de instituições que possam sugerir capacidade de organização autônoma, como por exemplo, e principalmente, partidos políticos: "perigoso criador de artificialismo, o partido político

---

80. Ver também: Moreira Leite, Dante - O caráter nacional brasileiro, S.P. Pioneira.

seria acima de tudo um transmissor do virus da facção, perturbador do estado natural de solidariedade." (p.369)

Não mobilização - este aspecto da "ideologia de Estado" nos remete às frequentes alegações dos conservadores de rejeição do fascismo, embora ambos tenham muito em comum. A bem da verdade, recusam todos os "totalitarismos": fascismo, nazismo e comunismo, pretendendo equidistância destas doutrinas, o que evidentemente não se verifica. Lamounier observa que a hostilidade a "qualquer tipo de organização" (autônoma, nos parece, dado o corporativismo) - de interêsses no âmbito da sociedade civil" não conduz à afirmação da "mobilização plebiscitária":

> "A ideologia autoritária é uma ideologia de Estado neste duplo sentido: ela visa a integração político-social sob a égide tutelar do Estado, e não a integração mobilizadora que desfaz a demarcação jurídica e burocrática entre Estado e Sociedade; e teme o inevitável corolário da mobilização de massas - a 'aparição de César' - que dissolve o Estado como unidade jurídica e impessoal em favor da autocracia plebiscitária." (p. 369)

Voluntarismo golpista - Resumidamente, pode-se dizer que este aspecto da ideologia de Estado consiste, por parte do ideólogo, na aspiração ao fortalecimento do Estado, no apelo à força, se for necessário, para a realização das mudanças.

O processo de discussão não é eliminado, mas restringe-se às elites:

> "A premissa elitista dissolve a oposição abstrata entre a mudança efetivada pela via da preparação gradual de uma nova 'hegemonia' e o mero voluntarismo golpista: o essencial é que a mudança resulte de um consenso intelectual inter pares". (p. 370)

Concordamos com Lamounier quando observa que os intelectuais autoritários das décadas de 20-30 sintonizavam com "uma transformação histórica de grandes proporções, convencionalmente descrita como a passagem do Estado gendarme ao Estado intervencionista" (p. 371). Igualmente, nada a objetar quanto à visão sintética que oferece desse processo, que ocorre em condições diferentes, nos países "centrais" e "periféricos":

> "Nos países de 'industrialização tardia', na Europa e fora dela, essa transformação, que se expressava materialmente no rápido crescimento do setor público (...) dava-se simultaneamente com o próprio processo de desenvolvimento industrial; ao passo que nos países 'centrais' a grande inflexão no crescimento da máquina do Estado ocorre pelo menos meio século após a constituição de uma economia industrial." (p. 371)

Esta observação é particularmente importante porque a sincronização de processos de fortalecimento do poder central, que, a rigor eram diferentes, permite aos intelectuais "educadores" e conservadores como Capanema, afirmar a sua admiração pelos Estados Unidos do New Deal, por exemplo. Diga-se de passagem que Azevedo Amaral também se refere aprovadoramente à "democracia" de Roosevelt. Estes elogios podem induzir à dúvida

quanto à posição política dos citados intelectuais: afinal, seriam adeptos, ou não, da democracia liberal americana? A sua admiração dirigia-se ao caráter intervencionista que o Estado americano passa a assumir.

Continuando, Lamounier afirma que, ao contrário da "ingenuidade" que alguns analistas atribuem a este aspecto do pensamento autoritário, tratava-se de uma percepção muito clara das possibilidades de benefícios que poderiam resultar do fortalecimento do poder do Estado, para distintas classes sociais:

> "Este (...) modelo não desconsidera que os ganhos continuem a ser diferenciais, e consequentemente não se opõe a uma análise que priivilegie os aspectos conflitivos da estrutura de classes." (p. 372)

Para Lamounier, ficariam esclarecidos dois pontos, caso este modelo esteja correto: o primeiro, a imagem do "Leviatã benevolente", que estaria relacionada tanto à consciência da convergência de interesses de classe quanto ao fortalecimento do poder central, atendendo "à necessidade de sobrevivência de todos". Segundo, quanto ao emprego do termo "ideologia", que seria ampliado, significando não necessariamente "ocultamento", como também "revelação e orientação de interesses" (p. 373).

