

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

SIGNATÁRIAS DO MANIFESTO DE 1932: TRAJETÓRIAS E DILEMAS

JOSÉ DAMIRO DE MORAES

Prof. Dr. SÉRGIO EDUARDO MONTES CASTANHO

Orientador

Este exemplar corresponde à redação final da tese para obtenção do grau de Doutor em Educação defendida por José Damiro de Moraes e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/02/2007.

Assinaturas:

Orientador

COMISSÃO JULGADORA

© by José Damiro de Moraes, 2007.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M791s Moraes, José Damiro de.
Signatárias do manifesto de 1932 : trajetórias e dilemas / José Damiro de Moraes. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Sérgio Eduardo Montes Castanho.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alberto, Armanda Álvaro, 1892-1974. 2. Meireles, Cecília, 1901-1964. 3. Rudolfer, Noemi Silveira, 1902-1980. 4. Educação – História – Brasil – 1932. 5. Escola Nova. I. Castanho, Sérgio Eduardo Montes. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-763-BFE

Título em inglês : The signatory women of 1932 manifesto : trajectories and dilemmas

Keywords : Alberto, Armanda Álvaro, 1892-1974 ; Meireles, Cecília, 1901-1964 ; Rudolfer, Noemi Silveira, 1902-1980 ; Education – Brazil – History – 1932 ; New School

Área de concentração : Filosofia e História da Educação

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho (Orientador)
Prof. Dr. Michael MC Donald Hall
Profa. Dra. Maria Elisabete Sampaio Prado Xavier
Prof. Dr. José Claudinei Lombardi
Profa. Dra. Lúcia Martha Coimbra da Costa Coelho
Prof. Dr. José Luis Sanfelice

Data da defesa: 27/02/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : jdmoraes@unicamp.br
jdamiro@gmail.com

Aos meus ancestrais, principalmente a duas mulheres: minha avó Joanna e minha mãe Vilma; grato pela minha trajetória e existência.

**Só te conheço de retrato,
não te conheço de verdade,
mas teu sangue bole em meu sangue
e sem saber te vivo em mim
e sem saber vou copiando
tuas imprevistas maneiras**

[...]

**Acabei descobrindo tudo
que teus papéis não confessaram
nem a memória de família
transmitiu como fato histórico
e agora te conheço mais
do que a mim próprio me conheço,
pois sou teu vaso e transcendência,
teu duende mal encarnado.**

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os caminhos nessa pesquisa... Revelaram amizades, possibilitaram encontros e desencontros, conduziram o trabalho.

Nessa “trajetória” - palavra que tomo emprestada do título - passei por arquivos, bibliotecas, cidades. Conheci pessoas com quem pude conversar e ser auxiliado nas minhas buscas. Corro o risco de me esquecer de algumas e espero que compreendam algum lapso.

Quero lembrar da atenção que recebi dos funcionários do Arquivo e Biblioteca do Conselho Nacional de Educação (CNE/DF); do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (RJ); do Arquivo Nacional (RJ); da Biblioteca Nacional (RJ). Na USP, agradeço ao pessoal do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP) e das bibliotecas do Instituto de Psicologia, Faculdade de Educação, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade.

Nominalmente, gostaria de recordar as pessoas que me ajudaram nesse percurso: Prof^a Dr^a Helena Ibiapina Lima e Prof^a Dr^a Libânia Nacif Xavier do PROEDES/RJ; Diógenes e Marcela do CRE/Mário Covas (SP); Mario e Ema do AEL/UNICAMP; Carmem do CEDAE/UNICAMP; Gil e Rose da Biblioteca da FE/UNICAMP; Milton Lopes, companheiro que vasculhou informações na Biblioteca Nacional; Davi, Willian e Alexandre Samis pela hospitalidade durante estadia no Rio de Janeiro.

Nesse período, reaproximei-me dos amigos Silvio Gallo, Kimi Tomizaki, Carlo Romani, Plínio Coelho. Porém, acabei por me distanciar de outras amizades;

aproveitando, afirmo que isso não significou em nenhum momento esquecimento. Por isso, lembro dos amigos de quem senti falta nessa minha ausência imposta pelo trabalho de pesquisa: Rubens e Márcio, Marcelo, Eduardo, Virgílio...

Aos amigos da Capoeira Angola, que entenderam meu afastamento do pé do berimbau: Gidalto Pereira Dias (Mestre Pé-de-Chumbo) e João Eduardo da Costa (Mestre Bahia), Antonio Riul (Professor-mestrando) e a todos da Academia de João Pequeno de Pastinha.

Aos novos amigos que tornaram mais calorosa a caminhada: Cláudia e Ney, Sônia e Roberto, Valéria e Chico – companheiro que ainda cuidou com carinho do abstract.

Aos professores da banca de qualificação: Prof. Dr. Michael Hall, pela disponibilidade e interesse pela minha vida acadêmica; Prof^a Dr^a Elisabete Xavier, que admiro desde a graduação, pela generosidade e paixão pela educação; ao Prof. Dr. Sérgio Castanho, pela confiança e orientação da pesquisa.

A Edna, que me “roubou” para ir ao cinema, viajar, descansar, passear. Vivenciando e incentivando cada momento das minhas dúvidas e incertezas durante o trabalho, não deixou que eu desanimasse. Assim, com amor, pelo nosso passado, por esse presente e ao nosso futuro!

Aos trabalhadores que financiaram esta pesquisa por meio de recursos públicos. Em um primeiro momento, foram da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e depois do PPBIG (Programa Piloto de Bolsas para Instrutores Graduados), possibilitando o desenvolvimento e concretização da pesquisa. No PPBIG, ressalto a experiência docente que realizei com os Profs. Roberto Goto e Silvio Gallo e a supervisão dos Profs. Renê Trentin e Sérgio Castanho.

Estendo os agradecimentos aos demais professores do DEFHE (Departamento de Filosofia e História da Educação) e a todos os funcionários da

Faculdade de Educação, destacando aqueles que atuam na Secretaria da Pós-Graduação, pelo apoio constante. No entanto, é impossível não falar especialmente da Ana (Secretaria do DEFHE), da Nadir e da Gislene, sempre presentes e atenciosas.

Por fim, a todos deixo meu reconhecimento nas palavras de Cecília Meireles:

[...]

Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACIE	Ata da Congregação do Instituto de Educação
AEL/IFCH/UNICAMP	Arquivo Edgar Leuenroth – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UNICAMP
AESP	Arquivo do Estado de São Paulo
AIB	Ação Integralista Brasileira
AN	Arquivo Nacional
ANL	Aliança Nacional Libertadora
APERJ	Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro
BCE	Biblioteca Central de Educação
BN	Biblioteca Nacional
BSA	Bureau Sul Americano
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CC	Comitê Central
CEDAE/IEL/UNICAMP	Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio – Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
COB	Confederação Operária Brasileira
CRE/Mário Covas/SEE/SP	Centro de Referência em Educação Mário Covas – Secretaria Estadual de Educação – São Paulo
DEOPS	Departamento Estadual de Ordem Política e Social
DESPS	Delegacia Especial de Segurança Política e Social

DF	Distrito Federal
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DMC	Departamento Municipal de Cultura
DOPS	Departamento Autônomo de Ordem Política e Social
ELSP	Escola Livre de Sociologia e Política
EUA	Estados Unidos da América
FBPF	Federação Brasileira Pelo Progresso Feminino
FE/USP	Faculdade de Educação - USP
FEA/USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – USP
FGV/CPDOC	Fundação Getúlio Vargas / Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FORJ	Federação Operária do Rio de Janeiro
FOSP	Federações Operárias de São Paulo
FUP	Frente Única Paulista
IC	Internacional Comunista
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IE	Instituto de Educação
IEB/USP	Instituto de Estudos Brasileiros - USP
IP/USP	Instituto de Psicologia - USP
LEC	Liga Eleitoral Católica
LSN	Lei de Segurança Nacional
PCB	Partido Comunista do Brasil
PD	Partido Democrático
PPP	Partido Popular Paulista
PROEDES/UFRJ	Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade

PRP	Partido Republicano Paulista
QI	Quociente de Inteligência
SSE	Secretaria de Estado de Educação
STJ	Supremo Tribunal de Justiça
SV	Socorro Vermelho
SVI	Socorro Vermelho Internacional
SVB	Socorro Vermelho do Brasil
TSN	Tribunal de Segurança Nacional
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFB	União Feminina do Brasil
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS

1	Cecília Meireles lê conferência no Instituto de Educação - DF	84
2	Charge do novo governo pós Revolução de 1930	99
3	Charge Igreja e República	107
4	Francisco Campos	113
5	Tristão de Athayde (Alceu Amoroso Lima)	115
6	Corporações coligadas	129
7	Pavilhão Mourisco.	131
8	Reunião do CNE	141
9	Lourenço Filho	142
10	Isaias Alves	143
11	Lourenço Lacombe	144
12	Escola Regional de Merity – círculo de mães	168
13	Armanda Alberto e crianças.	175
14	Charge Educação Religiosa	187
15	Mulheres visitam a Casa de Detenção	199
16	Charge Lei de Segurança Nacional	204
17	Mulheres em A Gazeta de Notícias	214
18	Manchete de jornal	228
19	Caricatura do Padre Olimpio	231
20	Jornal da prisão	231
21	Manchete de jornal	237

22	Gabinete de Psychologia Pedagógica	259
23	Gabinete de Antropologia Pedagógica	260
24	Instituto de Educação Caetano de Campos, 1927	261

LISTA DE QUADROS

Quadro I	Relação Estado e Igreja no Brasil 1890 – 1945	35
Quadro II	Acusações contra as mulheres prisioneiras	233
Quadro III	Os Artigos da Lei nº 38 citados contra as mulheres prisioneiras	234

RESUMO

O trabalho tem o propósito de analisar as trajetórias e os dilemas das três signatárias do Manifesto pela Reconstrução Educacional do Brasil: Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles e Noemi Silveira Rudolfer. O documento, também conhecido como Manifesto dos Pioneiros de 1932, foi elemento importante no novo contexto político, econômico, social e cultural que emergia pós-revolução de 1930.

As trajetórias e os dilemas das mulheres signatárias são reveladores dos movimentos que afloravam nas primeiras décadas do século XX no país e indicam o compromisso de cada uma com a educação, arena de debates e disputas no processo de modernização pelo qual passava a sociedade brasileira no período.

Nesse sentido, são investigadas as relações, contradições e coerência entre as ações das signatárias, a educação da época e a concepção da Escola Nova. Não se trata de biografias, mas da análise da participação de Armanda, Cecília e Noemi como sujeitos históricos que atuaram e se envolveram com o projeto educacional renovador nos anos 1930. O trabalho, portanto, procura contribuir no sentido de apresentar e debater os limites, alcances e significados dos percursos dessas educadoras.

A pesquisa ampara-se em fontes documentais encontradas em arquivos de Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro. Os documentos consultados – e outros produzidos no período - estão relacionados com as trajetórias das signatárias e ajudam no entendimento da educação à época.

PALAVRAS-CHAVE:

Alberto, Armanda Álvaro (1892-1974); Meireles, Cecília (1901-1964); Rudolfer, Noemi Silveira (1902-1980); educação – Brasil – História – 1932; Escola Nova.

ABSTRACT

This work intends to analyse the trajectories and the dilemmas of the three signatory women of the Manifesto for the Reconstruction of Education in Brazil: Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles and Noemi Silveira Rudolfer. The document, also known as Pioneers' Manifesto of 1932, became an important element within the political, economical, social and cultural context which was coming up after 1930 revolution.

The trajectories and the dilemmas of the signatory women are able to reveal the social, cultural and political movements which emerged in the very first decades of the 20th century in the country, and they indicate the compromise of each one to education, which was an arena of debates and disputes related to the modernization process by which brazilian society was going through in such a period.

The investigation focuses on the relations, the contradictions and the coherence between actions held by the signatories, the education in the mentioned period and the conception of the New School (Escola Nova). This work is not a biographical one: it is an analysis of the participation of Armanda, Cecília and Noemi as historical individuals which acted and got involved in the renovated educational project of the 1930's. Hence, this work aims to contribute in showing and debating the limits, amplitudes and meanings of the trajectories of these three educator women.

The investigation is supported by documental resources available in archive departments in Brasília, São Paulo and Rio de Janeiro. The examined documents - and others written in the mentioned period - are related to the trajectories of the signatory women and help to understand education in those times.

KEYWORDS:

Alberto, Armanda Álvaro (1892-1974); Meireles, Cecília (1901-1964); Rudolfer, Noemi Silveira (1902-1980); Education – Brazil – History – 1932; New School.

SUMÁRIO

Dedicatória	iii
Agradecimentos	v
Lista de siglas	ix
Lista de figuras	xiii
Lista de quadros	xv
Resumo	xvii
Abstract	xix
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Referências teórico-metodológicas	4
1.2 Arquivos consultados	7
1.3 As signatárias: estudos afins	10
1.4 Estrutura do trabalho	14
2 PANORAMA DOS ANOS 1930	17
2.1 Primeiros movimentos	17
2.1.1 Movimento seguinte: por dentro do Governo Provisório	29
2.1.2 Epílogo: a arquitetura do Estado Novo de 1937	37
2.2 Das reformas ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932	47
2.2.1 As reformas educacionais	47
2.2.2 A IV Conferência de Educação: a gestação do Manifesto	54
2.2.3 Aproximações: a Reforma de 1931 e o escolanovismo	64
2.2.4 O Manifesto: documento renovador?	71

3 CECÍLIA BENEVIDES CARVALHO MEIRELES – PALAVRAS E ATOS EM DEFESA DO ESCOLANOVISMO	81
3.1 introdução	81
3.2 Cecília Meireles: jornalista da Escola Nova	86
3.3 República Velha... República Nova: a Revolução na pena de Cecília Meireles	94
3.4 A Revolução e os rumos do Governo Provisório	99
3.5 A Igreja e a Escola Pública: anticlericalismo e educação	106
3.6 Na luta contra “aquele decreto”...	111
3.7 O Pavilhão Mourisco	128
3.8 O “index” chega a Biblioteca Infantil	135
3.9 As repercussões no Conselho Nacional de Educação	140
4 ARMANDA ÁLVARO ALBERTO E A ESCOLA REGIONAL DE MERITI: PROFESSORA E REBELDE COMUNISTA	149
4.1 Introdução	149
4.1.1 A Escola Regional: ensaio escolanovista?	153
4.1.2 O regionalismo como ação educacional	160
4.1.3 A Comunidade na Escola Regional	168
4.1.4 O cotidiano da Escola Regional	174
4.1.5 Professores para a Escola: “amigas discretas” com práticas inovadoras	180
4.1.6 O que ler... onde ler...: bibliotecas e literatura	184
4.2 Armanda Álvaro Alberto nos turbulentos anos 1930	186
4.2.1 Introdução – Primeiros movimentos	186
4.2.2 Armanda Alberto - Ação política	192
4.2.3 O serviço secreto na acusação	205
4.2.4 A luta pela legalidade	212

4.2.5 A justiça é cega: juris et de jure ou juris tantum	220
4.2.6 A insurreição comunista	223

5 NOEMI MARQUES DA SILVEIRA RUDOLFER: NA CONSTRUÇÃO DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL	241
--	------------

5.1 Introdução	241
5.2 Conflitos no campo educacional	246
5.3 A trajetória da Psicologia no Brasil: breves referências históricas	251
5.4 Do Serviço de Psicologia Aplicada ao Laboratório de Psicologia Educacional: pesquisa e poder	262
5.5 USP: espaço/tempo de disputas	276
5.6 A presença de Noemi Rudolfer na Psicologia Educacional	287

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	307
-------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	321
--------------------	------------

ANEXOS	355
---------------	------------

1. Pavilhão Mourisco	357
2. Interventores e Diretores de Ensino	359
3. Problemas discutidos pelos alunos do Instituto de Educação nos seminários sobre Classes de Reajustamento (ago./set./out./ 1936).	361
4. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	363
5. Signatários do Manifesto (apresentação da edição de 1932)	381

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como objetivo analisar e discutir as trajetórias das três mulheres signatárias do Manifesto dos Pioneiros de 1932: Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles e Noemi Silveira Rudolfer. O denominador comum entre elas: o fato de serem mulheres participativas e educadoras, que assinaram esse documento histórico da educação brasileira.

São investigados os percursos construídos pelas três signatárias que revelam pensamentos e ações na sociedade dos anos 1930, especialmente a concepção de cada uma acerca do escolanovismo. Ao entender essas mulheres como sujeitos históricos que atuaram e se envolveram com o projeto educacional renovador, sustentado pelo Manifesto dos Pioneiros, o trabalho parte do suposto que, ao analisar a trajetória das três signatárias, é possível apreendermos as contradições da época e do próprio movimento escolanovista.

Trataremos das disputas por espaço no campo educacional e dos conflitos com setores conservadores da sociedade naquele momento, representados pela Igreja Católica e pelo Integralismo (Ação Integralista Brasileira – AIB). Entretanto, isto não significa direcionar a pesquisa para a dicotomia Renovadores X Conservadores. A

complexidade da sociedade brasileira do período não torna possível caracterizar as diversas opiniões em uma visão maniqueísta, tanto na política quanto na educação.

Oportuno observar que nos decênios de dez e vinte foi atribuído à educação um importante papel social extra-escolar, expresso no denominado “entusiasmo pela educação¹” (NAGLE, 2001). Apesar de visões diferentes, diversos grupos investiram no processo educacional como alternativa para construção de bases que transformariam a sociedade: seja ao sedimentar conceito de nacionalidade, seja na busca de adesão para um projeto de caráter socialista (partidário ou anarquista). A educação seria um recurso, certamente não o único, para mediar novos valores, com o objetivo de mudanças sociais.

Essa concepção sofreu alterações com o movimento da Escola Nova que, ao defender uma postura comprometida com o liberalismo (XAVIER, 1990), propunha a escola como esfera autônoma que alterava a realidade.

Ora, ao saber desse percurso marcado por disputas e conflitos, é possível interrogar o lugar dessas mulheres e suas ações, compromissos, contradições e crenças no escolanovismo.

A investigação tem como referencial o período que vai de 1930 a 1937, marcado pelas transformações político-econômico-sociais advindas da década de vinte. A Revolução de 1930 e o início do Estado Novo são processos significativos e definidores nas trajetórias das educadoras subscreventes do Manifesto. Essa definição também se deve aos determinantes econômicos da época que, em última instância,

¹ Voltaremos a tratar deste termo mais à frente.

modelaram a estrutura estatal, ajustada aos interesses da elite (FAUSTO, 1989; MARTINS, 1983; AGGIO, 2002; CONNIFF, 2006, entre outros).

No período, ocorreram grandes debates educacionais dos quais participaram Cecília Meireles, Armanda Álvaro Alberto e Noemi Rudolfer. Como visto acima, naquele momento histórico foi construído um pensamento pedagógico como parte do processo de afirmação e constituição do liberalismo como ideologia no Brasil (XAVIER, 1990).

Ponto importante a ser ressaltado diz respeito à trajetória, palavra que sustenta o título desta pesquisa. O termo aqui utilizado procura mostrar e dar sentido histórico-social ao percurso dessas mulheres e considera as relações políticas, econômicas, sociais e culturais do período.

Outra palavra que se destaca no título é *dilema*. O Dicionário Michaelis (1998), define a palavra dilema como uma situação embaraçosa, onde qualquer solução é difícil ou penosa. O Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1982) apresenta o termo com uma premissa dupla, ou seja, uma proposição da qual se infere uma outra. Por isso, o trabalho procura resgatar situações complexas e contraditórias que foram impostas às signatárias em suas ações e opções.

Ao desfiar as tramas em que se envolveram as signatárias, é possível averiguar que, perante algumas circunstâncias, Armanda, Noemi e Cecília tomaram posições que redundaram em prisão, deslocamento do poder, perseguição, acusações públicas, vigilância, punições. Também receberam reconhecimento e respeito por parte de educadores e intelectuais que articulavam um projeto de construção da cultura

nacional. Todos esses movimentos revelam as contradições e compromissos de classe dessas mulheres e ajudam a compreender seus papéis na educação e o próprio período.

As trajetórias, os dilemas e as contradições em que se envolveram as mulheres signatárias são reveladores dos movimentos que afloravam nas primeiras décadas do século XX no país. Ao considerar que nas décadas de 1920 e 1930 foi constituído um pensamento pedagógico liberal no Brasil, representado pela Escola Nova, o trabalho propõe a seguinte pergunta: Quais trajetórias foram construídas pelas signatárias e o que essas trajetórias revelam sobre a Escola Nova, a educação e a sociedade do período?

Ao partir da assinatura do Manifesto como denominador comum, investigar o compromisso de cada signatária com a educação - arena de debates e disputas no processo de modernização pelo qual passava a sociedade brasileira no período - é o compromisso que assumimos.

1.1 Referências teórico-metodológicas

A análise utiliza-se de uma perspectiva dialética para estudar a história que busca entender os fatos dentro de sua totalidade – política, social, cultural e

econômica. Concordamos com Josep Fontana em *A história dos homens*, que afirma o propósito de

elaborar uma visão da história que nos ajude a entender que cada momento do passado, assim como cada momento do presente, não contém apenas a semente de um futuro predeterminado e inevitável, mas a de toda uma diversidade de futuros possíveis, um dos quais pode acabar tornando-se dominante, por razões complexas, sem que isto signifique que é o melhor, nem, por outro lado, que os outros estejam totalmente descartados (FONTANA, 2004, p. 478)

Ao nos apropriarmos da afirmação acima, procuraremos compreender a complexidade representada pelos anos 1930, visto que os debates educacionais do período marcaram presença nas décadas seguintes e ainda ocupam a agenda dos anos iniciais do século XXI (Cf. MAGALDI; GONDRA, 2003; XAVIER, 2004B).

É certo que o campo da historiografia tem sido arena de disputa acerca dos objetivos e métodos de pesquisa. Vertentes historiográficas que assumem um rompimento com o marxismo advogam que as leituras produzidas pelo materialismo histórico e dialético são ultrapassadas e possuem caráter reducionista e empobrecedor da história (STABILE, 1999). Entretanto, ao negar a contradição e as relações econômico-sócio-político-culturais, o que se verifica em muitas das produções que adotam a legenda do novo é uma história fragmentada (Cf. DOSSE, 1992; 2001).

Ao explorarmos a possibilidade de conhecer e imprimir significado ao passado, por meio de análise de documentos e bibliografia, destacamos a trajetória ímpar de cada uma. As singularidades dessas trajetórias se entrelaçam no movimento de renovação educacional no contexto da época, ainda que cada uma delas tenha

“optado” por caminhos distintos e enfrentado dúvidas próprias. Não podemos assegurar plenamente a “suficiência e exaustividade da explicação de uma realidade”, mas “pretender que uma situação histórica seja inteligível *como um todo*, no que, em qualquer caso, deve também se distinguir sujeitos históricos”. O que leva à sentença de que “não há sujeitos sem sistemas nem sistema sem sujeitos” (ARÓSTÉGUI, 2006, p. 386).

O percurso dessas três mulheres do “Manifesto” não pode ser desconectado da luta coletiva e de interesses comuns aos sujeitos que fizeram a história do período. Isto não significa diminuir a importância da identidade feminina que, com certeza, permeia a construção deste trabalho. Diferenças e identidades são socialmente construídas e a luta política pelos direitos e pela diversidade desenvolve-se dentro de um sistema².

Por um lado, concordamos que o referencial teórico sustentado em premissas marxistas não tem dado o relevo necessário à presença da mulher na história. Por outro lado, não podemos reforçar a assunção da presença feminina pelo abandono das categorias da contradição e da totalidade e circunscrever a abordagem apenas ao cotidiano ou à subjetividade³ (Cf. SCOTT, 1990; DEL PRIORI, 2003).

Autores como Eric Hobsbawm e Josep Fontana reconhecem que a metodologia marxista não conseguiu tratar de forma objetiva a presença feminina na

² O livro “Em defesa da história” é uma coletânea que reflete o movimento de defesa de identidades e diferenças, retomando a crítica sobre as condições do capitalismo (WOOD; FOSTER, 1999).

³ Adriana Piscitelli avalia o pensamento feminista e o desenvolvimento do conceito de gênero, traçando um histórico em que expõe o seu desdobramento na teoria social (Cf. PISCITELLI, 2002).

história. Entretanto, essa ausência das mulheres não coloca em questão o referencial teórico, como querem alguns críticos e defensores de matizes pós-modernas. No entanto, Fontana indica a necessidade de “renovar o instrumental teórico e metodológico para que ele sirva para voltar a entrar em contato com os problemas reais dos homens e das mulheres de nosso tempo, dos quais a história acadêmica, incluindo as variantes pós-modernas, distanciou-nos” (FONTANA, 2004, p. 473). Hobsbawm alerta para o fato de que essa lacuna não será corrigida “simplesmente pelo desenvolvimento de um ramo especializado da história” (HOBBSAWM, 1987, p. 123).

Frente à fragmentação imposta pela ótica de algumas historiografias e a emergência das novas fontes, nossa premissa caminha na direção de analisar essas três mulheres como sujeitos históricos que sofreram as determinações políticas, sociais, culturais e econômicas de um determinado período.

A posição de classe, os valores da época, a situação econômica e política do país, as relações de produção, as condições materiais da população não são ferramentas de obscurecimento da atuação dessas mulheres. Ao contrário, são elementos enriquecedores da análise daquele momento histórico e são princípios que fundamentam um modelo historiográfico que preza a objetividade.

1.2 Arquivos consultados

A pesquisa ampara-se na análise de fontes documentais encontradas em arquivos de Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro. Os documentos consultados – e outros produzidos no período - estão relacionados com o percurso das três signatárias do Manifesto e ajudam na compreensão das contradições e dos embates em torno da educação no período. Também foram estudadas publicações recentes sobre as manifestantes.

Parte dos documentos encontra-se no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ), principalmente nos da polícia política: Departamento Autônomo de Ordem Política e Social do Estado do Rio de Janeiro (DOPS/RJ, 1934-1975); Delegacia Especial de Segurança Política e Social (DESPS/RJ, 1905-1944); Divisão de Polícia Política e Social (DDP/DPS, 1944-1962) e Polícias Políticas do Rio de Janeiro (DDP/POL, 1927-1983). Ainda nessa cidade, no Programa de Estudos e Documentação, Educação e Sociedade (PROEDES/UFRJ) está o arquivo de Armanda Álvaro Alberto. A Biblioteca Nacional (BN) guarda os exemplares do Jornal Diário de Notícias, suporte da “Página de Educação” de Cecília Meireles⁴. O Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV) preserva um excelente material que fornece elementos para a compreensão dos debates político-educacionais do período. Destacamos os fundos de Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

⁴ Também foi consultado o livro *Crônicas de Educação* (2001) para sanar dúvidas.

Em São Paulo, no Arquivo do Estado foi consultada a documentação do Departamento de Ordem Política e Social – São Paulo (DEOPS/SP). O Centro em Referência em Educação Mário Covas (CRE/Mário Covas) dispôs as Atas da Congregação do Instituto de Educação da USP de 1933-1938, fundamental ao estudo de Noemi Rudolfer. Nas bibliotecas da Faculdade de Educação, da Faculdade de Economia e Administração e do Instituto de Psicologia da USP foram examinadas as coleções: Revista da Sociedade de Educação (1923-1924); Revista Escolar (1925-1927) e Educação (1927-1961)⁵, entre outras publicações. O Instituto de Estudos Brasileiros IEB/USP proporcionou o acesso às cartas (ativas e passivas) do fundo de Fernando de Azevedo⁶.

Na UNICAMP, os fundos documentais do Projeto Cecília Meireles (1919-1985)⁷ e de Paulo Duarte (1899-1986) do Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio (CEDAE/IEL/UNICAMP) complementaram as informações acerca de Cecília e de Armanda. Também permitiram a leitura dos relatórios da polícia política sobre a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e o comunismo. Sem esquecer as cartas de Vivaldo Coaracy para Armando de Sales Oliveira, articuladores políticos da época.

No Arquivo Edgard Leuenroth AEL/IFCH/UNICAMP, consultamos os microfiches de Moscou que informam sobre a União Feminina do Brasil (UFB), a ANL e

⁵ A Revista Escolar fundiu-se com a Revista da Sociedade de Educação, intitulada, a partir daí, *Educação*, editada pela Diretoria Geral de Instrução de São Paulo (sobre locais em que se encontram as revistas, verificar Catani; Sousa, 1999).

⁶ Também podem ser encontradas algumas cartas desse educador como anexo em Penna (1987) e Lamego (1996).

⁷ Ana de Oliveira organiza um importante trabalho ao estudar criticamente a bibliografia produzida sobre Cecília Meireles (Cf. OLIVEIRA, 2001).

a luta pela libertação dos presos políticos pós-1935, relacionados ao percurso de Armanda Alberto. Ainda nesse arquivo, as revistas do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT, 1932-1957) e documentos foram fundamentais para a investigação acerca de Noemi Rudolfer.

Em Brasília, o arquivo e biblioteca do Conselho Nacional de Educação (CNE) acondicionam documentos que registram embates entre conservadores e renovadores, ligados ao fechamento da Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco dirigida por Cecília Meireles. Também guarda um “Álbum” cuidadosamente organizado com a história e fotos do Conselho (SILVA; OSÓRIO, 1946?). No Supremo Tribunal de Justiça (STJ) estão arquivados os processos de luta pela legalidade da UFB, importantes para o estudo da atuação política de Armanda Alberto.

1.3 As signatárias: estudos afins

Alguns trabalhos de pesquisa elegeram as três educadoras como temática. Cecília Meireles, pela sua produção e divulgação, foi a mais estudada (Cf. OLIVEIRA, 2001). Já Armanda e Noemi não receberam tanta atenção por parte dos pesquisadores. É importante registrar que essa consideração sustenta-se em nossas incursões em bibliotecas, internet, arquivos. Não descartamos a hipótese de um

equivoco, mas a própria dificuldade de reunir elementos para a tese parece confirmar o fato.

Selecionamos alguns dos trabalhos realizados para apresentá-los, cientes da exclusão de outras possibilidades, mas interessados em expor uma síntese da bibliografia recente que se tornou importante fonte de consulta.

Um dos primeiros trabalhos que tratou de Cecília Meireles como educadora foi o de Valéria Lamego - *Farpa na lira, Cecília Meireles na Revolução de 30*. A autora analisa a “Página de Educação”, coluna dirigida por Meireles no jornal Diário de Notícias entre os anos de 1930 a 1933. Lamego procurou “descortinar” uma faceta da poetisa – a de jornalista - durante os turbulentos anos 1930 (LAMEGO, 1996, p. 33).

Concordamos com a autora quando diz que a coluna “Comentário” de Cecília Meireles representou um espaço de expressão e luta política pelos ideais da Escola Nova. Entretanto, não podemos tratar da atuação jornalística de Cecília Meireles sem mencionar os diversos debates e práticas que permeavam o campo educacional da época.

Lamego não discute a luta de Cecília Meireles contra o Decreto do Ensino Religioso inserida na complexa relação entre a Igreja Católica e o Governo Provisório, por exemplo. Sem considerar isso, a leitura pode cair em um maniqueísmo e colocar em lados totalmente distintos conservadores e renovadores.

Outros trabalhos sobre Cecília Meireles abordaram aspectos que se aproximam de um esboço biográfico, ao dar especial atenção à literatura e aos

conceitos de liberdade. Assim procede Ida Souza em *Cecília Meireles – de liberdade e outros assuntos*. Sua preocupação está em apresentá-la em diversas fases e aspectos - professora, jornalista, cronista, dramaturga e poeta (SOUZA, 1999). A pesquisa explora a vida e obra de Cecília Meireles e imprime relevo ao percurso pessoal, sem lançar mão de uma análise que considere os elementos da totalidade.

Ao procurar focar as pesquisas que abordam a atuação de Meireles na educação, indicamos o trabalho de Luciana Corrêa, que lança reflexões interessantes em *Infância, escola e literatura infantil em Cecília Meireles*. O trabalho problematiza a concepção de infância da educadora. Também aborda a preocupação de Meireles com literatura e bibliotecas infantis (CORRÊA, 2001). Discute a temática específica dentro de um campo ampliado em que Cecília aparece no contexto da geração de intelectuais que pensaram a estrutura de um sistema de ensino para o Brasil na primeira metade do século XX.

Armanda Álvaro Alberto foi tema da pesquisa de Ana Mignot em *Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. O objetivo é iluminar dimensões da história do movimento de renovação educacional “através da biografia” dessa professora (MIGNOT, 2002).

A pesquisa utiliza os arquivos pessoais organizados por Armanda Alberto e, a partir disso, descreve a vida da educadora. De acordo com a proposta, mostra suas realizações no campo educacional e político. Entretanto, não explicita algumas contradições nas ações de Armanda com a dinâmica implantada na Escola Regional de Meriti.

Outra educadora estudada, Noemi Rudolfer, recebeu menção por meio de verbete no *Dicionário de Educadores do Brasil*⁸. A autora Mirian Warde fornece indícios do percurso dessa professora. Seu trabalho destacou a formação da Psicologia Educacional, a influência de Lourenço Filho⁹, a liderança frente ao Laboratório de Psicologia Aplicada e o conflito com Fernando de Azevedo¹⁰ na Congregação do Instituto de Educação na USP em 1938 (WARDE, 2002).

No verbete, Warde procurou problematizar os aspectos da ação dessa professora na Psicologia Escolar. Entretanto, Noemi Rudolfer também atuou no sentido de fortalecer o contexto de controle e disciplina do período, fato que não foi aprofundado no texto do dicionário.

Esse breve levantamento se faz, na verdade, por exclusão. A vontade de conhecer extrapola as condições objetivas e subjetivas que temos. Assim, foram feitas as escolhas necessárias por leituras, consultas, fontes, arquivos, documentos.

⁸ No Dicionário Biográfico de Psicologia (2001) também encontramos um verbete sobre Noemi Rudolfer, sem aprofundamento na questão educacional. Em Moraes (1999) e Botelho (1989) aparecem algumas menções sobre a atividade docente de Noemi Rudolfer no campo da Psicologia. Da mesma forma procede Arrigo Angelini (2002).

⁹ Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) - Professor diplomado pela Escola Normal Primária de Pirassununga e normalista pela Escola Normal da Praça da República. Lecionou Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de Piracicaba. Assumiu o cargo de Diretor de Instrução Pública no Ceará em 1922. Em 1930, foi nomeado Diretor Geral de Instrução Pública de São Paulo, sendo responsável pela transformação da Escola Normal da Praça em Instituto Pedagógico, fato que deu origem ao primeiro curso superior em educação em 1933. Membro do Conselho Nacional de Educação indicado em 1937, foi responsável pela implantação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e assumiu sua direção de 1938 até 1946 (Cf. Dicionário de Educadores do Brasil, 2002, p. 746-754).

¹⁰ Fernando de Azevedo (1894-1974) – formado em Direito em 1918. Optou pelo magistério ainda em 1914, lecionando Latim e Psicologia em Belo Horizonte. Em São Paulo lecionou essas disciplinas e dedicou-se ao jornalismo no Correio Paulistano e O Estado de São Paulo. Em 1926, realizou um extenso inquérito sobre educação que marcou sua entrada definitiva no grupo de “profissionais da educação”. Integrando o pensamento reformador impulsionado pela ABE, Azevedo foi diretor de instrução no DF, onde promoveu uma reforma. Escreveu o Manifesto dos Pioneiros de 1932. Participou na criação da USP e assumiu a diretoria do Instituto de Educação nos anos 1930 (Cf. Dicionário de Educadores do Brasil, 2002, p. 349-353; PENNA, 1987).

1.4 Estrutura do trabalho

Este trabalho está organizado em três capítulos nucleares, precedidos de um que apresenta o panorama dos anos 1930 e encerra-se com algumas considerações proporcionadas pelo estudo.

No capítulo destinado ao panorama histórico do período, destacamos o contexto político e econômico que originou a Revolução de 1930 e seus desdobramentos até a decretação do Estado Novo em 1937: o Governo Provisório de Getúlio Vargas, as alianças estratégicas e a modernização imposta por uma nova fase do capitalismo. Com isso, os movimentos advindos da Revolução de 1930 são o espaço/tempo das trajetórias e ambigüidades de Cecília Meireles, Armanda Álvaro Alberto e Noemi Rudolfer. Ainda que breve, auxilia como alicerce para as reflexões desenvolvidas nos capítulos seguintes.

O segundo capítulo trata da trajetória de Cecília Meireles e, especialmente, de sua atuação educacional. No Jornal Diário de Notícias, a educadora dirigiu a “Página de Educação”, de 1930 a 1933. Foram selecionados os textos que expressavam sua opinião sobre a Revolução de 1930, a Escola Nova e o Decreto do Ensino Religioso da Reforma Francisco Campos. Também apresentamos sua atuação na Biblioteca do Pavilhão Mourisco e seu pioneirismo na atenção dada à literatura infantil.

A trajetória de Armanda Álvaro Alberto, por sua vez, é estudada no terceiro capítulo. A tônica é a discussão de significados, alcances e limites da Escola Regional de Meriti, fundada por essa educadora nos anos 1920. Junto a isso, investigamos a atuação política de Armanda Alberto nos conturbados anos 1930, seu envolvimento com a ANL, a presidência da UFB e sua prisão em 1936.

A análise da trajetória da professora Noemi Rudolfer recebe atenção no quarto capítulo. Evidenciamos sua atuação na Psicologia Educacional e acompanhamos a constituição da disciplina no campo científico. O Laboratório de Psicologia, fundado em 1914 em São Paulo até a extinção, é investigado como espaço de conflitos e lutas. Também examinamos a participação de Noemi Rudolfer na USP dentro do Instituto de Educação, e os embates com Fernando de Azevedo. Além disso, são explicitadas suas ações na fomentação de uma orientação profissional adequada a uma nova fase do capitalismo que ora instalava-se.

Finalmente, arquitetamos algumas considerações e sintetizamos idéias que refletem a nossa leitura acerca das trajetórias, ambigüidades e contradições das signatárias. Ao percorrer esses caminhos, pretendemos contribuir com esclarecimentos e formulações de novas questões para a História da Educação Brasileira.

2 PANORAMA DOS ANOS 1930

2.1 Primeiros movimentos

A Primeira República foi marcada pelos conflitos no interior das camadas dirigentes e dessas com os trabalhadores. Podemos caracterizar os primeiros anos republicanos como momento de consolidação do poder dos cafeicultores, que utilizaram o Estado para sua proteção. Tal proteção efetivava-se por meio da perpetuação de políticas de defesa do café, da repressão dos trabalhadores e da expulsão de imigrantes que reivindicavam melhores condições de vida e de trabalho.

Durante esse período, a luta contra a exploração dos trabalhadores gerou movimentos organizados, a partir dos quais se fundaram sindicatos, uniões operárias e a Confederação Operária Brasileira (COB). Parte desse movimento organizado, principalmente anarquista, concretizou importantes obras educacionais: escolas, bibliotecas, centros de cultura, centros de estudos sociais e ateneus, com a finalidade de ofertar educação aos trabalhadores e seus filhos (MORAES, 2006A).

Durante a Primeira República, o movimento operário foi tratado como caso de polícia. Em 1890, o Decreto 1.162 de 12 de dezembro criminalizava as greves; em

1906, a Lei Adolfo Gordo, de expulsão dos estrangeiros; em 1921, a Lei de Repressão ao Anarquismo; em 1927, a Lei Celerada, que previa o fechamento de jornais e associações operárias. Ao longo da Primeira República, as estratégias de dominação sofreram alterações para adequar seus objetivos repressivos. Mesmo assim, agitações, greves e manifestações não cessaram de ocorrer pelo território nacional (DULLES, 1977).

Contudo, os descontentes com o regime não se concentravam apenas no movimento operário, fato que se tornou visível na década de 1920. Os tenentes, ao representar as aspirações da classe média e cobrar maior participação na política republicana, disseminavam críticas e participaram de ações contra o governo.

A rejeição ao processo eleitoral que levou Artur Bernardes (1922-1926) à presidência e ao governo por ele empreendido disparou revoltas, como a do Forte de Copacabana, em 1922. Esse movimento foi analisado posteriormente em *A República que a Revolução destruiu*, publicado em 1932, pelo professor e jornalista Sertório de Castro¹.

Para Castro, o episódio do Forte de Copacabana serviu para estreitar os laços de solidariedade “como elo de uma corrente” entre os estados, os grupos políticos e as forças armadas. Isso criou no governo “a convicção de que não lhe faltava o apoio moral de toda a sociedade na ação repressiva” (CASTRO, 1982, p. 286 - 287).

¹ Sertório de Castro nasceu em 1878, foi professor de Geografia e Línguas em institutos de educação. Foi colaborador dos jornais: *Gazeta de Minas*, *Jornal do Comércio*, *O Paiz*, entre outros.

No entendimento desse professor-jornalista, o movimento contestatório não foi compreendido como uma insatisfação ao sistema político e sim como instrumento para desestabilizar a República. Essa situação teria empurrado os militares para uma aventura no campo político, “uma nova ilusão daquela mocidade militar sempre arrojada e audaz nos seus sonhos de patriotismo”, o que se converteu “em fato decisivo do prélio presidencial” (CASTRO, 1982, p. 287).

Outro movimento revoltoso do período Bernardes foi a “Revolução de 1924”², quando tenentes tomaram a cidade de São Paulo. Como consequência, foi constituída a Coluna Miguel Costa – Prestes³. A Coluna pregava a necessidade de uma revolução, percorreu 28.000 km pelo Brasil e dispersou-se em 1927 na Bolívia. Tais ações produziram forte reação por parte do governo e conduziu o Brasil a um longo estado de sítio.

Com a repressão, ocorreram prisões dos envolvidos na revolução paulista de 1924, principalmente de militantes anarquistas que participaram da insurreição e distribuíram a *Moção dos Militantes Operários ao Comitê das Forças Revolucionárias*. O

² A tomada de São Paulo, na chamada Revolução de 1924, ocorreu entre os dias 5 e 27 de julho. A cidade de São Paulo foi bombardeada por aviões, principalmente os bairros operários. Aproveitando-se do caos instalado, as Forças Públicas policiais atacaram e destruíram as sedes de vários sindicatos com o objetivo de destruir a organização dos trabalhadores, segundo documento confidencial do Centro dos Industriais de Fiação e Tecelagem (Cf. Pinheiro; Hall, 1981, p. 210-211).

³ Isidoro Dias Lopes comandou a ocupação na cidade de São Paulo juntamente com o Major Miguel Costa, enquanto Luís Carlos Prestes e Siqueira Campos iniciaram o movimento no Rio Grande do Sul. Com a derrota do movimento partiram para Foz do Iguaçu para o encontro com a coluna de Lopes e Costa, saída de São Paulo. Em abril de 1925, Isidoro Lopes partiu para a Argentina na tentativa de incentivar novas insurreições no Rio Grande do Sul e Costa e Prestes iniciaram a marcha pelo interior do Brasil.

manifesto apontava as demandas operárias – jornada de 8 horas de trabalho, direito de organizar escolas, entre outras⁴.