Da conclusão de Lamounier interessa-nos particularmente a reafimação de sua hipótese principal:

> "a formação ideológica estudada, e que manifestamente se refere ao processo de State-building - fortalecimento de poder central, diferenciação da 'função pública', extensão de uma jurisdição uniforme às

> atividades no território - corresponde a um momento particularmente consciente de identificação sociológica dos intelectuais com o centro político. Com ou sem rupturas dramáticas, novas identificações se formavam. A utilidade do esquema apresentado até aqui depende precisamente da capacidade que porventura tenha de pôr em relevo, se não esclarecer, tais transformações." (p. 374)

Este trabalho de Lamounier destaca os principais pontos de um conjunto de aspectos ideológicos do pensamento autoritário brasileiro, que ele engloba sob o nome de "ideologia de Estado". Como procuramos mostrar, parece-nos que este modelo também se aplicaria ao pensamento pedagógico que se constitui a partir da década de trinta e se estende, em seus aspectos centrais, até o período por nós estudado.

Evidentemente, aplica-se melhor aos seus representantes conservadores, os quais, diga-se de passagem, permanecem no poder durante todo o período desde a década de vinte até, em alguns casos, até o final dos anos sessenta. Neste capítulo analisamos o debate entre um representante do pensamento liberal e outro do pensamento conservador. Certamente ao primeiro não se poderia aplicar o mesmo modelo de pensamento apresentado por Lamounier, embora também os nossos liberais se identificassem com o centro de poder. Tratava-se, também para eles, em parte, de realizar suas propostas por intermédio do Estado. Mas esta ambiguidade do pensamento liberal já foi por nós analisada neste capítulo.

Para finalizar, lembramos que, se Almeida Júnior e Capanema poderiam ser localizados claramente em um dos dois lados, Lourenço Filho já não permite a mesma afirmação. O "objetivismo tecnocrático", teria permitido a ele manter uma postura menos clara e também a consequente possibilidade de manter sua influência constante por um longo período de nossa história, passando pela década de 20, pelo Estado Novo e pela chamada República liberal. Entretanto, é inegável que seu discurso sintoniza com a chamada "ideologia de Estado" pela sua preocupação central: a organização do poder, tanto em relação com as questões práticas como teóricas da educação pública. Mas estas afirmações se restringem aos limites deste trabalho, que já foram assinaladas.

Dissemos no início que Almeida Jr. e Capanema representavam as grandes linhas da discussão sobre educação no Brasil naquele período. É necessário afirmar ainda que, com relação especificamente ao primeiro debate sobre a L.D.B., a Revista alinha-se com a posição conservadora. O editorial do número 36, que reproduz os documentos, lamenta o não aproveitamento do Plano da Educação de 1937 (curiosamente também reproduzido no mesmo número), que, como já comentamos anteriormente. era absolutamente sistemático, centralizador, regulando todos os aspectos possíveis e imagináveis da educação nacional, em seus mínimos detalhes. Além deste posicionamento explícito, como vimos no Cap. I, a composição temática dos artigos, demonstrou a predominancia do tratamento "técnico" (psicopedagógico e experimental) dos problemas educacionais. Posições claramente liberais também encontram representantes, mas em nítida situação de desvantagem.

## 3. CONCLUSÕES PARCIAIS

A análise dos textos publicados por Almeida Júnior na R.B.E.P. nos revelou um importantíssimo intelectual da educação brasileira. Sua tragetória na vida pública foi marcada pela publicação de várias obras e atuação em alguns cargos públicos, pela docência na Universidade de S. Paulo e pela participação nos debates sobre as Leis de Diretrizes e Bases, a partir de 1948.

Dentro dos limites permitidos pela análise somente dos seus textos publicados pela Revista, acreditamos que podemos afirmar que, do ponto de vista político, sua opinião definia-se como francamente liberal. Do ponto de vista teórico, seus textos, muito claros, precisos e surpreendentemente modestos, tinham como marca registrada a a abordagem interdisciplinar dos temas tratados. Além disso, distanciava-se da postura cientificista, tecnocrático ou simplesmente categórica e autoritária, por conceber as relações entre a teoria e a prática em termos de liberação, e não de dominação do homem e da natureza.

O debate sobre a Lei de Diretizes e Bases, de cujo projeto ele foi o relator destaca, no espectro dos números da R.B.E.P. aqui estudados, duas das mais importantes posições políticas que percorrem o debate educacional neste período: conservadorismo e liberalismo.

Almeida Júnior debate com Gustavo Capanema e pelos textos publicados pode-se constatar que a grande questão que dividia os adversários era a organização da educação nacional, tra-

do prevalecido a posição conservadora.

Este pensamento político, ao qual a Revista se alinha neste período, foi identificada em suas características especificamente brasileiras, como sendo "ideologia de Estado", elaborada principalmente durante a década de vinte. Consideramos particularmente pertinente a definição de Lamounier, que considera fundamental nesta ideologia o fato de representar uma resposta às questões de organização do poder no país, resposta autoritária, sem dúvida nenhuma.

## CAP. V - CONCLUSÃO

Nosso objetivo neste trabalho foi procurar entender os pressupostos políticos de alguns intelectuais brasileiros que se dedicaram ao estudo de questões e problemas relativos à educação brasileira, tais como são apresentados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no período de julho de 1944 a junho de 1952.

Esta análise procurou salientar que, do ponto de vista da filosofia política, o pensamento predominante pode ser considerado organicista e positivista, na medida em que não somente tem como questão principal a organização da educação a partir da ótica do Estado, como também porque acentua, neste último, sua organicidade, sua identificação com a Nação, com a coletividade, e mais especificamente, liga-se à tendência do pensamento orgânico que considera o TODO, ou o Estado, como transcendente, em relação às partes que o compõem. A classificação positivista parece-nos adequada na medida em que, face à diversidade das partes, propõe a sua "adaptação" às necessidades superiores da coletividade, nos termos do melhor aproveitamento de suas capacidades e aptidões naturais ou em termos de sua "integração" política e social, que se traduziria no aumento da utilidade social dos indivíduos.

Em termos das tendências específicas do pensamento pedagógico brasileiro, inscreve-se no movimento que tem início na década de vinte, que se orientava para a consideração da educação

como um "problema nacional". Este movimento apresentou duas orientações principais, que eram marcadas, respectivamente, por uma preocupação política democrática, por um lado, e pelo viés "tecnicizante",de outro. Entre os reformadores da década de vinte, irão assumir cargos importantes na área educacional durante a década seguinte, os principais representantes da segunda tendência, destacando-se entre eles Francisco Campos e Lourenço filho. Este último, como vimos, será um dos principaais orientadores da Revista neste período. Assim, a suposta "postura técnica" de Lourenço Filho, e que poderia ser estendida à Revista, vai se configurar, mais adequadamente, como "objetivismo tecnocrático", característica que se torna compreensível no quadro do pensamento autoritário brasileiro.

Ao mesmo tempo, a Revista também apresenta, embora de forma não predominante, representantes do pensamento liberal, como Almeida Júnior. O debate educacional que se desenvolve neste período, embora não tão marcadamente na Revista, apresenta uma oposição entre liberais e conservadores, e a publicação, aqui estudada, posiciona-se, através dos seus editoriais, ao lado do pensamento conservador.

Para finalizar, do ponto de vista da ideologia política brasileira, neste período, os pressupostos políticos, a visão da história, a fundamentação epistemológica aqui analisados permitem situar o seu pensamento pedagógico no quadro mais amplo da "ideologia do Estado", que procurava oferecer respostas à questão de organização do Estado moderno no Brasil, elaborada principalmente durante a década de vinte. Esta mesma constatação

se verifica ao se comparar o pensamento pedagógico aqui analisado, com a ideologia que caracteriza o Estado Novo. Esta poderia talvez ser considerada como um aspecto parcial, localizado, da "ideologia do Estado", que nos parece abranger um período maior e incluí-la.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, neste período, e os intelectuais que elegemos para analisar, estavam preocupados, predominantemente, com a necessidade de fundamentar e justificar, do ponto de vista político, epistemológico e técnico, a "construção" de um ordenamento legal, do aparato administrativo - relativos à educação - e de uma <u>determinada forma</u> de organização e funcionamento de ambos. Pudemos constatar também que as posições se dividiam entre conservadores-autoritários e liberais (também alguns considerados autoritários) e que prevaleceram, em termos institucionais, as opiniões dos primeiros.

Estas conclusões, bem como aquelas parciais, apresentadas ao final de cada capítulo, referem-se fundamentalmente aos resultados da pesquisa em função dos meus objetivos iniciais.

Entretanto, estes mesmos objetivos faziam e fazem parte de um conjunto de questões maiores que têm se colocado para nós desde quando começamos nossa tese de mestrado em educação e, posteriormente, quando concentramos nossos estudos na área de filosofia política. Poder-se-ia resumir estas questões em uma pergunta: <u>o que tem significado falar em educação pública no Brasil</u>? Como este problema vem sendo equacionado, quais os seus principais teóricos, ou quais os intelectuais que viriam a se tornar os responsáveis pela consolidação de determinadas noções a respeito

da educação pública, incluídos aí o próprio conceito de educação, o seu papel na sociedade, as obrigações do Estado, os direitos dos cidadãos em relação a ela, a forma que deveria assumir a sua administração?

A relação deste questionamento mais amplo com as objeções, (que apresentamos na Introdução deste trabalho) ao pensamento pedagógico contemporâneo é a seguinte: partimos da hipótese que este poderia ser melhor explicado se conseguíssemos entender as suas origens. Em outras palavras, se conseguíssemos entender como se começou a pensar a educação pública, a partir de qual posição, em relação ao Estado.