Ainda nesse período foram criadas políticas destinadas à defesa da cafeicultura. A partir de 1922, concretizou-se a “Política de Defesa Permanente do Café”. Inicialmente, o sistema de leis não favoreceu o produtor que, independente do alto preço do café no mercado internacional, era obrigado a vender a produção por valores inferiores às cotações vigentes, para o governo. Esse controle, imposto por decreto na presidência de Artur Bernardes, desestimulou a expansão do plantio e significou uma intervenção direta na produção. A operação revertia os lucros para o Estado, que comprava dos produtores por preço baixo e revendia quando o mercado internacional estava favorável.

Em 1924, o controle das medidas de defesa do café foi transferido para São Paulo, o que resultou na criação do Instituto Paulista de Defesa do Café, posteriormente renomeado como Instituto do Café do Estado de São Paulo⁵. Porém, somente em 1926 a entidade tornou-se efetiva. Com o Instituto do Café sob o controle paulista, foram criadas as condições favoráveis para o desenvolvimento e investimento na produção. Uma das providências importantes foi a explicitação de uma política para

⁴A participação dos anarquistas pautava-se pela compreensão de ampliação da revolução ao máximo possível dentro dos ideais libertários. Com a derrota do movimento, muitos dos envolvidos foram presos e enviados para locais distantes. Um deles era o campo de concentração de Clevelândia, chamado de colônia agrícola, e outro, a ilha de Fernando de Noronha. A punição atingiu poucos militares que participaram do levante (Cf. SAMIS, 2002; ROMANI, 2003).

⁵Instituto da Defesa Permanente do Café, criado em 1922, tinha como objetivo regular a entrada de café nos portos e mercados pela limitação dos transportes [grifo nosso] (Decreto 4.783 de 31 de dezembro de 1923, In: VIDAL, 1934).

o setor que motivou o aumento da produção das safras bienais de 1927-1928 e de 1929-1930⁶ (Cf. CANO, 1998, p. 57).

O crescimento da produção ocorreu durante o mandato presidencial do paulista Washington Luís (1927-1930). A circunstância gerou dificuldades para a superação da quebra da bolsa de Nova Iorque, ocorrida em 1929. As colheitas desses biênios significaram, para o mercado, uma entrada de café equivalente a quatro anos de exportações normais. Segundo Wilson Cano, a crise provocada no Brasil pela quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque não pode ser entendida como única e exclusiva causa da decadência do setor cafeeiro. Para o pesquisador, o declínio também estava relacionado a uma superprodução, situação geradora de estoques que não seriam exportados (Cf. CANO, 1998).

O Estado brasileiro oferecia amparo aos produtores em época de crise e não permitia que a elite cafeeira amargasse perdas e prejuízos. A essa situação, somava-se a atuação de agentes investidores (internos e externos) interessados na especulação que, ao incentivar o aumento da produção, esperavam os recursos estatais para cobrir rombos financeiros. Convencidos da estabilidade da República de “pulsos de ferro”, os banqueiros europeus mostraram-se dispostos a continuar o investimento na dívida do governo central e a contratar empréstimos com o Estado. O capital estrangeiro penetrou e passou a controlar largamente a exportação do café e os

⁶ A acelerada expansão do produto no período 1926-1928 (cerca de 9% ao ano) parece estar, em alguma medida, associada à forte entrada de capitais estrangeiros (sob forma de investimento direto e financiamento de obras públicas), à política monetária expansionista vinculada e à política de estabilização do mil-réis (Cf. ABREU, 1986, p. 14).

serviços de utilidade pública, além de ter sido proprietário de parte considerável da rede ferroviária, dos estabelecimentos bancários e de seguros (Cf. DEAN, 1986, p. 272).

São Paulo sentiu fortemente a adversidade advinda das falências de fazendeiros e casas de comércio. A saída para a crise econômica seria, para a elite paulista, um governo que cobrisse os prejuízos. Com essa certeza, os políticos procuraram articular um novo mandato paulista para a Presidência da República.

As articulações em torno do processo sucessório produziram uma ruptura na hegemonia de São Paulo e Minas Gerais na escolha do novo presidente da República. Novos grupos buscavam romper a “política do café com leite”, como era chamada a aliança entre mineiros e paulistas. A cada quatro anos, essa articulação perpetuava na presidência os interesses desses dois estados. Ao seguir essa lógica, a presidência no quadriênio 1930-1934 deveria ser ocupada por Minas Gerais, pois Washington Luís, representante de São Paulo, teve seu mandato (1926-1930) logo após o mineiro Artur Bernardes (1922-1926).

Para entendermos a ruptura entre Minas Gerais e São Paulo, antes temos que compreender a aliança dos dois entes federativos. Perissinotto, ao investigar as bases que permitiram o sólido acordo conhecido como “política do café-com-leite”, analisa o caráter estratégico da aliança. Segundo o autor, o objetivo era garantir um regime de favorecimento aos dois estados. Esse autor chama a atenção para o fato de que Minas e São Paulo eram os entes mais poderosos nos aspectos militar, econômico e eleitoral e, unidos, monopolizavam o controle sobre o governo federal. Assim,

Às classes dominantes da economia agro-exportadora de São Paulo interessava a aliança com Minas, pois dessa maneira elas negociariam os seus interesses econômicos para que fossem apoiados pelo governo federal. A bancada de Minas e os mineiros no governo federal comprometiam-se a não criar obstáculos à realização dos objetivos paulistas. Lembre-se que os mineiros, junto com os paulistas, dominavam a Comissão de Finanças da Câmara e sempre apoiaram os interesses de São Paulo, em especial a realização de esquemas valorizadores (PERISSINOTTO, 1994, p. 213).

Por um lado, as necessidades de São Paulo estavam vinculadas à proteção, valorização e exportação do café. Minas Gerais, por outro lado,

beneficiava-se com o comprometimento por parte de São Paulo em jamais criar obstáculos às suas relações clientelísticas com o governo federal.

[...] a economia mineira estava em franca decadência durante o período em questão e, por isso, a sua sobrevivência econômica dependia muito mais dos recursos federais do que daqueles gerados no interior de suas fronteiras. Não era, portanto, com base na sua força econômica que Minas se fazia presente no governo federal. Através de sua bancada no Congresso Federal – a de maior número – e, por isso mesmo, do seu apoio indispensável a qualquer governo, Minas conseguia superar as suas dificuldades econômicas pelo acesso clientelístico aos favores públicos (PERISSINOTTO, 1994, p. 213).

Portanto, Minas e São Paulo criaram uma política de dependência mútua, identificada como também por “política dos governadores” que girava em torno dos favores emanados e conferidos pelo poder federal. De acordo com Perissinotto, a ruptura entre estes dois estados é muito mais do que o resultado de choques de interesses regionais. Deve ser entendida como expressão de disputa entre interesses diversos no interior da classe dominante, ou seja, conflitos intra-classistas e não antagonismo de regiões (PERISSINOTTO, 1994, p. 226).

Com a vitória paulista de Júlio Prestes nas eleições de março de 1930 sobre a Aliança Liberal de Getúlio Vargas, iniciaram-se novas articulações dos derrotados para a tomada do poder. Veio a Revolução de 1930, com ela o Governo Provisório e a necessidade de modernização e regulamentação da sociedade e do Estado. Assim, de acordo com Singer,

O principal mérito da Revolução de 1930 foi ter guindado ao poder uma aliança heterogênea de correntes políticas e militares que, para se consolidar, não podiam se dar ao luxo de seguir a ortodoxia liberal no campo econômico, assistindo de braço cruzados à hecatombe de atividades produtivas que a crise mundial estava acarretando (SINGER, 1986, p. 235).

Constituiu-se uma política de regulação: por um lado, a preocupação de moralizar o serviço público; por outro, a implantação de uma fiscalização rigorosa que afastasse as eleições da política do coronelismo e colaborasse com o centralismo exigido pelo novo governo. Essas medidas estavam de acordo com o Programa da Aliança Liberal apresentado em janeiro de 1930 e que, em linhas gerais, traçava as seguintes diretrizes:

[...]

3^a) - a promulgação de um Código Eleitoral, capaz de libertar o voto de quaisquer vícios de origem; [...]

5^a) - a remodelação do ensino secundário e superior; [...]

9^a) - a supressão dos defeitos peculiares ao nosso sistema tarifário, antiquado e irracional;

10^a) - a instituição de normas essenciais ao bom funcionamento da administração pública;

11^a) - adoção de um plano de defesa da economia e das finanças nacionais;

12^a) - o entabulamento de negociações diplomáticas para a conclusão de convênios e tratados de comércio, reguladores da nossa exportação e da colocação dos nossos produtos nos mercados estrangeiros; [...]

14^a) - o desenvolvimento da instrução primária técnica e profissional; [...]

19^a) - a reforma do Banco do Brasil, para convertê-lo em propulsor do desenvolvimento geral, auxiliando, nesse caráter, a agricultura, amparando o comércio, fazendo redesconto, dirigindo, em suma, o nosso sistema bancário, no sentido de contínuo engrandecimento do Brasil;

20^a) - a racionalização da produção do café, afim de evitar os ônus decorrentes dos sucessivos e nefastos empréstimos para a sua valorização (VARGAS, 1934).

Esse conjunto de medidas buscava deixar o governo livre das oligarquias regionais e alçar maior autonomia administrativa (Cf. LEAL, 1975). Também criava suporte à atuação do Governo Provisório no enfrentamento da crise econômica de 1929 e fortalecia o Estado que ampliava sua atuação em vários campos, como o da educação.

Não podemos nos esquecer de que os acontecimentos que se seguiram após 1929 foram determinantes no curso da economia brasileira. Impulsionaram e favoreceram a industrialização, além de criar uma política de substituições de importações que se fortaleceu com uma elevada taxação de impostos. À medida que se desenvolvia a industrialização e se diferenciava a estrutura econômica, o Estado assumia maior importância dentro desse processo (IANNI, 1968). Entretanto, nem sempre houve uma política deliberada do governo rumo ao desenvolvimento. Por vezes, foram políticas contingenciais, ao sabor das crises e flutuações da economia internacional. Nessa esfera, o Estado e, conseqüentemente, os governantes, foram induzidos a tomar medidas para proteger e incentivar os setores produtivos, além de preservar as condições sociais e políticas do regime. Importante salientar que as

reações governamentais frente às crises (como a de 1929) não significaram a formulação e execução de políticas econômicas de desenvolvimento e de recuperação. Havia preocupações com a preservação do regime, das estruturas de dominação e de apropriação capitalista (IANNI, 1971).

Entre as medidas tomadas para contornar a crise, podemos destacar o ataque ao livre cambismo associado à defesa do protecionismo; o combate ao liberalismo associado à solicitação de intervenção do governo e do apoio à indústria (com crédito, isenções fiscais e tarifárias); e o discurso que conjugava indústria com progresso e prosperidade (BIELSCHOWSKY, 2000, p. 248-249; VARGAS, 1934). Isso não significou uma revolução de cunho industrialista, pois os primeiros momentos dos anos 1930 foram de controle e intervenção do Estado. Entretanto, as políticas assumidas pelo Governo Provisório deram início ao processo de industrialização, com a presença estatal como provedora de recursos.

Essas políticas adotadas pelo Governo Provisório (1930-1934) e pelo Governo Constitucional (1934-1937) para superar a crise foram importantes para dar prioridade ao desenvolvimento do mercado interno, ao crescimento “para dentro”. Adotou-se uma estratégia em que a industrialização aparece como instrumento para tornar a economia nacional o menos dependente possível do mercado mundial (SINGER, 1986). E isso só foi possível pelo Estado ter se tornado o núcleo das decisões sobre a política econômica, não só na formulação como também na sua implementação (IANNI, 1968).

A forte presença estatal deve-se ao fato de que, em diversos momentos, os setores produtivos passaram por obstáculos de cunho institucional, financeiro, cambial, tecnológico, trabalhista, educacional, organizatório, de liderança, entre outros. Contudo, nesse ambiente de conflito, o empresariado não conseguiu produzir ações para sua superação. Coube ao Estado agir, direta ou indiretamente, e fornecer condições para a expansão das indústrias privadas, nacionais e multinacionais. Essas ações estatais procuraram organizar e aperfeiçoar o mercado de capital e força de trabalho segundo interesses do setor privado (Cf. IANNI, 1971).

Com relação ao café, responsável pela Depressão de 1929, a política de defesa do setor desempenhou papel fundamental. Ao assegurar a remuneração do produto a preços que pudessem cobrir os custos, sustentou, em alguma medida, o nível de operação e renda do segmento urbano do complexo exportador. O Conselho Nacional do Café, mediante a compra e destruição de estoques, encarregou-se de aplicar uma política de sustentação econômica para o setor. Outro procedimento foi a imposição de monopólio cambial e controle das importações pelo Estado.

O período de 1931 a 1934 caracterizou-se pelo controle das importações por meio do licenciamento. Em 1934, com o arrefecimento da crise mundial, foi permitida a adoção de políticas mais liberais. No Brasil, houve liberalização do mercado de câmbio. Entretanto, o confisco cambial resistia, sendo que o exportador era obrigado a vender sob taxas menos vantajosas e o importador a pagar taxas mais desvalorizadas (ABREU, 2004, p. 58).

Esse controle cambial impedia a importação de determinados produtos e protegia a produção nacional. Conforme Abreu, “em alguns casos, as importações foram controladas ou eliminadas por legislação específicas. As adições de álcool à gasolina, de carvão nacional no carvão importado e de mandioca ao trigo foram tornadas compulsórias” (ABREU, 1986, p. 19). O controle exercido pelo Governo Provisório sobre o câmbio e a importação redundaram em um protecionismo necessário ao desenvolvimento e fortalecimento da produção industrial doméstica. Isso pode ser visto no aumento significativo do produto industrial na década – a taxa de crescimento foi de 10% entre os anos de 1933 a 1939 (ABREU, 1986, p. 30).

Não seria exagero, portanto, afirmar que a indústria passou a ser o centro dinâmico da economia, favorecida pelo protecionismo. Novas necessidades e exigências afetaram o campo educacional e foram expostos no *Manifesto à nação*, de Getúlio Vargas, ao indicar três problemas fundamentais do Brasil, “dentro do qual está triangulado o seu progresso: sanear, educar e povoar” (VARGAS, 1934, p. 113).

O entendimento de educar para esse “Manifesto” de 1934 estava ligado ao saneamento. Educar não significava apenas instruir, “mas desenvolver a moralidade e o caráter, preparando o homem para a comunhão, ensinando-lhe as artes necessárias para a mais alta das virtudes: o conhecimento das suas próprias forças”. Sustentava que o “melhor cidadão é o que pode ser mais útil aos seus semelhantes e não o que mais cabedais de cultura é capaz de exhibir”. E, dessa forma, a escola tinha como objetivo “produzir homens práticos, profissionais seguros, cientes dos seus variados misteres”. A visão utilitária assentava a dualidade da educação superior “ao lado das

Universidades de ensino superior, destinadas à formação das elites, faz-se necessário fundar a Universidade do Trabalho”. Desse ambiente sairiam “a legião dos nossos operários dos nossos agricultores, dos nossos criadores, em suma, a legião dos obreiros dos campos e das fábricas” (VARGAS, 1934, p. 113 - 114). Essas conceituações estão presentes nas reformas educacionais de Francisco Campos, como veremos mais à frente.

2.1.1 Movimento seguinte: por dentro do Governo Provisório

Os primeiros anos do Governo Provisório geraram dúvidas, incertezas e indefinições. Em 1931, nesse ambiente conturbado surgiu o Clube 3 de Outubro⁷ que almejava ser o principal porta-voz entre os tenentes envolvidos na Revolução de 30 e o governo. Trazia a pauta de luta pelas reformas sociais, a expansão da presença do Estado, a nacionalização dos recursos estratégicos e o combate ao poder oligárquico. No entanto, Camargo adverte que, para esse grupo de tenentes, a defesa de “Reforma” e de “Democracia” aparecem como bandeiras antagônicas em vários momentos nos primeiros anos da Revolução (Cf. CAMARGO, 1991). Havia, por parte de alguns dos

⁷ A primeira diretoria do Clube fora assim composta: presidente, Pedro Ernesto Batista; 1º vice-presidente, General Góes Monteiro; 2º vice-presidente, Comandante Herculino Cascardo (oficial da marinha); 3º vice-presidente, Oswaldo Aranha; 1º secretário, Temístocles Brandão Cavalcanti; 2º secretário, Hugo Napoleão. No decorrer da década, alguns membros envolveram-se com as interventorias e participaram da Aliança Nacional Libertadora (ANL), ou seja, sustentavam posições ora de apoio, ora de oposição ao governo Vargas.

participantes do Clube, uma propensão para um viés autoritário, assentado na possibilidade de uma ditadura. Portanto, revelava-se a falta de afinamento acerca dos interesses comuns dos membros.

O Clube, durante sua existência, não teve a intenção de se constituir em um partido político, mas isso não o impediu de agir como grupo de pressão junto ao Governo Provisório. Realizava, por exemplo, reuniões secretas em repartições públicas para definir os caminhos a serem adotados pelos governantes da época (FORJAZ, 1988, p. 122). Nesse sentido,

Foi uma organização política que articulou a cúpula do tenentismo [...], sem pretensões de mobilização popular, pelo contrário, era uma organização fechada e elitista que só admitia entre seus sócios elementos com passado revolucionário comprovado e que só eram aceitos quando apresentados por um elemento de confiança e aprovados por uma comissão de sindicância (FORJAZ, 1988, p. 122).

Com pequena dimensão quantitativa, contava com 853 sócios, dos quais 320 militares e 533 civis (Cf. FORJAZ, 1988, p. 127-132). No jogo político, conseguiram intervir na decisão de Vargas e influenciar na escolha dos interventores estaduais. Essa seria uma das origens das motivações políticas para conflitos surgidos em São Paulo e que desencadearam a Revolução de 1932, sobre a qual falaremos adiante.

Outra origem da Revolução de 1932 estava relacionada à perda de autonomia imposta a São Paulo pelo Governo Provisório que impactou a economia local. A partir de uma política centralizadora, a produção, estoque, transporte e venda

do café foram rigidamente controlados⁸. Excluíram-se as prerrogativas administrativas paulistas vinculadas diretamente às receitas da exportação. Assim, a legitimidade do Governo Provisório e a finalidade da Revolução de 1930 receberam questionamentos sobre suas intenções, que visivelmente afastavam-se da democratização e constitucionalização do país.

A soma desses fatos configurou-se na articulação dos descontentes que pediam a realização de eleições para a Constituinte e o fim da ditadura de Getúlio. Emergia uma nova etapa para a oligarquia, que se sentia prejudicada com o afastamento do poder, principalmente nos estados onde os tenentes não conseguiram organização suficiente - São Paulo e Rio Grande do Sul. Sem deixar de mencionar também a pauta reivindicativa do Clube 3 de Outubro e a crise econômica que se estendia desde 1929, que impedia o retorno da alta lucratividade para os produtores de café. A conspiração agrupava militares defensores da República Velha e demais opositores de Vargas (Cf. FORJAZ, 1988).

A partir da reforma eleitoral de 1932, as oligarquias exigiram a convocação de uma constituinte. O maior feito possível para a Revolução de 30, nas condições objetivas em que foi realizada, seria alterar algumas relações da estrutura jurídico-política ou, em outras palavras, dar nova vida ao espectro republicano de 1890. De acordo com Martins, as “conquistas democráticas” da revolução de 1930 “são delimitadas, no plano de seu significado, pela manutenção da estrutura fundiária no

⁸ Foram criados novos impostos taxando o café e a propriedade territorial, o fim da isenção de frete do açúcar paulista, entre outras medidas que retiraram os privilégios “históricos” de São Paulo.

campo e pela regimentação exercida sobre a representação de classes nas cidades” (MARTINS, 1983, p. 680). A estrutura de dominação da sociedade não foi superada, mas tornou-a mais complexa.

Nesse conflito elevou-se a bandeira separatista em São Paulo, que pegou em armas contra o governo federal e deu início à Revolução de 1932 (Cf. BORGES, 1992). Além da pressão pelo fim do governo provisório e da convocação de uma Assembléia Constituinte, a situação econômica pode ser indicada como determinante para a eclosão do movimento. Com o levante sufocado, São Paulo conseguiu empossar um interventor paulista, Armando de Sales Oliveira, que começou a articular sua chegada à presidência.

O tenentismo perdeu força nas disputas políticas internas no governo e nas próprias interventorias estaduais. Assim, “a eliminação do intervencionismo reformista dos tenentes foi também a eliminação do reformismo de um dos múltiplos projetos sociais engendrados pela Revolução de 30: o projeto social dos setores médios tradicionais” (FORJAZ, 1988, p. 214).

Ao analisar as contradições internas desses movimentos com o Governo Provisório, Martins debruçou-se sobre as reivindicações das elites urbanas (civil e militar) e constatou que seus objetivos estavam dirigidos para a ampliação e organização da representação política e das estruturas de dominação nas cidades. Essa questão tornou-se primordial para a manutenção dos sistemas de dominação e congregou as elites urbanas e rurais. Para esse autor, “o teor das reivindicações das elites urbanas não ia muito além da exigência do reconhecimento de seus direitos à

cidadania enquanto indivíduos, e à segurança, enquanto classe” (MARTINS, 1983, p. 676).

No interior dessas reivindicações, Getúlio Vargas, habilmente, cooptou os tenentes que procuravam manter-se na política. Foi o caso da maioria dos interventores, que acabaram “se submetendo ao comando getulista e organizando partidos políticos e o processo eleitoral de seus respectivos estados” (FORJAZ, 1988, p. 216).

Com a desarticulação do movimento, derrotados pelas oligarquias e totalmente fragmentados política e ideologicamente, os tenentes foram obrigados a abdicar dos projetos iniciais ligados às questões sócio-políticas. Os que participaram das eleições da Constituinte foram obrigados a uma conciliação com as oligarquias pobres de outras regiões do país. Acabaram por tornarem-se porta-vozes das pretensões de ascensão política desses grupos e estados (FORJAZ, 1988, p. 216-219).

Como dito, a convocação da Assembléia Nacional Constituinte atrelava-se às reivindicações do movimento revolucionário de 1932. Em um primeiro momento, a luta pela constituinte funcionou como pólo aglutinador de grupos contrários à Revolução e de defensores da causa revolucionária. Em um segundo momento, o Governo Provisório assumiu a proposta da oposição; com isso, esvaziava seu conteúdo reivindicativo e reinterpretava-a “como intenção legítima de toda a nação, defendida e encaminhada por aqueles que estão no poder, particularmente o próprio Vargas” (GOMES, 1986, p. 12-13).

Verificou-se que, com a convocação, houve grande mobilização. Os diversos grupos procuraram construir articulações para a eleição. Entre eles, a Igreja Católica lançou a Liga Eleitoral Católica (LEC) em 1932, que apoiava candidatos comprometidos com a defesa dos princípios vinculados aos interesses católicos durante a Constituinte.

Ainda em 1932, a LEC publicou vários artigos que condenavam o divórcio e defendiam a educação religiosa. Seu programa apresentava a salvaguarda dos direitos políticos da Igreja e de uma política social baseada nas encíclicas.

Durante os trabalhos da Constituinte, a Igreja Católica conquistou a instrução religiosa no currículo escolar, a subvenção pública para instituições católicas de ensino, o casamento religioso com status de civil e a proibição do divórcio. Por fim, a Carta Maior foi promulgada em nome de Deus.

A relação entre Estado e Igreja, estremecida com a Constituição republicana de 1890, consolidava a reaproximação iniciada nos anos 1920 por Artur Bernardes. Entretanto, a convivência foi novamente ameaçada nos anos 1930. A partir da argumentação de Beozzo, é possível delinear um quadro dessas relações institucionais:

QUADRO I

RELAÇÃO ESTADO E IGREJA NO BRASIL 1890 – 1945				
PERÍODO	GOVERNO	RELAÇÃO		
1890-1930	República Oligárquica Liberal	Relação Estado – Estado [Igreja livre no Estado livre].	Santa → Sé ← ↓↑ Igreja no Brasil	Estado Brasileiro
1930-1937	Governo Provisório e Democrático Populista	Relações recíprocas; pacto constitucional entre Igreja e Estado [Igreja subordinada à Santa Sé mas em igualdade nas relações com o Estado brasileiro].	Santa Sé ↔ ↓↑ Igreja no Brasil ↔	Estado Brasileiro
1937-1945	Estado Novo	Pacto moral entre Igreja e Estado [Igreja subordinada à Santa Sé; o Estado com a iniciativa em suas relações].	Santa Sé ↔ ↓↑ Igreja no Brasil ↙	Estado Brasileiro

Quadro baseado nas informações de Beozzo, 1986, p. 340.

A relação do Estado e Igreja no período de 1930-1937 engendrou um **pacto constitucional**, importante no processo da nova Constituição de 1934 e duramente criticado pelos setores anticlericais⁹.

⁹ Nesse campo estavam anarquistas, livres pensadores e maçons. Carlos Süsskind de Mendonça e seu irmão Edgar, marido de Armanda Álvaro Alberto, manifestaram-se mediante críticas e publicações contra a presença do clero na educação e no cotidiano da vida política brasileira.

Merece atenção a derrota eleitoral da ala mais radical do tenentismo que, somada à vitória dos candidatos recomendados pela LEC, deu à Constituição de 1934 uma face conservadora. De acordo com Beozzo, essa circunstância privilegiou as oligarquias locais nas Assembléias Constituintes dos Estados e, “nas eleições indiretas que se seguem em 1935, retomam o controle das máquinas político-administrativas estaduais, fazendo eleger governadores membros das oligarquias ou mesmo tenentes que fizeram seus aliados” (BEOZZO, 1986, p. 315-316).

Fruto de articulações internas e externas ocorridas no processo da Assembléia Constituinte¹⁰, a eleição indireta de Vargas em julho de 1934¹¹ aprofundou esse caráter conservador.

Entretanto, conforme Gomes, apesar das interferências nos trabalhos constituintes, os resultados finais não saíram totalmente favoráveis aos interesses presidenciais. E, em discurso pós-eleição, Vargas criticou os limites impostos às atribuições do Poder Executivo (GOMES, 1986, p. 36). De acordo com Gomes, isso pode oferecer indícios para entendermos o desenvolvimento das ações de Getúlio Vargas nos anos que se seguiram até a criação do Estado Novo.

¹⁰ A votação legitimou Vargas na presidência com 175 votos contra 59 para Borges de Medeiros, 4 para Góes Monteiro, 2 para Protégenes Guimarães, 1 para os nomes de Raul Fernandes, Arthur Bernardes, Afrânio de Mello, Oscar Weinschenck, Paim Filho e Levi Carneiro.

¹¹ Um acordo que também proporcionou a condução dos interventores estaduais à qualidade de governadores.

2.1.2 Epílogo: a arquitetura do Estado Novo de 1937

Durante o período pós-Revolução de 1930, que antecedeu o Estado Novo, vários grupos procuravam ocupar os espaços “vazios” criados pela “saída” dos políticos da República Velha. O governo provisório de Getúlio Vargas titubeava frente à conjuntura interna e externa e perante a necessidade de possíveis alianças para se manter no poder.

Os tenentes que participaram da Revolução de outubro de 1930 também foram isolados. Alguns desses militares - que cerravam fileiras ao lado de Getúlio nos primeiros anos do Governo Provisório - partiram para posições mais radicais, seja de esquerda, ao atuar na ANL, seja de direita, junto ao fascismo, principalmente na AIB.

Outra partícipe importante, a Igreja Católica vislumbrava, no processo desencadeado a partir do momento revolucionário até a formação de um Governo Provisório, a possibilidade de recuperar o *status* perdido com a secularização republicana. Uma de suas conquistas foi a participação no processo eleitoral de 1933, que abriu espaço para a criação da LEC e que possibilitou a eleição de aliados para a Constituinte, como vimos anteriormente.

Na discussão estavam também os integralistas que, por intermédio da AIB, representavam o fascismo em território brasileiro. Esse grupo procurava demonstrar força política em “marchas” ou confrontos físicos com antifascistas e sustentavam o governo Vargas. Destarte, o “Chefe Nacional” Plínio Salgado apoiou o

ato de decretação do Estado Novo. Possivelmente, esperava uma possibilidade real para chegar ao poder. Essa tentativa redundou no frustrado Levante Integralista de 1938.

Por sua vez, o movimento operário foi sacudido por várias leis que visavam organizar o sindicalismo oficial. O governo imputava às organizações a filiação dos sindicatos ao Estado, como requisito básico para concessão de férias, entre outros direitos. Se isso motivou a adesão dos trabalhadores aos sindicatos oficiais no ano de 1934, também levou à frustração no ano seguinte. Como o direito de férias não foi respeitado pelos empregadores, milhares procuraram os sindicatos livres logo em seguida. Assim, foi disparada a luta pela autonomia sindical contra a ingerência do governo. Toda essa movimentação emergiu até 1937, quando vários grupos sindicais, como a Federação Operária de São Paulo (FOSP), por exemplo, foram fechados pela polícia após o desenrolar dos acontecimentos de novembro de 1935, conhecido como Intentona Comunista (Cf. AZEVEDO, 2002).

Outro contraponto ao governo Vargas foi a ANL que protestava contra o poderio econômico, contra o imperialismo e tinha como proposta alternativa a revolução social. Como frente ampla de esquerda, congregava comunistas, trotskistas, anarquistas e alguns tenentes envolvidos na revolução de 1930. Posteriormente, aderiram militares descontentes com as reformas nas forças armadas e que foram decisivos no levante armado de novembro.

O aparecimento da ANL em março de 1935 motivou o governo a lançar a Lei de Segurança Nacional (LSN) no mês de abril, que foi usada para determinar o

fechamento da entidade em julho. Ainda assim, a ANL lançou-se em novembro na tentativa do levante armado supracitado. Derrotado o movimento, vieram as perseguições, prisões e julgamentos, sem esquecer das delações.

Naquele momento, os setores católicos empenharam-se em denunciar os perigos comunistas e pedir providências do governo. Nasceu assim a acusação de Tristão de Athayde contra a gestão de Anísio Teixeira¹² na Universidade do Distrito Federal. Em carta de 16/6/1935 ao ministro da educação Gustavo Capanema, o intelectual delatava a “nomeação de certos diretores de Faculdades, que não escondem suas idéias e pregações comunistas”, visto como “a gota d’água que fez transbordar a grande inquietação dos católicos”. E, como católico, ansiava do governo “uma atitude mais enérgica de repressão ao Comunismo”.

Nessa correspondência, em vários momentos, Athayde fez referências indiretas a Anísio Teixeira. Para esse intelectual, o ministro deveria investir na organização da educação e entregar os postos de responsabilidade “a homem de toda confiança moral e capacidade técnica (e não a sectários, como o Diretor do Departamento Municipal de Educação¹³)”. Para ele, dessa tarefa governamental dependeria a “catolicidade das instituições e a paz social”.

No final de 1935, decretou-se Estado de Sítio, o qual se prolongou durante o ano de 1936. Nesse ano, instituiu-se a Comissão Nacional de Repressão ao

¹² Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) – formado em Direito em 1922 e diplomado como “Master of Arts” pelo Teachers College da Columbia (EUA); Em 1931, assumiu, a convite do Prefeito Pedro Ernesto Batista, a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, sendo demitido em 1935 por questões políticas. Sua participação foi ativa em vários momentos da educação brasileira, muitas vezes sendo acusado de comunista pelos seus opositores (Cf. Dicionário de Educadores no Brasil, 2002, p. 71-79).

¹³ Cargo que Anísio Teixeira ocupava.

Comunismo, com poderes em todo o território nacional. Em fevereiro de 1936, essa Comissão elaborou uma lista de nomes destinados à prisão, entre eles: o prefeito do D.F. (Distrito Federal) e ex-membro do Clube 3 de outubro, Pedro Ernesto Batista, o jornalista Maurício de Lacerda, o educador e signatário do Manifesto dos Pioneiros, Anísio Teixeira, dentre outros¹⁴.

O clima de perseguição obstinada ao “comunismo” e aos intelectuais não alinhados à política de Vargas e/ou à Igreja Católica alastrou-se. Incluiu-se no processo persecutório e de vigilância quem ousasse pensar diferente, como por exemplo, Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles, Edgar Sússekind de Mendonça, Paschoal Leme, entre outros. Na esteira da repressão, assumiu como prefeito interino do D.F. o presidente da Câmara dos vereadores, cónego Olímpio de Mello (03/04/1936 a 02/07/1937), no lugar do encarcerado Pedro Ernesto.

O cónego Olímpio assinou a demissão de vários “adversários” do regime ou suspeitos de ligações com o comunismo. Assim, também perderam seus cargos os intelectuais Edgar Sússekind de Mendonça e Anísio Teixeira, ambos professores do Instituto de Educação.

Em setembro de 1936 foi instituído o Tribunal de Segurança Nacional (TSN) - que funcionou até 1945 – e levou para os bancos de réus tanto membros da esquerda brasileira como também políticos liberais e integralistas. Ou seja, qualquer um que pudesse ser apontado como adversário do mandato de Getúlio Vargas.

¹⁴ Apenas Anísio Teixeira não foi preso, pois mudou-se do Rio de Janeiro, voltando para a Bahia.

Ao colaborar com a repressão durante esse período, o Congresso Nacional prorrogou por quatro vezes sucessivas (cada uma por um período de 90 dias) a vigência do Estado de Sítio. Posteriormente, em avaliação do governo Vargas, o ministro da educação e saúde pública Gustavo Capanema assim se referiu àqueles anos:

Não cessou, porém, a propaganda subterrânea dos remanescentes do Partido Comunista, que novamente articularam um plano secreto de sublevação, que deveria ser executado quando a opinião pública estivesse suficientemente excitada pelas lutas partidárias travadas em torno da sucessão presidencial (CAPANEMA, 1983, p. 105).

E, descoberto o plano, “por diligência” do Estado-maior do Exército,

os ministros das pastas militares dirigiram ao Presidente da República veemente apelo, que foi encaminhado ao Congresso. O Poder Legislativo concordou com as medidas solicitadas pelo Governo e decretou novo estado de guerra, pois a expiração do prazo do que fora anteriormente decretado havia facilitado a ação dos conspiradores e dificultado as providências destinadas a garantir e a salvaguardar as instituições políticas (CAPANEMA, 1983, p. 105).

O processo de repressão, julgamento e prisões arrastou-se pelo ano de 1937 e junto com ele a discussão da sucessão de Vargas, prevista para janeiro de 1938. Naquele momento, os candidatos à presidência do Brasil foram Armando Sales de Oliveira, Plínio Salgado (pela AIB)¹⁵ e José Américo de Almeida que, aparentemente, recebia apoio de Getúlio Vargas. Segundo Martins,

¹⁵ Plínio Salgado retirou posteriormente sua candidatura para apoiar o golpe do Estado Novo.

Vargas manobrou nos três cenários: estimulou o lançamento da candidatura de José Américo, mas recusou-se a apoiar oficialmente qualquer candidato; advertiu para o perigo de a campanha eleitoral reacender as agitações de rua, mas cultivou o apoio dos integralistas; e, sobretudo, consolidou lealdades pessoais em plano regional e no interior dos aparelhos do Estado (MARTINS, 2001, p. 2039).

O movimento e os conflitos ocorridos podem ser considerados nevrálgicos para o golpe do Estado Novo. Entretanto, não podemos nos esquecer de que Getúlio Vargas habilmente aproveitou-se das contradições impostas, soube superá-las e criar um Estado de Exceção. A saída conservadora atraiu a elite que se sentiu segura, pois mantinha a dominação das massas e assegurava o aumento dos lucros.

No ritmo desses acontecimentos, foi gestada a nova Constituição. Escrita por Francisco Campos, começou a vigorar em 10 de novembro de 1937, após Vargas ter anunciado o Estado Novo. Uma das justificativas para o golpe de estado foi a descoberta de um documento da Internacional Comunista (IC) que registrava, em detalhes, uma proposta de insurreição. Esse documento, chamado de Plano Cohen¹⁶, foi divulgado pelo governo brasileiro em setembro de 1937 (Cf. SILVA, 1980).

Para combater o “eminente perigo comunista”, decretou-se o Estado Novo. Gustavo Capanema justificava a iniciativa golpista:

¹⁶ Posteriormente, em 1945, o general Góes Monteiro denunciou que se tratava de uma farsa e que, na verdade, o documento era um exercício técnico escrito pelo Capitão Olímpio Mourão Filho, chefe do serviço secreto da AIB, onde simulava uma insurreição comunista. A divulgação do documento teve anuência da AIB, das Forças Armadas e do governo com o propósito de dar bases para o golpe do Estado Novo. Plínio Salgado não denunciou a fraude com receio de desmoralizar as Forças Armadas; já Olímpio Mourão justificou seu silêncio devido à disciplina militar. (Cf. <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos30-37/ev_plano_cohen.htm> acesso em 15/04/2006).

Tão acesa, porém, já estava a campanha da sucessão presidencial, e a sua propaganda dividia de tal modo a família brasileira, fomentando a anarquia e renunciando a guerra civil, que o presidente Getúlio Vargas, com o apoio das classes armadas, se viu na contingência histórica de dissolver o Parlamento e promulgar nova Constituição. Nasceu, assim, o Estado Novo, que armou o Governo dos meios necessários a combater as forças e elementos de desagregação (CAPANEMA, 1983, p. 105-106).

Em sua criação, o Estado de Exceção de Getúlio Vargas aproveitou-se de elementos do integralismo e da Igreja Católica. Assim como o integralismo e o próprio nazi-fascismo europeu, assimilava e consolidava a idéia de um inimigo (que seria comum também para a Igreja): o comunismo. Seu discurso apelava para o potencial destrutivo e desagregador que aconteceria nos lares, na pátria e na nação, caso fosse vitorioso o movimento comunista e se implantasse no país um regime pró-soviético. Importante salientar que a criação desse imaginário anticomunista no Brasil não se deu no ano de 1935. Desde os anos anteriores estava presente nos projetos de diversos grupos sistematizar e combater esse ideário nos meios populares, sem se preocupar com as possíveis diferenças teóricas entre as diversas correntes da esquerda brasileira (Cf. SILVA, 2001; GONÇALVES, 2004).

Essa estratégia, de acordo com Lenharo, prestava-se “como cortina de fumaça: lá e cá as estratégias fascistizantes centram o seu poder de fogo no controle das diferenças sociais e dos projetos políticos diversificados”. O autor considera que a fascistização tornou-se “uma mera dimensão descritiva do discurso nacionalista, direcionando para se obter a cristalização da unidade nacional e conter a oposição de classe” (LENHARO, 1986, p. 71).

O fascismo também incorporou o conceito de cooperação social como uma “chave enquanto associado ao esquadrinhamento nacional, o molde final do projeto fascista”. Essa cooperação veio ao encontro da exigência de disciplinarizar as relações sociais e correspondeu ao “desejo mítico da criação do brasileiro uno, racionalmente homogêneo e acabado”. Getúlio e as elites nacionais almejavam uma “sociedade totalitária” com “massas e elites sincronizadas”. Em outras palavras, elites “dirigentes e criadoras” e massas “aptas para produzir” (LENHARO, 1986, p. 104). Em sua efetivação o projeto acenava, para as classes médias, com a possibilidade de reforma e ascensão social e para as camadas populares, com promessas de progresso. Importantes aspectos incorporados nos discursos educacionais no período.

Com tal aparato ideológico, não havia mais a necessidade do parlamento, instituição sob controle presidencial mediante as renovações do Estado de Sítio. Assim, o parlamento deixava de agir de forma independente e aceitava o jogo que era feito pelo poder executivo: cada vez mais o Brasil mergulhava, sem volta, no Estado de Exceção.

Ao discutir as obras de Carl Schmit, que datam da década de 1920, Giorgio Agamben expõe conceitos desse autor que ajudam a compreender o Estado de Exceção. Na discussão, compreende-se que o Estado de Exceção não é um direito especial, mas sim um espaço sem direitos. Esse movimento tanto pode conduzir para uma “ditadura comissária”, que defende ou pretende restaurar a Constituição, como para uma “ditadura soberana”, “criando um estado de coisas em que se torne possível impor uma nova Constituição” (Cf. AGAMBEN, 2004, p. 53-55).

Nesse sentido, pode-se aventar que, entre os anos de 1930 e 1935, o governo de Vargas constituiu-se como uma “ditadura comissária”. Em seus atos, procurava defender a recuperação dos valores republicanos, o restabelecimento da democracia participativa com a reforma no processo eleitoral e, finalmente, uma nova Constituição. Para obter êxito nesse processo, negociou e conquistou sua permanência de forma indireta na presidência.

A partir de 1935 até 1937, desenhava-se a instalação de uma “ditadura soberana”. As ações que culminaram com o Estado Novo passavam pelo controle do legislativo. Os sucessivos decretos do executivo eram devidamente aprovados pelo parlamento e caracterizavam cada vez mais um estado de exceção, onde ocorre uma fusão entre os poderes, situação essa que emergiu com apoio de vários grupos. O presidenciável Armando de Sales Oliveira, que aplaudiu o endurecimento do regime em uma “cruzada contra o comunismo”, afirmou que “democracia... democracia é conversa fiada” (Correio da Manhã, 27/6/1937).

Ao recorrer ao *Manifesto à Nação* de 1934, encontramos indícios de afirmações que colocavam em cheque os conceitos de liberdade de crítica. Para Vargas,

essa liberdade não pode ultrapassar os limites que a definem, sem graves prejuízos para o Estado, que a regula, em proveito dos interesses coletivos. *Sub lege libertas*. Advertir honradamente os mandatários do poder, esclarecer-lhes a razão, apontar-lhes as falhas, ajudá-los, em suma, com avisos salutares nos passos difíceis, é oferecer-lhes o maior testemunho de acatamento. Mas atacá-los, arrasta-los ao ridículo, rebaixa-los no conceito público, pelo insofrido amor do escândalo, é converter um princípio de ordem em dogma de anarquia. Desmoralizar a autoridade é enfraquecer o Estado. Por isso, desde os primórdios da civilização, da cidade antiga ao mundo moderno, o equilíbrio da hierarquia, que mantêm as relações entre dirigentes e dirigidos, é o índice mais transparente dos grandes povos (VARGAS, 1934, p.108).

Em novembro de 1937, apoiado por vários governadores e deputados, Vargas, mediante o argumento acerca do perigo que corria a democracia, fechou o Congresso e engendrou uma nova Constituição. Transformava a República parlamentar em governamental, caracterizada por ser “um espaço vazio de direito, uma zona de anomia em que todas as determinações jurídicas – e, antes de tudo, a própria distinção entre público e privado – estão desativadas” (AGAMBEN, 2004, p. 78).