Com a leitura dos números que foram publicados neste período, foram ficando claros certos aspectos que apenas em termos teóricos mais amplos tinhamos pensado anteriormente. Estamos nos referindo às caraterísticas do Estado moderno, em termos da doutrina política, e do papel de instrumento de ação política que a educação tende a assumir, no contexto maior da "construção" de um determinado modelo de sociedade. Em termos de história do Brasil e da implantação de um sistema de educação público, que foi chamado de sistema nacional de educação, pudemos perceber que neste período, e com personagens que se faziam presentes na R.B.E.P., foram se configurando e consolidando muitas das concepções que temos hoje sobre o "Estado moderno", e as suas implicações para a educação.

Nossas origens, em termos da educação republicana, estão situadas no âmbito do "Estado nacional e autoritário", e dos conceitos de "democracia" e de "cidadania" que implica. Este

último encontrou reformulação adequada na palavra "estadania", criado por José Murilo de Carvalho.

A implantação do Estado administrativo moderno, no Brasil, trouxe para a educação a afirmação principal de que, assumir os deveres para com a educação, significaria, para o Estado, entendê-la como um interêsse, não como um dever, e também, como um instrumento de ação política e de aumento da utilidade social dos indivíduos, e não como um direito dos cidadãos. Muito menos seria entendida como um dos elementos constituintes de uma sociedade democrática, que contribuiria para tornar efetiva a participação política dos cidadãos.

A afirmação deste conceito de educação "pública", que se estendia às escolas particulares e oficiais, teve como resultado a sedimentação do entendimento de que a principal obrigação do Estado seria organizar e controlar a educação nacional, mas não necessariamente garantir educação universal e gratuita. Permitiu também a implantação de um determinado modelo de administração da educação - sistema de cursos seriados - tanto para as escolas públicas como particulares, mas cuja fiscalização, no sentido do cumprimento das exigências legais mínimas, só tem sido aplicada em escolas particulares, pelo menos no Estado de S. Paulo. (1)

---

1. Pode parecer absurdo mas segundo pudemos constatar, neste estado da federaçã os superiores só têm poder no sentido de defender os interesses dos alunos relação às escolas particulares. Em relação às escolas públicas limitam-se verificar os documentos. Mas o Estado de S. Paulo é neste caso, apenas uma re ferencia a título de exemplo, e esta observação certamente mereceria estu específico.

O tipo de trabalho que apresentamos não nos permite extrapolar suas conclusões para aspectos que exigiriam pesquisa empírica, mas gostaríamos de deixar assinalada, estas hipóteses, que nos parecem fundamentadas e que talvez sirvam de inspiração para outras pesquisas.

Se considerarmos que, tendo em vista este trabalho, e outros quais fizemos referência, a nossa educacão "pública" tem sido muito mais estatal (interesse do Estado, controlada, organizada, fiscalizada e normatizada pelo Estado), do que pública (entendida como um dever do Estado e direito dos cidadãos, e por estes organizada e dirigida), parece fazer sentido a atual falência da escola pública, e a predominância do ensino particular. O excesso de controle estatal e a falta de interesse pela educação universal, tem levado à burocratização das escolas públicas, sem falar do seu gritante abandono, em termos materiais. Por outro lado, a fiscalização rigorosa das escolas particulares, no que se refere às suas condições materiais e de funcionamento, tem feito do Estado um guardião dos interesses daqueles que podem frequentá-la, ou seja, das camadas mais favorecidas cultural e/ou economicamente. Isto sem tocar na questão do ensino superior que, como se sabe, a partir da exigência de autorização oficial para funcionar, transformou-se no paraíso do ensino particular, mas destinado às classes menos favorecidas.

Enfim, estamos indo muito longe com estas afirmações pouco acadêmicas. Insistimos apenas que este conceito de educação pública tem conduzido à burocratização cada vez maior das escolas públicas de primeiro e segundo graus, além de sua de-

cadência, em função do evidente desprezo que se evidencia pelas verbas a ela destinada e pelos salários dos professores. Quando e onde se reconhece este fracasso, geralmente se propõe como solução leis mais minuciosas e maior controle, em termos políticos mais amplos. Em termos do trabalho intra-escolar, burocratiza-se (ou administra-se) cada vez mais o fracasso, constatado há mais de quarenta anos, eufemísticamente chamado de "evasão e repetência". Burocratiza-se o fracasso aprofundando-se o viés inicial da "nota", que não representa outra coisa senão a administração dos resultados do ensino. Depois da "nota", vem a "reprovação" e depois desta, o "período de recuperação". Se esta é a única solução para a "educação de massas" é algo a ser pensado, mas é adequada à nossa tradição autoritária que considera a educação como um problema cujos termos são administração e controle. Talvez os termos sejam diferentes em uma sociedade mais democrática, que tenha por objetivo a formação de cidadãos autônomos o suficiente para o exercício e a luta de e por seus direitos políticos.

# ANEXO - ARTIGOS DE FUNCIONÁRIOS DO INEP DURANTE O PERÍODO DE 1944 A 1952

## M. B. LOURENÇO FILHO

Professor de psicologia educacional da Universidade do Brasil, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, ex-Diretor geral do ensino em São Paulo (1935) e no Ceará, ex-Diretor do Departamento Nacional de Educação (dez. 1947 - março 1951) e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Autor de Introdução ao Estudo da Escola Nova, Testes A.B.C, Tendências da Educação Brasileira e outros trabalhos. Publicou 26 textos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, entre conferências, artigos, estudos e discursos. A relação destes artigos é apresentada no capítulo III, 1.

## JACYR MAIA

Chefe da seção de Orientação e Seleção Profissional do INEP. Antigo técnico do Centro de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação do Distrito Federal. Autor de Estatística e experimentação pedagógica. Publicou três artigos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:

I (1) julho 1944 - "Provas mentais na seleção de servidores públicos"

II (4) outubro 1944 - "Provas para seleção de calculistas"

V (13) julho 1945 - "Orientação e nível mental"

M. MARQUES DE CARVALHO

Chefe da Seção de Inquéritos e Pesquisas do INEP, antigo assistente do Instituto de Educação da USP. Autor de Oportunidades de Educação em São Paulo. Publicou um artigo na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:

I (2) agosto 1944 - "Aspectos do ensino numa universidade norte-americana"

ELISA DIAS VELOSO

Técnico de educação da seção de Orientação e Seleção do INEP. Antiga professora na Escola Normal de Belo Horizonte. Publicou um artigo na R.B.E.P. :

I (2) agosto 1944 - "A apresentação das questões nas provas de nível mental"

Dr. ÁLVARO NEIVA

Técnico de administração escolar do INEP; fundador e antigo diretor do Instituto Cruzeiro, de Cruzeiro, São Paulo, onde realizou a experiência Escola Ativa Direta. Pertencia à Comissão de redação da R.B.E.P. Autor de Educação para a vida. Publicou um artigo na Revista:

I (3) setembro 1944 - "A Escola Secundária e a Formação de Atitudes Democráticas"

ARMANDO HILDEBRAND

Técnico do Ministério da Educação, chefe de seçã do INEP, ex-professor da Escola Normal de São Carlos (SP). Membr da Comissão de Redação da R.B.E.P. Autor de Problemas de rendimento escolar e outros trabalhos. Publicou um artigo na Revista, em colaboração com Lourenço Filho:

IV (10) abril de 1945 Lourenço Filho e A. Hildebrand - "São necessários os exames escolares?"

ANA RIMOLI DE FARIA

Técnico do INEP. Publicou um artigo na Revista:

XII (33) maio-agosto, 1948 - "Problemas da adolescência: o querer valer, a evasão e o retorno"

MURILO BRAGA DE CARVALHO

Diretor do INEP. Publicou dois trabalhos na R.B.E.P.

XII (34) set./dezembro, 1948 - "Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência"

XVI (44) out./dezembro, 1951 - "Seleção de pessoal: seus objetivos e seus problemas"

LÚCIA MARQUES PINHEIRO

Técnico de Educação do INEP. Publicou dois artigos n
R.B.E.P.:

XII (34) set./dezembro, 1948 - "A homogeneização de classes n
escola primária"

XV (41) jan./março, 1951 - "Aplicações da psicologia à educação
origens dos sentimentos de insegurança
angústia"

IRENE DE ALBUQUERQUE

Dos cursos do INEP. Publicou um artigo na Revista:

XV (42) abril/junho, 1951 - "A prática de ensino nos Institutos
de Educação e Escolas Normais"

Total de artigos de funcionários do INEP:

1. Incluindo Lourenço Filho: 38

2. Excluindo Lourenço Filho: 13

Observação: um dos artigos é de Lourenço Filho e Armando Hilde
brand. Foi contado apenas uma, em ambas as hipóteses.

# BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Sérgio - Os Aprendizes do Poder - O bacharelismo liberal na política brasileira - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

ALMINO. João - Os democratas autoritários - liberdades individuais, de associação política e sindical na constituinte de 1946 - S. Paulo, Brasiliense, 1980.

AMARAL, Azevedo - O Estado autoritário e a realidade nacional - Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1938.