No processo descrito, percebemos o entrelaçamento do político com o econômico no esforço empreendido pelo Governo Provisório em tornar o Estado condutor, controlador e presente nessas duas esferas. Para obter o controle político da sociedade e do Estado, as alianças foram imprescindíveis. Na recuperação do campo econômico, o caminho foi mais duro. A introdução do sistema de monopólio cambial e de licenciamento de importações abriram as possibilidades para o Estado dominar exportadores e importadores. Essas ações foram fundamentais para criar as bases de desenvolvimento de uma indústria de produção doméstica que alcançou patamares elevados na substituição de importações.

Consideramos, portanto, que no imbricamento entre o econômico e o político, é possível trilhar os caminhos cada vez mais estreitos que levaram ao Estado de Sítio, fato assimilado como positivo para a elite que percorreu uma via tranqüila na preservação do sistema de dominação e de apropriação do capital.

2.2 Das reformas ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932

2.2.1 As reformas educacionais

Os decênios anteriores a 1930 caracterizam-se, entre outros aspectos, pela estreita relação entre a necessidade da alfabetização da população e a participação no processo democrático republicano. Importante recordar que a participação eleitoral estava restrita aos alfabetizados. Esse fato afastava a maioria da população brasileira dos processos democráticos formais e restringia o interesse pela vida política da República.

A educação começava a ser entendida como um direito social insinuada no campo dos direitos civis. Essa compreensão provinha de movimentos que se organizavam em campanhas¹⁷ nacionais contra o analfabetismo

¹⁷ Importante lembrar que o uso da palavra *campanha* evoca a idéia da relação de combate vinda do campo militar.

O federalismo republicano adotado responsabilizava os estados pelo atendimento das demandas educacionais de cada região. Essa autonomia induziu a uma desresponsabilização por parte do governo federal, estados e municípios, pelos investimentos em educação. Dessa forma, as poucas escolas existentes ficaram circunscritas aos grandes centros e atendiam reduzida parcela da população.

Na busca de ampliar a oferta educacional, afluíram iniciativas que procuravam atingir outro público – os trabalhadores. Nesse sentido, é importante recordar as experiências operárias abarcadas por Sindicatos e Uniões de Trabalhadores, tais como a abertura de bibliotecas e centros de estudos, além das escolas anarquistas que chegaram até meados dos anos 1920 (Cf. MORAES, 2006A).

Nas políticas do setor educacional, a Primeira República passou por várias reformas educacionais federais. Podemos citar a Reforma Benjamin Constant (1891), o Código Epiácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadávia Correa (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915), a Reforma João Luiz Alves (1925)¹⁸. Porém, o alcance efetivo restringiu-se à organização do ensino da elite e manteve-se distante da realidade social

¹⁸ Com a Proclamação da República, Benjamin Constant assumiu o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. A reforma por ele dirigida consistiu na organização de um estatuto para as instituições de ensino superior existentes. Com a República, houve a criação do Conselho de Instrução Superior. Dois anos depois, em 1901, a Reforma Epiácio Pessoa, ministro da Justiça e Negócios Interiores, órgão responsável pela educação, disciplina a organização, composição e funcionamento das faculdades federais e do Ginásio Nacional conservou os currículos e as cadeiras estabelecidas na Reforma Benjamin Constant. Em 1911, Rivadávia Correa, como ministro da Justiça e Negócios Interiores, conseguiu a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental. Em 1915, o ministro da Justiça e Negócios Interiores, Carlos Maximiliano, conseguiu aprovação do Decreto que reorganizava o ensino secundário e o superior. Essa reforma manteve o Conselho Superior de Ensino, mas alterava o currículo das Faculdades Federais. Em 1925, a Reforma João Luiz Alves, ministro da Justiça e Negócios Interiores, também chamada Lei Rocha Vaz, estabeleceu o papel da União na difusão do ensino primário, organizou o Departamento Nacional do Ensino, reformou o ensino secundário e o superior, entre outras providências (Cf. SENA, 1939; AGUIAR, 1997).

mais ampla, marcada por carências e problemas educacionais. Os altos índices de analfabetismo bem como a formação do cidadão republicano não receberam a atenção devida dos governantes.

Conforme Jorge Nagle, na República Velha, “o poder público se interessa apenas pela manutenção de estabelecimentos-padrão que sirvam de modelo para as demais escolas secundárias do país [...] os estados, assim mesmo nem todos, mantêm, em regra, apenas um ginásio-modelo nas suas capitais” (NAGLE, 2001, p.191). A omissão da União e dos estados favorecia a iniciativa privada e configurou-se em um processo altamente discriminatório e seletivo. Limitava-se o saber escolar à elite ao instrumentalizá-la para alcançar as profissões liberais, as carreiras políticas e/ou burocráticas, assim ocupando/permanecendo nas posições de alto prestígio social.

Nos anos 1920, persistiam o analfabetismo e a necessidade de disseminar a instrução primária para a grande massa da população. Nesse sentido, algumas das iniciativas do período partiram dos grupos privados (associações e ligas) e, posteriormente, da adesão do governo.

Naquele decênio, a Reforma federal João Luiz Alves, de 1925, procurou organizar diversos aspectos do sistema escolar brasileiro ao apontar diretrizes para os ensinos primário, secundário e superior e ao atentar para a administração escolar. Para isso, cuidou de questões como a Universidade do Rio de Janeiro (criada por decreto em 1920); a presença da União no campo do ensino primário; a organização do ensino secundário e superior e a criação do Departamento Nacional de Ensino. Também

objetivava dirigir o ensino secundário para a formação geral dos jovens, ao invés de ser propedêutico e seletivo para os cursos superiores.

Essa reforma tornou-se importante pelo fato de ter constituído o ensino secundário em seriado, o que representou um ganho na história da escola brasileira. Entretanto, houve a resistência dos setores privados, que pressionaram pela manutenção do caráter tradicional do secundário - um mecanismo de ascensão social (NAGLE, 2001, p. 199). Conservou-se o caráter propedêutico do secundário, situação que perdurou até a Reforma Francisco Campos em 1931.

Outro aspecto da Reforma de 1925 referia-se à substituição do Conselho Superior de Ensino pelo Conselho Nacional de Ensino que coordenava seções e ampliava o processo de burocratização no interior das questões educacionais. O surgimento desses órgãos forneceu condições para a constituição do Ministério da Educação e agregou funções mais abrangentes e técnicas (Cf. NAGLE, 2001, p. 210-212).

Nesse primeiro momento do século XX, as mudanças educacionais foram movidas por reformas estaduais: Sampaio Dória em São Paulo (1920/1921); Lourenço Filho no Ceará (1922/1923); Anísio Teixeira na Bahia (1925). Num segundo momento, emergiram as reformas com indícios de escolanovismo: Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927/1928), Francisco Campos em Minas Gerais (1927/1928) e Carneiro Leão em Pernambuco (1928/1929) (NAGLE, 2001).

A primeira reforma aconteceu em São Paulo, sob a coordenação de Sampaio Dória, em 1920. Distinguiu-se por ser a única que continha uma apresentação

prévia dos princípios doutrinários e políticos, o que revelava também uma “total sincronia” entre os elementos que definiram o significado das medidas adotadas com “os elementos de natureza histórica e ideológica” (NAGLE, 2001, p.246). Essa reforma também fundamentava

por um lado, as necessidades do momento político, que diziam respeito à implantação de novas formas de controle social e domínio político, por outro, às necessidades históricas mais amplas que esboçavam uma reviravolta em direção à democracia burguesa moderna (CAVALIERE, 2003, p.40).

Representava, portanto, uma necessidade estratégica da manutenção da dominação que era exercida mediante controle e acesso à educação.

A Reforma Sampaio Dória, que vigorou até dezembro de 1925, era resultado do ideário das correntes nacionalistas que se estruturaram no decorrer do segundo decênio do século XX. E tornou-se referência para outras reformas estaduais, como a do Ceará, com Lourenço Filho e a da Bahia, com Anísio Teixeira (NAGLE, 2001, p. 247).

No Ceará, a Reforma de Lourenço Filho¹⁹ (1922/1923) enfatizou aspectos como a formação básica da nacionalidade e a instrução cívica, com vistas à consolidação da educação como uma aspiração nacionalizadora (NAGLE, 2001, p. 248-249). Na Bahia, dentro do espírito de mudanças educacionais, a Reforma de Anísio Teixeira fecha o ciclo iniciado com Sampaio Dória, buscando uma estruturação legal

¹⁹ O governo do Ceará, tendo conhecimento da reforma de São Paulo, solicitou ao governo paulista a indicação de algum nome que pudesse desenvolver um programa semelhante em seu estado. Dessa forma, foi escolhido Lourenço Filho.

que organizasse e orientasse o campo educacional. Ou seja, visava implantar condições para “uma superestrutura jurídica idealisticamente montada para disciplinar determinados domínios da realidade social” e arquitetar “a maior e mais ampla e minuciosa estrutura jurídica montada para servir a escolarização” (NAGLE, 2001, p 249-250).

O outro momento dos anos 1920 - especificamente o período em que é notada a presença do escolanovismo - foi representado pelas reformas de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927/1928), Francisco Campos em Minas Gerais (1927/1928) e Carneiro Leão em Pernambuco (1928/1929) (NAGLE, 2001).

Uma das preocupações do novo ciclo foi definir o conceito e o papel da escola bem como sua aplicação, com vistas ao estreitamento das relações com o meio social. Nesse âmbito, são apontados os novos ideais de escolarização como elementos dinâmicos de transformação e de adaptação ao meio social, orientados por três princípios essenciais: escola-comunidade, escola única e escola do trabalho. As reformas mostraram-se uma combinação de concepções e elementos mais abrangentes da Escola Nova. Destacou-se a presença das obras de Emile Durkheim, Georg Kerschensteiner, John Dewey e outros (Cf. NAGLE, 2001, p. 251-256).

Outra inquietação que acompanhou o movimento reformista foi a atenção à administração escolar, compreendida como necessária na implantação de um modelo educacional e no controle centralizado do espaço escolar. Por um lado, essas reformas ocorridas nos anos 1920, marcadas pelo “otimismo pedagógico” e “entusiasmo pela educação”, mostraram “resultados práticos inexpressivos” (XAVIER, 1990, p. 65); por

outro, fundamentaram os ideais da Escola Nova, que almejava tornar-se referência para a educação brasileira nos anos 1930.

A concepção escolanovista, presente nessas reformas dos anos 1920, apoiou-se na integração das formulações do “entusiasmo pela educação” com o “otimismo pedagógico”. De acordo com Nagle, o “entusiasmo pedagógico” relaciona a preocupação em disseminar o ensino, a escolarização, principalmente primária, pensada em sua dimensão alfabetizante – uma visão quantitativa. Com isso procurava-se uma ampliação horizontal do sistema de ensino que caminhava ao encontro dos anseios das novas forças emergentes no contexto social brasileiro. O mesmo pesquisador também identifica na Primeira República o “otimismo pedagógico”, que representava uma busca pela modernização de métodos educacionais, o que se refletiria na qualidade da educação oferecida. Essas ações pedagógicas foram fruto de movimentos político-sociais do decênio final da República Velha (NAGLE, 2001).

Em sua origem, nos anos 1910, diferentes organizações passaram a atribuir importância cada vez maior ao tema *instrução*, inclusive ao propor programas de ação social educacionais. Esses programas ficaram restritos ao entendimento “no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da história brasileira”. A educação envolvia os homens públicos e intelectuais educadores, posteriormente substituídos pelos “técnicos” em escolarização (NAGLE, 2001, p. 136). A partir da atuação dos “técnicos”, a educação afastou-se de “problemas de outra ordem” e tornou-se restrita aos especialistas.

Em função da entrada dos especialistas e da integração do “entusiasmo pela educação” com o “otimismo pedagógico” pelo escolanovismo, criou-se a expectativa e a crença de “reformular a sociedade pela reforma do homem”. Nesse processo, a escola desempenharia um papel fundamental e insubstituível, sendo um instrumento de “aceleração histórico” (NAGLE, 2001, p. 134).

Além disso, o escolanovismo rejeitava o conteúdo político e a formação crítica que visassem à transformação social. E, com a incorporação do “entusiasmo” e do “otimismo”, conservava os padrões tradicionais de ensino e cultura, principalmente na separação entre elite e povo. Desse modo, procurava cumprir o papel de formar o homem brasileiro como elemento útil para a produção, e formar uma elite consciente do seu papel de conduzir o Brasil rumo ao progresso. Nesse sentido, os testes psicológicos destinados à classificação, organização e seleção foram aplicados em algumas propostas escolanovistas dos anos 1930, como veremos no caso da atuação educacional de Noemi Rudolfer.

2.2.2 A IV Conferência de Educação: a gestação do Manifesto

Ainda nos anos 1920, aprofundaram-se o campo e o espaço de discussão e mobilização em torno da Educação, processo que redundou na fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924.

Essa entidade constituiu-se pela iniciativa de Heitor Lira da Silva e envolveu intelectuais, cientistas, professores e educadores. Em suas memórias, Pascoal Lemme ressaltava que a primeira idéia dos fundadores da ABE era de organizar um partido político. Teria como objetivo programático “lutar pela melhoria das condições da educação e do ensino do povo brasileiro, em todos os aspectos”. Esse plano foi abandonado e tornou-se vitoriosa a opinião que preconizava, como melhor instrumento para atingir essas aspirações, a fundação de uma entidade aglutinadora de professores, educadores, cientistas e intelectuais, “sem qualquer subordinação aos poderes públicos”. Seria um espaço privilegiado para a discussão dos problemas da educação e ensino do país, sempre em bases democráticas. Isso concretizou-se nos anos iniciais, quando era possível ver ateus e católicos juntos na consecução dos objetivos estabelecidos (LEMME, 2004A, p. 92).

As realizações da ABE foram extensas e passaram pela organização de inquéritos, exposição de livros, estímulo ao cinema escolar, cursos e conferências com convidados como George Dumas, Henri Wallon, entre outros. Mas, sem dúvida, as Conferências Nacionais de Educação realizadas anualmente, a partir de 1927, tornaram-se a marca da entidade.

As Conferências abriram oportunidade para participação de professores e educadores de diversas localidades ao debater com membros da ABE as reformas educacionais que estavam em andamento, por exemplo. Nesses eventos, eram reiterados os objetivos da associação - vide o regimento interno da III Conferência, publicado na Revista Educação de São Paulo: “o estudo do problema relativo ao

desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino nos seus múltiplos aspectos e particularidades no que diz respeito ao Brasil, visando sempre a unidade nacional” (III CONFERÊNCIA, 1929, p. 237).

O espaço aberto pela ABE reunia diversas correntes ideológicas que aprofundaram suas diferenças cada vez mais e que gravitavam, até 1928, em torno de dois importantes intelectuais - Ferdinando Labouriau e Fernando Magalhães. Edgard Sússekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto e Francisco Venâncio Filho podem ser considerados participantes de um outro núcleo. Esse núcleo, em situações específicas, fazia acordos com um dos dois outros grupos.

O grupo em torno de Fernando Magalhães valorizava as tradições e as virtudes alicerçadas pela fé católica. A educação e, por extensão a escola, teriam um papel moralizador. Em contraposição a esse pensamento, os educadores liderados por Ferdinando Labouriau almejavam, para a sociedade brasileira, a constituição de uma nova e dinâmica mentalidade, que contribuísse para a qualidade e eficiência do sistema produtivo. O processo pendeu para o grupo de Magalhães, em função da morte de Ferdinando Labouriau e seu grupo em acidente aéreo²⁰.

O núcleo formado por Edgard Sússekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto e Francisco Venâncio Filho angariava força ao apoiar um ou outro grupo. Ao ser contra o processo de laicização defendido por Magalhães, importava apoio a Labouriau e contrário a este em relação à defesa do estatismo da educação pública (CARVALHO,

²⁰ Todos eram passageiros de um avião que caiu, quando fazia vôo em homenagem a Santos Dumont no dia 03/12/1928. Estavam no avião Ferdinando Laboriau, Paulo de Castro Maya, Amoroso Costa, Tobias Moscoso, Amauri de Medeiros e Frederico de Oliveira Coutinho.

1998, p. 213). Entretanto, apesar das diferenças, percebemos que esses grupos sustentavam a crença em uma elite dirigente condutora do povo e do Brasil na direção do progresso nacional. Alguns pela religião, outros pela democracia liberal.

Na ausência do grupo de Ferdinando Labouriau, houve certa hegemonia de Magalhães que perdurou até a IV Conferência da ABE em 1931 (de 13 a 20 de dezembro) no Distrito Federal. Essa importante Conferência teve a abertura a cargo do chefe do Governo Provisório Getúlio Vargas e do ministro da educação Francisco Campos. Em nome do Governo, solicitaram um documento para a reorganização da educação no Brasil. Conforme Pascoal Lemme,

O tema geral a ser debatido nessa Conferência procurava atender justamente ao objetivo de esclarecer os novos rumos que deveriam ser impressos aos problemas de educação e do ensino brasileiros, dentro das novas condições econômicas, políticas e sociais que a Revolução de 1930 viera trazer para o País. Assim, o título adotado para o tema geral foi o seguinte: "As grandes diretrizes da educação popular" (LEMME, 2004C, p. 154).

Na abertura oficial, os representantes do Governo Provisório afirmaram que os educadores daquela Conferência deveriam definir "o sentido pedagógico da Revolução" (LEMME, 2004C, p. 154). Francisco Campos falou da importância capital da educação para os problemas brasileiros (CAMPOS, 1940).

Entretanto, a mensagem de Vargas e Campos não convenceu os educadores presentes à IV Conferência. Ao discurso do ministro da Educação, somavam-se as definições educacionais da Reforma Francisco Campos. Essa reforma tratou do ensino secundário e superior, sem esquecer o ensino religioso. O professor

Nóbrega da Cunha²¹ entendia isso como contraditório. Diante disso, deferiu críticas contra as concepções advindas do Ministério da Educação.

O certame e as estratégias de Cunha foram registrados em seu livro “A revolução e a educação”²² que, na introdução, alertava que o intento do texto não era “uma defesa ou justificção” de suas atitudes na IV Conferência, mas “abrir os olhos dos homens de responsabilidade [...] para a situação do país em matéria de educação e ensino” (CUNHA, 2003, p. 26-27).

Os embates dessa Conferência aprofundaram as disputas internas. De um lado, o grupo representado por Magalhães²³ e, de outro, os educadores ligados à Reforma de Fernando Azevedo no DF, que compunham o grupo dos renovadores educacionais. No meio, o Governo Provisório procurava cooptar a ABE, com o objetivo de criar uma relação de colaboração técnica.

A importância de Nóbrega da Cunha é inegável ao impedir que se aprovassem diretrizes contrárias aos ideais renovadores; assim, adiou para a V Conferência as definições político-educacionais. De acordo com Cunha, a Conferência seguinte teria como objetivo projetar as bases para a solução do problema geral brasileiro de educação e “realizar uma obra resultante de longa e meditada e segura preparação, sob pena de fracassar, desmoralizando definitivamente os homens que estão à frente do movimento renovador do Brasil” (CUNHA, 2003, p.28).

²¹ Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, colaborador entusiasta da reforma Fernando de Azevedo no DF, 1927-1930. Fundador e proprietário do Jornal Diário de Notícias.

²² “A revolução e a educação” foi publicado em 1932; aqui a edição é a de 2003.

²³ Junto a Magalhães estava o grupo católico. A saída do grupo católico da ABE aconteceu com a 5ª Conferência de Educação conforme relata Van Acker (VAN ACKER, 1934, p. 22).

Uma das estratégias de Nóbrega da Cunha na sessão do dia 15 de dezembro foi tecer críticas às fala do ministro Francisco Campos²⁴ e de Getúlio Vargas. Alertava os conferencistas sobre as contradições presentes na abertura oficial, proferida pelos representantes do Governo Provisório.

A situação mostrou-se tensa em vários momentos. Um dos congressistas lembrava à mesa diretora que o tempo de Cunha esgotara-se. Este, aproveitou-se desse aparte, requereu uma ligeira prorrogação do seu tempo “baseado no precedente” (CUNHA, 2003, p.34). Ao continuar sua análise dos discursos de Vargas e de Campos, avisava que o Governo Provisório, “ao fim de um ano de existência, não tem uma política, e vem pedi-la a esta Assembléia, e o faz com toda a sinceridade” (CUNHA, 2003, p.40). Em nota de rodapé, ironicamente, o autor lembrou as vastas exposições de motivos das reformas educacionais apresentadas “em tom solene de quem havia resolvido a quadratura do círculo” sem esquecer a obra “sensacional”, o “índice da sua visão”, que foi o Decreto do Ensino Religioso (CUNHA, 2003, p. 40).

A disputa do momento era não responder ao Governo Provisório que, com Vargas e Campos, solicitava que a IV Conferência fornecesse soluções para os problemas nacionais da educação, inclusive as bases da política educacional e filosófica (CUNHA, 2003, p.40-42).

A sessão foi encerrada e, em sua reabertura no dia 16 de dezembro, Nóbrega da Cunha insistiu em afirmar que o Governo Provisório, por meio do discurso

²⁴ O pronunciamento do ministro Francisco Campos havia proposto um desafio ao certame: “os processos ou métodos de educação dependem da resposta que dermos a esta pergunta: que queremos fazer do homem, educando-o?” (CAMPOS, 1940, p. 136).

de Vagas e de Campos, tinha como proposta “duas teses extraprograma” que não haviam sido discutidas pelos presentes e que, segundo esse autor, seriam preliminares aos outros temas da IV Conferência (CUNHA, 2003, p. 49). Suas interpelações não foram aceitas pela mesa diretora, que alegou impossibilidade de fugir ao regimento e deu prosseguimento aos trabalhos.

Ainda assim, o empenho de Cunha trouxe resultados favoráveis para os escolanovistas, pois os pareceres dos grupos temáticos de trabalhos não foram definitivos.

Frota Pessoa²⁵ propôs que a V Conferência fosse realizada em Recife²⁶ no mês de setembro de 1932 e sugeriu como pauta as discussões propostas pelo Governo Provisório²⁷. O educador afirmava que não havia sido possível atender ao pedido governamental de “recomendar uma fórmula geral para a solução do problema de educação nacional”. Lembrava que o regimento interno impedia o voto das teses apresentadas e aconselhava que se realizasse um congresso de técnicos para cumprir a tarefa dada pelo Governo Provisório, “habilitando o Governo a dar à Revolução um sentido social da mais alta expressão” (CUNHA, 2003, p.109-110).

Recomendava-se que cada estado, o DF e o território do Acre enviassem um representante capacitado para “opinar com inteiro conhecimento de causa sobre todas as questões referentes à educação pública”. Também era solicitada a presença

²⁵ José Getúlio de Frota Pessoa também foi signatário do Manifesto e colaborou com a reforma Fernando de Azevedo.

²⁶ A V Conferência acabou sendo realizada em Niterói, de dezembro de 1932 a janeiro de 1933.

²⁷ Esse indicativo é de Frota Pessoa e não de Nóbrega da Cunha como afirma Libânia Xavier, 2004A.

das associações de educação de todo o país e “técnicos de renome” para formularem sugestões, em tempo hábil, “para serem submetidas ao estudo desse congresso interestadual”. Finalmente, “que a Associação Brasileira de Educação solicite do Governo Federal a verba necessária às despesas com o funcionamento do Congresso” (CUNHA, 2003, p.109-110).

A reunião da V Conferência foi marcada para dezembro de 1932 e afastou-se da indicação de Frota Pessoa. Ao final da IV Conferência, a única proposta aprovada e entregue ao Governo Provisório acordava um convênio para aperfeiçoar e uniformizar as estatísticas brasileiras de educação, que objetivava conhecer melhor as condições educacionais do Brasil (Cf. CUNHA, 2003, p.61-80). Desse embate, saíram vitoriosos os renovadores, pois não sofreram desgastes com os setores católicos presentes e conseguiram tempo para lançar um manifesto.

O professor Fernando Azevedo não estava na IV Conferência, mas manteve-se informado sobre o desenrolar dos acontecimentos através de Nóbrega da Cunha, via telefone. Com Frota Pessoa, a comunicação foi por carta. Em correspondência de 5/12/1931, relatava a esperança que tinha na atuação de Anísio Teixeira e de outros colaboradores para qualificar a Reforma no DF.

Articulador do grupo da “nova educação” na IV Conferência, Nóbrega da Cunha revelou, em Recife, as intenções dos renovadores de tornar público,

pela pena do Sr. Fernando de Azevedo, o seu pensamento coletivo, fixando, num manifesto à Nação, o sentido conveniente à política educacional brasileira. Esse documento será o seu programa de campanha em todos os setores de atividade, como no seio da própria Conferência, se a ela tiver a honra de ser chamada (CUNHA, 2003, p.112).

Fernando de Azevedo sabia da estratégia de Nóbrega da Cunha, que “na última sessão, em réplica ao Fernando de Magalhães, anunciaria o Manifesto”, conforme registro em outra carta para Frota Pessoa em 19/12/1931. Azevedo ainda confidenciava que o documento “está pensado e repensado e que redigirei de janeiro para fevereiro” e “será conseqüência da atitude assumida pelos elementos filiados à nova educação na Conferência Educacional”. E, ao preparar o terreno para o debate, completava: “depois que lhe tiver dado a minha redação, irei ao Rio para submetê-lo à apreciação dos elementos de nosso grupo”.

Ciente do papel que o “Manifesto” iria desempenhar na educação brasileira, Azevedo indicava as estratégias para seu lançamento. O documento deveria causar grande repercussão ao ser apresentado à sociedade “na ocasião oportuna (na abertura das aulas em março) e publicado em todos os jornais, no mesmo dia”. Para ele, o “Manifesto” deveria ser o “mais importante documento político sobre matéria educacional na história do país: não podemos sair a público (tal a nossa responsabilidade) senão por um documento capaz de impressionar profundamente” (CARTA, 19/12/1931).

Ainda na mesma carta, Azevedo avaliava a IV Conferência de forma favorável e ressaltava que “só nós sabemos o que queremos, em matéria de educação,

- e construímos, apesar das divergências secundárias em alguns pontos fáceis de se harmonizarem, um bloco homogêneo, coeso e intransponível, pela unidade de sua doutrina”.

Em 27/12/1931, escrevia a Frota Pessoa elogios à atuação de Nóbrega da Cunha - “admirável: de uma rara habilidade, coerência e firmeza”.

Finalmente, em 22/2/1932, Azevedo comunicava ao colaborador que o “Manifesto já está concluído: pensei nele desde dezembro, para começar a escrevê-lo há alguns dias atrás”. O documento seria lido em reunião na Escola Politécnica do Rio de Janeiro para acolhimento de comentários dos outros signatários. O dia combinado para o lançamento foi 19 de março, um sábado.

A expectativa em torno do lançamento é descrita em outra carta de 14/3/1932, destinada novamente a Frota Pessoa. Fernando de Azevedo vislumbrava o Manifesto como “uma ‘verdadeira’ plataforma, um programa de reconstrução educacional”. Ademais, lembrava a dupla responsabilidade dos signatários: “a do movimento de renovação educacional e a de um plano de reorganização, de bases largas e de grandes proporções”. Esse documento deveria ser uma bandeira, não apenas um estímulo, “mas orientação em todas as nossas atividades educacionais”.

Nesse mesmo dia, seguia outra correspondência, desta vez para Anísio Teixeira. Fernando de Azevedo demonstrava a preocupação com o alcance e repercussão do Manifesto, o que seria atingido por meio da publicação, na íntegra, nos principais jornais cariocas e paulistas

Não é pouco. Mas não é coisa difícil de obter. Se conseguirmos, além disso, que, no mesmo dia 19 (sábado) outros jornais o publiquem no Rio Grande, Paraná, Minas, Bahia e Pernambuco, teremos dado o primeiro grande passo para a sua repercussão.

O Manifesto surgia para responder às políticas do Governo Provisório no campo educacional, principalmente a Reforma Francisco Campos, de abril de 1931. Ao problematizar aspectos da escola e da educação e propor uma renovação, a Escola Nova tornou-se alvo de ataques dos setores conservadores, fato que veremos com a trajetória de Meireles.

2.2.3 Aproximações: a Reforma de 1931 e o escolanovismo

Francisco Campos elaborou duas importantes reformas educacionais nos anos vinte e trinta. A Reforma da Escola Primária e da Escola Normal, em Minas Gerais, nos anos 1927/1928, apresentava sinais de aproximação com a concepção escolanovista. Esses indícios reapareceram, em seguida, na Reforma de 1931 que tratava do ensino secundário.

No caso da reforma mineira, a proximidade é reconhecida por Fernando de Azevedo, que afirma o grande alcance pedagógico das medidas adotadas (AZEVEDO, 1996, p. 636).

Na Exposição de Motivos da Reforma do ensino primário mineiro, Francisco Campos defendia a ampliação dos horizontes e perspectivas para esse nível de ensino. Argumentava sobre a necessária ligação da escola com a vida e avaliava o espaço escolar como laboratório “em que os problemas, utilidades e valores da vida ordinária sejam postos nos mesmos termos em que se traduzem na vida comum, apenas com mais clareza, ordem e concisão” (CAMPOS, 1940, p. 9).

Para Campos, a escola, “como órgão da sociedade”, cumpria um papel fundamental na transmissão de ideais, aspirações, hábitos, tradições e costumes que asseguravam o desenvolvimento humano. Considerava que

A escola não se destina apenas a ministrar noções, mas é também uma forma de vida em comum, cabendo-lhe preparar a criança para viver na sociedade a que pertence e a compreender a sua participação na mesma, para o que é indispensável introduzam-se na escola usos e processos da vida em comum, transformando-a de *classe sem sociabilidade* em uma sociedade em miniatura (CAMPOS, 1940, p.13, grifo no original).

Para o reformador, a escola primária deveria ter um fim em si mesma, “não visando preparar para os graus superiores do ensino, mas ministrar às crianças conhecimentos que possam ser utilizados nas suas experiências infantis” (CAMPOS, 1940, p.16). Emergia da assertiva uma interpretação dual: por um lado, o respeito à infância; por outro, a possibilidade de perpetuação da desigualdade de acesso ao secundário, restrito à elite.

Para o sucesso da escola primária em seus objetivos de formação, Campos recomendava a experimentação com o método Decroly²⁸. Descrevia-o como um conjunto de idéias e práticas que permitiriam que a criança conhecesse a si mesma e às suas necessidades diretas. O processo deveria “servir-se desses centros de interesse para orientar a criança no aprendizado das diversas disciplinas, cultivando, particularmente, a observação, a associação e a expressão”. Para ele, “o quadro Decroly comporta, admiravelmente, um programa de noções de coisas, oferecendo a vantagem de se associarem estas noções e de se agruparem em torno de um centro comum” (CAMPOS, 1940, p. 20-21).

Isso parece sinalizar a contigüidade entre as proposições da reforma e o movimento renovador. Também a Exposição de Motivos do Ensino Normal exibiu riqueza de informações didáticas e metodológicas, que mantém contato com a proposta renovadora. Ao sustentar a carência de uma sólida formação técnica pedagógica, Francisco Campos pleiteava a necessidade de um Centro de Aperfeiçoamento

destinado a treinar uma elite de professores, bem como assistentes técnicos, nos recentes métodos de ensino e em técnicas pedagógicas certamente complexas, mas de divulgação indispensável no meio magisterial, a bem da eficácia do ensino primário e das suas imperiosas finalidades no quadro da cultura contemporânea (CAMPOS, 1940, p. 33).

²⁸ Método conhecido como Centros de Interesse. Para Ovide Decroly (1871-1932), o processo de aprendizagem desenvolve-se em três momentos principais: a observação, a associação e a expressão (Cf. CAMBI, 1999, p.527-529). Indicava seis Centros de Interesse: a) a criança e a família; b) a criança e a escola; c) a criança e o mundo animal; d) a criança e o mundo vegetal; e) a criança e o mundo geográfico; f) a criança e o universo. (Cf. Dicionário Interativo da Educação Brasileira, <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=425>>, acesso em 22/1/2007).

Entretanto, apesar de reconhecer a importância de tal empreendimento educacional, avisava ao presidente do estado de Minas Gerais, Antônio Carlos, que “razões óbvias [...] adiavam a fundação de tão útil instituto”. Mas, assegurava o objetivo da reforma: o “Curso de Aplicação fará as vezes do Curso de Aperfeiçoamento” (CAMPOS, 1940, p. 33-34).

O detalhamento pedagógico e didático pormenorizava o programa de curso e suas respectivas disciplinas. Entre outras, destacava-se o fato do reformador alegar a necessidade da criação da cadeira de Psicologia Educacional no Curso de Aplicação como “parte indispensável ao equipamento intelectual dos professores primários”. Ademais, consoante com o ideário renovador, enfatizava a contribuição da Psicologia no campo educacional, principalmente na aquisição de técnicas pedagógicas que seriam aplicadas nas classes anexas ao Curso de Aplicação²⁹ (CAMPOS, 1940, p. 40-41).

Em 18 de outubro de 1930, ao assumir o Ministério de Educação, Francisco Campos anunciou a urgência “capital” da formação docente que o momento exigia:

Queremos ter professores sem cuidar de formá-los, higienistas sem uma escola de higiene, operários qualificados e produtores capazes, sem formação técnica e educação profissional. Daí em quase todos os ramos de atividades a improvisação de curiosos em competência (CAMPOS, 1940, p. 118).

²⁹ A presença da Psicologia dentro dos cursos de formação de professores ampliou-se e consolidou-se nos anos seguintes, como veremos no capítulo dedicado a Noemi Rudolfer.

Assim, era necessária uma reforma para “reorganizar os planos de estudos, de maneira a atender, satisfatoriamente, às várias tendências, de cuja combinação resultará a harmonia de nosso sistema de cultura” (CAMPOS, 1940, p. 118). Declarava que, em matéria de ensino,

a questão capital cujo vulto reclama esforços correspondentes à envergadura e proposições do seu tamanho, é sem contestação, a do ensino primário. Não é possível continuar a União indiferente à extensão do mal que, naquele terreno, nos aflige. Cumpre combatê-lo por todos os meios, seja o da intervenção indireta, se inconveniente a direta. O que não se concebe é que o Brasil possa andar para diante e para cima, enquanto não reduzir e aligeirar a sua massa de inércia representada nos nossos milhões de analfabetos (CAMPOS, 1940, p.119).

Esse pronunciamento ilustrava o caráter de “entusiasmo pela educação”, a crença de que o combate ao analfabetismo levaria o país ao progresso. Entretanto, a Reforma Francisco Campos³⁰, datada de abril de 1931, sequer tocou no ensino primário e dedicou atenção apenas aos níveis secundário e superior, o que reforçou o dualismo educacional existente.

Esse dualismo tornou-se ainda mais evidente na organização do ensino técnico comercial, sem articulação com o secundário e o superior em geral. Para Xavier,

³⁰ A Reforma Francisco Campos de abril de 1931 constituía-se de um conjunto de Decretos que pretendia organizar a educação pela intervenção do Ministério da Educação. Os Decretos de nº 19.850, criando o Conselho Nacional de Educação; nº 18.851, organizando o ensino superior no Brasil e adotando o regime universitário; nº 19.852, organizando a Universidade do Rio de Janeiro, todos do dia 11/4/1931. Ainda temos o Decreto nº 19.890 sobre o ensino secundário de 18/4/1931 e outros dois Decretos: o nº 20.158, de 30/6/1931, sobre o ensino comercial; e o nº 21.241, de 14/4/1932, sobre a consolidação do ensino secundário. Fernando de Azevedo considerou a Reforma de 1931 a mais importante do período republicano (AZEVEDO, 1996, p. 643).

a tentativa de responder à *necessidade* de formação técnico profissional precoce, sem comprometer a qualidade e a função educativa do ensino secundário, parece não ter deixado outra opção senão a oficialização da dualidade dentro do próprio sistema público de ensino. É o que representou, em última instância, a organização do ensino técnico comercial como um ramo do secundário (XAVIER, 1992, p. 91-92).

Na Exposição de Motivos da Reforma do ensino secundário³¹, Francisco Campos realizou uma análise criteriosa desse nível escolar e qualificou-o como “simples instrumentos de preparação” para o ensino superior, nos moldes em que funcionava. Como conseqüência, esse nível de ensino transformou-se em “finalidade puramente externa e convencional do ensino secundário” (CAMPOS, 1940, p. 45). Tornara-se, então, “um simples curso de passagem [...] destituído de virtudes educativas” (CAMPOS, 1940, p. 47).

Campos propunha que o secundário deveria passar por uma reconstrução e revestir-se de “um caráter eminentemente educativo” (CAMPOS, 1940, p.47). Por isso, capaz de construir “um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos” (CAMPOS, 1940, 48). Esse pensamento também estava presente na reforma em Minas Gerais, o que imprimia um perfil renovador, devidamente referenciado em Dewey, Decroly e Claparède³².

³¹ A Exposição foi dirigida a Getúlio Vargas a 10 de abril de 1931. O Decreto foi publicado em 18/4/1931, com 85 artigos. Posteriormente recebeu modificações por meio do Decreto nº 21.241 de 14/4/1932.

³² John Dewey (1859-1952), foi um dos grandes divulgadores da Escola Nova, inovando conceitos e sendo opositor da escola tradicional. Sua teoria representa os ideais burgueses e liberais em educação. Ovide Decroly, médico, suas teorias têm fundamento psicológico. Procurou desenvolver uma metodologia baseada no interesse e auto-avaliação. Édouard Claparède (1873-1940), psicólogo, conduziu pesquisas exploratórias nos campos da Psicologia infantil e da Psicologia Educacional, partindo da pedagogia diferencial (Cf. CAMBI, 1999).

Na Exposição de Motivos, o ministro reavia as concepções presentes na reforma de Minas Gerais ao buscar aproximar a escola da realidade. De acordo com Campos, “com a crescente complexidade da vida e, particularmente, dos processos industriais” representados pela “facilidade e a rapidez das comunicações”, os processos, “principalmente os de produção, tendem a separar-se em diversas fases”. Com isso, o papel da instituição escolar ganhava importância na vida contemporânea, destinada “a ser, cada vez mais, a única agência de educação da infância e da juventude” (CAMPOS, 1940, p. 50). Entretanto, isso não significou retomar o combate pela educação primária, esquecida no seu discurso de posse em 1930.

A escola deveria ser organizada conforme o modelo social, onde as “técnicas ou processos de funcionamento das associações humanas” fossem adquiridos de modo funcional, “efetivamente praticada”. De acordo com Campos, a formação dos cidadãos e a educação para a democracia não se consolidariam por meio de “pregações, sermões, conferências ou lições”, mas “organizando-se democraticamente e praticando, de modo efetivo e prático, a democracia” (CAMPOS, 1940, p. 51). Francisco Campos esperava que a escola secundária atuasse na formação pragmática, para a “vida prática” e atendesse às exigências da realidade social.

Na verdade, os indicativos de Campos na Exposição de Motivos mantinham e reforçavam os aspectos dualistas da educação secundária. E, como salientou Xavier, o ensino profissionalizante, visto como “um mal necessário”, oferecia

uma educação limitada. Com isso, lançava para o mundo do trabalho os discriminados e marginalizados no sistema educacional (XAVIER, 1990, p. 92).

2.2.4 O Manifesto: documento renovador?

O Manifesto entrou no debate educacional e posicionou-se em torno da necessidade de “reformas profundas”, com vista a romper com a “formação excessivamente literária de nossa cultura, para dar-lhe um caráter científico e técnico”. Elevava-se contra o “espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social” e buscava reafirmar “a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais” (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 72-73).

A premissa pragmática aparecia no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que ressaltava a urgência da adaptação escolar (primária e secundária profissional) para atendimento das necessidades regionais e das profissões e indústrias (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 72). E que

a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras "constituem as funções predominantes da vida", é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, aprecia-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 71)

As críticas de Francisco Campos dirigidas ao nível secundário estão presentes no Manifesto dos Pioneiros, quando proclamava que a escola secundária

deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 72)

Entretanto, o Manifesto dos Pioneiros não pode ser entendido como uma complementação da Reforma Campos. O documento dos renovadores almejava avançar em relação ao proposto pelo ministro e influenciar o Governo Provisório mediante a opinião dos “especialistas em educação” e procurava assumir o papel de interlocutores com o Estado. Advogava a luta contra a subordinação da “educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos será impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações” (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 68). Destarte, ficava patente a intenção de afastar a pasta da educação das negociações e interesses político-partidários para transferi-la do “terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares” (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 61) a quem fosse de direito, ou seja, os pioneiros. Nesse sentido,

decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 69).

O Manifesto era permeado por intenções que se afinavam com o processo de modernização conservadora que se desenvolvia. O movimento tem como característica a interpretação liberal da elite acerca da situação brasileira, com objetivo de canalizar para a escola - vista como redentora - as insatisfações das camadas médias e as ilusões das camadas populares (Cf. XAVIER, 1990, p. 63).

O movimento criado e defendido pelo Manifesto “abafava” e excluía perspectivas de transformação da sociedade, “possivelmente de inspiração anarquista e socialista” (NUNES, 2003, p. 41). Isso ocorreu de forma sistemática na sociedade da época, mediante a expansão do poder estatal no sindicalismo, economia, indústria, setores estratégicos (petróleo, entre outros). Na educação não foi diferente com Francisco Campos (1930-1932) e seus sucessores no ministério³³.

Nesse processo, o Manifesto abordava o “problema fundamental da democracia” e relacionava-o com a educação das massas populares. As intenções liberais de controle e disciplina ficavam evidentes ao pregar a necessidade de se constituir uma elite entre “os melhores e mais capazes”. A diferenciação econômica não seria mais a clivagem central, substituída por um novo conceito de educação - pilar diferencial de todas as capacidades. Isso posto, caberia à elite cumprir sua missão, ao admitir “todas as capacidades novas” e rejeitar “implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenharam a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade” (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 76).

³³ Francisco Campos de 06/12/30 a 31/08/31; Belisário Penna (interino) 16/09/31 a 01/12/31; Francisco Campos 02/12/31 a 15/09/32; Washington Pires de 16/09/32 a 23/07/34, Gustavo Capanema 23/07/34 a 30/10/45.

Para que isso ocorresse, a educação nova aclamava uma neutralidade que se afastava “dos limites das classes”, ao assumir “sua verdadeira função social, e preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação”. O Manifesto ainda afirmava que havia um “desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, e isso estaria de acordo “com **uma certa concepção do mundo**” (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 64, grifo nosso).

Não podemos esquecer que o Manifesto apontava para um princípio clássico do liberalismo moderno: “a escola única”. Mas, ao mesmo tempo, contestava o monopólio do Estado. Contemporizava a atuação da iniciativa particular ao afirmar que:

em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada. [...] Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e era que, portanto, se toma necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 67).

Ainda que não pregue o monopólio estatal, conclamava maior atuação do poder público. As linhas do Manifesto apontavam para uma maior responsabilidade estatal no campo da educação e admitia claramente que a educação seria uma “função essencialmente pública” e “primordiais do Estado” (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 66).

A laicidade era confirmada porque elevaria o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas que se utilizavam da escola como “instrumento de propaganda de seitas e doutrinas” (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 67). O que representava uma contraposição ao Decreto de Ensino Religioso editado pelo ministro Francisco Campos.