ANGELL, Robert Cooley "Integracion social" - in Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales - Madri, Aguilar.

ARENDT, HANNAH - A Condição Humana - Tradução de Roberto Raposo; introdução de Celso Lafer - Rio de Janeiro:Forense Universitária; Rio de Janeiro:Salamandra; S. Paulo:Ed. Universidade de S. Paulo, 1981.

_____ - Entre o passado e o futuro - Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. S. Paulo, Editora Perspectiva, 1972.

ARIÉS, Philippe - História Social da Criança e da Família - Trad. Dora Flaksman, 2 ed. Zahar, 1981.

AZEVEDO, Fernando - História de minha vida - Rio de Janeiro - Livraria José Olympio Editora, 1971.

AKZIN, Benjamin - Legislacion: Naturaleza y funciones. Enciclopedia Internacional de la Ciencias Sociales - Madri, Aguilar.

BOSCHETTI, Anna - Sartre et "Les Temps Modernes" - Paris, Les éditions de Minuit, 1985.

BURNIER, Michel-Antoine & Bon,Frédéric - Les nouveau Intellectuels - Paris, Éditions du Sevil, 1971.

CARONE, Edgar - A república liberal - II - Evolução Política (1945-1964) S. Paulo - Difel, 1985.

_____ - A república liberal - I - (Instituições e classes sociais) - S. Paulo, Difel, 1985.

_____ - O marxismo no Brasil (das origens a 1964), Rio de Janeiro, Dois Pontos Editora Ltda. 1986.

CARVALHO, José Murilo de - A Construção da ordem - A elite política Imperial - Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1981.

_____ - Os bestializados - S. Paulo, Companhia das Letras, 1987.

_____ - "As forças armadas na primeira República" in: Boris Fausto. História Geral da Civilização Brasileira, vol. 9, III - O Brasil Republicano. Sociedades e Instituições. S. Paulo, Difel, 1977.

CHOMSKY, Noan - La responsabilidad de los intelectuales - y otros ensayos historicos y políticos. (Los nuevos mandarines) - Trad. Juan - Ramón Capella - Barcelona, Editora Ariel, 1974.

COMTE, Augusto - Apelo aos Conservadores - Trad. Miguel Lemos - Rio de Janeiro, Igreja Posivista do Brasil - 1899 - p. 127 e 137.

COMTE, Auguste - Opuscules sur la philosophie sociale. (Como apendice ao 4º v. Sustème de la politique positive. apud - Comte - Sociologia - org. e tradução de Evaristo de Moraes Filho - 2 ed. S. Paulo, Ática, 1983.

COUTINHO, Carlos Nelson - "Cultura Brasileira, um intimismo deslocado à sombra do poder?" Cadernos de Debate 1 - S. Paulo, Brasiliense, 1976.

CUNHA, Célio - Educação e Autoritarismo no Estado Novo - S. Paulo, Cortez Aditora, Autores Associados, 1981.

DEUTSCH, Karl W. - The nerves of Government - Models of political communication and control. New York - The Free Press, 1963.

FAORO, Raymundo - Os donos do poder - Formação do patronato político brasileiro - 3 edição, Porto Alegre, Editora Globo, 1976.

FAUSTO, Bóris - "A crise dos anos vinte e a Revolução de 1930" - in Bóris Fausto (org.) - História da Civilização Brasileira - vol. 9, III O Brasil Republicano - Sociedade e Instituições (1889-1930) - S. Paulo , Difel, 1977.

FICHTE, Johann Gottlieb - La missione del dotto - Trad. Marco Marroni - Roma, Editori Reuniti, 1982.

---------- - Lo Stato di tutto il popolo - Trad. Nicolao Merker - Roma, Editori Reuniti, 1978.

---------- - Los caracteres de la Edad Contemporánea - Trad. e introducción de Jose Gaos - Madri, Biblioteca de la Revista de Ocidente, 1976.

FORMAN, Paul - A Cultura de Weimar - a causalidade e a teoria quântica 1918-1927 - A adaptação dos físicos e matemáticos alemães em um ambiente intelectual hostil - Trad. Claúdio W. Abramo - Campinas, Cadernos de História e Filosofia da Ciência, Suplemento 2/1983.

FOULCAUT, Michel - As palavras e as coisas - Uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Selma Tannus Muchail, 2 edição, S. Paulo, Martins Fontes, 1981.

_____ - A arqueologia do saber - Tradução Luiz Felipe Baeta Neves, 2 edição, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1986.

_____ - Vigiar e Punir - Nascimento da Prisão - Tradução M. Pondé Vassalo - Petrópolis, Editora Vozes, 1977.

GOUVEIA, Aparecida Joly - "A pesquisa educacional no Brasil" - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - ( ) 122:209-210 - abr./junho 1971.

HABERMAS, Jurgen - Teoria y praxis - Estudios de filosofía social - Trad. Salvador Mas Torres y Carlos Moya Espí - Madri, Editorial Tecnos S.A., 1987.

_____ - Mudança estrutural da esfera pública - Tradução Flávio R. Kothe, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984.

_____ - "Técnica e ciência como 'ideologia'" - Trad. Zeljko Loparic - S. Paulo, Abril Cultural - 1976 (Os Pensadores).

HOBBES, Thomas (1588-1679) - Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil - Trad. João Paulo dos Reis Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva - 2 ed. S. Paulo: Abril Cultura, 1979 (Os Pensadores).

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor - Temas básicos da sociologia - Trad. Àlvaro Cabral - S. Paulo, Editora Cultrix, 1978.

JOUVENEL, Bertrand de - Du Pouvoir - Histoire naturelle de sa croissance - Paris, Hachette 1972.

---------- - As origens do Estado Moderno - uma história das idéias políticas no século XIX - Trad. Mamede de Souza Freitas, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

LAMOUNIER, Bolívar - "Formação de um pensamento político autoritário na primeira República. Uma interpretação". in Boris Fausto. História Geral da Civilização Brasileira. vol. 9, III - O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições - S. Paulo, Difel, 1977.

LEBRUN, Gérard - "Hobbes en dèça du Liberalisme" - Manuscrito - Revista de Filosofia - Universidade Estadual de Campinas - Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência - Vol. IV (1) - outubro, 1980.

---------- - O que é Poder - Trad. Renato Janine Ribeiro, Sílvia Lara Ribeiro. S. Paulo, Brasiliense, 1981.

LEFORT, Claude - "A Filosofia Política Diante da Democracia Moderna" in Filosofia Política 1 - Porto Alegre, PLM Editores, 1984.

---------- - As formas da história - Ensaios de antropolofia política - Trad. Luís Roberto Salinas Fortes e Marilena Chauí - S. Paulo, Brasiliense, 1979.

LE GOFF, Jacques - Os intelectuais de Idade Média - Trad. Margarida Sérvulo Correia, 2 ed. - Lisboa, Gradiva, 1984.

LENHARO, Alcir - Sacralização da política - Campinas, Papirus, Editora da Unicamp, 1986.

LEVINE, Donald - "Integracion cultural" - in Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales - Madri, Aguilar.

LOEWENSTEIN, Karl - Brazil under Vargas - New York, Russel anc Russel, 1973.

MAKAHAISKI, Jan Wachav - Le socialisme das Intellectuels - Trad. e apresentação de Alexandre Skirda, Paris, Editions du Sevil, 1979.

MANNHEIM, Karl - Essays on Sociology and Social Psychology (cap. II: Conservative Thought) - Londres, Routledge and Kegan Paul Ltd., 1959.

---------- - Ideologia e Utopia - Tradução de Sérgio Magalhães Santeiro - 3 ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.

MARCUSE, Herbert - A ideologia da sociedade industrial - tradução Giasone Rebuá - 4 ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1973.

MEDEIROS, Jarbas - Ideologia Autoritária no Brasil - 1930-1945 - Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1978.

MEDEIROS, José Augusto Bezerra e outros - Um educador brasileiro: Lourenço Filho, S. Paulo, Melhoramentos, 1959.

MERTON, Robert King - Sociologia: Teoria e Estrutura - Trad. Miguel Maillet - São Paulo, Editora Mestre Jou, 1970.

MEYER, Philippe - L'enfant el la raison d'État - Paris, Éditions du Seuil, 1977.

MICELLI, Sérgio - Instelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945) - S. Paulo, Difel, 1979.

---------- - Poder, sexo e letras na República Velha - S. Paulo, Perspectiva, 1977.

MILLS, C. Wright - Sociology and Pragmatism, New York, Oxford University Press, 1966.

MONTEIRO, João Paulo - "Democracia Hobbesiana e Autoritarismo Rousseauniano" - Manuscrito - Revista de Filosofia - Universidade Estadual de Campinas - Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência - vol. III (2) abril, 1980.

MOREU, Pierre-François - Le récit utopique - Droit naturel et roman de l'État - Paris, Presses Universitaires de France, 1982.

_____ - Les racines du libéralisme Une anthologie - Paris, éditions du Sevil, 1978.

MOORE Jr., Barrigton - As origens sociais da ditadura e da democracia - Trad. Maria Ludovina F. Couto, Lisboa, Edições Cosmos, 1975.

NAGLE, Jorge - Educação e sociedade na Primeira República - S. Paulo, E.P.U. Editora Pedagógica Universitária, 1974.