A co-educação justificava-se na causa da escola unificada, que não admitia a separação sexual dos alunos. Resguardava apenas as separações aconselhadas pelas “aptidões psicológicas e profissionais”, o que deveria ser organizada pelos testes psicológicos. Esse modelo, inclusive, significaria economia para os cofres públicos ao reunir meninos e meninas e garantir facilidade na graduação escolar (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 67-68).

Esse conjunto de proposições originou críticas e desaprovação ao Manifesto pelo seu “teor comunista”, vindas dos setores católicos e de outros grupos confessionais. Fernando Magalhães, por exemplo, expressava sua contrariedade com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mesma postura sustentada por Tristão de Athayde (Cf. ATHAYDE, 1932). Não podemos nos esquecer que, após a Revolução de 1930, o pacto Igreja-Estado (Governo Provisório) enxergava a educação como um prolongamento do direito familiar (BEOZZO, 1986, p. 298).

Os manifestantes viam a educação como um direito biológico, o que explicaria a aplicação de testes psicológicos para classificação e organização das salas escolares. A relação Psicologia e biologia geraria um fator “psicobiológico” de interesse, “condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante do educando (criança,

adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance”. Nesse caso, a educação seguiria uma ordem psicológica da organização do programa educacional. E a escola destinar-se-ia “a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas” (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 70).

Cynthia Veiga, ao estudar o direito biológico à educação no Manifesto, considera a existência de um ideário segregacionista, base de uma nova ordenação científica que o aproximava dos programas de higiene e saúde, critérios para a seleção de professores, entre outros (VEIGA, 2004). O controle social passaria pelo fortalecimento do poder e papel estatais na mediação dos conflitos e promoção da igualdade, percepção presente no documento.

A renovação educacional dava relevo à atuação dos professores de todos os níveis, responsáveis por uma “função pública da mais alta importância”. O corpo docente deveria ser bem preparado e teria como missão oferecer uma educação que “uma elite pode e deve receber”. Sua preparação começaria pelos estabelecimentos de ensino secundário e continuaria em “cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades”³⁴ (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 77).

Os manifestantes tornavam patente o encargo que projetavam para si:

³⁴ Como foi o caso do Instituto de Educação, incorporado a outras faculdades na criação da USP, assunto tratado no capítulo de Noemi Rudolfer.

insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 80).

Assim, postavam-se ao lado do Governo Provisório, ao afirmar que

as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p. 81).

O Manifesto dos Pioneiros caracteriza-se por ter sido uma declaração pública de educadores afinados com a necessidade de um processo de modernização educacional. Sugeria a constituição de uma estrutura integrada dos níveis de ensino, a presença ampliada do Estado e a criação de um fundo de recursos, entre outras propostas.

A modernização desejada embasava-se nos moldes de uma sociedade controlada e administrada por uma elite esclarecida e formada pela escola. O processo seria apoiado na “psicobiologia”, auxiliar na classificação e ordenação das classes e séries. A elite, então, seria constituída pela eleição dos mais capazes intelectualmente.

As intenções do Manifesto aproximavam-se das proposições de Francisco Campos, ainda que com outro caráter, ambos com finalidades autoritárias e centralizadoras. Uma linha tênue separa os propósitos do Manifesto com os do ministro Campos. Por um lado, a inspiração fascista exigia um governo forte. Por outro, a defesa

de uma democracia elitista ia ao encontro do liberalismo que permeava as camadas dirigentes no Brasil.

Nas palavras finais do Manifesto, havia a certeza sobre a dificuldade “de toda a ordem” que envolveria a apresentação de um “plano de reconstrução educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções”. Os obstáculos deveriam ser enfrentados “na defesa de nossos ideais educacionais” (A RECONSTRUÇÃO..., 1958, p.79). É legítimo afirmar que houve a incorporação – mesmo que parcial - do ideário do Manifesto na retórica do governo Vargas. Com o processo de acirramento das disputas políticas e econômicas da época, a neutralidade do movimento renovador não impediu que alguns signatários se indisputassem com o regime (XAVIER, 1990, p.81).

O Manifesto tem sido objeto de vários estudos que o analisam de diversas formas: elemento de “combate” (WARDE, 2004; CURY, 2004); documento atual (CURY, 1982; 1984; NUNES, 2003); “divisor de água”, expressão que vem de Tristão de Athayde (ATHAYDE, 1932). O signatário Paschoal Lemme, ao atribuir caráter histórico ao documento, lamentava que as indicações para resolver os problemas da educação não puderam ser levadas à prática (LEMME, 1984, p. 267).

Outros autores dizem do caráter autoritário do Manifesto, que procurou realizar uma “modernização pelo alto” uma vez “que não rompia com as concepções autoritárias que marcaram o pensamento da época” (XAVIER, 2004, p. 37); também é visto como reação à estrutura educacional verbalista e artificial (CAMARA, 2003). São

várias as interpretações e estudos sobre esse documento, que somente confirmam a riqueza dos debates educacionais no período.

3 CECÍLIA BENEVIDES CARVALHO MEIRELES – PALAVRAS E ATOS EM DEFESA DO ESCOLANOVISMO

3.1 Introdução

Cecília Benevides Carvalho de Meirelles¹, filha de Carlos Alberto de Carvalho Meirelles, funcionário do Banco do Brasil, e de Matilde Benevides Meirelles, professora municipal, nasceu em 7 de novembro de 1901 na Tijuca, Rio de Janeiro. Cecília Meireles foi a única sobrevivente dos quatro filhos do casal. O pai faleceu três meses antes do seu nascimento e a mãe, quando Cecília ainda não tinha três anos. Sua avó, Jacinta Garcia Benevides, assumiu a responsabilidade de criar a neta.

Em 1917, Meireles diplomou-se pela Escola Normal do Largo do Estácio, e passou a exercer o magistério primário em escolas oficiais do antigo Distrito Federal.

¹ Em meados dos anos 1930, Cecília começou a assinar seu sobrenome com apenas um L, motivo explicado em sua coluna no jornal *A Nação* de 27/12/1944. Segundo a educadora, na ocasião teve conhecimento do valor cabalístico das letras, “calculei, pesei, refleti” os cálculos não eram tão desfavoráveis, “mas pelo sim, pelo não, como havia uma letra disponível, achei melhor sacrificar essa letra [...]”. E concluía, “minha vida, porém, mudou tanto que, por mais saudades que me venha dessa letra perdida, não me animo a fazê-la voltar” (História de uma letra, *A Nação*, 1944).

Também participou do grupo de escritores católicos da chamada “corrente espiritualista” e exerceu a função de editora da Revista Festa², desligando-se do grupo em 1927.

Em 1929, Cecília Meireles, aos 28 anos, prestou concurso para lecionar literatura vernácula na Escola Normal do DF com a tese *Espírito vitorioso*. O texto fazia a defesa de um ensino humanitário ao abordar em seus capítulos a escola moderna, a formação do professor, a literatura e a vida, o ciclo das tentativas e o espírito vitorioso³. A elaboração dessas idéias vai aproximá-la da Escola Nova nos anos 1930.

Entre junho de 1930 a janeiro de 1933⁴, dirigiu a “Página de Educação” no jornal Diário de Notícias do Rio de Janeiro. Esse periódico teve como um dos fundadores Nóbrega da Cunha⁵, também signatário do Manifesto dos Pioneiros. Sobre sua participação como cronista, Fernando de Azevedo descreveu

elementos de vanguarda tomavam posições na imprensa do país, especialmente no Rio de Janeiro onde, no Diário de Notícias, de 1931 a 1934 (sic), Cecília Meireles, com suas crônicas finas e mordazes (...) trazia novos estímulos e acentos novos a essa campanha, cujo conteúdo não se esgotava sobre o plano cultural (AZEVEDO,1996, p.665)

² A Revista Festa circulou em sua primeira fase entre agosto de 1927 e setembro de 1928. A segunda fase foi em 1934. A criação partiu de Tasso da Silveira e Andrade Murici depois de várias outras tentativas de produção de uma revista de divulgação de um novo conceito de arte moderna, baseado na renovação e valorização do espírito e não na ruptura antropofágica (Cf. CACCISE, 1971).

³ Classificou-se em segundo lugar.

⁴ A coluna “Comentário” passou a ser assinada a partir de agosto. Cecília permanece até 12 de janeiro de 1933, quando publicou “Despedida”.

⁵ Outros dois fundadores foram Orlando Dantas e Alberto Pimentel. Esse jornal, fundado em 12 de junho de 1930 no Distrito Federal, surge como simpático à Aliança Liberal de Getúlio Vargas, assim como outros periódicos (Cf. SODRÉ, 1983).

Em carta⁶ a Frota Pessoa⁷, Azevedo acusava o recebimento do Diário de Notícias, “cuja Página de Educação é minha leitura em todos os dias”. E revelava o signatário do Manifesto que: “admiro cada vez mais Cecília Meireles, que é, hoje, uma das mais fortes inteligências, no Brasil, a serviço dos novos ideais de educação”. Para Fernando, a página literária possivelmente fosse mal compreendida pelo magistério. Entretanto, elogiava a educadora e destacava sua sensibilidade artística, a capacidade de observação e de análise. Em suas palavras representava o “seu poder evocativo, e a sua ironia sutil e ferina a tornam, educadora e artista a um tempo, jornalista e professora, uma das forças mais eficazes e brilhantes na campanha pela educação nova, de que ela tem intuição profunda e o sentido exato” (10/5/1931).

Posteriormente, Azevedo declarou sua admiração à própria autora, pelo trabalho desenvolvido no jornal Diário de Notícias. Em carta de 7/10/1931⁸, Meireles agradeceu as “boas palavras” e afirmou: “aquilo é o mínimo – dificultado até o máximo – de alguma coisa que se poderia fazer num ambiente de possibilidades e de compreensão”.

Sua participação no Diário de Notícias foi respeitável e colaborou na defesa e na divulgação do ideário da Escola Nova. Na ocasião de sua morte, em 1964, esse jornal recordou que, quando

⁶ Essa carta está como anexa em PENNA, 1987.

⁷ José Getúlio de Frota Pessoa (1875-1951), secretário Geral da Diretoria de Instrução Pública do DF no período da Reforma Fernando de Azevedo.

⁸ Essa carta encontra-se no IEB/USP.

resolveu fundar uma página sobre educação, convidou Cecília Meireles para dirigi-la. Entregou a essa mulher cheia de sensibilidade, com uma ternura toda especial pela criança e pelo jovem, uma seção em que teria oportunidade de debater os problemas e anseios daqueles que amava. Foi Cecília, assim a primeira redatora do “Diário Escolar” e nele deixou o marco, como o fez sempre em todas as coisas em que tocava, do seu espírito lírico e poético (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 13/11/1964).



Em 1932, havia assinado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁹ ao lado dos “einentes educadores renovadores”.

No ano de 1933, Cecília Meireles participou da gestão de Anísio Teixeira na Diretoria de Instrução Pública. Sua atuação viabilizou a criação, em 1934, da primeira biblioteca infantil do Rio de Janeiro, que funcionou durante quatro anos. Esse espaço de leitura ficou conhecido como Pavilhão Mourisco.

De 1936 a 1938, lecionou Literatura Luso-Brasileira e Técnica e Crítica Literária na Universidade do Distrito Federal (UDF). A Universidade, criada em 1935 por obra de Anísio Teixeira, foi incorporada em 1939 pela Universidade do Brasil. A anexação por meio do Decreto Lei nº 1.063, de 20/1/1939 significou o encerramento do projeto universitário inovador.

⁹ Ainda como manifestante assinou, ao lado de outros educadores como Armanda Álvaro Alberto, o “Manifesto dos Educadores Democráticos em Defesa do Ensino Público – mais uma vez convocados – Manifesto ao Povo e ao Governo”, escrito por Fernando de Azevedo em 1959.

Em 1939, Cecília Meireles trabalhou como jornalista para o Observador Econômico e Financeiro. Novamente convidada por Fernando Sampaio, aceitou trabalhar no Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

O compromisso com a Escola Nova manifestou-se, também, além-mar. Em 1934, Meireles viajou para Portugal e proferiu palestras em universidades e em outros locais públicos (Cf. GOUVÊA, 2001). No dia 18 de dezembro, durante evento realizado na Faculdade de Letras de Lisboa, o diretor João da Silva Correia apresentava Cecília como: “espírita artista da Renúncia é uma robusta educadora da Ação – que pretende formar almas pela Vida e para a Vida”, palavras que destacavam e valorizam o pacto dessa autora com o escolanovismo. E anunciou para o auditório,

O problema educativo do Brasil vai surgir aos olhos de V. Ex.as. na palavra espiritual da autora do **Espírito Vitorioso**. E avultará em todo o objetivismo. A ilustre senhora sabe pôr o sonho ao serviço da realidade. Ela diz assim: **Só vale o sonho capaz de se fazer real sem ficar diminuído** (VIDA DA FACULDADE, 1937, grifos no original).

Na vida pessoal, Cecília Meireles casou-se, em 1921, com o pintor português Correia Dias e teve três filhas: Maria Elvira, Maria Matilde e Maria Fernanda. Entretanto, Correia Dias, vítima de profunda depressão, suicidou-se em 1935, fato que trouxe dificuldades econômicas na vida da educadora. Em 1940, casou-se com o professor Heitor Grilo, diretor da Escola Nacional de Agronomia. Aposentou-se em 1951 como diretora de escola. Faleceu em 09 de novembro de 1964 no Rio de Janeiro, momento em que lhe prestaram grandes homenagens públicas.

3.2 Cecília Meireles: jornalista da Escola Nova

Cecília Meireles, além da literatura propriamente dita, escreveu regularmente para jornais. A “Página de Educação”, publicada no Diário de Notícias, apresentava entrevistas, artigos e notícias sobre assuntos educacionais. Da coluna “Comentário”, onde eram abordados temas variados - infância, literatura infantil, conceito de liberdade¹⁰, desarmamento (antimilitarismo), Escola Nova, Revolução de 1930, entre outros – aqui serão analisados textos que discorriam sobre o ensino religioso e a defesa da Escola Nova. A “crônica de combate” marcou a trajetória da professora até o fechamento da Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco, que teve desdobramentos no Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, procura-se revelar outro lado da signatária do Manifesto dos Pioneiros e cronista da educação nova.

Por isso, é possível assegurar que Cecília Meireles teve uma presença marcante no jornalismo do início dos anos 1930. Não pode ser esquecido o papel fundamental dos jornais dentro da política, instrumentos de propagação de idéias, fossem de oposição ou situacionistas. Segundo Sérgio Miceli

O controle dos jornais constituía um dos principais móveis da luta em que estavam envolvidas as diversas facções oligárquicas. Um jornal era forçosamente o porta-voz de grupos oligárquicos, seja daqueles que estavam no poder (“a situação”), seja dos que estavam momentaneamente excluídos do poder (MICELI, 2001, p. 54).

¹⁰ Dois trabalhos abordam estas preocupações de Cecília Meireles: um trata da infância, escola e literatura infantil e foi escrito por Luciana Borgerth Vial Corrêa (2001); o outro, sobre liberdade, por Ida Vicenzia Dias de Souza (1999).

Considerada essa dimensão, é possível entender o poder dos jornais na proposição e circulação das discussões políticas e eleitorais, entre outros temas de interesse da população. Neste sentido, Meireles apropriou-se do espaço escrito como possibilidade de formação cultural para o povo, “a determinar-lhe uma orientação e a modelar-lhe um caráter”. A educadora chamava a atenção para a responsabilidade da imprensa em veicular notícias que “nem sempre são exatas”. Com isso, “o povo lê e desorienta-se”. Como exemplo, citava o desconhecimento acerca da Reforma educacional de Fernando de Azevedo no DF, visto que “uns jornais dizem que sim... outros dizem que não...”. Frente a tal situação, aconselhava aos leitores, assim como aos jornalistas, estudar a Reforma e acompanhar seu cumprimento (MEIRELES, 23/9/1930).

Como jornalista e educadora, Cecília Meireles registrou impressões e críticas sobre os acontecimentos de sua época e colocava-se como uma figura ativa ao lado dos intelectuais do período. Desta forma, aproximava-se do tipo de intelectual descrito por Sartre nas sociedades capitalistas modernas:

O escritor como qualquer outro, não pode escapar à inserção no mundo, e seus escritos são o tipo universal singular; quaisquer que sejam, têm essas duas faces complementares: a singularidade histórica de seu ser, a universalidade de seus olhares – ou o inverso (a universalidade do ser e a singularidade dos olhares) (SARTRE, 1994, p. 62).

Assim, é possível aventar que os escritos de Cecília Meireles são “necessariamente uma parte do mundo através da qual a totalidade do mundo se manifesta sem, com isso, jamais se desvendar” (SARTRE, 1994, p. 62). Isso fica

patente em suas matérias e até mesmo em entrevistas concedidas no período. Não se omitia de tomar posição. Exemplo disso foi a opinião expressa à revista *O Cruzeiro* sobre a conjuntura do ano de 1931.

A revista inquiria Cecília e procurava “ferir-lhe fundo o espírito, para fazer soltar a cintila magnífica” e ao desafiá-la por meio de afirmações como: “estamos num momento de caos”. A educadora respondeu que

Pode ser um erro de otimismo: creio, porém, que o mundo nunca esteve tão certo como agora. Aquela impressão de estabilidade e segurança do passado repousava numa base de ignorância e pavor. Era o equilíbrio da tirania sobre a escravidão. Agora, tudo está revolto, é verdade. Procede-se a uma revisão de valores. Num ritmo que depende tão fortemente das leis afetivas, não se pode exigir indiferença, nem serenidade. Mas isto é uma situação promissora. Depois é que se poderá dizer se valeu a pena (O CRUZEIRO, 1931, p. 47).

Ao continuar, perguntava a revista: “não está o Homem desorientado para sempre?”. Afinada com suas crenças escolanovistas na educação, Meireles afirmou:

Isso tudo é uma questão de educação. Hoje todas as coisas estão presas à palavra Educação tanto quanto o estão à palavra Vida. Porque, como sabe, a Educação por que se vêm batendo todos os psicólogos, filósofos e pedagogos da atualidade, - e de que eu venho fazendo há um ano a razão de ser da minha ação jornalística, - **é um conceito que tende, justamente, a situar o homem na sua mais adequada relação com a vida.** Essa educação não é um sistema artificial, nem um dogma irritante. Tem todas as qualidades da vida. E, assim sendo, é beleza, acima de tudo. Poesia plena (O CRUZEIRO, 1931, p. 47, grifo nosso).

Cecília Meireles acreditava no poder da educação. Não qualquer educação, mas sim aquela organizada nos moldes da Escola Nova - razão de sua campanha no meio jornalístico.

A revista O Cruzeiro estabelecia, então, conexão entre o seu esforço em favor da educação preconizada pela Escola Nova e a atividade poética da educadora:

Estava dita a razão do fervor entusiástico com que Cecília Meirelles vem desdobrando a sua brilhantíssima campanha pela Escola Nova: ainda um problema de ritmo, a beleza, de poesia. O ritmo, a beleza, a poesia do homem sobrepondo-se a si mesmo, para dominar em si mesmo as energias desencadeadas. E construir, então, o edifício novo do seu destino futuro (O CRUZEIRO, 1931, p. 47).

Em sua coluna diária no Diário de Notícias, Cecília apresentava as idéias da Escola Nova por meio da sua “intuição profunda e o sentido exato”, segundo carta de Azevedo a Frota Pessoa, já citada. Antes do lançamento do Manifesto, em março de 1932, Cecília Meireles utilizou-se do espaço do jornal para apoiar a Reforma Fernando de Azevedo no DF e sustentar a necessidade de uma nova educação. Como outros educadores, também criou expectativas positivas em relação à Revolução de 1930.

A coluna “Comentário” abriu espaço privilegiado para a veiculação das idéias do escolanovismo. Os defensores da educação tradicional preconizavam que a escola deveria ser afastada da realidade. Cecília Meireles argumentava sobre a necessidade da escola se inserir na vida concreta. Caso contrário, corria-se o risco de “purificarmos-lhe um ambiente, para, depois de a acostumarmos a ele, fazê-la viver noutra, muito diferente” (MEIRELES, 07/12/1930). Ou seja, ao sair da escola, a criança se depararia com o mundo real e sofreria com a desigualdade, injustiça, mentiras, vícios.

Embora defendesse a posição de uma escola colada à realidade, também não se furtava de propagar a idéia de que a escola deveria ser o “território mais neutro

do mundo”. Para Meireles, a neutralidade não correspondia a um isolamento da realidade. Tanto que se manifestou a favor do internacionalismo e do desarmamento, posturas que deveriam impregnar a educação. Conforme a educadora, essas atitudes deveriam começar nas escolas, nas palavras e nos atos dos professores, “principalmente nos atos, porque falar já quase não vale a pena...” (MEIRELES, 05/02/1932).

A neutralidade, para a educadora, assentava-se sobre uma visão liberal de sociedade e de educação, impregnada pelo “otimismo pedagógico” e pelo “entusiasmo pela educação”, sob forma de conceitos integrados (Cf. NAGLE, 2001). Esperava que a escolarização acelerasse historicamente o Brasil e o colocasse em uma situação privilegiada perante os outros países. Em alguns momentos, Cecília ajuizava a educação como esfera autônoma da realidade e agente de correção das distorções econômico-sociais; em outros, considerava a dependência de fatores externos à educação como entraves para sua realização potencial. De qualquer forma, a educadora julgava que o desenvolvimento da educação, sustentada pela neutralidade dos sujeitos que a administravam e nela atuavam, deveria ocorrer distante de condicionamentos ideológicos.

Para atingir esse objetivo, Cecília almejava a criação de uma nova escola, obra que representaria

um grito de alarme contra esse mundo superficial, mentiroso, traiçoeiro, impuro e interesseiro em que nós desgraçadamente vivemos, uns conformados com ele, porque podem respirar a sua atmosfera, outros revoltados, porque são de outra essência, e têm a viva noção de seu despauamento (MEIRELES, 13/05/1932).

A propósito, o lar também ocupava um papel fundamental na educação. Meireles afirmava sobre isso que “precisamos, pois, influir no lar, com a máxima energia. Mas o lar, por sua vez, não está em condições de aceitar essa influência, porque, fora da escola renovada, tudo está em contradição com ela...”. Dessa forma, o papel da “família, esclarecida pela escola e, uma vez apoiada pelo ambiente social, seria fácil de transformar” (MEIRELES, 7/12/1930). Essa observação amparava-se em uma comparação desfavorável com o período anterior a outubro de 1930, pois

Contávamos, naquele tempo, só com a capacidade de transformar o professor. Hoje, temos a promessa igual de todo um governo. A Reforma de Ensino do Distrito Federal está salva. A criança brasileira está com a sua educação garantida. A pátria é isso: uma infância que evolui continuamente (MEIRELES, 7/12/1930).

A educadora apostava que a melhor forma de alcançar esse intento seria por meio do círculo de pais e professores. Acreditava que essa estrutura podia alcançar o “objetivo, desde que não se desorientem com qualquer outro interesse intermediário, que não percam de vista a importância da sua finalidade e a ela se submetam todas as razões de sua organização” (MEIRELES, 6/11/1931).

A proposta de Cecília Meireles visava aproximar os pais de crianças “pobres e ricos” no espaço escolar. Essa atividade seria benéfica para todos - professores, pais e alunos – e estaria em consonância com os princípios da Escola Nova que, por sua vez, seriam perpetuados nos lares. Assim, se fortaleceriam as relações da escola com a família (MEIRELES, 14/6/1930).

Entretanto, não havia ilusões sobre a participação dos pais no ambiente escolar. Em seus apontamentos, Meireles preocupava-se com a “falta de preparo dos pais” e com a “incompreensão das transformações pedagógicas”. Avaliava que a família, “sem querer”, poderia contrariar o trabalho escolar (21/3/1931).

Para Cecília, as dificuldades não se restringiam aos pais, mas também aos professores. Alertava que alguns docentes, após apreenderem “meia dúzia de coisas” da Escola Nova, tendiam a empregar uma “rotina talvez pior que a da Velha Escola”. E avisava que a “mediocridade é sempre numerosa, de fácil crescimento e difícil extirpação, como as plantas daninhas”. Nesse sentido, as maiores dificuldades para a Escola Nova não estavam nos pais e alunos. Os entraves personificavam-se nos conservadores que deturpavam o ideário escolanovista (MEIRELES, 21/3/1931).

A educadora advogava que a educação deveria comprometer-se com a transformação social. Um tipo de “transformação completa da vida, uma purificação, uma elevação, que a obra dos educadores de agora provoca sabendo que isso compreende a própria transformação social”. Representaria “uma ideologia e uma política nova” em que a escola a abraçaria de forma heróica, “contra a indiferença de alguns pela radiosa confiança de outros tantos” (MEIRELES, 06/11/1931).

A preocupação em relacionar educação, sociedade e transformação esteve presente em vários momentos de seus escritos. Indicava que muitas das dificuldades das crianças eram externas ao processo educacional, “resultante de vários fatores”. Nesse sentido, “só uma organização social que compreende com clareza o que é a educação poderá transformar semelhante estado de coisa” (MEIRELES, 28/12/1930).

Ao aventar essas idéias e defender a Escola Nova e o humanismo, a escritora começava a ser identificada como simpatizante do bolchevismo. Entretanto, Cecília dizia que não acreditava que o aspecto econômico, por si só, fosse capaz de resolver todos os problemas da humanidade, “porque a alma dos homens tem sutilezas profundas e ansiedades de natureza própria que os meios objetivos não são capazes de completar nem satisfazer”. Porém, alertava

não há dúvida que, por detrás de todos os problemas humanos, está sempre, de certo modo, **se insinuando esse fato, e determinando com sua presença a tendência dos seus rumos e das suas soluções** onde se pode verificar isso claramente é na obra educacional (MEIRELES, 12/12/1930, grifo nosso).

Para a educadora, a organização econômico-social era obstáculo para a participação dos pais no dia-a-dia da escola. Fato comprovado pela ausência dos pais em reuniões ou pela dificuldade de acompanhamento dos filhos no aprendizado e nos deveres escolares. Afinal, esses pais precisavam trabalhar para garantir a sobrevivência. Sintetizava Meireles

Ora, tudo isso está, inegavelmente, ligado ao problema econômico. E é assim que, em educação, esse problema influi poderosamente, dificultando a homogeneidade educacional que deveria nivelar a casa e a escola. E como a educação é a mais importante questão, para um povo... (MEIRELES, 12/12/1930)

Cecília Meireles compreendia que havia limitadores de origem econômica que impediam a permanência e a participação popular na escola. Essa situação originava outro problema - o precário acompanhamento educacional em casa – fruto da

luta pela sobrevivência. Apesar das adversidades, não abandonava uma atitude otimista em relação ao ser humano e à Escola Nova e acreditava na possibilidade de transformar o homem, a partir da educação.

3.3 República Velha... República Nova: a Revolução na pena de Cecília Meireles

Para entender a trajetória de Cecília Meireles, é importante lembrar o conturbado período em que escreveu a coluna “Comentário”. No cenário mundial, houve a quebra da Bolsa de Nova Iorque (EUA) e, no nacional, tivemos um processo eleitoral para presidente que envolveu a Aliança Liberal de Getúlio Vargas e a candidatura de Júlio Prestes.

Washington Luís (1926-1930) substituiu Artur Bernardes na presidência do país e manteve a linha repressiva, mas possibilitou o surgimento de denúncias sobre as arbitrariedades do governo anterior por intermédio dos jornais da época. Durante seu governo, o Brasil enfrentou a crise econômica internacional provocada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929. A crise provocou a queda do preço no mercado de exportação do café, o que ocasionou a falência de investidores e produtores desse grão.

Iniciou-se uma mudança na dinâmica da economia brasileira. Ensaia-se um rompimento do modelo agrário-comercial exportador dependente para uma estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização.

Essa situação se intensificou nos anos 1930 e assumiu papel determinante no processo de desenvolvimento econômico do capitalismo no Brasil. De acordo com Paul Singer, esse

período de 1888-1930 foi tipicamente um período de transição em que o capitalismo industrial ainda era muito débil para desempenhar o papel de líder do processo de desenvolvimento, enquanto o setor heterogêneo – dominado pela chamada “oligarquia agro-exportadora”- combinava em seu interior relações de produção servis e assalariadas que tinham por base uma ampla produção de subsistência, da qual apenas uma pequena proposição passava pelo mercado (SINGER, 1986, p. 234).

No campo das disputas políticas, o ano de 1929 passou sem que o presidente Washington Luís revelasse quem teria seu apoio para assumir a Presidência da República. O silêncio encobria o interesse de uma nova candidatura paulista à presidência. Essa demora abriu o caminho para uma aliança entre os estados de Minas Gerais (Antônio Carlos¹¹) e do Rio Grande do Sul (Getúlio Vargas¹²).

Washington Luís apoiou o paulista Júlio Prestes. Essa adesão ajudou a consolidar a oposição Minas Gerais-Rio Grande do Sul em torno da disputa para a presidência. A união recebeu o nome de Aliança Liberal e indicou Getúlio Vargas como candidato à cobiçada cadeira.

Em seus documentos, a Aliança Liberal proclamava a necessidade de contrapor-se à política viciada que tomava conta do Brasil e recuperar os velhos ideais

¹¹ Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, presidente do estado de Minas Gerais (1926-1930), coube-lhe papel de articulador destacado da Aliança Liberal.

¹² Getúlio Dornelles Vargas, Ministro da Fazenda do governo de Washington Luís, exonerou-se do cargo em 1927. Um ano depois foi eleito presidente do Rio Grande do Sul. Em 1929 candidatou-se à sucessão de Washington Luís pela chapa da Aliança Liberal.

republicanos de 1890, de fomentação da participação popular. Em seu interior, a Aliança reconhecia a pluralidade de pensamentos, quando declarava que era uma “aliança de partidos políticos”. Entretanto, tranquilizava a burguesia na afirmação de que não podia acolher “pensamentos irreconciliáveis” que fossem atentar contra as instituições e o sistema de governo e que respeitava, acima de tudo, a Constituição. Com isso, dava uma clara demonstração de afastamento de qualquer pensamento vinculado ao comunismo e mantinha a ordem e as instituições. Em manifesto, redigido por Lindolfo Collor¹³ para a Convenção da Aliança Liberal, em 20/9/1929, declarava que a composição heterogênea não prejudicava o grupo, pois

As divergências com que os nossos agrupamentos partidários chegaram ao limiar da coligação reduzem-se, na verdade, a **simples questões adjetivas**, como no caso do chamado voto secreto, ou a meros procedimentos de administração, como no que diz respeito à atual orientação da nossa política financeira (A REVOLUÇÃO DE 30, 1982A, p. 219, grifo nosso).

As “simples questões adjetivas” representavam aqui uma chave para assegurar a união do grupo em torno do ideal “liberal” da Aliança, o que assinalava ser uma estratégia de conciliação entre as diferentes frações da elite envolvida no processo. E, ao mesmo tempo em que tranquilizava os eleitores sobre as diferenças no interior da Aliança, alertava para a impostura de seus adversários:

¹³ Lindolfo Leopoldo Boeckel Collor, deputado federal pelo Partido Republicano Rio-grandense, participou da campanha da Aliança Liberal redigindo pronunciamentos e como articulador político no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Com a vitória do movimento de outubro de 1930, assumiu a pasta do recém-criado Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, onde permaneceu até 1932 quando, incompatibilizado com o Governo Provisório, retornou ao Rio Grande do Sul. Posicionou-se favoravelmente ao movimento constitucionalista.

discutimos as nossas divergências e chegamos a um resultado de acordo: **pode o povo ter confiança em nós**, porque não praticamos a política excusa dos subentendidos, nem nos arreceiamos de encarar de frente (sic) as nossas responsabilidades” (A REVOLUÇÃO DE 30, 1982A, p. 220, grifo nosso).

Ainda, o Manifesto conclamava a defesa da República e alertava estar em jogo a preservação do ideário de 1889: “Para isto, conclamamos as energias cívicas do povo brasileiro. E isto conseguido, poderemos, pelo menos, estar certos de que a República já não será entre nós, como é neste momento, palavra vã e sem sentido” (A REVOLUÇÃO DE 30, 1982A, p. 219).

Após as eleições de 1º de março de 1930, foi proclamada a vitória do candidato paulista Júlio Prestes. Entretanto, havia acusações de fraude. Nos bastidores políticos, iniciou-se uma série de articulações entre Minas Gerais e Rio Grande do Sul, dentre outros estados. Contava-se também com apoio de setores militares, interessados em aumentar a participação política nos rumos do Brasil. Em 03 de outubro, eclodiu o movimento conhecido como Revolução de 30. Um mês depois, no dia 4 de novembro, foi publicado o Decreto que oficializava Getúlio Vargas como presidente do Brasil na condição de Chefe do Governo Provisório (Cf. CARONE, 1977).

Com a deposição de Washington Luís, multidões saíram às ruas em várias cidades. Foram ocupados prédios públicos e atacados os jornais ligados ao antigo governo. Para conter esses “excessos revolucionários”, o Governo Provisório reagiu com prisão e repressão dos exaltados. Apesar da euforia revolucionária com o novo governo, a repressão deixava claro que mudavam os governantes, mas o antigo sistema permanecia. Portanto, o que estava em questão era “a oligarquia enquanto elite

dirigente e não enquanto classe dominante” (MARTINS, 1983, p. 679), momento identificado pelo autor como “crise da oligarquia”.

As palavras de Cecília Meireles sobre os acontecimentos exortavam a Revolução, “que nesse momento acaba de transformar o Brasil numa formidável esperança para o mundo inteiro”, ao constituir-se em “um movimento significativamente educativo” (MEIRELES, 31/10/1930).

Para ela, o processo significava uma transformação formidável. Em sua avaliação, antes do processo revolucionário o Brasil estava marcado pela opressão, “o governo, através de todos os representantes legalistas, juncava o terreno social de uma abundante sementeira de erros, de vícios, de mentiras, de injustiça”. Então, “operou-se o milagre maior da Revolução” e abriu-se a possibilidade do novo governo ter como “preocupação fundamental sanear o ambiente moral e social do país”.

Naquele período, após o Decreto que instituíra Vargas como presidente, afirmou Meireles: “está realizada a revolução que desejávamos para poder educar a criança!”. Ao concluir, ampliava sua esperança de que a criança brasileira estava com sua educação garantida, afinal “a pátria é isso: uma infância que evolui continuamente” (MEIRELES, 7/12/1930).

3.4 A Revolução e os rumos do Governo Provisório

Para concretizar a idéia do novo no processo revolucionário, procurou-se tornar pública uma imagem comprometida com uma organização modelar de Estado e do Governo Provisório. Para tanto, a República Velha era associada à decadência e à corrupção¹⁴. Essa busca pelo diferencial aparece, por exemplo, na charge da revista *Careta* de 22 de novembro de 1930, intitulada “A forma de governo da virtude”.

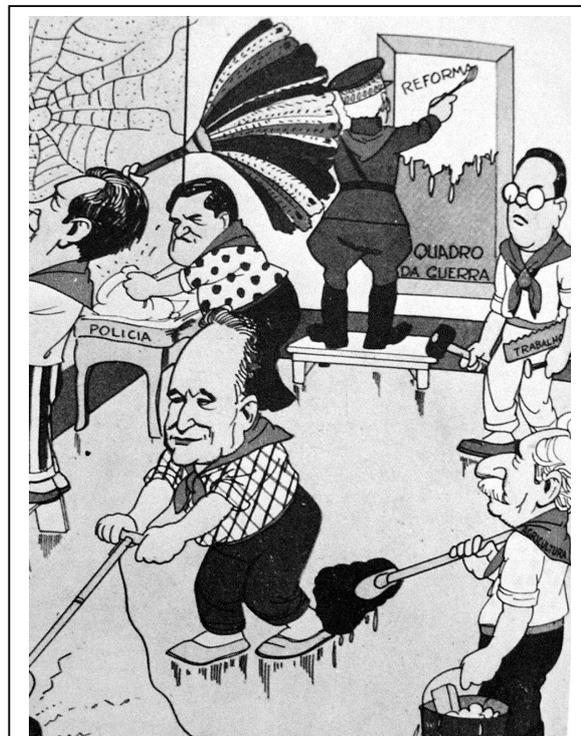


Figura 2. O novo governo – a turma gaúcha fazendo uma limpeza: Getúlio Vargas na enceradeira, Osvaldo Aranha com o espanador, Batista Luzardo na Polícia, Leite de Castro com o pincel, Lindolfo Collor no trabalho e Assis Brasil na Agricultura.
Fonte: REVOLUÇÃO DE 30, 1982B, p. 9.

Cecília Meireles confiava naquele momento histórico e considerava a “Revolução de outubro” como um “pórtico para uma idade nova”. Em seu entendimento, “os que puderam erigir [...] não o fizeram para si mesmo”. E depositava esperança que o processo revolucionário priorizasse os pequeninos, “a quem com mais razão pertence o Brasil” (MEIRELES, 14/11/1930). Decerto o governo dos “lenços

¹⁴ Esse discurso assemelha-se às críticas republicanas quando da Proclamação da República em 1889 (Cf. CARVALHO, 1987).

vermelhos” de Vargas haveria de organizar a administração do Brasil e, por conseqüência, o sistema escolar.

Os discursos dos colaboradores de Getúlio demandavam a (re) estruturação da administração pública. Em anotações manuscritas de 1930, vimos Lindolfo Collor ressaltar que, em conjunto com a criação de ministérios, havia a necessidade de “fazer uma revisão completa dos quadros de funcionários, por forma a reduzir-lhes o número, dentro do critério geral de divisões de funções”:

na verdade, para a criação de ministérios novos, não se faz mister aumentar o número de funcionários. Os aparelhos burocráticos já existem [...] o de que se precisa é de dar nova organização a esses serviços, elaborando-lhes seguros e modernos planos de ação a aumentando-lhes a eficiência prática (A REVOLUÇÃO DE 30, 1982B, p. 12).

A bandeira da modernização da máquina administrativa e da “racionalização” foi assumida pelos novos governantes nos anos 1930¹⁵ (Cf. WEINTEIN, 2000; ANTONACCI, 1993).

Uma das tarefas postuladas aos revolucionários de 1930 era a de desmontar a máquina política da República Velha, azeitada regionalmente à base de intimidações e de favores. Como estratégia para conseguir esse intento, as administrações municipais foram colocadas sob tutela dos interventores estaduais, pelo Decreto nº 19.398 de 11/11/1930.

¹⁵ No capítulo 5, que trata de Noemi Rudolfer, voltaremos a abordar alguns aspectos da racionalização.

De acordo com Vitor Nunes Leal, também foram implantadas novas formas de organização para moralizar a administração municipal, tais como os departamentos de municipalidades - órgão estadual criado para dar assistência técnica, coordenar atividades e fiscalizar a elaboração dos orçamentos, entre outras funções. O objetivo era controlar a vida administrativa municipal (LEAL, 1975, p. 86). Esses atos administrativos do Governo Provisório caminhavam para a centralização e controle dos estados e municípios, com o objetivo de diminuir o poder das elites regionais.

Ao analisar esse período histórico, Boris Fausto salientou a concentração do poder de Vargas mediante medidas centralizadoras. Uma delas foi a dissolução do Congresso Nacional. Importante não esquecermos que apenas o governador de Minas Gerais permaneceu no cargo. Os outros foram demitidos e em seus lugares colocados interventores federais. Finalmente, em agosto de 1931, o “Código dos Interventores” fixou as normas de subordinação destes ao poder central (FAUSTO, 2002, p. 186). Conforme Leal, essas medidas podem ser entendidas como uma volta à “velha doutrina imperial da tutela” (LEAL, 1975, p. 87).

Depois da “febre revolucionária”, o Governo Provisório passou a ter suas intenções colocadas em dúvida, principalmente sobre a “provisoriedade” propagada. Em sentido contrário, os rumores davam conta da permanência de Getúlio e seu grupo no poder. Isso seria possível por meio de uma eleição indireta pela Assembléia Constituinte. O ministro Oswaldo Aranha afirmou publicamente que essa alternativa não fazia parte das intenções do governo. Entretanto, considerava que, se fosse real o objetivo de “perpetuar-se no poder, nada mais lógico do que aceitar essa fórmula” (A REVOLUÇÃO DE 30, 1982B, p. 36). O pronunciamento do ministro indicava que fazia

parte dos planos, pelo menos de alguns, a continuidade dos “lenços vermelhos” no executivo.

Aos poucos, Cecília Meireles demonstrava apreensão com os rumos do processo revolucionário de 1930. Ainda em novembro desse ano, registrou seu temor, traduzido na assertiva: “Fazer revolução deve ser, com certeza, muito mais fácil do que assegurar revoluções” (MEIRELES, 27/11/1930).

Entretanto, as esperanças revigoraram ao ser anunciada a constituição de dois ministérios – o do Trabalho e o da Educação. Para Cecília Meireles, um resolveria as questões econômicas do lar, outro orientaria e aproximaria as questões educacionais aos interesses trabalhistas. Essa professora percebia a necessidade de uma pasta para a Educação, que traçaria políticas para creches, jardins de infância, escolas primárias, secundárias e superiores (MEIRELES, 4/12/1930). Circulava a informação que Fernando de Azevedo pudesse assumir o ministério¹⁶. Para Meireles, a indicação faria justiça à atuação desse educador na Reforma implantada no Distrito Federal (MEIRELES, 30/8/1930).

A educadora esperava que fosse nomeado um “técnico” para o Ministério da Educação. Mostrava-se com expectativas renovadas na Revolução de 1930. E confessava ser “profunda admiradora do espírito revolucionário”. Ademais, estava convencida que o “pensamento brasileiro”, ou seja, do povo, igualava-se ao seu (MEIRELES, 2/12/1930).

¹⁶ Pelas afirmações da própria Cecília Meireles, corria a informação que a presidência de Júlio Prestes pretendia criar um Ministério da Educação e que o nome indicado para a pasta seria o de Fernando Azevedo,

Nesse sentido, criticava os “desprovidos de fé” que reclamavam que o Brasil continuava como antes. Em um texto intitulado “Uma aposta”, Meireles expressava fé na revolução. Ao descrever um diálogo com um “homem céptico” na redação do jornal Diário de Notícias, apostava que o Ministério da Educação seria ocupado por um técnico (possivelmente Fernando de Azevedo): “ou um técnico no ministério¹⁷ ou a falência da Revolução” (MEIRELES, 2/12/1930). Foi nomeado Francisco Campos.

No dia seguinte, Cecília não pagou a aposta porque “sou a única pessoa que não acredita ter perdido”. Identificava, ainda, o anônimo céptico “pessimista, mau cidadão da República Nova, homem indigno que não amarrou lenço vermelho no pescoço quando chegaram os gaúchos” como Rochinha, funcionário do Diário de Notícias. E narrava que, naquele dia, ele chegara com “aqueles seus olhos satânicos, e sorria com a malícia de um jesuíta preparando uma traição”. Afinal, “qualquer dia desse eu vou ganhar a aposta”, apenas para salvar os pessimistas. Concluía, “o tempo não importa. Nós todos somos infinitos” (MEIRELES, 3/12/1930).