_____ - "Educação na virada do século" - Ciência e Cultura (39)3 - março de 1987.

NEUMANN, Fraz - Behemoth - The structure and practice of National Socialism - 1933-1944 - New York, Harper and Row, Publishers, Inc., 1966.

---------- - Estado democrático e Estado autoritário - Org. Herbert Marcuse, Trad. Luiz Corção - Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1969.

OLIVEIRA, Lucia Lippi et allii - Estado Novo: Ideologia e poder. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

ORLANDI, Luiz Benedito Lacerda - "Falares de Malquerença" - a propósito de "pesquisa", "verticalidade" e "realidade profunda" - Cadernos do IFCH - Campinas, Universidade de Campinas, Agosto 1983.

PINHO, Péricles M. "Elogio de Péricles Madureira de Pinho" in "Homenagem a Lourenço Filho" (obtuário) - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - 54 (119) jul./set. 1970.

PHILOSOPHIES DE L'UNIVERSITÉ - Idealisme Allemand et la Questions de L'Université - Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel présentés par Luc Ferry, J. - P. Pesron et Alain Renaut; traduits de l'allemand par G. Coffin, J.F. Courtine, L. Ferry, A. Laks, O. Masson, A. Renaut et J. Rivelaygue. Paris, Payot, 1979.

PRADO Jr., Bento - "A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão" in Bento Prado, Marilena Chauí, Maurício Tragtenberg e Roberto Romano - Descaminhos da Educação - S. Paulo, Brasiliense, 1980.

"Relatório das atividades da 'Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos' referente ao ano de 1952" - Milton Andrade da Silva (Chefe da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) - Arquivo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Brasília.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - Brasília, MEC/INEP - nº 1 a 45.

RICHARD, Lionel - A República de Weimar - 1919-1933 - Tradução Jônatas Batista Neto - S. Paulo:Companhia das Letras, Círculo do Livro, 1988.

RINGER, Fritz K. - The Decline of German Mandarins - The german academic community, 1890-1933. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1969.

ROMANO, Roberto - "Democracia e Universidade" - Interpretação e Mundo na Tese XI contra Feurerbach - Considerações para a crítica da 'prática-prática' - in Descaminhos da Educação - Cadernos de Debates - 8 - S. Paulo, Brasiliense, 1980.

ROCKER, Rudolf - Nacionalismo y cultura - 3º ed. Tradução do manuscrito alemão por D.A. DE SANTILLAN - Buenos Aires - Editorial Américalee - s/d.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira - História da educação no Brasil (1930/1973) - 2 edição, Petrópolis, Editora Vozes Ltda. 1980.

ROSENFIELD, Denis - A questão da democracia - S. Paulo, Brasiliense, 1984.

ROSSITER, Clinton - Conservadurismo - Enciclopedia Internacional de la Ciencias Sociales, Madri, Aguillar.

SCHLANGER, Judith E. - Les métaphores de l'organisme - Paris - Librairie Philosophique J. Vrin - 1971.

SCHWARTZMAN, Simon - Bases do autoritarismo brasileiro - 2 ed. - Rio de Janeiro, Editora Campus Ltda. 1982..

_____ - Tempos de Capanema / Simon Schwartzman, Helena Maria Bousquet Bomeny e Vanda Maria Ribeiro da Costa - Rio de Janeiro:Paz e Terra; S. Paulo:Editora da Universidade de S. Paulo, 1984.

SHILS, Edward - Intelectuales - Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales - Madri, Aguillar.

SILVA, Geraldo Bastos - A evolução secundária: perspectiva histórica e teoria. S. Paulo, Editora Nacional, 1969.

STRAUSS, Leo - Droit naturel et histoire - traduit de l'anglais par Monique Nathan et éric Dampierre - Paris, Flammarion, 1986.

TOCQUEVILLE, Alexis - A democracia na América in Jefferson, Paine, Tocqueville. Seleção de textos de Francisco Weffort - Traduções de Leonidas Gontijo de Carvalho ... (et al.) 3 edição - S. Paulo, Abril Cultural, 1985 (Os Pensadores).

_____ - O antigo regime e a revolução - Tradução de Yvonne Jean, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1979.

TROUSSON, Raymond - Voyages aux pays de nulle part - Histoire litteraire de la pensée utopique - 2 ed. Bruxelles, éditions de l'Université de Bruxelles, 1979.

WINCLER, Lutz - A Função Social da Linguagem Facista. Trad. Lucilia M. Almeida - Lisboa, Editorial Estampa, 1978.

WINICK, Michel - Histoire Politique de la Revue "ESPRIT" 1930-1950, Paris, éditions du Seuil, 1975.