Cecília Meireles continuou a acreditar na revolução, ainda que de forma oscilante. Em alguns momentos, aplaudiu alguns atos, como a nomeação de Anísio Teixeira para Diretor Geral de Instrução Pública do DF pelo prefeito Pedro Ernesto. Anísio era visto como um “alento de confiança” no destino da revolução de outubro

¹⁷ Cecília Meireles afirmou que “o homem adequado, para um Ministério da Educação, não pode ser senão, evidentemente, um educador...” (MEIRELES, 10/9/1931). Esse assunto voltou a ser cogitado, pois Fernando de Azevedo, segundo Meireles, “isento de compromissos políticos” seria o educador adequado para o Ministério (MEIRELES, 29/11/1931). A defesa do nome de Azevedo continua (Cf. MEIRELES, 1/12/1931).

(MEIRELES, 15/10/1931). Também criticou os procedimentos adotados na instrução municipal do DF¹⁸, ao fazer um balanço dos dez meses da revolução. Ao comparar os encaminhamentos da Reforma Fernando Azevedo com tais procedimentos, censurava a falta de perspectiva e de continuidade do projeto educacional em voga. Nessa direção, Meireles assegurava que “todos pensavam que atrás da Revolução viria uma época mais clara para a contemplação das necessidades reais do Brasil”. Mas as evidências apontavam para “um retrocesso que não só consterna, mas pode revoltar” (MEIRELES, 4/8/1931).

Sobre a tal aposta, Meireles revelava que não queria ser vencida, pois isso representaria a vitória do “pessimismo, a politiquice, a intriga, a descrença, a má-fé, o interesse pessoal, a vaidade, a ambição sórdida”. E dizia, “a aposta, eu estou cada vez mais certa que a ganharei”. Porém, avisava que se o Rochinha triunfar “só há um recurso – mandar buscar o sr. Júlio Prestes [...] será possível? Não, não é possível” (MEIRELES, 4/12/1931).

Em outro momento, mostrou-se contrariada com o anúncio de uma Cruzada Nacional de Educação¹⁹, iniciativa de setores das forças armadas, agrários, industriais e comerciais, que recebeu apoio do Ministério. Cecília reconhecia que fora

¹⁸ O interventor do Distrito Federal, naquele momento, era Adolfo Bergamini que sofria ataques do Clube 3 de Outubro, sendo acusado de corrupção e de revogar o imposto provisório sobre os vencimentos dos funcionários – medida para obter popularidade. Sua substituição ocorreu com a indicação interina do coronel Julião Freire Esteves. Finalmente, Pedro Ernesto, presidente do Clube 3 de outubro, assumiu a interventoria do DF. (Cf. FORJAZ, 1988).

¹⁹ A Cruzada Nacional de Educação pretendia combater o analfabetismo, identificado como responsável por todos os problemas sociais. A campanha, humanista e filantrópica, adquiriu o tom de salvação pública, recebendo crítica de educadores que viam nessa ação o fortalecimento do preconceito contra o analfabeto. Em 15 de agosto de 1932, tornou-se órgão de utilidade pública pelo Decreto nº 21.713 (Cf. PAIVA, 1987, p. 120-122)

derrotada no caso da aposta: “perdi a aposta, acabou-se o ministério e faliu a Revolução”. Afinal, “o comunicado vai direitinho aí para o lado direito” (MEIRELES, 16/1/1932).

Em seus comentários diários no jornal, Cecília Meireles teceu e registrou impressões sobre a Revolução e acerca de outros temas. De acordo com a educadora, “todos os dias a gente mede com uma profunda curiosidade os efeitos da Revolução brasileira” e constatava que “as desilusões cresceram mais depressa que os seus resultados propriamente ditos”. Ademais, confessava, “andamos cansados disto”. Para ela, o fracasso redundava da ausência de cooperação entre todos os “vizinhos” da “direita”, da “esquerda”, da “frente” e os de “trás”. A escritora esperava que todos “pensassem ao mesmo tempo só no Brasil, no Brasil Brasil, no Brasil de todos, no Brasil centro de irradiação de uma nacionalidade, de uma cultura, de uma grandeza [...] mas ainda não chegou o instante da cooperação” (MEIRELES, 24/2/1932).

A pena de Cecília Meireles não descansava. Ao apostar na revolução, a poeta-jornalista insistia no critério de competência técnica para a pasta de educação. Esse objetivo perseguido pela coluna “Comentário” transformou em alvo o Ministério da Educação e, mais precisamente, o ministro Francisco Campos. Com rumores de mudança na pasta, Meireles lançou apelo: o “Ministério que a Revolução criou deve merecer um cuidado especial, sempre que tiver que ser preenchido” (MEIRELES, 8/7/1932). Destarte, Cecília Meireles pensava em influir na Revolução e dava prova disso ao colocar seu otimismo a serviço de um Brasil melhor por meio educação.

3.5 A Igreja e a Escola Pública: anticlericalismo e educação

Com o início do Governo Provisório, Getúlio Vargas reviu a relação do Estado com a Igreja Católica. Oportuno recordar que, depois do rompimento com a Proclamação da República em 1889, apenas nos anos 1920 reiniciou-se a aproximação entre Igreja e Estado (Cf. FAUSTO, 2002, p. 186).

É importante lembrar os conflitos em torno da separação do Estado republicano com a Igreja Católica²⁰. Essa separação angariou muitos debates, principalmente, no campo educacional, visto que a Igreja era parte interessada nesse espaço institucional. De acordo com Beozzo,

Consumada a separação entre Igreja e Estado, a Igreja não cessará de denunciar o divórcio entre o Estado leigo, para não dizer laicista, e a nação católica, em sua grande maioria. O ensino era visto como uma grande violência imposta à consciência católica. Seu caráter leigo conflitava com a fé da maioria dos alunos e com a fé professada pela nação (BEOZZO, 1986, p. 280).

A aproximação da Igreja com o Estado estava em franco desenvolvimento, desde os anos 1920. Isso ocorreu devido à crise pela qual passava o governo Artur Bernardes, com o surgimento de revoltas que se espalharam pelo Brasil, como a

²⁰ A partir do decreto de 7 de janeiro de 1890, a Igreja Católica se viu privada dos privilégios que havia gozado como religião oficial do Estado. Em 19 de março de 1890, publicou a primeira Pastoral Coletiva da República, condenando a nova legislação que, entre vários pontos, proibiu o ensino religioso na escola pública (Cf. RODRIGUES, 1981).

Coluna Isidoro Lopes – Prestes. Nesse sentido, Beozzo desenha a conjuntura dos anos 1920:

Só na década de 20, as questões até então agitadas pelo aparelho eclesiástico ganham a opinião pública, através do grupo da Igreja hierárquica. O momento apresenta-se propício, pois o Estado oligárquico entra em crise e seu discurso sobre o progresso e a modernidade perde consistência numa situação de crise. Há a crise de legitimidade do Estado oligárquico liberal e a Igreja oferece-se para socorrê-lo, em troca da mudança de seu estatuto na sociedade e nas relações com o poder (BEOZZO, 1986, p. 286).



Antes de 1930, a Igreja já havia conquistado importantes vitórias, principalmente na seara educacional. Podemos citar o caso de Minas Gerais, governado por Antônio Carlos, que foi o primeiro estado a colocar o ensino religioso dentro do horário escolar. Inicialmente, em 1928, mediante autorização; depois, por meio de lei aprovada pelo legislativo e sancionada pelo executivo em 12 de outubro de 1929 (BEOZZO, 1986, p. 286).

Naquele momento de ruptura com a República Velha, a Igreja posicionou-se ao lado da Revolução, com raras indecisões na hierarquia da instituição. Um exemplo revelador do revigoramento da relação Igreja/Estado foi o apoio do Arcebispo de Porto Alegre, Dom Becker, a Getúlio Vargas. O religioso declarou-se favorável ao movimento, ao se certificar de que nele não existia tendência comunista (BEOZZO, 1986, p. 287).

Getúlio Vargas, em correspondência de 14 de novembro de 1930 a D. Sebastião Leme da Silveira Cintra, Arcebispo do Rio de Janeiro, tranqüilizava a “consciência cristã e católica do Brasil”. Reafirmava as intenções dos revolucionários em um “saneamento moral e político”, jamais patrocinado por qualquer tipo de violência.

Naquele momento de transformações econômicas com uma rápida expansão das atividades industriais e a crescente importância dos núcleos urbanos, muitos interesses estavam em jogo. Toda essa conjuntura determinava forte pressão para a implantação de novas oportunidades educacionais. Nessa direção, tudo indicava um salto quantitativo no campo educacional. Afinal, a educação, até aquele momento, atendia apenas a uma pequena camada da sociedade, advinda das classes dominantes. Com as perspectivas abertas com a Revolução de 1930, formou-se uma “pressão de segmentos médios que reclamam uma educação secundária e mesmo das classes populares que pedem educação primária para seus filhos” (BEOZZO, 1986, p. 298).

Abria-se um novo campo que a Igreja pretendia ocupar e foi esta a direção tomada pela intelectualidade católica ligada, principalmente, ao Centro Dom Vital. Este

centro, fundado em 1922, teve como principal meio de divulgação a Revista A Ordem²¹. A publicação tinha, entre seus colaboradores proeminentes, nomes como o de Jackson de Figueiredo, diretor da revista e D. Sebastião Leme. O diretor morreu precocemente aos 37 anos, em 1928, imediatamente substituído por Alceu Amoroso Lima na direção e na liderança da intelectualidade católica (DIAS, 1996).

Com Alceu Amoroso Lima à frente, a revista continuou “munida dos argumentos recolhidos nas obras do pensamento contra-revolucionário e nos documentos oficiais do catolicismo mais recente, que davam coerência à pretensão de reordenamento social em bases religiosas” (DIAS, 1996, p.96).

O Centro D. Vital também atuava na formação intelectual dos católicos. Conforme Beozzo, “Dom Leme compreendia o papel do intelectual como vanguarda do catolicismo e por isto deu enorme atenção ao grupo do centro D. Vital, estendeu sua influência, confiando-lhe tarefas políticas como a LEC” (BEOZZO, 1986, p. 299), entre outras. Nesse percurso, destacaram-se duas figuras: entre os leigos, Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde) e no clero, Pe. Leonel Franca.

O objetivo do grupo católico era constituir-se como referência crítica à situação de “desordem social” causada pela modernidade, que afastava a sociedade de Deus. O papel da elite seria implantar os princípios da autoridade e da ordem para as massas. Para Romualdo Dias, a atuação desses intelectuais acabou por reproduzir os ideários contra-revolucionários²² elaborados por pensadores europeus do século XIX.

²¹ Revista criada em 1921 pelo intelectual católico Jackson de Figueiredo (1891-1928).

²² Podemos citar alguns teóricos que influenciaram direta ou indiretamente o movimento católico: Louis-Ambroise De Bonald, Joseph De Maistre, Juan Donoso Cortés, Carl Schmitt, Henri-Louis Berson e Jacques Maritain (Cf. RODRIGUES, 2005).

E, na participação nos debates nacionais, elaboraram argumentações apaixonadas em defesa dos direitos da Igreja Católica e dos princípios da autoridade, ordem e hierarquia (DIAS, 1996, p. 85).

Entretanto, esse autor questiona o alcance da divulgação do ideário das cartas pastorais e da própria revista *A Ordem*. Ressalta que, na época, o Brasil era “um país com baixo nível de escolarização e com alto índice de analfabetismo” (DIAS, 1996, p.69), o que dificultava ou impedia o acesso aos textos. Dias acreditava que esses tinham endereço certo: os formuladores de uma doutrina do reordenamento social. A pretensão maior era destruir e combater ideais de transformação e de revolta, que visavam impedir o surgimento de heresias e, assim, fortalecer dogmas (Cf. DIAS, 1996, p.70).

Nesse sentido, “*A Ordem*” assumia como tarefa o combate, interno e externo, aos inimigos da fé e pregava a doutrina submetida aos códigos da autoridade católica. Internamente, a ação visava atingir os católicos que se mostravam acomodados perante os ataques à Igreja. Externamente, o inimigo era representado pelas idéias positivistas e a maçonaria (Cf. DIAS, 1996, p. 92-94).

Perante a complexidade de relações entre Igreja e Estado, e o paulatino avanço da instituição religiosa no campo educacional público, Cecília Meireles assumiu uma postura de oposição ao ensino religioso. Além de divulgar os ideais da Escola Nova, também atacava o conservadorismo dos que lutavam contra o escolanovismo, inclusive a Igreja.

Em carta de 23/05/1932 endereçada a Fernando Azevedo, a escritora desabafou sobre “a corrente a que pertence o sr. Tristão de Athayde age com esse

delírio dos fracassados, que, na loucura da salvação, não podem distinguir mais a natureza dos seus próprios argumentos”. E, completava, “eu creio – e antes andasse enganada – que esses cronistas nos vão dar muito trabalho”, isso se daria “porque não é fácil, nem agradável, nem prático discutir com enfermos [...] e quase todos incuráveis”.

Percebemos que Cecília Meireles incorporava uma dimensão do escolanovismo que se opunha ao ensino religioso e assumia a separação republicana entre Estado e Igreja. Isso ficou mais evidente em sua luta contra o Decreto ministerial que privilegiava interesses religiosos.

A atividade no jornalismo possibilitou que a educadora experimentasse “um gosto de aventura”, identificado como o “único motivo emocional do jornalismo”. Isso se traduzia em “agir sobre o público ao invadir um pensamento e fixá-lo” (8/11/1931), e “invadir o pensamento alheio para lhe roubar o que mais esconde” (7/10/1931).

3.6 Na luta contra “aquele Decreto”...

O Decreto nº 19.941 de 30/4/1931 do ministro Francisco Campos - que restabelecia o ensino religioso nos níveis primário, secundário e normal - recebeu duras críticas de Cecília Meireles. Seus escritos ironizavam o “decretozinho do ensino

religioso” e questionavam a reforma do ministro Francisco Campos, ao afirmar que o termo estava aquém dos objetivos propalados pela Revolução de 1930:

Veio o sr. Francisco Campos com o seu feixe de reforma na mão. E, em cada feixe, pontudos espinhos de taxas. Foi mesmo mais uma reforma de preços, que tivemos. E **esperávamos uma reforma de finalidades, de ideologia, de democratização máxima do ensino, de escola única**, - todas essas coisas que a gente precisa conhecer e amar, antes de ser ministro da educação... (MEIRELES, 06/5/1931).

Ainda nesse “Comentário”, Cecília Meireles levantou dúvidas quanto ao caráter da Revolução de 1930. Desapontada com os seus rumos, afirmou que “o regime atual, que tanto tem invocado a Liberdade como a padroeira, nos coloca nas velhas situações de rotina, de cativo e de atraso que, aos olhos atônitos do mundo, proclamarão, só por si, o formidável fracasso da nossa malograda revolução...”. E questionava - “chama-se a isto liberal” (MEIRELES, 06/5/1931). Para provar sua tese, registrou críticas ao Decreto do Ensino Religioso,

Um decretozinho provinciano, para agradar a alguns curas, e atrair algumas ovelhas... Porque – não se acredita que nenhum espírito profundamente religioso – qualquer que seja a sua orientação religiosa – possa receber com alegria esse Decreto em que fermentam os mais nocivos efeitos para a nossa pátria e para a humanidade (MEIRELES, 06/5/1931).

Entretanto, o Decreto veio com a intenção de promover e “sacralizar” a aproximação do Governo Provisório com a Igreja Católica. Antes de ser aprovado, em carta para Vargas datada de 18/4/1931, o ministro Francisco Campos argumentou sobre a necessidade do ensino religioso e os benefícios que seriam colhidos.

Em seu entendimento, o Decreto não estabelecia a obrigatoriedade do ensino religioso, já que seria facultativo para os alunos “na conformidade da vontade dos pais ou tutores”. E, ao adiantar-se às críticas, afirmava que o teor legal não se restringia à religião católica, pois permitia o ensino de outras religiões “desde que exista um grupo de pelo menos vinte alunos que desejem recebê-lo”. Assim, não se violentaria a consciência de ninguém e, principalmente, não se violaria o “princípio de neutralidade do Estado em matéria de crenças religiosas”.

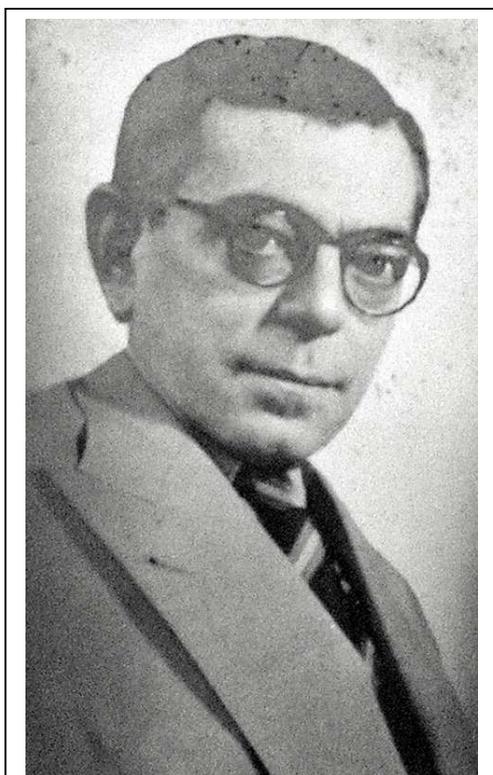


Figura 4. Francisco Campos.
Fonte: SILVA; OSÓRIO, 1946?

Na carta, Francisco Campos ressaltava que o ensino religioso era praticado nos estabelecimentos de ensino. Lembrava apenas a “exceção do Pedro II, única casa de ensino secundário em que não é ministrado”.

Para o ministro, o ensino religioso não representaria uma grande concessão do Ministério da Educação para com a Igreja Católica. E lembrava que “a sua aprovação interessa tão profundamente ao aperfeiçoamento do nosso sistema de educação”. Essa situação era indicadora da força política dessa instituição secular.

Nesse sentido, o ministro da educação arquitetou uma estratégia que acentuava a “grande importância que terá para o governo um ato da natureza do que proponho”, pois aprovado aliciaria “impressionante e entusiástico movimento de apoio”.

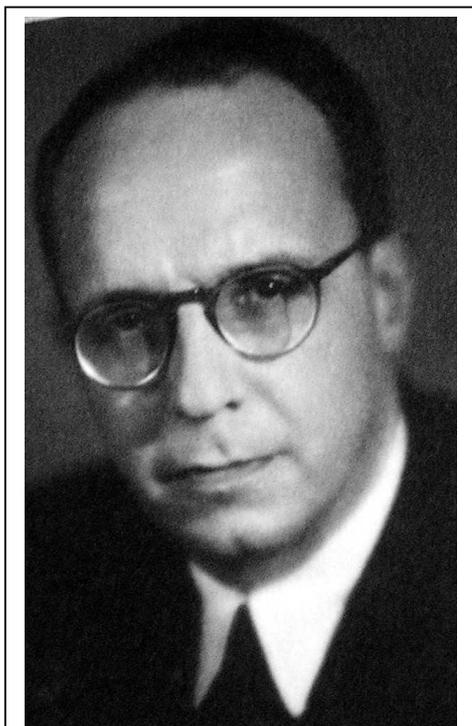
E reitera como positiva a “mobilização de toda a Igreja Católica ao lado do Governo” com a sua “valiosa e incomparável influência”.

De acordo com Francisco Campos, a assinatura do Decreto por Vargas representaria “talvez o ato de maior alcance político do seu governo”. A carta continuava a reforçar as vantagens que o ensino religioso acarretaria “para a educação da juventude brasileira”. Ademais, selava o “pacto” ao afirmar: “pode estar certo de que a Igreja Católica saberá agradecer a V. Ex. por esse ato”.

O Centro D. Vital e sua revista reagiram positivamente ao Decreto que facultava o ensino religioso nas escolas públicas. Sobral Pinto, por exemplo, entendia o ato como uma correção de um erro histórico. E nada mais fez do que voltar “às velhas tradições brasileiras, interrompidas, funestamente, pela República de 1889” (PINTO, 1931, p. 361). Pois “o Brasil [...] não poderá nunca esquecer o que deve à igreja de Jesus Cristo” (PINTO, 1931, p. 359). Entretanto, salientava que o Decreto ainda não agradava de todo a consciência católica. Em suas palavras, estabelecia-se uma igualdade ofensiva com as diversas correntes religiosas, pois a Igreja Católica “sendo a própria Verdade, não deve ser comparada às outras religiões”, meras representantes do erro (PINTO, 1931, p. 361).

Tristão de Athayde também se pronunciou com relação ao polêmico Decreto do Ensino Religioso ao declarar que avaliava positivamente o alcance e a necessidade da liberdade de ensino religioso. Acreditava que o Decreto estabelecia “de modo ainda tão insatisfeito a liberdade de ensino religioso nas escolas públicas”. Mesmo que imperfeito, o ato seria resultante de “um dos episódios mais significativos

nessa luta pela emancipação espiritual da América no século XX” (ATHAYDE, 1931, p. IV).



**Figura 5. Tristão de Athayde
(Alceu Amoroso Lima)
Fonte: SILVA; OSÓRIO, 1946?**

Esse intelectual católico, assim como outros do Centro D. Vital, relacionava a imperfeição do Decreto ao fato do Estado burguês e liberal não aceitar uma lei que se opunha ao seu espírito de tirania disfarçada. Ademais, sinalizava que “as restrições que teve de sofrer o projeto inicial, muito mais eficiente e garantido dos direitos espirituais da nacionalidade”, levariam a lutas futuras porque “não é fácil vencer os erros de meio século de laicização intensiva que deram por terra com a Primeira República” (ATHAYDE, 1931, p. V).

Conforme o intelectual católico, “o Decreto de 30 de abril é apenas o vislumbrar remoto do ideal que temos de atingir”. Por isso, advertia que o momento era de luta e não de unanimidade. Chamava a todos para cumprir o dever católico para apoiar o Decreto “sinceramente, sem desfalecimento, apesar dos defeitos graves que tem e de disposições, como a do artigo final, que tornam mais que precária a vitória obtida contra o sectarismo laicista” (ATHAYDE, 1931, p. 94)²³.

²³ Esse tom também estava estampado no editorial da revista *A Ordem* (n. 16 de 1931), provavelmente escrito por Tristão de Athayde, pois encontramos texto semelhante em seu livro “Debates pedagógicos” (1931).

O trabalho para garantir a aplicação do Decreto era fundamental e visava que o mesmo não se reduzisse a

mais uma letra morta no cemitério de nossas leis inaplicadas, e sim o marco inicial de uma nova era em nossa vida nacional, que poupe às gerações vindouras um dos males mais desastrosos que corromperam a nossa própria geração: a escola sem Deus (ATHAYDE, 1931, p. 74).

As observações, quanto ao Decreto, não perdiam de vista o caráter de precariedade do texto legal. Entretanto, apontavam como vantagem a agitação provocada. Ao acirrar seu posicionamento, estimulava o debate com os escolanovistas sobre a questão da liberdade porque, de acordo com ele,

o ensino religioso não vem tolher liberdade alguma, dessas que os “liberais” dizem proteger a cada momento. Mas vem, ao contrário, **defender a liberdade de consciência das crianças religiosas** e das famílias que desejam dar a seus filhos uma educação religiosa e que até hoje se viam privadas dessa liberdade pelo regime do laicismo opressivo (ATHAYDE, 1931, p.91, grifo no original).

Tristão de Athayde postulava a idéia de que “o Estado compreenda todo o seu dever para com o ideal cristão de uma nacionalidade formada espiritualmente pelo catolicismo e que só este pode conservar e desenvolver” (ATHAYDE, 1931, p. 67). Essa posição era coerente com a carta encíclica de Pio XI, *Divini illius Magistre*, de 31/12/1929. O documento versava sobre a educação cristã da juventude²⁴ e condenava a escola leiga, mista e obrigatória para todos.

²⁴ Esse documento encontra-se em <http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicls/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.html>, acesso em 23/12/2006.

Em documento escrito na reunião do Episcopado Brasileiro, dirigido a Getúlio Vargas e datado em 12 de outubro de 1931, os bispos enviavam suas preocupações quanto às seculares tradições religiosas. Distinguiu, entre os “graves problemas”, o do ensino religioso nas escolas públicas e corporações militares “garantia mais eficazes para a proteção e estabilidade da família” (A REVOLUÇÃO DE 30, 1982B, p. 338).

Confiantes, os bispos signatários adotaram um discurso que apelava para a “incontestável maioria” de católicos que permaneciam “tranqüilos e disciplinados”. Esse discurso também pode ser lido com um tom de ameaça na afirmação que “banido dos conselhos da Nação, Deus, Senhor Onipotente, terá sempre guarida no coração do povo, mas o Estado, e portanto os seus governantes, estará desamparado de todo o espírito de ordem, respeito e disciplina” (A REVOLUÇÃO DE 30, 1982B, p. 339). Caberia a Igreja Católica “controlar” as paixões pois, no seu entendimento, o Estado não seria suficiente para desempenhar essa função (DIAS, 1996, p. 56-57).

O documento revela, também, as intenções eleitorais da Igreja Católica e suas preocupações com a nova Constituição. Criticava o divórcio, a proibição de sindicatos operários religiosos, o impedimento do voto de religiosos e exigia a execução integral do Decreto do Ensino religioso (A REVOLUÇÃO DE 30, 1982B, p. 341-342).

Sobre os pressupostos da educação religiosa, a crítica de Cecília Meireles encontrava terreno fértil. Para a educadora, a não aceitação do ensino religioso no ensino público fundamentava-se no combate às divisões e preconceitos que as religiões provocavam. O receio de Meireles centrava-se no vínculo entre Igreja e

Estado, que levaria o último a ser usado para interesses “paroquiais” (MEIRELES, 29/5/1931).

Essa professora percebia que o Decreto e os episódios seguintes estimulavam a tentativa de ampliação de poder por parte das instituições confessionais e ultrapassavam os limites da esfera religiosa. Na opinião da educadora, também praticavam uma política imperialista,

sem se importarem com os processos de que lançam mão, contanto que possam alargar os seus domínios, e emprestando ao seu Deus um feitiço monstruoso, pois a sua divindade se nutre da desgraça humana, da humilhação e da mentira, da fraude, da opressão e da guerra (MEIRELES, 29/5/1931).

Nesse sentido, a Segunda República gerava “possibilidades de hipocrisia, possibilidade de pavor [...] possibilidade de ódio profundo, de todas essas consciências contrariadas por um governo que devia facilitar o seu desenvolvimento criador, se é que pretende ser um Governo de liberdade, como dizem”. Exemplos de ódio religioso ocorriam mundo afora, lembrados pela autora como a queima de livros e jornais católicos em Roma e os incêndios provocados em conventos jesuítas na Espanha, “sem falar em outros sucessos mais” (MEIRELES, 29/5/1931).

Cecília Meireles chamava o Decreto de “antipedagógico e antisocial” e que a assinatura de Getúlio Vargas representava um grave erro. Para essa professora, a escola moderna deveria ser laica, termo que corresponderia a uma isenção de preocupações religiosas (MEIRELES, 2/5/1931). Entretanto, existia um lado positivo identificado por Meireles, “é o fato de protestantes, espíritas, positivistas e livres-

pensadores” se unirem para derrubar o Decreto. Afinal, “cada um poderia egoisticamente aplaudir, visando fazer prevalecer a sua crença, e servindo-se desta oportunidade para uma intensificação de propaganda” (MEIRELES, 10/5/1931). Isso caminhava para a tão desejada fraternidade defendida por essa educadora em diversos textos publicados na coluna “Comentário”.

O movimento recebeu uma grande adesão de livres pensadores e adversários da presença da Igreja no Estado. Essa união gerou as ligas Pró-Estado Leigo.

Imediatamente, A Ordem manifestou-se em seu editorial: “vêm aí, lado a lado, várias seitas protestantes e mais os judeus, os teósofos e os espíritas, de braço dado com os seus figadais inimigos Maçons e Livres Pensadores”. E, tudo isso para garantir “credo comum” - o ateísmo do Estado e um inimigo, a Igreja Católica (SEPARATISMO..., 1932, p.81).

Essa agitação transformou-se em foco de atenção e divulgação da Página de Educação. Cecília Meireles, ao perceber a importância para a luta contra o ensino religioso na escola pública, anunciava as atividades da Coligação Pró-Estado Leigo²⁵.

A professora manifestou-se a favor da iniciativa por considerar que “a Coligação Pró-Estado Leigo não é um agrupamento inexpressivo de indivíduos”, visto que reunia doutrinas religiosas e sociais de todos os matizes com “um total de mil setecentas e duas corporações”. E, provocadora, dizia que, para participar da

²⁵ O jornal anticlerical A Lanterna noticiou durante os anos de 1933 e 1935 as atividades da Coligação pró Estado Leigo em vários estados brasileiros.

Coligação “não basta saber de cor o catecismo e as orações da penitência que salvam a alma do inferno...” (MEIRELES, 9/9/1931).

Esse expressivo número de corporações coligadas mereceu destaque por



parte do jornal A Lanterna de 26/10/33, que confirmava a união de 1.896 entidades entre lojas maçônicas, partidos, corporações, igrejas etc.

Para Cecília, todo esse movimento dizia respeito a uma certa liberdade:

Toda essa gente defende o seu direito à liberdade, àquela liberdade que o Decreto animou este governo a causar tão grande abalo ao país, unicamente para restabelecer na sua integridade, dando ao Brasil o aspecto que lhe compete, neste momento da sua evolução (MEIRELES, 9/9/1931).

Cecília Meireles não deu trégua no combate ao Decreto. Em seus escritos, reclamou do silêncio do Governo Provisório e destacou os protestos dos adeptos de todas as religiões, com exceção dos Católicos. Também lembrava das manifestações dos estudantes das escolas secundárias e superiores, que mereciam “atenção por um governo esclarecido”. Em sua fina ironia, Meireles escreveu: “só se estão esperando pelos ofícios das crianças das escolas primárias... E como esse país é o mais exótico

do mundo, não será difícil que, qualquer dia, até as criancinhas analfabetas apareçam assinando com uma cruzinha um telegrama” (MEIRELES, 18/6/1931).

No prosseguir da luta, aproximou-se das posições radicalizadas do liberalismo presentes no período e assegurou: “A cultura liberta. O catolicismo escraviza” (MEIRELES, 18/7/1931).

Ainda sobre este assunto, a Página de Educação reproduziu uma palestra de Edgar Süsserkind de Mendonça sobre educação e religião proferida na Liga Anticlerical. O texto publicado elogiava a Escola Nova, John Dewey, a reforma de Fernando Azevedo no DF e criticava o ensino religioso e a Igreja Católica (UM TEMA..., 09/10/1931).

Em outro momento de sua Página de Educação, Meireles comenta a obra de Francisco Ferrer y Guardia ao descrever o evento que lembrava o 22º aniversário da morte desse educador anticlerical, assassinado pelo governo conservador espanhol em outubro de 1909²⁶. Esse encontro foi organizado pela Liga Anticlerical e contou com a participação de Isabel Cunha, Maria Lacerda de Moura e José Oiticica. No encerramento, organizou-se uma lista de assinaturas que solicitava ao diretor de instrução do DF que, em homenagem ao mártir espanhol, desse seu nome a uma escola primária (ANIVERSÁRIO..., 22/10/1931).

Outras vezes ergueram-se contra o Decreto do Ensino Religioso. Gustavo Lessa²⁷ polemizou publicamente com Tristão de Athayde no inquérito realizado pelo

²⁶ Sobre Francisco Ferrer y Guardia Cf. MORAES, 2006B.

²⁷ Gustavo de Sá Lessa auxiliou na gestão de Anísio Teixeira, ocupando a direção do Instituto de Pesquisas Educacionais do DF.

jornal A Pátria. Lessa publicou, em 1932, esses textos em “O governo e a educação”. Athayde, por sua vez, reproduziu seus escritos em “Debates pedagógicos” no ano de 1931.

Nesse debate, Athayde argumentou que o ensino religioso consistia “parte integrante da *escola ativa*”. Conforme ele, Georg Kerschensteiner lançou a idéia de escola ativa em 1908. Lembrava que, na Alemanha, a idéia foi desenvolvida a partir de 1912 com auxílio da pedagogia católica (ATHAYDE, 1931, p. 117). Entretanto, criticava Kerschensteiner que, assim como John Dewey, divinizava o Estado e a comunidade, o que fazia a pedagogia retroceder e absorver excessos de sociologismo (ATHAYDE, 1931, p.131).

Gustavo Lessa, um dos fundadores da ABE, expressou sua oposição ao ensino religioso e a Tristão de Athayde. Admirador de Anísio Teixeira, evocou que Kerschensteiner admirava os métodos de cooperação e de governo da escola²⁸ pelos próprios alunos. Ademais, advertia que, ainda que o teórico defendesse um “ideal externo” para desenvolver aspectos éticos, “esse ideal supremo não era o religioso”. Completava, “na sua hierarquia de valores, o bem do Estado, da comunidade, é o bem supremo” (LESSA, 1932, p. 29).

Ao polemizar com o pensador católico, Gustavo Lessa identificou que a idéia de escola ativa é anterior a Kerschensteiner e somente ganhou “brilho reflexo” da

²⁸ Isso correspondia à proposta de self-government, defendida por esse educador e que deveria ser estendida a todos os municípios, cidades e vilas (TEIXEIRA, 1997, p. 96). O self-government foi aprovado pelo Decreto 3.936 de 30/7/1932. Segundo Clarice Nunes, parte da gestão escolar era realizada pelos próprios alunos que, em conselhos, decidiam sobre sanções disciplinares, estímulos aos colegas retardatários e atrasados, apoio aos alunos menos ajustados, programas e estudos supletivos, atividades curriculares e extracurriculares. Os opositores perseguiram essa experiência, considerando-a subversiva às gerações mais jovens (NUNES, 2000, p. 51-52).

“intensa luz” com a disseminação da obra de Dewey (LESSA, 1932, p. 31). Já para Van Acker, participante do Centro D. Vital, a escola ativa poderia ser encontrada na concepção pedagógica de Santo Tomás de Aquino (VAN ACKER, 1931). Ao prosseguir o debate, Lessa acusa Tristão de Athayde de intransigência e de fundamentalismo educacional. O fundamentalismo poderia ser verificado quando, para as crianças, eram inculcados certos preceitos e pregadas certas atitudes quase divinais:

Ah Srs. curas, ah srs. vigários! O que os Srs. estão ensinando por esse mundo afora com nome de catecismo é provavelmente aritmética ou geografia ou outra coisa qualquer, porque se os Srs. estivessem ensinando realmente catecismo de que fala o Sr. Athayde, as cadeias já se teriam fechado por falta de criminosos e as escolas por falta de ignorantes. Quem participou da vida de Deus e do mundo, **de uma maneira completa**, poderá ainda decair até o erro e até o crime? (LESSA, 1932, p.36, grifo no original).

Contra esse fundamentalismo, Cecília Meireles admoestava que a criança não tinha nenhuma preocupação religiosa e vivia em uma fase de pureza. Para essa professora, o que seria ensinado na escola pública estaria longe da compreensão que “Deus é Beleza, Verdade, Clareza, Ciência, Arte, Vida”. De acordo com Meireles, “vão falar é no inferno que queima insubmissos, na mentira, na cobiça, na castidade, todas essas coisas que fazem do decálogo [...] uma das coisas mais antipedagógicas neste momento” (MEIRELES, 5/5/1931).

No turbilhão causado por essa luta, Cecília escreveu uma carta para Fernando de Azevedo em 12 de abril de 1932. Não se pode esquecer que, para ela, o educador representava a possibilidade de concretização do ideário escolanovista dentro da Revolução. Como visto acima, a jornalista defendeu o nome desse professor para

assumir a pasta da Educação. Outrossim, denominava-o como “animador da renovação pedagógica” ao destacar sua capacidade de liderança, especialmente por sua participação na 4ª Conferência Nacional de Educação da ABE, realizada em 1931, às vésperas do Manifesto (MEIRELES, 25/12/1931).

Admiradora de Fernando Azevedo desde a Reforma no DF, Cecília Meireles mantinha o educador informado sobre suas “investigações” no campo da política educacional. Nessa carta, entre outras coisas, comentava o jantar com o ministro e anunciava: “tenho assunto para muitas colunas de jornal”.

Nesse encontro com o ministro, Meireles fez várias “descobertas” compartilhadas com o escolanovista Azevedo. Conforme a educadora, Francisco Campos assumiu-se como fascista e procurou explicar as origens do Decreto, que lhe interessava

mais pelo seu fim do que pelo seu princípio... Em todo caso, a explicação do ministro foi essa: achando-se o Brasil em pleno caos, ele imaginava reerguê-lo por uma força poderosa, capaz de semelhante prodígio. Pensou na organização católica, e arranhou aquele Decreto, de natureza exclusivamente política (CARTA, 12/4/1932).

Cecília não perdeu a oportunidade de pressionar o ministro sobre o Decreto e as relações com a Igreja Católica. E revelava a surpresa de Francisco Campos com a desarticulação da Igreja no Brasil. Segundo ela, o ministro verificou “não haver nada organizado no Brasil”. Pasmado, Francisco Campos ficou com a impressão que a Igreja estava em ruínas. O ministro confidenciou: “Suas idéias acerca do Brasil

transformaram-se. Reconheceu o erro que praticava – não o do Decreto, mas o da salvação nacional por meio dele...” (CARTA, 12/4/1932).

A escritora percebia que o ministro não se mostrava um defensor articulado do Decreto ao apresentar um “pensamento sem clareza” e “sem continuidade”. Desde antes, também a Igreja Católica, por intermédio do Centro D. Vital e da revista A Ordem, criticavam a “vacilação” do governo, como no caso da reforma do ensino superior (EDUCAÇÃO RELIGIOSA, 1931).

Mesmo antes desse encontro, Cecília publicara coluna em que adjetivava a política educacional de Francisco Campos de confusa. Chamava a atenção para as “finalidades tão sutis” do “sr. ditador”, indicativas da fragilidade que permeava o tratamento dado aos “nossos problemas mais sérios, mais importantes, os mais definitivos na formação da nacionalidade e, ao mesmo tempo, na segurança pacífica do país” (MEIRELES, 18/6/1931).

A carta de Francisco Campos para Getúlio Vargas (18/4/1921) já proclamava a necessidade de pacto entre as duas instituições e tinha como objetivo a obtenção e manutenção de benefícios que se tornaram expressos no processo da Constituinte de 1933.

A correspondência com Fernando de Azevedo continuou e passou a tratar em seu conteúdo a contenda com a frente católica. Tristão de Athayde, por exemplo, recebeu citação em outra carta (23/5/1932). Nela, a educadora examinava as tentativas de desmoralizar a Escola Nova por parte desse articulista católico, que buscava confundir a tendência pedagógica com o comunismo. De acordo com Cecília, o

intelectual escrevera “um dos seus venenosos artigos” contra Anísio Teixeira.

Lamentava

Infelizmente, com esta ausência de mentalidade que caracteriza o nosso povo, com a falta de análise e ventilação de quaisquer assuntos que signifiquem opinião, com esta facilidade com que qualquer pessoa desnatura publicamente o pensamento de outra, com o coro da ignorância e da má fé tão pronto a se manifestar, e tão solitário – ainda a confusão é, na verdade, um método de resultado certo, entre nós (CARTA, 23/5/1932).

Nesse momento conflituoso, Cecília Meireles despontou como uma das principais vozes em defesa dos ideais escolanovistas e crítica dos (des)caminhos da Revolução de 1930 e da educação brasileira. As opiniões publicadas na coluna “Comentário” da Página de Educação trouxeram a contenda contra o ensino religioso para o primeiro plano. O combate anticlerical e sua atuação em prol das ações escolanovistas no DF marcaram sua trajetória. Entretanto, isso não significou unanimidade dos escolanovistas em torno desse tema.

Na carta enviada por Azevedo para Frota Pessoa (9/10/1931), transparece uma dúvida com relação à participação de Lourenço Filho no Decreto paulista que regulamentava o ensino religioso (Decreto nº 5.152, de 7/8/1931). Esse educador descrevia uma conversa anterior com Lourenço Filho que se mostrou “irredutivelmente, intransigentemente contrário ao ensino religioso, nas escolas” e recebia a concordância desse professor. Com o Decreto em São Paulo, Fernando evitou tocar no assunto “para não o deixar constrangido ou magoado”. A suspeita, porém, não arrefecia os elogios às

reformas iniciadas por Lourenço no período que permaneceu na Diretoria Geral de Ensino de São Paulo (27/10/1930 a 23/11/1931).

A luta contra o ensino religioso prosseguiu e os ataques ao projeto de Anísio Teixeira corroeram a continuidade das práticas escolanovistas. Novamente, podemos perceber a preocupação de Azevedo em carta para Francisco Venâncio Filho (23/3/1936). Sua apreensão dizia respeito ao litígio travado no Rio de Janeiro, principalmente com a “estúpida e desavisada reação clerical” com “Tristão e outros à frente”.

A correspondência entre Cecília e Fernando também discorreu sobre outro assunto, motivo de apreensão para a educadora: o efetivo envolvimento dos signatários do Manifesto dos Pioneiros. Em carta do dia 23/5/1932, dois meses após o lançamento do documento, Cecília revelava certa tristeza. Primeiro, pela falta de uma elite autêntica, capaz de solucionar os problemas nacionais e não ficar “a mercê de qualquer audacioso ou maníaco”, e era “um verdadeiro milagre que não tenhamos ainda sucumbido definitivamente”. Segundo, confessava sua desilusão com os manifestantes causada pela “ausência de continuidade nas iniciativas, esta desagregação dos elementos que uma única intenção reuniu e que deveria manter fiéis até o fim”. Para essa professora, o grupo “se quisesse, podia ser uma força invencível. Quererá? Vencer é também obra de paciência e disciplina”. Os trechos pinçados ilustram o que Cecília esperava dos que haviam assinado o documento renovador.

Apesar da educadora avaliar uma possível desarticulação do grupo do Manifesto, a perseguição às estruturas escolanovistas no DF, por parte dos opositores, continuou, o que inviabilizava os projetos educacionais renovadores. Assim, tombaram

a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco, dirigida por Cecília, em 1937, e a Universidade do Distrito Federal em 1939, projetos de Anísio Teixeira como gestor da Diretoria de Instrução Pública.

3. 7 O Pavilhão Mourisco

A Biblioteca Infantil foi instituída durante a gestão de Anísio Teixeira na Diretoria Geral de Instrução Pública (1931-1934) e depois secretário de Educação e Cultura (1934-1935) do DF. Anísio desenvolveu propostas inovadoras para a educação pública como, por exemplo, os projetos de bibliotecas.

Embalada pelo clima do escolanovismo, foi criada a Biblioteca Central de Educação²⁹ (BCE) , em 1932, com uma seção de filmoteca e um Museu Central de Educação. Conforme Anísio Teixeira, esses espaços acompanharam a reorganização da Diretoria Geral de Instrução Pública do DF³⁰ com o Decreto nº 3.763, de 1/2/1932 (TEIXEIRA, 1997, p. 136 - 137).

O objetivo da BCE seria de distribuir livros e publicações do Departamento de Educação destinados à formação dos professores da rede pública que buscavam incentivar a organização de bibliotecas escolares. Esse espaço passou a ser visto como

²⁹ A Divisão de Bibliotecas e Cinema Educativos foi formada por várias instituições: Biblioteca Central de Educação, Filmoteca Central, Bibliotecas Escolares, Cinema Escolar, com outras subdivisões (Cf. TEIXEIRA, 1997, p. 157, 161–162).

³⁰ Posteriormente, alterou-se o nome para Departamento de Educação.

base da Reforma de Anísio Teixeira no DF. No período, também, foi ampliada a Biblioteca do Instituto de Educação e no ano de 1934 concretizou-se a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco (PIMENTA, 2001).

A Biblioteca Infantil, localizada em Botafogo, ficou conhecida como Pavilhão Mourisco e sua direção ficou a cargo de Cecília Meireles. Este projeto logo transformou-se no Centro de Cultura Infantil, onde eram desenvolvidas atividades artísticas e culturais. Seu acervo constituiu-se por meio de doações de educadores e de editoras, bem como da própria Cecília Meireles. Contava, também, com recursos financeiros da própria biblioteca e de repasses da Biblioteca Central de Educação (PIMENTA, 2001).

A inauguração da Biblioteca Infantil ocorreu em agosto de 1934. De acordo com Jussara Pimenta, esse espaço constituía-se de nove seções: na primeira, a biblioteca com 498 livros didáticos, 190 fascículos, 222 obras literárias. A segunda continha gravuras relativas ao Brasil (história, arte, ciência, trabalho, etc.), totalizando 2.781 unidades. Na terceira, encontravam-se materiais de cartografia (globos, mapas do Brasil e dos Estados, do mundo, da América e da cidade do Rio de Janeiro, plantas topográficas, bandeiras, etc.). A quarta, possuía recortes e formava 23 álbuns sobre vários assuntos e era responsável pela edição de *A Gazetinha*, jornal mural de informação diária. As coleções catalogadas de moedas e selos brasileiros ocupavam a quinta seção. A sexta era reservada ao cinema e música e estava equipada com uma Pathe-Baby³¹, rádio, radiola e discos. As atividades artísticas eram de responsabilidade

³¹ Por tratar-se de uma marca, não conseguimos precisar se era uma filmadora ou um projetor.

da sétima seção. A oitava cuidava da propaganda, publicidade, publicações relativas às datas comemorativas e relatórios de atividades da biblioteca. Por fim, a nona abrigava observações, pesquisas, levantamento diário da preferência de leitura das crianças e registrava as atividades, com o objetivo de produzir material e auxiliar em estudos de professores e pesquisadores do Departamento de Educação (PIMENTA, 2001).

A liberdade das crianças em optar pelas atividades era total. Escolhiam entre leitura, jogos silenciosos, acompanhamento de programas infantis transmitidos pelo rádio ou de filmes educativos. A frequência da biblioteca passou de 200 leitores, em 1934, para cerca de 1.500 inscritos em 1937. Funcionava pela manhã e tarde e as crianças a freqüentavam em horários contrários aos escolares. Com um acervo restrito, sem duplicata, os empréstimos ficavam restritos a um livro por leitor (PIMENTA, 2001).

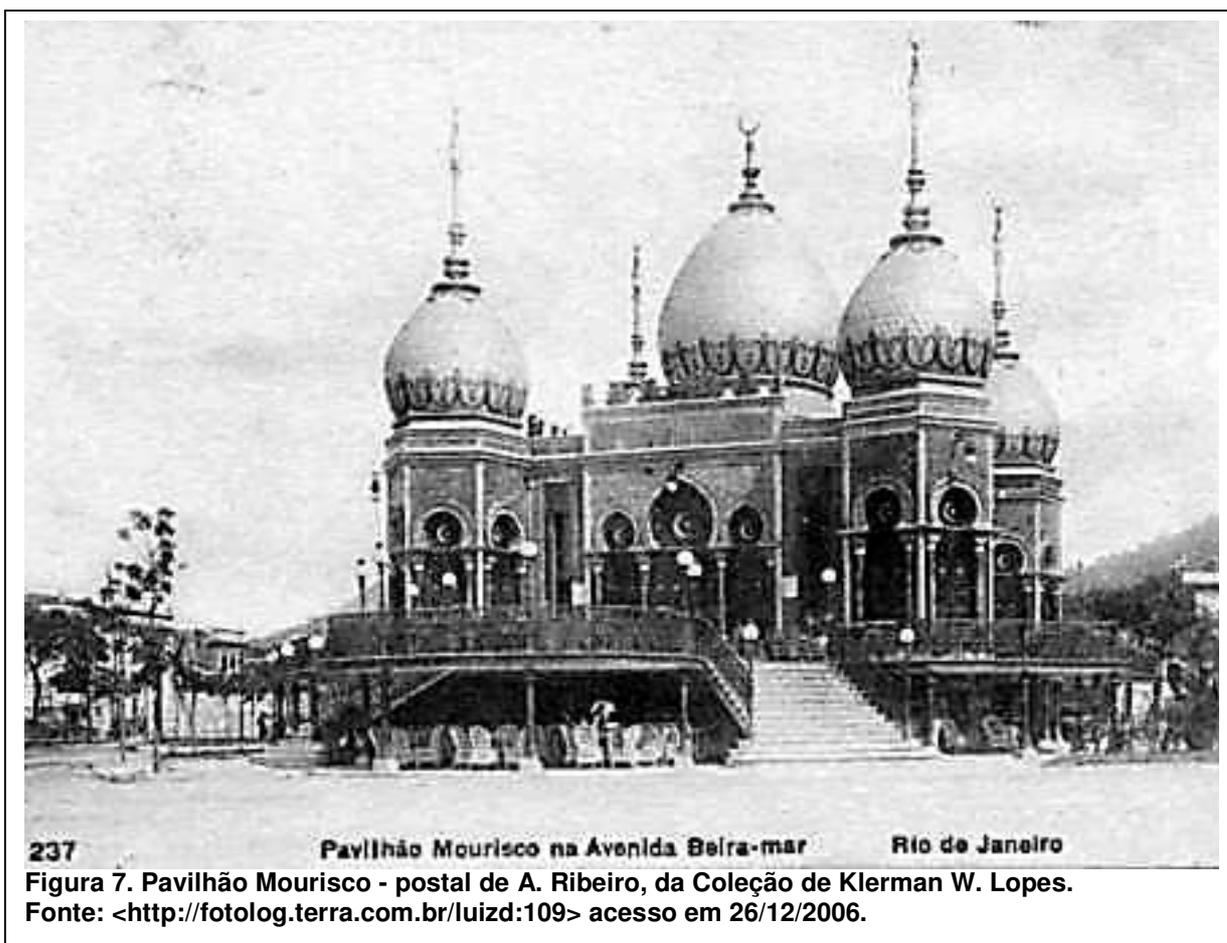
O Pavilhão Mourisco, construído em 1906 na administração de Pereira Passos³², tinha estilo neo-persa, mas passou a ser conhecido como mourisco. O espaço servia como café-concerto e permanecia iluminado todas as noites. Possuía, nos fundos, um teatrinho de marionetes, um carrossel e um rink de patinação (por muito tempo, sensação da cidade)³³.

No curto espaço de tempo de sua existência (1934-1937), a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco foi um lugar de incentivo e disseminação de cultura. Tornou-se atraente para as crianças, tanto pelo aspecto físico - com estantes de altura

³² Francisco Pereira Passos (1836-1913) foi o prefeito do Rio de Janeiro (1902-1906), responsável pela remodelação e saneamento da cidade. Sua intervenção arquitetônica destruiu cerca de 1.500 domicílios, criando as avenidas Beira Mar e Atlântica, entre outras (Cf. CARONE, 1977).

³³ O prédio foi demolido na década de 1950 para desafogar o trânsito e permitir a construção do túnel do Pasmado.

apropriada e acessível às mãos e olhos infantis - quanto pela possibilidade de freqüência sem o acompanhamento de adultos, algo inovador na época (PIMENTA, 2001).



O envolvimento de Cecília Meireles com a biblioteca passou pela realização de um inquérito com 1.500 questionários com 12 perguntas para avaliar o interesse literário das crianças. Esse trabalho fazia parte de uma Comissão Técnica criada para esse fim e funcionou entre 1931/1932. Em carta a Fernando de Azevedo, datada de 12/4/1932, confirmava que concluíra a investigação sobre leitura infantil. Nas

Páginas de Educação, Meireles dedicou reflexões sobre a literatura para as crianças, apontando a falta de livros destinados à “alma infantil”.

O interesse de Cecília pela literatura infantil manifestou-se desde os anos 1920 e marcou parte da sua produção. Podem ser citados: “Criança meu Amor” (1924), adotado pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, durante o período em que Fernando de Azevedo esteve à frente desse órgão. Esse livro também foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino de Minas Gerais e Pernambuco; “Rute e Alberto resolveram sair de férias” (1939), matéria do Programa de Ciências Sociais do 3º ano elementar de Porto Alegre; “Rute e Alberto” (1945), publicado em Boston e adaptado para o ensino de língua portuguesa; “Rui: Pequena História de uma Grande Vida” (1949) biografia de Rui Barbosa para crianças; “Problemas da Literatura Infantil” (1951), originado a partir de três conferências proferidas em um curso de férias no ano de 1949 na cidade de Belo Horizonte; e “Ou isto ou aquilo” (1964), poemas para crianças.

Importante ressaltar que, no período em que surgiu a Biblioteca do Pavilhão Mourisco, existia um movimento pela criação de espaços de leitura destinados às crianças. Podemos citar o envolvimento de Armanda Álvaro Alberto para a organização de bibliotecas escolares e infantis, como veremos adiante. Entretanto, Cecília Meireles preocupava-se também com obras pensadas especificamente para as crianças.

Em 9/11/1932 escreveu para Fernando de Azevedo e comentou que Monteiro Lobato “é muito engraçado escrevendo”, no entanto “os seus livros deseducam muito”. Sobre as personagens, avaliava que “são tudo quanto há de mais

malcriado e detestável no território da infância”. Ao elogiar as edições “lindíssimas”, confienciava que “por nenhuma fortuna do mundo eu assinaria um livro como os do Lobato, embora não deixe de achar interessante”.

Logo de início, Cecília Meireles percebia que “constituir uma biblioteca escolar não é fácil”. Esbarrava-se, por exemplo, na qualidade dos livros – escrita, qualidade gráfica e conteúdo. Isso porque “não temos livros para crianças” (MEIRELES, 4/11/1931 Livros para crianças [II]).

Conforme Luciana Corrêa, Meireles “apresenta diferentes formas de leitura” como passatempo, busca de conhecimento e formação. E indicava a biblioteca como espaço privilegiado para essas atividades. Também fazia distinção entre o livro didático, presente na sala de aula, e o de literatura infantil (CORRÊA, 2001, p. 87-88). Tanto que no livro “Problemas da literatura infantil” são encontradas algumas de suas idéias, presentes desde os anos 1930 e implementadas quando atuava na Biblioteca Infantil.

A professora era portadora de uma visão singular acerca da literatura infantil. Atentava-se para o “aspecto gráfico perfeitamente educativo”, necessário para “estimular todas as faculdades do leitor”. Advertia que a “ilustração não serve apenas para reproduzir o que vem escrito” (MEIRELES, 28/6/1930). Afinal, “um autor para criança é coisa difícil” (MEIRELES, 4/11/1931) e “tem que ser uma ciência e uma arte” (MEIRELES, 9/11/1930).

A partir da leitura de “Marta y Jorge³⁴”, livro de Constâncio C. Vigil³⁵ destinado ao terceiro ano escolar, Cecília Meireles idealizou como deveriam ser os livros para crianças. Declarava, de forma idílica, que a literatura infantil deveria conservar o “ritmo espiritual, a mesma atmosfera de pureza e bondade, e a mesma ansiedade de transmitir aos pequeninos as melhores conquistas da sua inteligência, do seu caráter e do seu coração”. Uma comunicação de “quem fala a seus filhos” (MEIRELES, 21/4/1931).

Para ela, escrever livros infantis exigia uma virtude poética; somente assim nasceria “um livro para crianças” ou “um livro que qualquer homem pode ler sem achar mesquinho” (MEIRELES, 26/4/1932). Ou seja, só os poetas seriam capazes de escrever bem e exteriorizar a beleza “que, não obstante, foi sua, esteve em seu coração como as inquietudes que não florescem e os pensamentos que não chegam a ter forma” (MEIRELES, 7/7/1931).

A poética de Cecília Meireles inspirou seu trabalho na Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco. Entretanto, ao lado dessa dimensão mais sensível, convivia uma crítica aos defensores da educação tradicional e religiosa e uma militante da Escola Nova e do Manifesto. Com isso, atraía olhos vigilantes e inimigos dos projetos educacionais escolanovistas.

³⁴ A primeira edição desse livro foi lançada em 1927.

³⁵ Constâncio C. Vigil (1876-1954), escritor e jornalista uruguaio criador da “Editorial Atlántida” na Argentina. Uma das mais conhecidas a revista *Billiken* (criada em 1919), trazia uma linguagem acessível às crianças com fotos, ilustrações e uma excelente qualidade gráfica. A segmentação representava uma estratégia de captação do mercado infantil.

(Cf. Mirta Varela in: <<http://www.cidi.oas.org/educ40aniVarel.htm#1>> e também <http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_123125/articulo5/index.aspx?culture=es&navid=201>; ou ainda: <<http://www.enlacesuruguayos.com/Billiken.htm>> acesso em 27/12/2006).

Na arena educacional dos anos 1930, seus escritos constituíram-se em um *front* para apresentar, representar, debater e defender a renovação educacional contida no Manifesto dos Pioneiros da Educação.

É plausível dizer que Cecília Meireles, dentre os que assinaram o documento, era uma das poucas que acreditava no potencial do Manifesto como instrumento de avanço concreto no campo da política educacional. Por isso, engajou-se nas iniciativas de Anísio Teixeira durante a administração Pedro Ernesto no DF. No debate com os opositores, aguardou adesão efetiva dos signatários para fomento de uma grande campanha em favor da Escola Nova. Frustradas suas esperanças, partiu para a concretização de um projeto de biblioteca infantil, arrojado para o período e fechado na perseguição política do regime Vargas.

3.8 O “index³⁶” chega a Biblioteca Infantil

O clima político tornou-se cada vez mais tenso no mundo e no Brasil. Enquanto que, em alguns países da Europa, queimavam-se livros³⁷, aqui teve início o fechamento de bibliotecas. Essa ação aconteceu em vários lugares, como atesta o jornal Diário de Notícias de 29/10/1937. Em Belo Horizonte, por exemplo, uma

³⁶ Referência ao Index librorum prohibitorum (lista de livros proibidos) da Igreja Católica entre os anos de 1559 a 1966.

³⁷ Como exemplo, o dia 10 de maio de 1933 na queima de livros em Berlim, Alemanha.

comissão foi criada para examinar os livros da biblioteca pública e averiguar a existência de livros comunistas. O objetivo era “eliminar os que, por sua ideologia comunista, de qualquer forma contrária ao regime se tenha tornado prejudiciais a educação do povo”.

Em São Paulo, uma circular do diretor do ensino do estado, Almeida Junior, dirigida aos 421 delegados de ensino, ordenava que professores iniciassem as aulas com uma preleção “curta e incisiva, visando combater as idéias comunistas”. O Diário de Notícias também falava do recolhimento, por parte do executivo, de “qualquer obra de caráter didático, técnico, político social, ou simplesmente literário, existentes nos estabelecimento de ensino, e que tenha por finalidade, direta ou indiretamente preparar idéias comunistas de uma mentalidade nacional forte” (27/10/1937).

Após os episódios que ficaram conhecidos como Intentona Comunista³⁸ em novembro de 1935, Anísio Teixeira pediu demissão do cargo de secretário de educação e cultura. Na carta enviada a Pedro Ernesto (1/12/1935), Teixeira expõe que “não é possível aceitar agora a minha exoneração sem a ressalva de que ela não envolve, de modo algum, a confissão, que se poderia supor implícita, de participação, por qualquer modo, nos últimos movimentos de insurreição ocorridos no país” (TEIXEIRA, 1997, p. 33-34).

Anísio Teixeira acrescentava que “não sendo político e sim educador, sou, por doutrina, adverso a movimentos de violência, cuja eficácia contesto e sempre contestei”. Ao destacar suas crenças democráticas, orientadoras do seu trabalho pelo

³⁸ Esse assunto será abordado no capítulo que trata de Armanda Álvaro Alberto.

“progresso educativo”, reivindicava o caráter “republicano e constitucional” da obra educacional do magistério do DF, marcada pela “imparcialidade democrática e doutrinária” (TEIXEIRA, 1997, p. 34).

No mesmo dia, solidários com Anísio Teixeira, houve a entrega de um “abaixo-firmados”, identificados como colaboradores nos serviços educacionais do DF, que solicitavam a dispensa dos cargos. Declaravam que

Esponaneamente demissionários, temos a hombridade de declarar nossa inabalável convicção, havido em testemunho quotidiano, que o Dr. Anísio Teixeira se manteve absolutamente alheio a qualquer ideologia política subversiva da ordem constitucional, exclusivamente votado à cultura nacional, pela educação e só com a educação³⁹ (PEIXOTO, 1935).

Com a saída de Anísio Teixeira em 1935⁴⁰, a Biblioteca Infantil começou a passar por dificuldades. Em 19 de outubro de 1937, o centro foi invadido e fechado pelo interventor do DF, Henrique Dosdworth.

O fechamento da Biblioteca teve como motivação alegada o fato de possuir, em suas estantes, livros de “teor comunista”, segundo a avaliação das

³⁹ Assinavam: Afrânio Peixoto - Reitor da Universidade do Distrito Federal. Antonio Carneiro Leão - Diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal. Roberto Marinho de Azevedo - Diretor da Escola de Ciências da Universidade do Distrito Federal. Gustavo de Sá Lessa - Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais. Paulo Ribeiro - Chefe de Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares.

⁴⁰ Importante destacar que, a partir daquele momento, o prefeito do DF, Pedro Ernesto, foi acusado de colaborar com o levante comunista de 1935. Finalmente, a mando de Felinto Müller, ocorreu a prisão de Pedro Ernesto em 3/4/1936. Em seu lugar assumiu o presidente da Câmara Pe. Olimpio Melo que demitiu vários funcionários da prefeitura. Olimpio permaneceu na prefeitura de 3/4/1936 a 2/7/1937. Para evitar uma possível volta de Pedro Ernesto ao cargo de prefeito, Vargas decretou intervenção no DF em 15/3/1937. Com essa ação, o Pe. Olimpio Melo foi nomeado para ministro do Tribunal de Contas da prefeitura do DF e substituído pelo interventor Henrique Dowsdworth indicado pelo presidente Vargas em 2/7/1937. Pedro Ernesto permaneceu preso até 13/9/1937 (cf. SILVA, 1970; CARONE, 1976).

autoridades. E, como exemplo de publicação subversiva, o livro “As Aventuras de Tom Sawyer”, de Mark Twain⁴¹.

De nada adiantou Cecília Meireles argumentar, em ofício de 25 de outubro de 1937, que o livro em questão havia sido enviado pela BCE. Inclusive garantia que o livro tratava-se de um clássico da literatura infantil mundial usado nos EUA, Inglaterra, França, até mesmo na Itália fascista de Mussolini. Meireles não obteve resposta e o silêncio manteve fechada sua biblioteca⁴² (PIMENTA, 2001).

Na cruzada contra o comunismo, o jornal O Povo publicou, em 26 de outubro de 1937, a matéria: “Escola Nova e Bolchevismo” em que noticiou o fechamento da Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco. Iniciava o assunto com a descrição da visita do prefeito-interventor do DF, Henrique Dodsworth à Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco. Nessa, “reparou, surpreso, na existência de grande quantidade de livros considerados prejudiciais á infância pelo sentido bolchevista dos mesmos”. Conforme o jornal,

Eram livros que o Sr. Anísio Teixeira dizia representar a “Escola Nova”. O objetivo desta biblioteca era justamente de propagar o bolchevismo de acordo com as tendências dos chamados “educadores modernistas”. Daí a nomeação da professora Cecília Meireles para sua diretora. Ninguém mais indicado no caso dadas as suas simpatias esquerdistas. (ESCOLA NOVA E BOLCHEVISMO..., 26/10/1937).

⁴¹ Pseudônimo usado por Samuel Langhorne Clemens (1835-1910). Em 1940, o cronista Brito Broca avaliava que Mark Twain em *As Aventuras de Tom Sawyer*, “não se conforma com o moralismo puritano e convencional das crianças que aparecem nos livros escolares (...) e recorrendo à própria adolescência (...) endiabrado e rebelde, porque vivo e sadio (...) insurge-se contra a hipocrisia e resolve mostrar, em cores de um truculento realismo, crianças verdadeiras, tão cheias de qualidade quanto de defeitos. Tom Sawyer foi condenado pela censura pedagógica, mas encontrou por toda parte milhares de leitores e serviu para revigorar o ânimo dos adultos” (BROCA, 1998, p. 57).

⁴² Os livros foram enviados para a Escola Minas Gerais na Urca (RJ), amontoados e perdidos. O prédio imponente tornou-se um ponto de coleta de impostos.

O projeto da biblioteca infantil, precioso para Cecília Meireles, não resistiu às acusações de esquerdismo que atingiam a educadora e Anísio Teixeira. Faltavam poucos dias para o golpe do Estado Novo que dissolveu o poder legislativo federal, estadual e municipal.

Posteriormente, em 25 de julho de 1938, O Globo criticou o fechamento das bibliotecas infantis. A matéria dizia que um “informante” recomendava que “As aventuras de Tom Sawyer de Marck Twain não oferecem o menor perigo às inteligências ou aos corações das crianças”. De acordo com essa pessoa, o “index” atingiu também as bibliotecas docentes e prejudicava as professoras pela impossibilidade de ler livros como de M. Aguayo⁴³ – obra de estudos de pedagogia – “indispensáveis à cultura de quem lida com problemas educacionais”. Até mesmo José Veríssimo saiu das estantes dos centros de leituras (DÊEM ESCOLAS..., 25/7/1938).

O misterioso informante sugeria ao governo que ainda estava em tempo de “penitenciar-se dos prejuízos causados às bibliotecas infantis”. Também dava relevo à pesquisa de Cecília Meireles sobre as preferências de leitura das crianças e destacava sua importância (DÊEM ESCOLAS..., 25/7/1938).

⁴³ Alfredo Miguel Aguayo y Sánchez (1866-1943).

3.9 As repercussões no Conselho Nacional de Educação

O episódio de fechamento da Biblioteca Infantil produziu desdobramentos. Os reflexos da acusação de “bolchevizante” chegaram ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e materializaram-se no embate entre Lourenço Filho e Isaías Alves⁴⁴. Este fato ajuda a compreender o clima de combate ao ideário escolanovista e a presença do pensamento autoritário na sociedade brasileira.

A Ata da Reunião do CNE do dia 27 de outubro deixava transparecer o clima tenso do encontro. Isto também é demonstrado pela análise da correspondência trocada entre Lourenço Filho e Américo Lacombe, secretário do Conselho. O cerne do debate localizava-se na alteração da ata de autoria do conselheiro Isaías Alves que acusava Lourenço Filho de ser próximo de idéias comunistas e rotulava a Escola Nova de colaboradora dos interesses do bolchevismo.

O expediente da reunião do Conselho Nacional de Educação girou em torno do artigo do Jornal O Povo: “Escola Nova e Bolchevismo”. A matéria trazia um alerta contra o ideário escolanovista sobre seus rumos “bolchevizantes” e afirmava em

⁴⁴ Isaías Alves de Almeida (1888-1968) - Professor desde os 17 anos, iniciou no magistério como professor primário no Ginásio Ypiranga, diplomando-se em Direito em 1910. Foi Catedrático de Psicologia Educacional da Escola Normal e da Faculdade de Filosofia da Bahia (1941-1958). Assumiu a Diretoria de Instrução Pública da Bahia após seu retorno dos EUA, onde obteve título de Master of Arts e Instructor in Psychology em 1931 (sobre os detalhes de suas observações e impressões dessa viagem, ver ALVES, 1933). Foi membro nomeado para o Conselho Nacional de Educação (1936 a 1958) e Secretário da Educação e Saúde da Bahia (1938-1942). No livro “Educação e Brasilidade” deixa clara sua adesão às idéias do Estado Novo, além de ser filiado ao Integralismo (Dicionário de Educadores do Brasil, 2002, 511-518).

seu subtítulo “de pé as denúncias do professor Isaías Alves”. Nesse sentido, aplaudia o fechamento da Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco, dirigida pela simpatizante “esquerdista” Cecília Meireles, considerada um foco de livros bolchevistas.

O jornal procurava relacionar os educadores Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Cecília Meireles com o comunismo e os envolver na malha repressiva de Getúlio Vargas. Assim, investia no caráter de denúncia ao sugerir a existência de elementos ligados ao “pensamento bolchevizante” e com uma dose de ironia na classificação como “educadores modernistas”. Ademais, reclamava ação ou “medidas repressivas que o caso exige” e questionava inclusive a indicação de Cecília Meireles para a cadeira de Literatura da Universidade do Distrito Federal. Para o jornal, o fato abriria a possibilidade dessa professora continuar a “propagar as idéias do senhor Anísio Teixeira”.



**Figura 8. Reunião do CNE sob a presidência de Reinaldo Porchat, s/d.
Fonte: Fonte: SILVA; OSÓRIO, 1946?**

Em função deste artigo, instaurou-se uma controvérsia entre os conselheiros Lourenço Filho e Isaías Alves. O rascunho da Ata do encontro espelhava a disputada arena da educação nacional do momento histórico em foco.

Em 27 de outubro de 1937 teve início a reunião do CNE sob a presidência do Professor Reynaldo Porchat. Aprovada a ata da reunião anterior, foi dada a palavra ao Professor Lourenço Filho que, ao ler documento por ele escrito, refutava a denúncia do jornal O Povo em que era identificado como “comunista”.



Figura 9. Lourenço Filho
Fonte: SILVA; OSÓRIO, 1946?

Lourenço Filho, diretor do Instituto de Educação, afirmava que “tem sido sempre contra as idéias comunistas”, e que, naquele momento, além de preservar o Instituto, defendia sua própria honra. Ao prosseguir, apontava que o denunciante “pertence a esta casa”. Em seu entender, o professor Isaías Alves.

Por sua vez, Isaías Alves negou qualquer participação na referida matéria publicada no jornal O Povo. E, após a leitura de Lourenço Filho, defendeu-se das acusações e expôs sua crítica à Escola Nova, que qualificava como movimento “bolchevizante”. Também avaliava o Manifesto dos Pioneiros como um documento “contrário aos princípios da Igreja Católica e de

orientação socialista” e identificava que “suas idéias foram de nefasta influência na educação da juventude de nosso país, [...] provocando a desordem da escola brasileira, sobretudo no Rio de Janeiro”.

Em documento entregue ao CNE, o mesmo professor procurou relacionar o Manifesto dos Pioneiros ao levante comunista de 1935. Assim, tomava como seu dever combater tal ideário porque a “reconstrução moral e política da nação precisa de educação disciplinadora”. Ademais, acusava as idéias contidas no Manifesto de serem causa da “desordem da escola brasileira, **sobretudo no Rio de Janeiro** (grifo nosso)”.



Figura 10. Isaias Alves
Fonte: SILVA; OSÓRIO, 1946?

Na reunião, Isaias Alves não se furtou de alcunhar de “bolchevizantes ou enfraquecedores” autores como Dewey, Kerchensteiner e Kilpatrick, introduzidos no Brasil pelos escolanovistas. Para Alves, “bolchevizantes” seriam os indivíduos adeptos da “psicologia mecanicista”, aqueles que “excluem da vida do aluno o elemento espiritual”.

A tensão no encontro do CNE ficou patente no registro taquigráfico da Ata, o que moveu uma troca de cartas entre os envolvidos. Lourenço Filho reclamou que o serviço taquigráfico omitiu trechos da discussão e o professor Isaias Alves “não se limitou a corrigir a forma: alterou profundamente a significação de frases suas, já substituindo palavras, já introduzindo

novos trechos”. Entretanto, Lourenço Filho não admitiu que Alves “teve a coragem de corrigir frases minhas” ao substituir palavras como “bolchevizantes” por “comunista” (5/11/1937). Nessa carta datilografada, o professor lista uma série de alterações e acrescenta a tinta “o caso envolve graves responsabilidades, como vê”.

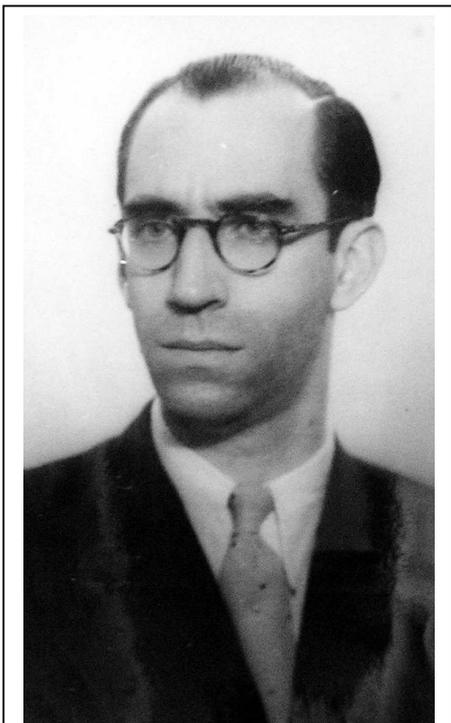


Figura 11. Américo Lourenço Jacobina Lacombe - Secretário do CNE
Fonte: SILVA; OSÓRIO, 1946?

Em carta para Lacombe de 8 de novembro de 1937, Isaías Alves criticou o fato de apenas um taquígrafo acompanhar a reunião, o que prejudicou o registro da discussão. Sobre o ponto “bolchevizante”, entendia que significava também comunista e que sua substituição ajudava a compreender o texto “onde escapavam longas frases”. Encerrava com a saudação integralista: anauê! A Ata final incorporou as sugestões de Lourenço Filho.

O fechamento da Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco e o episódio no CNE são significativos para entender a trajetória de Cecília Meireles nos anos 1930. Os debates não giravam apenas em torno da adoção ou não do modelo escolanovista para o sistema público, ou ainda em torno do aspecto religioso. Esses litígios faziam parte do contexto histórico daquele momento.

Cecília Meireles, portadora de um entusiasmo ingênuo e confiante na paz social por meio da Educação, investiu na administração de Pedro Ernesto,

principalmente pela figura de Anísio Teixeira, que dirigia o Departamento de Educação e ampliava a reforma iniciada por Fernando de Azevedo⁴⁵. No contraponto, Pedro Ernesto⁴⁶ representava, para Getúlio Vargas e Armando de Sales Oliveira⁴⁷, uma ameaça no processo de sucessão presidencial⁴⁸.

Durante sua administração, foram desenvolvidos programas ambiciosos de saúde e de educação. No período em que permaneceu na prefeitura, foram criadas escolas nos bairros afastados, hospitais e centros de saúde. Assim, aplicou uma política que atingiu diretamente as camadas populares.

Anísio Teixeira revelou o crescimento do investimento em educação do DF, que significou a ampliação de vagas verificada em 1933 com 7.000 novas matrículas de crianças (TEIXEIRA, 1997, p. 199). Também foram construídos, no período 1934-1935, 25 prédios escolares, representando um aumento de 125%. Em 1932 eram 250 salas e em 1935, atingiam 561 (TEIXEIRA, 1997, p. 246).

É plausível aventar que havia relação entre a perseguição e prisão de Pedro Ernesto ocorrida em abril de 1936, acusado de participar do levante comunista

⁴⁵ Em seu livro "Educação para a democracia", em vários momentos Anísio Teixeira vincula o desenvolvimento de seus projetos educacionais à Reforma Fernando de Azevedo, iniciada em 1928 e interrompida com a Revolução de 1930 (Cf. TEIXEIRA, 1997).

⁴⁶ Pesava sobre Pedro Ernesto o fato de ter sido presidente do Clube 3 de Outubro, sendo identificado como elemento do "Outubrismo" – expressão relacionada ao tenentismo e, principalmente, sua relação com Getúlio Vargas antes da Revolução de 1932 (Cf. FORJAZ, 1988; BORGES, 1992).

⁴⁷ Em correspondência de 26/6/1935 ao presidenciável e governador de São Paulo, Armando de Sales Oliveira, Vivaldo Coaracy descrevia um "esquema" financiado por Pedro Ernesto, visando influenciar jornais do DF. E citava: Avante (vinte contos), Radial (vinte contos) Manhã (trinta contos) e o Imparcial ainda não "apurado". E alertava, "note bem o caráter dos jornais regularmente subvencionados: são os que trazem demagogia (socialismo de Pedro Ernesto) e que mais violentamente atacam o governo de São Paulo". Coaracy também citava Anísio Teixeira, "comunista conhecido", que fazia as negociações (20/6/1935).

⁴⁸ O episódio que se seguiu após a absolvição de Pedro Ernesto foi marcado por comício e declarações públicas, cercado de expectativa pela sua volta à prefeitura do DF (Cf. CONNIFF, 2006, p. 204-207).

de 1935, e o desmonte da estrutura escolanovista no DF. A demissão de Anísio Teixeira, o fechamento da Biblioteca Infantil e, posteriormente, a desarticulação da UDF, materializaram esse desmonte.

Cecília Meireles apoiava e defendia esse projeto e trabalhou diretamente em sua execução ao assumir o Pavilhão Mourisco. Portanto, a descontinuidade desses projetos poderia vincular-se às novas articulações políticas, principalmente entre Vargas e a Igreja Católica. Não podemos deixar de mencionar que o DF mantinha uma posição contrária ao ensino religioso na escola pública, ponto de honra para a Igreja Católica e o Centro D. Vital. Assim, o DF tornou-se um campo de luta política com ganhos e perdas de posição; sobre a sombra projetada do golpe de 1937, Getúlio Vargas conseguiu a melhor posição.

Com essas ações, Getúlio Vargas e a Igreja asfixiaram as iniciativas antagônicas aos seus ideais: para Vargas, a presidência e, para a Igreja, a proximidade com o poder e o acesso oficializado à escola pública. Afinal, o sucesso dessa administração significava também a vitória da “Renovação Educacional” escolanovista. Nessa direção, a Constituição de 1934 legitimou a participação da Igreja no Estado com direito inscrito, aliança necessária naquele momento. Com o Estado Novo em 1937, a igreja passou a ser uma concessão que dependia do arbítrio governamental (Cf. BEOZZO, 1986, p. 340).

Com isso, junto com os outros opositores, Cecília Meireles⁴⁹ passou a ser citada como um dos “elementos reconhecidamente comunistas” ou “comunistas

⁴⁹ Interessante que Cecília Meireles foi vigiada até seu falecimento em 1964. Os arquivos do DOPS/RJ revelam que, na triagem de sua correspondência, encontravam-se revistas de Cuba e da URSS.

intelectuais”, segundo documentos da Polícia Política (3/2/1948). Essa educadora também recebeu a classificação de subversiva, tida como “elemento ativo e consciente ligado à comunicação do país” (14/10/1964)⁵⁰.

⁵⁰ No primeiro relatório, aparecem os nomes de Eneida de Moraes Costa, Cândido Portinari, Emilio Mira y Lopes, Jorge Amado, Manuel Bandeira, Roberto Sisson, entre outros, todos pertencente ao Ateneu Garcia Lopes, “todos comunistas”. No segundo relatório, um “informe especial”, Cecília Meireles era citada juntamente com Jorge Amado, Oscar Niemeyer, Pedro Calmon Filho e Pedro Bloch, entre outros.

4 ARMANDA ÁLVARO ALBERTO E A ESCOLA REGIONAL DE MERITI: PROFESSORA E REBELDE COMUNISTA

4.1 Introdução

Armanda Álvaro Alberto nasceu em 10 de junho de 1892 no Rio de Janeiro e faleceu na mesma cidade em 5 de fevereiro de 1974. Era filha de Álvaro Alberto da Silva e Maria Teixeira Motta e Silva. Estudou em casa com professores particulares e freqüentou alguns cursos no Colégio Jacobina entre 1912-1914, onde também iniciou sua carreira de professora em 1917. Beatriz Osório assim descreveu Armanda: “como educadora é assombrosa. No entanto, nunca cursou uma escola normal” (OSÓRIO, 1944).

Sua família acreditava ter origem ligada à nobreza portuguesa, fato que se confirmou com o levantamento heráldico da família realizado por seu irmão comandante Álvaro Alberto¹. A família descendia dos Távora, tronco da nobreza portuguesa perseguido pelo Marquês de Pombal e deportado para o Açores. Impedidos de usar o

¹ Álvaro Alberto da Motta Silva (1889-1976) participou ativamente nas discussões sobre o uso da energia nuclear e da fundação do CNPq, sendo seu primeiro presidente. Na carreira militar, chegou a Almirante (Cf. Garcia, 2000).

próprio nome, adotaram Silva ou Álvaro Silva. Posteriormente, a família passaria a adotar apenas Álvaro Alberto como sobrenome.

Uma das tradições mantidas pela família foi a fabricação e comércio de explosivos, atividade que teve início com o avô de Armanda, João Álvaro da Silva. Em 1901, na cidade de Bruxelas, seu pai, Álvaro Alberto, procurou patentear um tipo de explosivo. Seu irmão, Álvaro Alberto, desenvolveu e patenteou a rupturita e a super-rupturita, produzidas em sua fábrica F. Venâncio de Explosivos² em Meriti (Cf. MOROYAMA; GARCIA, 1996; GARCIA, 2000).

A existência dessa empresa não pode deixar de ser mencionada, pois parte do financiamento da Escola de Armanda veio dessa fábrica, situada no meio rural carioca. Segundo Beatriz Osório, normalista que visitou a Escola Regional, “os operários da fábrica se queixavam da falta de escola para seus filhos” (OSÓRIO, 1944). Esse fato motivou Armanda Alberto a retomar o projeto educacional que fora interrompido em Angra dos Reis. Isto porque, em 1919, acompanhando seu irmão comandante Álvaro Alberto quando este fora transferido para aquela (então) afastada vila de pescadores, Armanda começou a lecionar para as crianças e procurava suprir a falta de escolas na cidade.

² Essa fábrica foi fundada em 1917 e registrada em nome de Francisco Venâncio Filho. Isso se deu pelo fato do verdadeiro proprietário - Álvaro Alberto - não poder assumir por ser oficial da Marinha. Essa empresa tornou-se fornecedora de explosivos para as forças armadas brasileiras. No episódio da Revolução de 1924 em São Paulo, em que a capital foi bombardeada com o explosivo super-rupturita produzido ali. Em 1927, tornou-se Sociedade Brasileira de Explosivos Rupturita S.A. (GARCIA, 2000).

A partir dessa experiência (logo interrompida), criou, no ano de 1921, a Escola Proletária de Meriti, localizada no meio rural, ainda que nas proximidades do Rio de Janeiro³ (RJ). Logo o nome foi mudado para Escola Regional de Meriti, espaço notabilizado pelo ineditismo de algumas ações. Ao lado da escola foi organizada a biblioteca Euclides da Cunha⁴, aberta a todos, iniciativa pioneira na região. Duas outras novidades fizeram parte do cotidiano escolar: o Círculo de Mães, que tinha por finalidade realizar a integração da comunidade com a escola e a criação da merenda escolar.

A preocupação por melhores condições educacionais no Brasil levou Armanda à presidência da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo em 1923, e à participação na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924. Além disso, na Primeira Conferência Nacional de Educação, realizada em 1927 na cidade de Curitiba, a Escola Regional de Meriti recebeu aprovação por *voto de aplauso*.

Armanda Alberto tornou-se uma defensora de um modelo regional de educação que unia a iniciativa pública com a particular. Essa sua idéia foi aprovada como tese na III Conferência Nacional de Educação em 1929, realizada em São Paulo.

³ Na época, situada no município de Nova Iguaçu, estação Meriti, da estrada de ferro Leopoldina. Depois o município recebeu o nome de Duque de Caxias. E a estação transformou-se na cidade de Meriti, na Baixada Fluminense.

⁴ Essa homenagem originou-se no Grêmio Literário Euclides da Cunha, grupo criado em 1910, pelos irmãos Carlos e Edgar Süsskind de Mendonça no Internato Nacional Bernardo Vasconcelos (depois Pedro II). A iniciativa continuou na residência dos Süsskind de Mendonça. Participaram dessa homenagem Francisco Venâncio Filho, Álvaro Alberto (irmão de Armanda), Rui Castro, Roberto Lira, Maurício Joppert, entre outros (Cf. VENÂNCIO FILHO, 1994; 1989).

A implantação nacional da proposta de escola regional, para Armanda Alberto, envolveria a participação da iniciativa particular que “prestaria maiores serviços à educação popular nas zonas rurais do que nas cidades”. Em sua visão, acreditava que nas cidades já existiam escolas públicas “mais ou menos suficientes”. Portanto, o meio rural estava carente e caberia à ação particular a “boa vontade” de desenvolver o projeto de escola regional. Em seu desenvolvimento, as escolas seguiriam os modelos oficiais propostos pelo governo, o que não significaria limitação e uniformidade. As bases de instrução primária seriam oferecidas com “preponderância dos trabalhos manuais, higiene e economia doméstica”. Sobre a importância do investimento financeiro para essa obra educacional, a professora avaliava a necessidade de subsídio do Estado para essas demandas (ALBERTO, 1929).

Em maio de 1935, Armanda Álvaro participou da fundação da União Feminina do Brasil (UFB), e foi escolhida sua primeira presidente. Essa entidade filiou-se à Aliança Nacional Libertadora (ANL), fato que se tornou o motivo alegado pelo governo para a acusação de comunista e posterior cassação da entidade. A UFB defendia a ampliação dos direitos políticos, econômicos, sociais e civis das mulheres, sem distinção de cor, religião e “correntes filosóficas”, além de pregar a luta pela paz e contra os regimes políticos que restringiam os direitos femininos.

A partir da promulgação do Estado Novo, Armanda afastou-se da política e retornou à fomentação da proposta pedagógica na Escola Regional de Meriti. Para a época, é possível avaliar o projeto como renovador, visto que se caracterizava pela ausência de adoção de notas, prêmios ou castigos e que preconizava os seguintes

princípios, resumidos em quatro cartazes com os dizeres em azul: Saúde, Alegria, Trabalho e Solidariedade.

A Escola Regional de Meriti tornou-se referência para vários intelectuais como Lourenço Filho, que a considerava como a “mais completa experiência de educação renovada pela intenção socializadora, os procedimentos didáticos e a compreensão de cooperação da família na obra da escola” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 176). Por sua vez, Fernando de Azevedo, em *A Cultura Brasileira*, citou a Escola de Armanda como uma “das primeiras e de sentido mais corajosamente renovador” (AZEVEDO, 1996, p. 633).

Armanda Alberto esteve à frente da Escola até 1964. Nos últimos tempos, como gestora do estabelecimento, buscou repassar sua administração para o Estado. Depois de fracassadas tentativas, transferiu a direção para a fundação religiosa norte-americana Instituto Central do Povo⁵.

4.1.1 A Escola Regional: ensaio escolanovista?

Como mencionado acima, Armanda Alberto iniciou sua experiência educacional denominada de Escola Proletária em uma praia na distante Angra dos Reis

⁵ Instituição da Igreja Metodista, fundada em 1906, para atender aos operários do bairro da Saúde no Rio de Janeiro.

(RJ). Nessa localidade não era oferecida educação formal, fosse em escola pública fosse em escola privada. A Escola Proletária “funcionou regularmente de maio a outubro de 1919, ao ar livre, à sombra dos bambus. Uma mesa de pinho, uma cadeira e esteiras pelo chão – eis o mobiliário. Cerca de 50 alunos – desde 3 até 16 anos. Foram divididos em turmas” (ALBERTO, 1932B). Com a transferência do irmão, comandante Álvaro Alberto, Armanda foi obrigada a abandonar o projeto temporariamente.

Essa primeira iniciativa recebeu apoio de Francisco Venâncio Filho, amigo do Comandante Álvaro Alberto. Venâncio Filho foi o responsável por conseguir com Belisário Pena, do Serviço de Profilaxia Rural, remédios contra o impaludismo e opilação (amarelão). Em uma palestra, grata pela adesão ao seu projeto educacional, Armanda Alberto revelou o compromisso de Pena com a educação das massas a partir das campanhas de saúde e como representante de nossa nacionalidade naquele momento (ALBERTO, 1939).

Ao voltar para a cidade do Rio de Janeiro, Armanda Alberto empenhou-se em novos contatos para retomar o projeto da Escola Proletária. Assim, conseguiu apoio da firma F. Venâncio & Cia, fabricante dos explosivos Rupturita em Meriti⁶ (ALBERTO, 1968, p. 40) para desenvolver suas idéias, atendendo aos filhos dos empregados e à comunidade próxima da fábrica.

Outro apoio financeiro veio da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, sob a presidência da própria Armanda Alberto em 1923. Essa entidade, fundada em 1915,

⁶ Um detalhe interessante é que Armanda Álvaro Alberto não menciona que essa fábrica pertencia ao seu irmão.

tinha como finalidade maior preparar as comemorações do Centenário da Independência e um de seus intentos era a eliminação do analfabetismo no país.

Essa Liga iniciou seus trabalhos, tendo entre seus principais fundadores militares de altas patentes. Com essa formação e inspiração, pretendia unir esforços entre os poderes públicos federais, estaduais e municipais. Pressionava as autoridades para, por exemplo, que fossem criadas leis de exclusão dos analfabetos das funções públicas (FREIRE, 1989).

Assim, difundia a ideologia da inferioridade intrínseca do analfabeto apoiada no espírito autoritário do nacionalismo da época. O discurso da Liga fazia referência ao negro como responsável pelo quadro nacional de ignorância das letras, estigmatizando-o pelo passado escravo: “generalizava-se agora o analfabeto pelo que era considerado mais degradante na nossa sociedade aristocrática, o negro” (FREIRE, 1989, p. 193).

A entidade continuou sua atuação na tentativa de concretizar a obrigatoriedade do ensino primário, com a finalidade do Brasil ver-se livre do analfabetismo até 1922 (ano dos eventos do Centenário). Nos anos 1920, a estratégia recebeu o adendo do pensamento higienista, ao conceber o binômio instrução primária/hábitos higiênicos (FREIRE, 1989).

Os objetivos da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, bem como sua prática, são condizentes com o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” (NAGLE, 2001). Para Nagle, no campo educacional, as ligas intensificavam a

necessidade de “atribuir importância cada vez maior ao tema instrução” (NAGLE, 2001, p. 135).

Nesse contexto, afloraram “os *nacionalismos*, os *entusiasmos* e os *otimismo*s” que extrapolaram as propostas específicas vinculadas à qualidade das mudanças exigidas e “tinham como solo comum a crença, real ou meramente proclamada, na construção de um novo país através da escola” (XAVIER, 1990, p. 65). Essa mesma confiança na educação pode ser encontrada na ação de Armanda Álvaro Alberto em sua Escola.

Em 1923, aparece registrado no Livro de “Nossa Casa”, como também era chamada a Escola Regional, a contribuição da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo para a construção da Escola Regional. A contribuição financeira aproximou o projeto da Escola com os interesses da Liga e construiu as bases para o desenvolvimento do binômio instrução/higiene. A própria Armanda Alberto recordava que, junto com as campanhas de saneamento e as palestras de Belisário Pena na sala de cinema local, ocorria a distribuição de remédios. Afinal, admitia a educadora: “a pobreza e a doença são a regra entre os nossos escolares” (ALBERTO, 1968, p. 40).

Com o objetivo de levar instrução para a população pobre do meio rural carioca, foi inaugurada a Escola Proletária de Meriti em 13 de fevereiro de 1921. Posteriormente, em 1923, recebeu o nome definitivo de Escola Regional de Meriti. Afastava-se assim da denominação “proletária”. Esse fato pode ser entendido tanto como uma forma de fugir da rejeição causada pelo adjetivo, como uma maneira de escapar da perseguição sofrida pelo movimento operário do período.

Ana Mignot tratou dessa questão, ao lançar dúvidas se isso ocorreu em função da repressão aos movimentos e organizações operárias. A autora preferiu sustentar que a substituição esteve ligada ao fato de que a Escola passou a ter como objetivo o regionalismo (Cf. MIGNOT, 2002). Entretanto, Mignot afirma que a idéia de regionalismo ganhou contornos mais firmes a partir de 1924 (MIGNOT, 2002, p. 173), posterior, portanto, à nova denominação de Escola Regional.

Seria legítimo pensar que a alteração do nome poderia vincular-se à manutenção financeira da Escola. Importante recordar que o projeto de Armanda Alberto recebeu apoio de membros da elite da época, assim como de algumas entidades. Nesse sentido, acreditamos que essa mudança de nome vinculou-se mais à obtenção de recursos, com o propósito de não afugentar os contribuintes da Escola de “Mandinha”, como a professora era carinhosamente chamada. Também entendemos como uma busca pela neutralidade política do espaço da Escola. Contudo, para essa educadora, isso não expressava um afastamento da essência do “que fora interrompido em Angra: um ensaio de escola moderna⁷, regional, criada e mantida por iniciativa particular” (ALBERTO, 1968, p. 36).

⁷ Importante registrar uma questão de ordem conceitual em relação ao termo **moderna**, empregado por Armanda Álvaro Alberto. Essa denominação não tem nenhuma relação com a proposta das Escolas Modernas em Barcelona criadas por Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909). Moderna também foi o nome utilizado pelas escolas anarquistas fundadas no Brasil entre 1912 e 1925 (sobre as Escolas Modernas Cf. GALLO; MORAES, 2005 e MORAES, 2006A).

Com o passar dos anos, a Escola Regional foi “lançando raízes profundas no seu meio social” (ALBERTO, 1968, p. 38). O lançamento da pedra fundamental ou, nas palavras de Heitor Lyra da Silva, da semente que

há de germinar, a planta crescerá, transformando-se-á em árvore frondosa, capaz de abrigar em sua sombra acolhedora todos os que a procurarem, vizinhos deste lugar, e capaz de atrair pelo seu porte majestoso, pela beleza de seus ramos erguidos para o céu, a atenção dos que passarem, cépticos ou distraídos (SILVA, 1968, p. 65)

A “semente” plantada em 22 de abril de 1925 foi possível graças à doação do terreno por Bernardino Jorge e Manoel Vieira. Coube a Francisco Venâncio Filho a direção da obra até 1925, substituído por Armanda Alberto, que prosseguiu o trabalho até sua conclusão e inauguração (ALBERTO, 1928B).

A inauguração ocorreu em 24 de junho de 1928. “Nossa Casa” recebeu auxílio de vários educadores e simpatizantes dos propósitos de Armanda. Colaboraram Belisário Pena, Francisco Venâncio Filho, Heitor Lyra da Silva, Roquette Pinto, Celso Kelly, Paschoal Lemme, Edgar Süssekind de Mendonça⁸ e sua mãe Maria Teixeira da Motta e Silva (viúva de Álvaro Alberto)⁹ entre outros nomes presentes nos constantes agradecimentos feitos pela educadora¹⁰. O projeto arquitetônico recebeu a assinatura

⁸ Nesse ano de 1928, Edgar Süssekind de Mendonça e Armanda Alberto casaram-se em cerimônia familiar.

⁹ Segundo Paschoal Lemme, Armanda Alberto recebeu da mãe o mais carinhoso apoio em suas aspirações e iniciativas (Cf. LEMME, 2004B, p. 113).

¹⁰ Entre os nomes, podemos destacar: Otávio Veiga, Anita Süssekind de Mendonça, Irene Süssekind de Mendonça, Brites Álvares, América Xavier da Silveira, Vera Delgado de Carvalho, Curso Jacobina, Colégio Bennett, entre outros (ALBERTO, 1928).

no jovem arquiteto Lúcio Costa¹¹, lembrado pela educadora na inauguração (ALBERTO, 1928B).

Suas palavras inaugurais revelavam preocupação com a educação ao apontar os problemas que esperavam solução e que estavam entrelaçados. Segundo Alberto,

como conseguir reter os alunos até o fim do curso escolar? Como fazer da Seção de trabalhos manuais fonte de renda certa para os alunos? Como resolver, e em que ordem, os complexos problemas resumidos nesse problema máximo: a professora. Qual a organização prática a dar a cooperativa de moradoras de modo a atingir o duplo fim de afastar as mães de família das fábricas do Rio e melhorar as condições econômicas dos que sustentem as crianças? (ALBERTO, 1928B).

A educadora continuava a expor as questões que a incomodavam e que afetavam a educação naquele ambiente “periférico”. E, como uma possível solução, indicava a “ferramenta” com que fora construída a Escola Regional: a cooperação. Ao afirmar isso, conclamava o engajamento dos que estavam nessa luta pela educação dos “filhos do nosso povo, em meios como o de Meriti” e criticava aqueles que negavam sua colaboração a essa ação, apenas aguardavam momento “menos feliz” para uma ação condenatória daquela iniciativa (ALBERTO, 1928B).

Com esse objetivo, afirmava a educadora: “ou a escola apreende diretamente a existência de todas essas questões e percebe que constituem parte de um mesmo todo – a educação popular – ou então falha ao seu destino” (ALBERTO,

¹¹ Lúcio Costa (1902-1998) diplomou-se na Escola de Belas Artes em 1924; posteriormente foi vencedor do concurso para criação de Brasília.

1928B). Ao utilizar-se de uma metáfora, ilustrou uma situação que ocorreu com os alunos em uma aula de campo quando observavam um formigueiro em plena atividade. A professora bateu de leve com uma varinha o que levou pânico entre os insetos. Nesse alvoroço provocado nas formigas, percebeu-se que “cada formiga adulta, ao fugir, apanhava primeiro com a boca uma larva ou uma ninfa, na ânsia de salvar aos pequeninos de sua comunidade”. Concluía Armanda Alberto que: “evidentemente é este o mesmo **misterioso sentimento que anima quantos trabalham pela Escola Regional de Meriti**” (ALBERTO, 1928B, grifos nossos).

Assim, para Armanda Álvaro Alberto, a possibilidade para o desenvolvimento dos momentos como os descritos acima estava fundamentada na liberdade que existia dentro da escola. Liberdade por não adotar um “horário orgânico” e movido por um “princípio de não interromper uma atividade interessante, ao mesmo tempo em que vamos entrelaçando a mais e mais conhecimento nos exercícios que se executam” (ALBERTO, 1968, p. 39, grifo no original). Isso seria a essência do regionalismo defendido nesse projeto educacional?

4.1.2 O regionalismo como ação educacional

O nome dado a esse projeto educacional trouxe também uma opção político-educacional. Procuramos entender o que significava o regionalismo, e

encontramos em Edgar Süssekind de Mendonça e em Francisco Venâncio Filho elaborações teóricas a respeito do tema.

Edgar Süssekind Mendonça envolveu-se no projeto pioneiro de Armanda Alberto logo no início dos trabalhos em Meriti, assim como Venâncio Filho. Esses educadores colaboraram intensamente para dar forma e conteúdo ao conjunto de disciplinas e formar o corpo de professores que atuariam na Escola Regional. Vem de Edgar uma interessante explicação sobre o regionalismo que nos ajuda a compreender esse conceito de educação.

De acordo com Edgar, o regionalismo da Escola de Armanda Alberto pode ser compreendido como uma educação “dominada pelo interesse imediato da vida local”. Esse conceito, de ordem metodológica e social, era visto como condição indispensável para o povo e a criança compreenderem a realidade, conhecimento que seria alcançado sempre a partir da região (MENDONÇA, 1968, p. 15). Nesse ambiente educacional, a Escola Regional considerava “as crianças pobres a sua gente favorita” (MENDONÇA, 1968, p. 17). Ao que tudo indica, não se afastava de uma visão assistencialista presente nos movimentos educacionais salvacionistas do período (Cf. NAGLE, 2001), próximos às mobilizações de saneamentos dos meios rural e urbano existentes naquele momento histórico (Cf. HOCHMAN, 2006).

É oportuno observar que Francisco Venâncio Filho destacou o assistencialismo e a preocupação sanitarista como instrumentos de ação da Escola Regional. As atividades abrangiam a “assistência médica completa, extensiva, às vezes, às famílias”, ademais oferecia merenda e vestuário aos alunos (VENÂNCIO

FILHO, 1968, p. 28). Assim, o cartaz com as palavras (simbólicas) Saúde, Alegria, Trabalho e Solidariedade, na parede interna, era coerente com as intenções da Escola. Ou seja, nessas palavras depositava-se valor, atribuía-se merecimento, o que significava, para Venâncio Filho, uma marca do regionalismo e de “todos os processos pedagógicos e educacionais praticados” (VENÂNCIO FILHO, 1968, p. 25).

Os preceitos com a higiene estavam relacionados ao tema Saúde. Para Venâncio Filho, a cultura da saúde tornava o homem um forte, a higiene era elemento de prevenção e de combate das enfermidades na prática da Escola. O objetivo final era levar essas necessidades e hábitos para o interior do lar, envolvendo os adultos (VENÂNCIO FILHO, 1968, p. 26).

Outro tema, a Alegria, estava relacionado com o trato pela vida, “pelo ensino do espetáculo da natureza, perpetuamente em festa”. Essa visão idílica complementava-se com os conhecimentos elementares e com a “finalidade geral e humana” do Trabalho. A definição formulada por Venâncio Filho conectava o Trabalho como uma função orgânica do ser humano e uma finalidade da vida. Nesse sentido, quem estivesse mais bem preparado, portanto mais apto, deveria ser mais feliz (VENÂNCIO FILHO, 1968, p. 26-27).

Por fim, compunha o quadro o tema Solidariedade. No entendimento de Francisco Venâncio Filho, esse conceito vinculava-se à compreensão histórica dos fatos como construção coletiva e “de que nos beneficiamos e nos prende as gerações do passado”. Concluía a necessária conscientização “da obrigação de fazermos alguma coisa” pelos que vierem depois (VENÂNCIO FILHO, 1968, p. 27).

Em face disso, Venâncio Filho defendia as ações da comunidade que deveriam estar presentes junto aos trabalhos educacionais. Por um lado, aplaudia a atuação dos alunos nas aulas e nos serviços domésticos da Escola, sem a necessidade de premiações. E, por outro, em contrapartida, o envolvimento da Escola com as famílias, fosse na assistência às enfermidades, fosse em litígios entre proprietários e inquilinos (VENÂNCIO FILHO, 1968, p. 28).

Edgar Sússekind de Mendonça também debruçou-se sobre a concepção de regionalismo. Para ele, a educação popular e a educação regional defendidas na Escola de Armanda Alberto deveriam receber o suporte de uma biblioteca e de um museu. O trabalho articulado entre Escola – Biblioteca - Museu integravam-se na forma do ensino regionalizado:

a escola, visando à justa exemplificação de suas aulas, colecionaria em seu museu documentos locais, dados concretos, familiares, a cuja positividade não resistem as mais cativantes abstrações prematuras, e os interpretaria, e os generalizaria em sua biblioteca (MENDONÇA, 1968, p.16).

O regionalismo preconizava a diferenciação do ensino primário e combatia a oficialização das aulas “onde o aprendizado é aferido por exigências médias comuns, que afinal, querendo servir a todas, acabam por não servir a nenhuma”. A crítica de Edgar Sússekind a essa concepção estendia-se a idéia de “escola modelo” - precursora do comodismo no meio educacional (MENDONÇA, 1968, p.16).

Para ele, o regionalismo não formaria as pessoas apenas para um único ambiente, mas ofereceria os instrumentos necessários para todos adquirirem, por esforço próprio, “um mundo de conceitos correlacionados” (MENDONÇA, 1968, p.16).

No entanto, a Escola Regional cumpriria o papel de dissuadir os familiares que almejassem uma mudança de ambiente para suas crianças, principalmente as do sexo masculino. A experiência de vida dos adultos do local levava-os a sonhar com a possibilidade das crianças acessarem um outro mundo, “que não aquele em que passaram a sua existência de vencidos”. Mendonça identificava nos pais a desconfiança de um “ensino não livresco” e, principalmente, “a preparação de seus filhos para a vida do trabalho, sendo uma continuação de destinos, seu e deles” (MENDONÇA, 1968, p. 20).

Por trás disso, Edgar Mendonça percebia que havia uma “má vontade dos pais contra o ensino manualizado (sic)”, fruto do descontentamento e da descontinuidade da vida paterna e a de seus filhos. Frente a essa situação, a Escola Regional ajudaria a fixar as pessoas em seu lugar, como por exemplo, ao mostrar ao filho o ambiente de trabalho do pai. Para alcançar esse intento, lançava mão de diversas estratégias, tais como visitas das turmas, onde pudessem presenciar “trabalhadores locais em fragrante atividade, para que eles, pais de alunos, percebam que **a escola lhes veio ensinar a ter orgulho** de uma tarefa que ela eleva à dignidade de suas aulas” (MENDONÇA, 1968, p. 20, grifo nosso). Por vezes, a estratégia de evitar a saída da população do seu lugar de origem confundia-se com outra, bastante próxima: a valorização e preservação da cultura popular e do trabalho.

Entendemos que as condições de exploração constituíam-se em elemento de negação (quicá resistência) em relação à tese escolar da necessidade de pais e filhos permanecerem na terra. Nesse sentido, o discurso de Sússekind seria criador de uma acomodação regional sem um devido questionamento das verdadeiras causas da miséria em que estavam submetidos os “filhos de Meriti”.

Destino diferente estava reservado para as mulheres (mães e filhas) que participavam e colaboravam na obra educacional da Escola. De acordo com Edgar, havia uma cooperação fundamentada no princípio da escola ser uma “continuação do lar doméstico”, uma das “excelências” proporcionadas pelo regionalismo. Afinal, a “*pequena pátria* da mulher é o interior de sua casa e ela não hesita em querer bem à escola que não retira suas filhas desse ambiente insubstituível” (MENDONÇA, 1968, p. 20). A relação entre as mães e a Escola sustentava-se até mesmo pela estrutura do seu prédio “em construção de estilo rural, **pronunciadamente doméstico** e que tudo faz para ser chamada **escola-casa de família**” (MENDONÇA, 1968, p. 17, grifos nossos). Assim dito, operava-se uma divisão espacial e moral de mulheres e homens, sendo que aspectos disciplinadores estavam presentes na organização dos cursos destinados aos meninos – marcenaria, e às meninas - prendas domésticas. A estrutura de manutenção de desigualdade entre sexos subsistia no projeto Regional.

O regionalismo pretendido pela Escola regulava as normas sociais, afastava-se da “pseudo-educação cívica das festas protocolares” e as trocava pelas vividas no ambiente escolar. Sússekind de Mendonça acreditava que somente a partir disso chegariam às comemorações e apelos da Pátria. Nesse arcabouço teórico

Süssekind expôs claramente a absoluta neutralidade em assuntos religiosos no interior daquele espaço educacional. Afirmava esse educador que “preferimos a variedade de exemplos de cada dia à inflexibilidade dos mandamentos de sempre” (MENDONÇA, 1968, p. 21). Isso significava uma clara objeção à moralidade religiosa e seus dogmas universais.

A escola de Meriti, segundo esse professor, “não foi para construir um exemplo de perfeição”, mas para constituir um exemplo de possibilidade de realização do projeto regional. Essa região “nem tipicamente urbana, nem tipicamente rural” poderia ser tomada como exemplo porque, se o projeto alcançara êxito nas condições dadas, venceria em qualquer lugar do Brasil. A partir disso, sintetizava que a prática educacional desenvolvida em Meriti daria “lição de moral com os métodos que inspira” (MENDONÇA, 1968, p. 21-22).

O intelectual antecipou-se às possíveis críticas à descentralização ou ao regionalismo como elementos responsáveis pela fragmentação do conhecimento nacional. Assim, Mendonça afirmou que essa desconfiança poderia ser entendida como “temor longínquo de que se cada região vier a ter a sua escola, não aconteça que essa profusão de componentes regionais desaprenda combinar-se em uma única resultante nacional”. Seu pensamento educacional apontava para a crença que a Escola Regional poderia servir ao propósito de preparar a escola nacional, porque não compreendia “a nacionalidade sem que contenha as linhas características de cada região”. E, taxativo, asseverava: “é uma questão de confiança na unidade brasileira” (MENDONÇA, 1968, p. 21).

Contrário à moral leiga da Escola Regional, ergueu-se a voz de Alceu Amoroso Lima (Tristão de Atháide) publicada em O Jornal (27/9/1925). Para o pensador católico, a colocação do “absurdo de *região dando lição de moral*” apenas servia para referendar a moral prática e a moral leiga, no lugar da moral religiosa. De acordo com Lima, isso configuraria um “preconceito de anticlericalismo ou de liberalismo muito pouco realista, muito pouco *regionalista*”. Ao mostrar seu descontentamento, Lima colocava em dúvida a eficácia da escola nos processos de adaptação ao meio e às pessoas. Em seu entendimento, isso induziria a um ideário “perigoso” de regionalismo, o que contradizia o valor de “unidade brasileira” (ATHAIDE, 1968, p. 311).

Seria legítimo aventar que o projeto apresentado por Sússekind de Mendonça não tratava do acesso, pela comunidade atendida, ao conhecimento formal mais amplo. A concepção de regionalismo por ele elaborada acabava por defender um certo afastamento das camadas populares das informações gerais e dos saberes universais, visto que o currículo ficava restrito e limitado geograficamente à localidade de Meriti.

Podemos perceber, nas afirmações de Mendonça, a falta de indicações acerca da necessidade de acesso da população local ao conhecimento universal, situação já facultada à elite. Entendemos que a população, alienada em sua condição regional, permaneceria condenada a um desenvolvimento controlado e disciplinado pela Escola que, por sua vez, reforçava, por exemplo, a divisão sexual do trabalho e a conformação com a dominação da elite local.

Importante conservarmos esse significado de regionalismo para esse projeto educacional a fim de entendermos a relação criada e sustentada com a comunidade de Meriti, o que nos ajuda a vislumbrar a dimensão do papel de Armanda Alberto nesse processo, considerada como uma pessoa “que a tudo **prevê, onipresente e onisciente**” (VENÂNCIO FILHO, 1968, p. 28, grifo nosso).

4.1.3 A Comunidade na Escola Regional



A presença da Comunidade na Escola Regional sempre foi uma das preocupações de Armanda Alberto. Não podemos nos esquecer de que essa educadora, em sua tese apresentada para a ABE em 1927, dizia que o envolvimento da comunidade era uma das razões da escola. Com essa finalidade, foi organizado o Círculo de Mães, onde eram realizadas exposições sobre higiene, educação familiar e economia doméstica porque “são as três partes do programa destinado a preparar a cooperação, que sonhemos, das famílias com a Escola” (ALBERTO, 1968, p. 37).

Nas reuniões do Círculo, essas mulheres compareciam com um ou dois filhos ao colo ou pela mão. Nesse ambiente, revelavam “suas confidências, queixas e críticas”, momento em que Armanda Alberto recolhia “a melhor parte do material informativo de que a Escola carece para se pôr em dia com a vida local” (ALBERTO, 1968, p. 52).

O Círculo de Mães, formado em sua maioria por mulheres analfabetas, procurava **reforçar a convicção da maternidade digna** e afastar o conceito negativo que faziam de si mesmas, ao delinear-se como uma organização com fundamentos bem definidos, conveniente àquele meio (ALBERTO, 1932B, grifo nosso).

Os deveres das participantes – rudimentares, como alerta a educadora – vigoravam desde 1925, data da fundação do Círculo. E estavam assim pontuados:

1 - freqüentar com assiduidade as aulas do curso para mães; 2 - cumprir em casa os preceitos de higiene e educação familiar ensinados naquelas aulas, compatível com as condições de cada família; 3 - não retirar os filhos da Escola antes que concluam o curso, salvo por motivo julgado justo pelo Círculo de Mães; 4 – não criticar desfavoravelmente diante dos filhos os atos da Escola, fazê-lo francamente à Diretora; 5 – assistir

freqüentemente às aulas dadas a seus filhos e manifestar suas impressões à Diretora; 6 – ser solidária com a sua presença às conferências, festas e outras reuniões promovidas pela Escola; 7 - agir em relação a todos os alunos da Escola que encontre pelas ruas, como si tratasse de seu próprio filho [e **comunicar à Diretora as irregularidades de conduta** que acaso observe em meninos confiados à sua orientação; cooperais com as Professoras!; ajudai a manter bem alto o prestígio da Escola de vossos filhos¹²] (ALBERTO, 1932B, grifo nosso).

Na perseguição do objetivo de envolver a comunidade, foram implementadas outras ações, tais como os concursos “Janelas Floridas”, destinado a “combater a fealdade e o desconforto de Meriti, dar-lhe a alegria das flores e a sombra das árvores” (ALBERTO, 1968, p. 37). Sobre esse evento em 1932, Armanda Alberto dizia:

Merecem moção, como um meio indireto de espalhar cultura, a iniciativa dos concursos Janelas Floridas, que vimos realizando há nove anos – o que estão longe, também, de ter atingido a plenitude a que aspiramos. Esse dia chegará, sim, mas será quando aos esforços de nossos alunos se juntarem os esforços de todos os outros alunos das outras escolas, públicas e particulares, num gesto de compreensiva fraternidade (ALBERTO, 1932B).

Esse evento tomou grande proporção. Na observação de Júlia de Almeida feita a partir de uma visita, encontramos a ação da Escola com a comunidade daquele recanto “poeirento e tristonho dos subúrbios da Leopoldina” chamado de Meriti. As “mãozinhas brancas, pretas, caboclas ou mulatinhas, com auxílio das mãos paternas” dedicavam-se ao “doce mister de beleza e poesia”. A esperada hora do concurso

¹² Adendo que aparece na publicação de Savino Gasparini em “Saneamento”, Órgão do Serviço de Saneamento Rural, Ano I, nº 2, dezembro de 1926. A reprodução encontra-se em Alberto, 1968, p. 83-90.

desvendava uma “linda verdade” na qual as “várias choupanas ou casebres de barro e coberta de palhas ostentavam, nas suas janelinhas e muros de taipas, festões de verbena, de hera, ou de melão de São Caetano, em molduras graciosas e bem dirigidas” (ALMEIDA, 1968, p. 60).

Essa era mais uma das estratégias para a aproximação da comunidade com a escola. Também dignas de nota, foram as exposições e venda de trabalhos manuais na cidade do Rio de Janeiro, realizadas em 1924 e 1925.

As exposições visavam promover a participação de todos os membros da comunidade. Os produtos expostos eram fruto das “aulas franqueadas às pessoas estranhas à casa, a quem estimulamos nos labores mais característicos, tais os tapetes de aniagem tecidos à mão, objetos de bucha, contas, etc” (ALBERTO, 1968, p. 37). Desenvolvia-se uma “arte regional ainda incipiente [...] suscetível talvez de magníficas realizações para o futuro” (ALMEIDA, 1968, p. 60). Os produtos eram comercializados e a Escola retirava “20 % sobre o lucro das vendas na Exposição, quer se tratasse dos trabalhos dos moradores, quer dos alunos” (ALBERTO, 1968, p. 37).

Essa atividade também tencionava uma outra finalidade: assegurar a presença das crianças na Escola. De acordo com Armanda Alberto, os trabalhos educacionais desenvolvidos pela Escola sofriam prejuízo nos seus objetivos, pois aos 10 ou 11 anos, os alunos diziam adeus à escola para ganhar a vida, submetidos às duras condições impostas (ALBERTO, 1968, p. 48). Perante esse desafio, a solução encontrada pela Escola era proporcionar atividades alternativas com fins lucrativos, com

a venda de objetos produzidos nas aulas de trabalhos manuais (MENDONÇA, 1968, p. 17).

Com essa prática, Armanda não queria reproduzir em Meriti a realidade de exploração que conheceu em Angra do Reis e entendia que “não era possível cuidar da educação das crianças isoladamente, deixando de parte o problema da cultura dos adultos, famílias e grupo social cuja influência sobre a infância é incontestavelmente mais acentuada que a do ambiente escolar” (ALBERTO, 1932B). Esse esboço de crítica à sociedade capitalista fundamentava-se em uma leitura filantrópica da realidade, pois não objetivava ruptura da ordem vigente. Ao recordar os primórdios da Escola, Armanda Alberto reconhecia que o

contato com a gente da Ponta da cidade, com a realidade dura da vida de **pescadores explorados** pelos compradores de peixe, a observação direta que pude fazer da mentalidade, das tendências, da Psicologia, em suma, daquelas crianças e adolescentes – foi-me de grande utilidade. **Foi aquela realidade** – que me abriu os olhos **a muita coisa que era necessário conhecer, a quem desejava ser educadora**, como eu (ALBERTO, 1932A, grifos nossos).

Aspecto interessante da ação social da Escola atingia principalmente as mulheres da comunidade local. Em matéria publicada no jornal Correio da Manhã, Armanda Alberto referia-se à pequena participação masculina nas atividades de organização e cooperação com a escola, até mesmo nas exposições para venda de trabalhos manuais – “apenas três ou quatro homens”. Essa ausência também ocorria nas conferências na sala de cinema “para espalhar mais cultura”, onde a maioria

feminina dominava o ambiente. Além disto, a educadora registrava que, na época, considerava-se que o analfabetismo era maior entre as mulheres, porém isso não se refletia na consulta e retirada de livros da biblioteca, onde também a presença feminina era maior (ALBERTO, 1930).

Assim, a Escola Regional configurava-se em um espaço de mulheres. Outro espaço de participação das mulheres foram os cursos de noções de higiene, economia doméstica e educação familiar, que resumiam o programa de ação social da escola. E, dessa forma, legitimava, ao lado dos resultados educativos, “o melhor campo de observação da vida proletária entre nós” (ALBERTO, 1930).

Frente a esses dados, a avaliação de Armanda Álvaro Alberto conduzia à evidência de que o “nosso homem do povo, em geral, está reduzido à função pecuniária, no seio da família”. O trabalho e a luta diária impediam sua participação e, mesmo quando era possível, “o espírito cansado recusa-se ao que lhe exija esforço”. Essa educadora enxergava as limitações das mulheres, que mesmo “assoberbadas também pelas fainas domésticas”, ainda encontravam tempo para se ocupar das crianças e criavam um elo entre a família, a escola e a comunidade. As crianças desempenhavam importante papel nesse processo, pois, “treinadas” pela escola nos trabalhos e jogos que exigiam a cooperação, levavam essa influência para dentro das casas (ALBERTO, 1930).

No fortalecimento das relações com a comunidade, a escola torna-se, cada vez mais, nas palavras de Armanda Alberto, “um centro de serviços sociais, cada vez mais longe de ser somente uma casa de ensino infantil” (ALBERTO, 1930). A

redação do jornal Correio da Manhã acrescentava que a Escola Regional de Meriti preenchia a função de centro social, cultural e cívico, “em redor do qual se converge a vida dos habitantes daquela zona rural”.

A escola preenchia o cotidiano da comunidade, ao trazer informações de higiene e saúde e possibilitar a comercialização de produtos artesanais. Nesse contato entre escola-família-comunidade, as normas disciplinares e de controle estavam presentes, como nas regras do Círculo de Mães. Subliminarmente, a presença da elite letrada moldava as ações e interesses das pessoas da estação Meriti da Leopoldina.

4.1.4 O cotidiano da Escola Regional

A presença do escolanovismo na Escola de Armanda, destacado por Lourenço Filho (1978), aparece nas entrelinhas das relações cotidianas vividas dentro desse espaço pedagógico. Ao defender seu modelo de Escola Regional, a educadora também elegia os conteúdos que deveriam estar presentes no processo curricular:

linguagem, desenho (fazem parte de todas as aulas), cálculo, geometria, trabalhos manuais femininos e masculino, jogos e cânticos infantis, estudos da natureza, higiene, jardinagem e criação, geografia (especialmente do Brasil), história da humanidade (especialmente do povo brasileiro), economia e trabalhos domésticos (ALBERTO, 1968, p. 39).

O programa do curso completo da Escola Regional estava dividido em quatro graus, dispostos em três fundamentais e um de aperfeiçoamento em desenho, trabalhos manuais, economia doméstica, jardinagem e criação. Essa organização não se utilizou dos testes psicológicos, tradicionais daquele momento. Para Edgard Sússekind Mendonça, marido de Armanda Alberto, a pobreza “característica regional mais considerável da povoação em que ensinamos, invalida a regra clássica de Binet, que ordena classificar cada aluno em sua idade mental” (MENDONÇA, 1968, p. 17). Com essa afirmação, negava a Psicologia como suporte para classificar, avaliar e disciplinar as crianças da escola. Em uma comunidade afastada do grande centro urbano, a contribuição da Psicologia em voga seria muito pequena perante as dificuldades sociais impostas à população, vítima das imensas desigualdades de toda ordem.



**Figura 13. Armanda Alberto e as crianças – foto de 1933.
Fonte: O Dia 30/9/1956**

Conforme Julia Lopes de Almeida, as aulas ocorriam ao ar livre “quando o bom Deus permite sol clemente e dias secos” e, na impossibilidade, “em uma casa de campo modestíssima, rodeada de árvores ainda novas, plantadas a pedido da diretora”. (ALMEIDA, 1968, p. 59-60).

No interior do estabelecimento, “salas de telhas vãs”, as paredes a cal sustentavam retratos de alguns escritores nacionais. Em uma dessas salas, a biblioteca com seus livros encapados de “papel de uma só cor” (ALMEIDA, 1968, p. 60).

Ainda em seu interior, uma das salinhas abrigava o Museu Regional. Nesse espaço, eram recolhidas as coleções que contavam com a contribuição de todas as crianças: pedrinhas, ovo de passarinho, inseto, ou “qualquer coisa que lhes pareça [...] original e digno de atenção”. Armanda, sorridente, recebia “as dádivas” e estudava-as com as crianças. Didaticamente, esses elementos eram classificados de acordo com qualidade e espécie. Assim, incentivava a “criançada a estudar a natureza e amar, nas suas expressões mais variadas, todos os prodígios da criação” (ALMEIDA, 1968, p. 60). Dessa maneira, a educadora concretizava uma das características da Escola Nova - a prática deveria preceder a teoria (Cf. LOURENÇO FILHO, 1978, p. 163).

O método de ensino na Escola Regional adotava como diretriz a não interrupção das atividades interessante durante o tempo em que os alunos nelas estivessem envolvidos (ALBERTO, 1968, p. 37-38). Essa diretriz chamou a atenção de Yvonne Jean que, ao se referir a essa questão em 1948, assim ponderava

O princípio é excelente, mas só pode ser posto em prática por professoras experimentadas. Uma única pessoa não pode cuidar de diversas turmas. As professoras que ajudam a Diretora são cheias de boa vontade, mas seu preparo não dá margem a iniciativas pessoais desenvolvidas. O princípio de liberdade que rege as aulas traz consigo um perigo: o de seguir os desejos dos alunos que, naturalmente, interessam-se particularmente pelas matérias mais fáceis ou agradáveis, em vez de orientá-los para que assimilem os ensinamentos mais áridos (JEAN, 1968, p. 147).

Conhecedora das limitações e perigos, Armanda Alberto sustentou essa diretriz metodológica durante sua permanência frente à escola. Nesse sentido, na prática educativa, as crianças pequenas eram atendidas com exercícios fundamentados na pedagogia de Montessori¹³. Os recursos pedagógicos provinham da própria natureza - conchas, pedrinhas, folhas, frutos, retalhos de fazendas diversas, fitas. As atividades começavam logo pela manhã, entre seis e sete horas. Posteriormente, esse horário sofreu alteração e passou a ser das 10 às 15 horas (ALBERTO, 1932A).

Não podemos nos esquecer de que, devido a sua localização no meio rural, em uma região afastada e carente, o trabalho educacional assumiu, muitas vezes, características assistencialistas. Dessa forma, distribuíam-se remédios por meio do Dr. Francisco Venâncio Filho, que os obtinha na Saúde Pública. Também os alunos recebiam material escolar – cadernos, lápis - doados pelo comandante Álvaro Alberto (ALBERTO, 1932A).

Outras pessoas apoiaram a iniciativa, com a doação de roupas e sabonetes, entre outros materiais. Dessa maneira, tudo era providenciado pela escola,

¹³ Maria Montessori desenvolveu um método de alfabetização próprio, com uma série de jogos e materiais para o ensino (Cf. LOURENÇO FILHO, 1978, p. 179-186).

inclusive a merenda – mate com angu, feijão ou macarrão (ALBERTO, 1968, p. 48). Para organizar as doações financeiras, organizou-se uma lista de sócios e uma Caixa Escolar, instrumento que facilitava a contribuição dos moradores do local. Com o crescimento desse fundo, tornou-se necessária a criação de uma fundação, chamada de Álvaro Alberto¹⁴, homenagem ao nome do pai da educadora. Essa fundação abrangia as três seções do projeto: Escola Regional, Biblioteca Euclides da Cunha e Museu Regional de Meriti.

A Biblioteca Euclides da Cunha tinha como objetivo atender a alunos, professores e moradores e dividia-se em três seções. No ano de 1932, Armanda Alberto informava que o acervo possuía 715 volumes. Mais adiante, em setembro de 1944, a normalista Beatriz Osório, durante uma visita, contabilizou cerca de mil exemplares no acervo. Além disso, suas anotações davam ênfase à organização do Museu Regional, pois “é interessantíssimo e mais bem dotado que o de muito estabelecimento importante”, exibindo coleções de animais empalhados, de couro e peles, ninhos, fósseis, sementes, minerais, objetos de outras regiões do Brasil (OSÓRIO, 1944).

Em sua origem, a Escola de Armanda não seguiu nenhum modelo, nenhum programa escrito. A professora admitiu que os fundamentos de sua ação

¹⁴ No início a fundação contou com 173 associados (1924); posteriormente, em 1944, eram 300 associados, outra informação é que a Escola Regional cobrava uma mensalidade mínima de Cr\$ 2,00 (dois Cruzeiros) e tinha como principal contribuinte a Sociedade Brasileira de Explosivos Rupturita [antiga F. Venâncio e Cia. propriedade do irmão de Armanda] (OSÓRIO, 1944). O número de sócios da Fundação Álvaro Alberto em 1937 e 1939, segundo as atas, eram respectivamente, 124 e 200.

pedagógica estavam em Montessori. Mas, em tese apresentada na 1ª Conferência da ABE (1927), revelava que “é preciso confessar aqui, com franqueza, que tivemos de modificar, ou mesmo de desistir de muitas coisas praticadas com sucesso nos meios estrangeiros” (ALBERTO, 1968, p. 38). E, ao concluir a tese, defendia o princípio da liberdade e o trabalho como base dos métodos de preparação dos professores e da educação,

venham eles da Suíça, dos Estado Unidos, da Itália, desde que se baseiem na **liberdade**, que consente a **plena expansão da individualidade**, e no **trabalho**, que leva a criança a observar, a experimentar, a descobrir e o fazer por si – são os únicos dignos de serem adotados hoje em dia. Em nosso meio, poucos são os professores capazes de os empregar com segurança; faz-se necessário, portanto, **antes de tentar a escola ativa, preparar os mestre para ela** (ALBERTO, 1968, p. 41, grifo nossos).

A Escola Regional de Meriti constituiu-se como um projeto de educação que, reconhecidamente, sustentava-se em bases escolanovistas. E, frente às próprias dificuldades elencadas por Armanda Alberto, sofreu contrariedades em sua execução. Algumas questões podem ser colocadas como desafio, como por exemplo, a expansão da individualidade – em qual direção se daria? Com qual objetivo? Teria um sentido transformador? Pelas características do regionalismo educacional desse projeto, acreditamos que as limitações e cerceamentos foram construídos para uma conformação da situação social dos homens e mulheres dessa comunidade.

4.1.5 Professores para a Escola: “amigas discretas” com práticas inovadoras

Nesse período de organização, os membros do Comitê de Auxílio da Escola (Francisco Venâncio Filho e o comandante Coriolano Martins) orientavam as professoras em suas funções e atividades. No decurso do trabalho, surgia o primeiro programa, o de Higiene (hábitos de saúde)¹⁵. Segundo Alberto, ainda em 1927, os programas estavam em constante reelaboração (ALBERTO, 1968, p. 36). Os que estavam prontos ou em andamento eram os seguintes:

estudos da natureza, geografia, higiene e jardinagem, escritos por mim [Armanda]; desenho Prof. Edgar Süssekind de Mendonça; história (1º grau), pelo Prof. Francisco Venâncio Filho; cálculo, adaptação de Paula Vera (indicação do saudoso Prof. Heitor Lira); e geometria de Heitor Lira e Paula Vera, pela Professora da Escola, D. Laura Araripe; o de economia doméstica está sendo escrito por Miss Maud Mathis, do Colégio Bennett (ALBERTO, 1968, p. 39).

A questão da preparação de professores foi um problema para a Escola Regional. Em 1927, Armanda Alberto tratava desse assunto ao comentar a importância dos professores na eficiência dos métodos modernos em educação. Desde a inauguração da Escola, uma das preocupações presentes era a de preparar os professores. Essa ação dava-se por meio de aulas, empréstimos de livros, excursões, entre outras estratégias. Infelizmente, esse investimento no corpo docente muitas vezes

¹⁵ Esse programa pode ser entendido como indicativo da ligação intrínseca entre instrução e higiene como fundamentos da ação escolar, fato presente em várias Conferências Nacionais da ABE nos anos 1920.

se perdia, pois “é doloroso constatar, que depois de tanto trabalho, quando começamos a agir razoavelmente, deixam-nos, nomeadas para as escolas do Governo (quase todas são normalistas) ou outro emprego igualmente vantajoso” (ALBERTO, 1968, p. 38).

Em depoimento, Orlando Carvalho denunciou esse problema em 1934 e revelou que os relatórios anuais da Escola Regional estavam repletos de observações sobre tal situação. E, mesmo após o Decreto 2.757 de 4/4/1932 do interventor Comandante Ari Parreira, que concedia uma docente do quadro público para a escola, essa dificuldade persistia. Assim,

o professorado é o grande trabalho da escola de Meriti. As professoras ficam no exercício raramente por mais de um ano. Fogem todas para longe, levando para outras escolas uma experiência, que não aplicam, e entavando o progresso da escola que abandonaram (CARVALHO, 1968, p. 117).

Isso se dava também pelo fato da falta de interesse em continuar na obra da Escola Regional. Afinal, as professoras recebiam formação para exercício no Distrito Federal e estavam apenas de passagem em Meriti. Essa dura realidade mostrava o interesse das profissionais em uma nomeação definitiva dentro da carreira do magistério e, assim que podiam, abandonavam Meriti. Ou, “de mal a pior”, segundo Armanda Alberto, paravam naquela estação da Leopoldina porque foram mal classificadas entre as colegas de turma (ALBERTO, 1968, p. 54).

Outro objeto de preocupação desse projeto dizia respeito às ações educacionais das professoras. Armanda Álvaro Alberto defendia que as professoras

deveriam ser amigas “de mais idade e experiência” que “sabem e às vezes também não sabem, não se acanhando de pesquisar ao lado dos alunos, de aprenderem, mesmo com eles, as coisas todas da região que conhecem desde pequeninhos”. E, principalmente, não concebia um educador desinteressado das questões sociais que, ao agir dessa forma, negava o compromisso de melhorar a sociedade (ALBERTO, 1968, p. 53-54).

A prática educacional das professoras da Escola Regional, chamadas por Alberto de “amigas discretas”, estava na apresentação de um “plano de coisas a estudar”. A ação das educadoras com os alunos pautava-se em esperar sugestões, discutir os detalhes da execução do plano, responderem a perguntas muito mais do que perguntar. Atitude de quem encaminha o aprendizado, “sem autoritarismo de quem dá lições” ou ainda, “amigas que sabem deixar cada um dar tudo de si, satisfeita do esforço próprio”. Portanto, para Alberto, “trabalhadoras conscientes e alegres do seu trabalho, trabalho que as **identifica inteiramente com as aspirações sociais** que nutrem para seus alunos” (ALBERTO, 1968, p. 54-55, grifo nosso).

Permanece uma dúvida: quais seriam as aspirações sociais desses alunos? Novamente são encontrados indícios, na proposta de regionalismo implementada, da preocupação em constituir uma escola voltada para as camadas populares, porém com um papel regulador das supostas pretensões dos moradores de Meriti. Por isso, as professoras teriam uma importância ímpar nesse processo, ao descobrir e moldar interesses gerais em regionais, sempre com o auxílio direto da diretora Armanda Alberto.

Para consolidar a ação de controle da vida comunitária, as professoras tinham como tarefa visitar os domicílios, com a finalidade de complementar a tarefa do Círculo de Mães. Essa ação, prolongadora da “ação educativa higiênica da Escola ao lar”, servia para coletar e organizar fichas com os dados sobre o “ambiente material e moral da família”. As falhas e os desajustamentos do binômio instrução primária/hábitos de higiene, Armanda Alberto procurava corrigi-las nas aulas do Círculo de Mães (GASPARINI, 1968, p. 87).

Porém, as dificuldades persistiam e, na avaliação da educadora, estavam relacionadas com as condições sociais da comunidade. Um exemplo era o ensino de história, matéria que sofria as limitações da carência e imaturidade infantis. De acordo com Armanda, no conteúdo histórico, “os acontecimentos do passado interessam muito pouco àquelas crianças; a transposição no tempo é-lhes quase impossível, porque são mentalidades infantis, naturalmente, e porque provêm de um meio inculto”. Assim, os acontecimentos históricos apenas traziam vagas recordações, pois os alunos ignoravam o passado do lugar, condição impeditiva para iniciar o trabalho pelas histórias tradicionais (ALBERTO, 1968, p. 51). A história, vista desse prisma, não permitia a compreensão, o questionamento e intervenção na realidade presente e futura da comunidade, ao produzir uma espécie de acomodação e alheamento perante a desigualdade sócio-econômica.

4.1.6 O que ler... onde ler...: bibliotecas e literatura

As apreensões de Armanda Alberto não estavam restritas apenas à sua Escola Regional. A ABE também foi cenário de seu percurso. Nessa entidade, como membro da Seção de Cooperação da Família¹⁶, analisou uma pesquisa realizada em 1926 sobre a temática de leitura dos jovens de oito a 17 anos, que envolveu 3.094 participantes. Constatava a professora a exclusão de 345 questionários devido a erros nas respostas e incompreensão das exigências, o que muito a inquietou.

As 22 escolas envolvidas, entre particulares e públicas, deveriam ter uma biblioteca. As 2.749 respostas consideradas válidas - 1.871 de meninas e 878 de meninos – formavam um universo dividido em três grupos: dos oito aos 11, dos 12 aos 14 e dos 15 aos 17 anos. Sobre a presença maior de meninas, Armanda Alberto aventava que o fato poderia ser “atribuído ao fato de os meninos abandonarem prematuramente a escola pela necessidade da luta pela vida” (ALBERTO, 1928A, p. 54).

Suas conclusões demonstravam preocupação com a formação do leitor jovem, pois “enquanto bons autores brasileiros e portugueses conseguem agradar muito pouco aos adolescentes, as péssimas traduções de romancistas franceses,

¹⁶ A participação de Armanda Alberto nessa Seção é repleta de significados, pois espelhava a sua prática com o Círculo de Mães na Escola Regional, representando, ainda, uma forma de ampliar essa experiência para outras instituições educacionais, aproximando comunidade/família e escola.

alguns bem medíocres, são estimadíssimas” (ALBERTO, 1928A, p. 55). Também chamava a atenção para o fato de que, a partir dos 11 anos, a questão econômica e o acesso a uma língua estrangeira ampliavam a capacidade desses jovens, situação impossível para a maioria do alunado. Esse fato, somado à “falta de edições populares de livros bons” e a evidente influência de alta nos preços dos livros, prejudicava ainda mais a leitura (ALBERTO, 1928A, p. 56).

Como resposta para esses problemas, a educadora sugeria a organização de edições dos grandes autores, principalmente nacionais, adaptadas à faixa etária dos adolescentes, iniciativa já implantada em outros países. Também acreditava que outra saída seria a criação de “bibliotecas rotativas”, situação paliativa até que os estabelecimentos pudessem constituir suas “bibliotecas escolares”. Além disso, propunha que fossem instituídas sessões de leitura nas escolas e que cada aluno registrasse as impressões deixadas pela literatura (ALBERTO, 1928A, p. 56).

Com a nova configuração política pós-Revolução de 1930, Getúlio Vargas escolheu Pedro Ernesto, em setembro de 1931, para interventor do Distrito Federal, eleito prefeito em 1935. Na condição de interventor, Ernesto nomeou o educador e presidente da ABE, Anísio Teixeira, como Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal. Esse fato refletiu positivamente em propostas educacionais inovadoras como, por exemplo, a criação de uma Biblioteca Infantil, idéia que recebeu aplausos e discursos de louvor feitos por Armanda Álvaro Alberto no Rotary Club do Rio de Janeiro. Nessa ocasião, esse projeto precisava de recursos financeiros suplementares para somar-se aos dividendos do DF e, assim, concretizar-se (O ESTADO, 1932).

4.2 Armanda Álvaro Alberto nos turbulentos anos 1930

4.2.1 Introdução – Primeiros movimentos

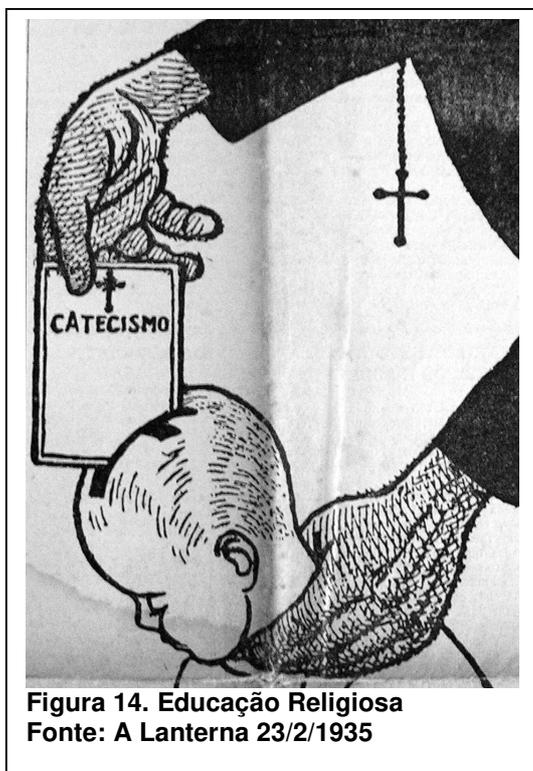
A participação de Armanda Álvaro Alberto em atividades políticas ocorreu principalmente nos anos 1930. Além do envolvimento com a ABE e com a UFB, também participou dos “certames” anticlericais nesse período. Na luta anticlerical, percebemos que sua atuação foi incentivada pelo marido, Edgar Sússekind de Mendonça¹⁷.

A crítica e o combate ao clericalismo faziam parte da vida dos irmãos Sússekind de Mendonça, Carlos¹⁸ e Edgar. Em 1924, por exemplo, lançaram o opúsculo “Iniciando uma campanha contra a ação católica no Brasil”, escrito por Carlos e prefaciado por Edgar. Nos início da década de 1930, participaram da Liga Anticlerical no Rio de Janeiro.

Essas ligas foram fundadas em vários lugares do Brasil e tiveram como porta-voz o jornal A Lanterna, fundado em 1901 e retomado em 1933, com a direção do anarquista Edgard Leuenroth.

¹⁷ Armanda Alberto também participou ao lado de Edgar Mendonça do Circulo Brasileiro de Educação Social. Ambos no Conselho Consultivo da entidade no biênio 1935 – 1937.

¹⁸ Carlos Sússekind de Mendonça foi Promotor Público e Procurador Geral da Justiça da Guanabara.



Sobre a campanha contra o ultramontanismo¹⁹, Leuenroth afirmava a necessidade de combater a influência da Igreja “em suas ações reacionárias”, visto que a instituição, para ele, auxiliava a exploração capitalista. Nesse sentido, “disseminaram-se por todo o país as organizações anticlericais, que promoviam conferências e comícios e divulgaram jornais, manifestos e prospectos. No Rio de Janeiro teve atuação de destaque, tornando-se um centro de combate e de educação social” (LEUENROTH, 1963, p. 114).

A militância abraçada pelos irmãos Sússekind a favor da secularização envolveu Edgar em um confronto físico com integralistas no Ceará em fevereiro de 1934. Naquele mês, foi realizada a VI Conferência Nacional de Educação da ABE. O episódio ocorreu após a exposição do padre Hélder Câmara que apresentava argumentos em defesa do ensino religioso. O discurso de Câmara motivou o conferencista Ciro Vieira da Cunha a propor que se telegrafasse à Assembléia

¹⁹ Doutrina e atitude de um catolicismo tradicionalista que surgiu com particular força na França na primeira metade do século XIX. Destacava-se fortemente o poder centralizador e as prerrogativas do papa em relação com as Igrejas locais. Também defendia a infalibilidade do papa. O termo usado pelos anticlericais significava combater a Igreja Católica e suas ações políticas na sociedade.

Constituinte com propósito de solicitar a adoção do ensino religioso facultativo nas escolas.

Perante a provocação e contrário a tal proposta, Edgar Sússekind de Mendonça evocou o regimento interno ao citar o item que impedia o assenso da resolução. O fato redundou em ataques ao intelectual carioca logo após o encerramento da sessão.

Sobre esse acontecimento, A Lanterna de 22/2/1934 destacava a “revoltante violência Clérico-Integralista no Ceará” em que “o Dr. Edgar Sússekind de Mendonça foi covardemente agredido pelas capangas das sacristias”²⁰. E conclamava: “Urge intensificar o movimento anticlerical, para fazer frente às hordas vaticanescas (sic)”. Nesse período conturbado é oportuno observar que, em muitos lugares padres foram flagrados em atividades com integralistas²¹.

Em uma das campanhas contra o clericalismo, os alunos da Faculdade de Direito realizaram uma conferência promovida na Universidade do Rio de Janeiro em 22 de junho de 1933. Nesse evento, Armanda Alberto participou da composição da mesa diretora dos trabalhos na qualidade de Presidente da ABE. Já Carlos Sússekind de Mendonça leu sua tese, aprovada pelo Congresso Regional de Liberdade de

²⁰ Ainda sobre esse acontecimento ocorreu uma reunião de protesto contra os acontecimentos no Ceará. Um grupo de intelectuais: Joaquim Pimenta, Maurício de Medeiros, Hermes Lima, Castro Rebelo e o próprio Edgar Sússekind de Mendonça criaram uma Liga em Defesa Das Liberdades (A Lanterna, 8/3/1934).

²¹ Por exemplo, o Padre Hélder Câmara participou no Ceará da AIB nos anos 1930, desfilando-se posteriormente (Cf. SOUZA, 2004; TRINDADE, 1974).

Consciência realizado em abril do mesmo ano²². A publicação dessa tese recebeu o título “O catolicismo, partido político estrangeiro”²³.

A argumentação desse livro alicerçava-se na decisão do Supremo Tribunal de Justiça Eleitoral de rejeitar a inscrição do Partido Comunista do Brasil (PCB) no processo eleitoral. A filiação do PCB a uma organização estrangeira vinculada à União Soviética – a Internacional Comunista ou III Internacional – configurou-se como motivo do veto à inscrição do partido.

Para Carlos Süssekind, a Liga Eleitoral Católica (LEC), representante da Igreja Católica nas eleições, também deveria ser enquadrada na mesma situação que impediu a inscrição do PCB. Afinal, a Igreja, no entendimento do autor, também poderia ser considerada como uma organização estrangeira no Brasil, subordinada a uma doutrinação “infalível” de um Estado - o Vaticano - reconhecido pelo Tratado de Latrão de 1929 (Cf. MENDONÇA, 1934).

Ainda no que se refere a esse assunto, D. Sebastião Leme da Silveira Cintra foi um dos principais articuladores da LEC e contou com o apoio estratégico de Alceu Amoroso Lima, presidente do Centro D. Vital. A Liga, concebida para estar acima dos partidos políticos, deveria atuar paralelamente com candidatos e deputados de diferentes agrupamentos partidários. Como presidente “decorativo”, assumiu Pandiá Calógeras, pois a Liga estava estreitamente vinculada ao Centro D. Vital. Na entidade,

²² De 21 a 30 de abril de 1933.

²³ Em A Lanterna de 7/12/1933 publicou-se uma resenha desse livro. No ano seguinte, o mesmo jornal avisava do lançamento da 2ª edição em 9/8/1934.

Alceu Amoroso Lima acumulava a função de secretário geral. Como eminências pardas, os bispos da Igreja Católica manobravam e controlavam o processo eleitoral, ao vetar ou aprovar candidatos, além de publicar e censurar notícias sobre a entidade (Cf. BEOZZO, 1986).

A LEC orientava seus candidatos e, posteriormente, os deputados constituintes, a pugnar pelas seguintes medidas: promulgação da Constituição em nome de Deus; reconhecimento da indissolubilidade do matrimônio e da validade civil do casamento religioso; adoção da instrução religiosa obrigatória na escola pública dos níveis primário e secundário; concessão de assistência religiosa oficial às forças armadas, às prisões e aos hospitais. Fazia ainda parte do programa a defesa da pluralidade e liberdade sindical, com o reconhecimento dos sindicatos católicos junto aos sindicatos neutros oficiais; isenção do serviço militar para os clérigos; justiça social baseada nos princípios da ordem cristã; direito à propriedade privada; oposição às doutrinas subversivas socialistas (Cf. BEOZZO, 1986).

No campo pró-fascismo, a Ação Integralista Brasileira (AIB), defensora da formação de um Estado Integral, instituiu-se em 1932. A grande liderança era Plínio Salgado, com matriz organizacional familiar e as palavras de ordem: “Deus dirige os destinos do povo”²⁴. O que significava assumir a bandeira de um Estado Familiar Corporativo. Outra influência teórica da AIB era Gustavo Barroso, na esteira de um

²⁴ Primeiras linhas do Manifesto Integralista de 7/10/1932.

pensamento corporativo a partir das instituições sindicais, ou seja, a idéia de um Estado Sindical Corporativo (TRINDADE, 1974).

Contrários ao pensamento fascista ergueram-se livres-pensadores, comunistas, maçons e anarquistas, ao constituir frentes antifascistas, ligas anticlericais e outros grupos políticos e culturais. Também houve o fortalecimento das Federações Operárias de São Paulo (FOSP) e da Federação Operária do Rio de Janeiro (FORJ).

Os anos de 1933 e 1934 foram marcados pelo crescimento de conflitos entre antifascistas e integralistas. Alguns com vítimas fatais, como o ocorrido em 7 de outubro de 1934 na Praça da Sé, São Paulo. Morreram quatro integralistas, um policial e um antifascista. Nesse dia, a AIB pretendia promover a “Marcha sobre São Paulo”, com a finalidade de reproduzir semelhante evento de Mussolini em Roma nos anos 1920. Sobre essa questão, Henrique Zucchi trouxe à tona um passado escondido por militantes anarquistas anônimos que lutaram nesse acontecimento, denominado pela imprensa da época de “A Batalha da Sé”²⁵.

Nos dias seguintes, a repressão perseguiu e prendeu vários anarquistas. Tendo o Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS) à frente das investigações, muitos deles desapareceram, outros acusados sem provas foram presos nas detenções públicas. Aos militantes estrangeiros foram reservadas as prisões e

²⁵ Dois militantes anarquistas, o espanhol Juan Peres Bouzas e o russo Simon Radowitsky, conseguiram fugir do esquema policial montado para amparar a Marcha e chegaram até uma metralhadora. Em uma rápida ação dispararam a pesada peça de artilharia para o alto gerando confusão entre os presentes e evitando a “parada” integralista (Cf. ZUCCHI, 2000). Juan Peres fugiu para o Rio de Janeiro – DF e Simon Radowirsky para a Espanha, participando da Guerra Civil de 1936-1939 (Cf. RODRIGUES, 1988; SAMIS, 2004).

expulsões. As acusações e os supostos crimes fundamentavam-se em produzir, distribuir, portar e até mesmo ler jornais anarquistas ou esquerdistas em bondes e vias públicas (SILVA, 2005, p. 71-72). Esse episódio ajuda-nos a entender o clima de conflito e repressão que exercia extrema vigilância sobre os movimento sociais naquele período.

4.2.2 Armanda Alberto - Ação política

Frente ao crescimento do fascismo, muitos envolveram-se em movimentos políticos e Armanda Alberto participou ativamente de alguns deles. Podemos rastrear esse movimento na ABE e nas discussões sobre educação no período, assim como na UFB. Sustentamos que sua ação acompanhava a inserção do PCB nos movimentos populares, o que pode indicar que essa educadora fosse mais do que uma simpatizante das “teorias marxistas”. Assim, a trajetória política dessa diretora da Escola Regional tinha como horizonte o período repressivo e autoritário.

Após o lançamento do Manifesto dos Pioneiros em 1932 e a saída dos católicos da ABE, houve uma radicalização no campo educacional. Os ataques às idéias da Escola Nova e as comparações com o comunismo aumentaram por parte dos grupos representados por católicos e intelectuais afinados com o integralismo. Em face

disso, a ABE passou a ser acusada de um foco de anticatolicismo e de propagação do “bolchevismo”.

Frente a isso, um grupo do Conselho Diretor publicou no Jornal A Pátria em 20 em janeiro de 1933, uma Carta Aberta aos sócios, que procurava preservar a entidade e os canais de debate educacional. Esse documento almejava provar que a ABE mantinha suas origens e não violava “uma só vez a neutralidade política e religiosa sobre cujas bases seguras edificou o homem digno, culto, honesto e veraz que foi Heitor Lyra da Silva” (ABE, 1933).

A Carta Aberta desafiava os católicos e conservadores saídos da ABE que encontrassem qualquer registro de antagonismo em relação a qualquer crença religiosa. Essa preocupação condizia com a postura da associação em defender a liberdade individual de opção religiosa, usando como exemplo o fato de que “alguns membros do Conselho Diretor, individualmente adversários do ensino religioso nas escolas e que haviam saído à público para protestarem contra o Decreto respectivo, se abstiveram de levar o assunto às sessões do mesmo Conselho”, justamente para evitar a “quebra da neutralidade” da ABE nesse assunto (ABE, 1933).

Sobre a acusação da entidade estar a serviço do comunismo, o mesmo documento evidenciava que - dos 44 sócios que formavam o Conselho Diretor, a Diretoria e a Presidência - apenas dois manifestavam simpatia pela teoria marxista. Ademais, afirmava o documento que, em nenhum momento, esses membros procuraram impor sua escolha política ou fazer pronunciamento em favor dessas idéias

(ABE, 1933). Tratava-se de Armanda Álvaro Alberto e Edgar Sússekind de Mendonça, “íntimos amigos de Heitor Lira da Silva” e simpáticos ao marxismo.

A Carta Aberta procurava refutar as críticas e as acusações dirigidas à Escola Nova. Também lembrava que havia sido promovido debate sobre o escolanovismo em 1932, onde o pluralismo das idéias fora garantido pela presença de convidados “defensores das filosofias católicas, do positivismo, do marxismo, da filosofia naturalista, do individualismo”. A argumentação enfatizava a neutralidade da Associação e conclamava a necessidade do espírito associativo no Brasil, pois “a pátria comum está clamando urgentemente por imensos esforços congregados em prol da causa da educação. A ABE está naturalmente indicada para o centro de convergência desses esforços”. Ademais, criticava a atitude movida por “impulsos individuais que almejam o domínio constante”, e relegava a prática associativa em favor do “comodismo da ação individual” (ABE, 1933).

Entre os assinantes do documento, estavam Armanda Álvaro Alberto, Edgar Sússekind de Mendonça, Gustavo Lessa, Branca Fialho, Francisco Venâncio Filho, Carneiro Leão, entre outros nomes²⁶, Belisário Pena e Anísio Teixeira - ambos com restrições.

Belisário Pena advertia “quanto alguns conceitos emitido, certo de que os dissidentes agiram sob um impulso de ocasião, ou por errônea interpretação dos fatos” e afirmava “até agora não observei, por parte da ABE, desvio de atitude de respeito que

²⁶ Seguiu uma nota que explicava a urgência de tornar público o documento e a impossibilidade de encontrar todos os membros do Conselho Diretor para assinar o documento.

ela deve manter relativamente às idéias políticas e às crenças religiosas dos seus associados”. De maneira modesta, Anísio Teixeira ponderava quanto ao conceito a seu respeito que a Carta citava como eleito para a direção “devido ao renome que havia conquistado nas fileiras dos nossos mais adiantados educadores” (ABE, 1933).

No episódio, é possível perceber o descontentamento dos setores conservadores com a presença de Armanda Alberto e Edgar Mendonça na ABE, em função da simpatia pela “teoria marxista” e do anticlericalismo. Ao que tudo indica, as convicções desses dois professores não exerceram influência no interior da ABE. Ademais, a simples oposição às posturas conservadoras próximas do Integralismo e/ou da Igreja Católica já seriam motivo suficiente para acelerar conflitos e disputas no campo educacional.

A União Feminina do Brasil pode ser considerada uma entidade criada para ser um espaço de lutas no campo político e de atividades do PCB. Dessa forma, envolvia “trabalhadoras manuais e intelectuais”, e alcançava uma inserção social de acordo com as estratégias do Bureau Sul Americano (BSA) da Internacional Comunista (IC). A UFB dividia-se em cinco departamentos: Assistência, Sócias, Finanças, Inquiridos e Cultura, com sede localizada no edifício do Jornal do Comércio, Av. Rio Branco, sala 422, Rio de Janeiro.

A necessidade da criação dessa entidade apareceu em uma entrevista de Armanda Álvaro Alberto para jornal A Manhã em 04 de maio de 1935. Em uma enquete com várias feministas, o periódico questionava a situação da mulher: “será por ventura livre a mulher camponesa [...] é livre a operária que trabalha 9 horas a fio em um tear e

que recebe o valor de 3 horas?”. As considerações desafiavam o arquétipo do eterno feminino da época, reduzido a um papel de submissão: “é livre a mãe a quem os juizes arrancam os filhos? É livre a esposa que deve cega obediência ao marido?”.

Armanda Alberto aceitou o convite para participar da enquete e elogiou a importante iniciativa em ouvir a mulher “por si mesma, espontaneamente, sem repetir os sermões encomendados por essa ou por outra autoridade”. Inicialmente, a educadora criticou a legislação brasileira, defendeu como direitos femininos o divórcio e a conservação dos filhos na guarda materna após a separação; a igualdade de salário para as mesmas funções entre homens e mulheres; o descanso antes e após o parto sem perda salarial; por fim, perguntava: “poderá hoje a mulher brasileira, nesse momento, cuidar de seus direitos civis e políticos?”.

Para ela, a resposta era afirmativa, “mas, não como protestos isolados”, “somente uma frente única de todas as mulheres, sem distinção de cor, sem distinção de religião, sem distinção de condição social, poderá enfrentar e vencer a luta pela nossa liberdade”. Ao encerrar, conclamava as outras mulheres entrevistadas a assumirem a idéia de fundar uma associação feminina para a “conquista dos direitos que a mulher sente, no fundo do seu ser, que lhe estão sendo roubados. Essa nova entidade bem poderia adotar o nome de *Associação Feminina do Brasil*”.

Isso se concretizou como a União Feminina do Brasil (UFB) em maio de 1935. Em seu Manifesto Programa, destacava seus objetivos de defesa dos interesses das mulheres brasileiras. Ao mesmo tempo, criticava as entidades feministas como a Federação Brasileira Pelo Progresso Feminino (FBPF), ligada a “correntes políticas

partidárias explorando demagogicamente a angustiada situação da mulher ou pregando um estreito feminismo que consiste em combater o homem em si e nele vêem um *inimigo* da mulher”²⁷. A entidade buscou ampliar o conceito de feminismo, ao problematizar a exploração de classes como um fundamento para entender a realidade da mulher. Nessa direção, esperava o apoio dos advogados, professores, jornalistas e trabalhadores em geral, “contando desde logo com o auxílio que os homens possam oferecer afim de que esta organização corresponda realmente às necessidades femininas no Brasil”.

Em documento ao BSA/IC, a FBPF era avaliada como organização antiga (fundada em 1922), burguesa e de caráter pacifista e democrático (LACERDA, 1937). Isso se confirma ao compararmos seu “Decálogo Feminista” de 1934²⁸ com o programa da UFB, 1935. A Federação aconselhava que toda mulher deveria:

- 1) exercer seus direitos políticos e cumprir seus deveres cívicos; 2) interessar-se pelas questões públicas do país; 3) ter ocupação útil à sociedade; 4) alistar-se e votar; 5) votar conscientemente; 6) não entregar seu título eleitoral; 7) dedicar-se a causa feminista, crente no triunfo dos seus ideais; 8) votar somente em quem for feminista; 9) bater-se pela conquista e pleno exercício de seus direitos sociais e políticos; 10) trabalhar pelo aperfeiçoamento moral, intelectual, social e cívico da mulher.

A UFB destaca como princípios básicos no seu “Manifesto Programa”:

²⁷ A FBPF cooperou com o governo Getúlio Vargas em 1932, sendo que esse fato atraiu a rejeição de grupos opositores ao governo federal dificultando a eleição de Bertha Lutz nos pleitos de 1933 e 1934 (Cf. HAHNER, 2003, p. 353-354).

²⁸ Esse “Decálogo” surgiu fruto da Convenção Nacional realizada em Salvador (BA) em 1934 com o objetivo de lançar uma ampla campanha de educação política da mulher (HAHNER, 2003, p. 354).

1) lutar pelos direitos políticos e civis da mulher no Brasil; 2) reivindicar igualdade econômica em relação ao homem, e melhoria de vida (salário e vencimentos, sindicalização e cumprimento das demais leis trabalhistas); 3) elevar o nível cultural da mulher por meio de cursos, conferência, bibliotecas, escolas, audições musicais e artísticas, teatro, cinema, etc; 4) proporcionar assistência médica, dentária, jurídica e econômica à mulher; 5) promover inquérito sobre as condições de vida das mulheres em diversos setores de trabalho; 6) preparar a mulher para colaborar com o homem em suas atividades sociais e com ele participar da vida pública ; 7) atender o problema da criança como inseparável do problema da mulher; 8) incentivar a educação física e sanitária; 9) lutar contra a guerra da destruição e os massacres que atingem direta os indiretamente à mulher e contra os regimes que restringem os direitos femininos roubando-lhes suas conquistas; 10) ligação com as organizações femininas de finalidade idêntica em qualquer parte do mundo (UFB, 1935).

Essa posição evidencia um avanço na compreensão das questões femininas por parte da UFB que, guiada por esse programa, colocou em funcionamento o Departamento de Assistência com consultas médicas e realização de palestras sobre higiene geral e da criança com “diversos especialistas nesses assuntos” (GAZETA DE NOTÍCIAS 16/6/1935).

Outra atividade registrada pela imprensa destacava a visita “de improviso”, sem anúncio prévio, ao setor feminino da Casa de Detenção na Rua Frei Caneca. Armanda Álvaro Alberto e outras foram acompanhadas pelo promotor Carlos Sússekind de Mendonça. A Gazeta de Notícias descreveu que “as presas receberam com enfado e desconfiança” a visita, mas ao perceberem que as visitantes eram de “outra têmpera” o ambiente mudou. A colaboração das detidas seria transformada em um relatório da situação carcerária que revelava queixas e reclamações.



As representantes da União Feminina do Brasil acompanhadas do promotor Carlos Sussekind de Mendonça e do director da Casa de Detenção", d r. Aloysio Neiva

Figura 15. Mulheres visitam a Casa de Detenção
Fonte: Gazeta de Notícias 16/3/1935

Ao sair do “feio casarão da Frei Caneca”, Armanda Alberto comentou: “não há coisa mais desumana do que o regime presidiário no Brasil. Aqui não se mata à óleo de rícino ou à machado. Mata-se porém aos pouquinhos à fogo lento [...] dificilmente, em outro país do mundo, poderá haver prisões como as do Brasil” (GAZETA DE NOTÍCIAS, 16/6/1935).

Em 26 de junho de 1935, o Jornal do Comércio²⁹ publicava um manifesto da UFB às professoras primárias do Brasil, assinado por Armanda Alberto na condição de ter uma experiência de 16 anos no magistério. Nele, a educadora abordava o desamparo das crianças e apelava à “sensibilidade feminina” e a “consciência profissional”. Também recordava os encontros em Congressos e outros momentos durante seu tempo de docência, muitas vezes cercada pelas confidências das professoras que revelavam reclamações e desânimo. O desamparo era fruto do descaso com a função docente no Brasil, que sobrevivia sem recursos técnicos como bibliotecas, curso de aperfeiçoamento e viagens, além de salários que não permitiam a compra de livros e revistas. E afirmava que “não classe de funcionários públicos tão mal remunerados quanto a nossa” e destacou que sofria por ser a “primeira a ser cortada nos vencimentos ou tê-los em grande atraso, sempre que a situação financeira se agrava” (JORNAL DO COMÉRCIO, 26/6/1935).

A educadora Armanda Alberto denunciava o pouco investimento na educação com um orçamento reduzido “aquela mesquinha que sabeis” e as escolas em algumas capitais e grandes cidades “luxuosas, sem dúvida, porém, amostra de escolas para admiração dos entendidos”. Ao constatar isso, perguntava: “onde estão as associações de professores?” Espalhadas pelo Brasil, mas sem fazer a defesa da classe, concluía (JORNAL DO COMÉRCIO, 26/6/1935).

²⁹ Em 24 de julho de 1935 foi publicada no Jornal do Brasil.

Diante do quadro desanimador, Armanda Alberto apontava algumas possibilidades de solução, ao lembrar que as professoras deveriam ser aliadas dos alunos: “não deveis separar vossa causa da causa deles. **A vossa classe profissional existe – por causa deles.** Logo, é por causa deles que deveis exigir em cada Estado onde trabalhais, tudo o que falta ao vosso próprio progresso” (JORNAL DO COMÉRCIO, 26/6/1935, grifo nosso).

Esse alerta servia para que as professoras buscassem aproximação com as mães e lutassem pelos direitos das crianças. Para essa batalha indicava uma associação única, forte, capaz de defender cada região do país, sem distinguir opiniões religiosas, políticas ou filosóficas. Armanda Alberto concluía que essa entidade almejava reunir e realizar um “programa nítido, franco, de reivindicações essenciais em benefício da mulher e da criança”. Conclamava: “atendei ao apelo profundo que do íntimo de vós mesmas vos faz a vossa consciência de educadoras populares: ingressa na União Feminina do Brasil!” (JORNAL DO COMÉRCIO, 26/6/1935).

A UFB, no curto ínterim democrático que se seguiu à Constituição de 1934, aproximou-se da Aliança Nacional Libertadora (ANL). Esses anos que antecederam o Estado Novo passaram para a história devido ao aumento das agitações e conflitos sociais. Os principais embates deram-se na polarização de ideais revolucionários: de um lado, os que defendiam e se aliavam ao pensamento nazi-fascista em expansão na Europa, principalmente na Alemanha e na Itália. De outro, os grupos de esquerda e de descontentes com Getúlio Vargas que se uniram e constituíram a ANL, a exemplo das frentes antifascistas européias. A ANL, fundada em

março de 1935, tinha como objetivo “defender a liberdade e a emancipação nacional e social do Brasil” (ESTATUTO DA ANL, 1935).

A ANL nasceu como uma frente plural da esquerda daquele momento político. Em seu interior, aglutinava pensamentos opostos: comunistas, trotskistas, socialistas e anarquistas. Cada um com uma compreensão própria do que representava a *Aliança* e na concepção do tipo e forma de organização após uma ruptura revolucionária. Entretanto, apesar das diferenças, cerravam fileiras no combate aos inimigos comuns: o imperialismo e o nazi-fascismo, que ampliavam suas forças na Europa e no Brasil por meio da AIB.

Um exemplo eram os anarquistas que - coerentes com a negação dos organismos políticos que possuíssem fins eleitorais - decidiram aderir, mas antes deixaram claro o que os unia à ANL. Esta posição pode ser verificada nos jornais libertários como, por exemplo, em *A Plebe* de julho de 1935, que afirmava: “enquanto os aliancistas estiverem na oposição, no combate ao fascismo, ao latifundismo (sic) e à tirania governamental”, anarquistas e aliancistas estariam juntos. Entretanto, advertia: “quando a Aliança Nacional Libertadora constituir o Estado, isto é, quando ela for governo [...] os anarquistas continuarão a sua obra, objetivando a completa emancipação do povo do jugo de todas as tiranias e exploração” (Uma Conferência Libertária, 1935).

A formação da ANL contava também com militares ex-tenentistas que, derrotados no processo da revolução de 1932 e na Constituinte de 1934, assumiam atitude de oposição ao governo Vargas (Cf. FORJAZ, 1988). Podem ser citados o seu

presidente, Capitão de Marinha Herculino Cascardo (ex-Clube 3 de Outubro) e Luís Carlos Prestes, realçado à posição de presidente de honra.

Logo de início, em seus comícios, a ANL arregimentava milhares de pessoas, movimento que preocupou o governo Vargas. A filiação cresceu significativamente por adesões de indivíduos ou de grupos e partidos. Entre as organizações que aderiram, destacamos: a União Feminina do Brasil (UFB) na presidência de Armanda Álvaro Alberto; algumas seções estaduais do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB); seções do Partido Social Democrático (PSD); quase todo o Partido Socialista Brasileiro (PSB); entre outros (DEL ROIO, 2002, p. 58).

Ao radicalizar seu discurso, a ANL configurou-se cada vez mais como uma ameaça. Com isso, frente a um cenário de conflitos crescentes, houve a edição da Lei nº. 38, também conhecida como Lei de Segurança Nacional ou “Lei Monstro”, de 4 de abril de 1935. Seu objetivo era tratar os “crimes contra a ordem política e social” e definia em seu primeiro artigo que “tentar diretamente e por fato, mudar, **por meios violentos**, a Constituição da República, no todo ou em parte, ou **a forma de governo** por ela estabelecida [...] (grifos nossos)”, seria considerado crime penalizado com “reclusão por seis a dez anos aos cabeças e por cinco a oito aos co-réus” (LEI nº 38, 4/4/1935).

Essa Lei determinou também penas de seis meses a dois anos de prisão a ações como “incitar diretamente **o ódio entre classes sociais**” ou “instigar as classes sociais à luta pela violência” (LEI nº 38, 4/4/1935). Afinal, o novo governo brasileiro,

sustentava o aforismo que a questão social não era mais um caso de polícia e passava a ser disciplinada pelo Estado pós Revolução de 1930 (Cf. FRENCH, 2006) ³⁰.



Finalmente, o golpe fatal para a existência de entidades radicais como a ANL estava no art. 29, que versava sobre o caráter das atividades das organizações

³⁰ Essa máxima varguista recebeu críticas. John French, em sua análise, aponta aproximações entre Getúlio Vargas, Washington Luís e Lindolfo Collor, revelando a atração pelas simbologias políticas e leis avançadas e progressistas, pouco se importando, porém, com sua real aplicação. Esse autor procura mostrar que, apesar do discurso do Governo Vargas, as questões sociais continuaram a ser tratadas como caso de polícia (Cf. FRENCH, 2006).

que, se enquadradas como subversivas da ordem política ou social, seriam fechadas pelo Governo (LEI nº 38, 4/4/1935).

Oportuno lembrar que a ANL, como uma frente única, procurava criar efetivamente uma aliança entre a classe operária e a pequena burguesia urbana, além de incorporar os trabalhadores rurais e até mesmo parcelas da burguesia que pudessem se opor ao imperialismo (DEL ROIO, 2000, p. 83). Essa estratégia acompanhava a avaliação do PCB e também do Bureau Sul-Americano (BSA) do IC indicativa do momento de crise de acumulação do capital. A leitura apontava que estavam dadas as condições objetivas a uma ofensiva revolucionária, e caberia aos revolucionários profissionais aproveitar a oportunidade histórica (DEL ROIO, 2002, p. 45).

4.2.3 O serviço secreto na acusação

Em relatório, a Delegacia Especial de Segurança Política e Social (DESPS) de 1943, com objetivo de realizar um “balanço” das atividades e justificar o desempenho de cada setor, referia-se ao trabalho realizado pelo serviço secreto: “infiltrados em todas as camadas sociais desta Capital, o SERVIÇO SECRETO vem cooperando com grande êxito para o mais perfeito trabalho de infiltração mantido

pela seção de Segurança Social”. Isso só era possível, enfatizava o Relatório, dada a situação dos “agentes que constituem o corpo do Serviço que empresta o título ao presente capítulo, são estranhos aos trabalhos da Polícia Civil do Distrito Federal e estão constantemente em contato com o seu meio próprio, donde, aliás foram recrutados” (RELATÓRIO, 1944, p. 46).

A exposição da DESPS procurava demonstrar que, no seio de entidades como a ANL e a UFB, estavam os olhos vigilantes da repressão.

Sobre a Aliança, as investigações revelavam que esta era

organizada clandestinamente na sede do sindicato dos Bancários, a qual registrou solenemente como sociedade civil – **sem, contudo, divulgar os seus estatutos, regendo pelo livre arbítrio dos seus diretórios**, constituído de civis e militares que, embora suspeitados pelas suas atividades dúbias, gozavam de certas prerrogativas, supõe-se, assim a coberto das vistas policiais (RELATÓRIO, 1944, p. 36-37, grifo nosso).

É legítimo afirmar que o documento produzido pela DESPS visava criminalizar qualquer atividade democrática e participativa, por simples que fosse, da ANL. Ao analisar o Estatuto “desconhecido” pela Delegacia, encontramos uma entidade de base representativa e federada, como explicitado nos seguintes artigos:

Artigo 11º - Os **Diretórios dos Estados são eleitos anualmente**, por assembleia geral dos associados da capital e dos Estados.

Parágrafo 1º - No caso de se constituírem **Diretórios Municipais** será proporcional ao número de aderentes em cada Município.

Artigo 12º - Os **Diretórios Municipais e o Diretório do Distrito Federal serão eleitos por assembléia geral** de aderentes, na sede do Município.

[...]

Parágrafo 3º - Cada núcleo elegerá um Secretariado composto de três ou cinco membros, para dirigir seus trabalhos (ALIANÇA NACIONAL LIBERTADORA, 1935, grifos nossos).

Assim, da mesma forma que a Aliança foi espreitada pelo DESPS, a União Feminina do Brasil teve igual tratamento, ao ser exposta como entidade “intimamente ligada à ANL, cuja periculosidade logo se constatou, tão suspeita eram as intelectuais escolhidas e aclamadas para dirigi-las” (RELATÓRIO, 1944, p. 37). A educadora Armanda Alberto, por sua condição de presidente da UFB, foi rotulada como uma perigosa intelectual.

A repressão alastrou-se e não poupou a União Feminina do Brasil, visto o apoio que a entidade havia declarado à Aliança. Assim, as atividades da organização foram cessadas pelo mesmo Decreto que fechou a ANL³¹.

Todavia, permaneceu a dúvida sobre a extensão desse Decreto em relação à UFB. Getúlio Vargas e Vicente Rao³² (ministro da Justiça) não perderam tempo e lançaram mão de mais uma publicação no Diário Oficial, o Decreto nº 246 de 19 de julho de 1935. Nesse, a UFB era enquadrada também como uma agrupamento

³¹ Decreto nº 229, de 11 de julho de 1935.

³² Vicente Paulo Francisco Rao (1892-1978) - Ministro da Justiça e Negócios Interiores no governo Getúlio Vargas, empossado em 1934. Neste mesmo ano participou da fundação da USP; foi o responsável pela Lei de Segurança Nacional, em 1935 e pelo fechamento da ANL; em 1936, criou a Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo; pediu exoneração do Ministério em janeiro de 1937 em solidariedade a Armando Sales que renunciara ao cargo de governador de São Paulo para disputar as eleições para a Presidência da República. Após este fato, voltou à atividade de advogado e de professor na Faculdade de Direito da USP. com o Estado Novo foi demitido do cargo de professor, retornando à função em 1941 (Dicionário Histórico-Bibliográfico Brasileiro, 2001, p. 4899-4902).

que realizaria “atividade subversiva da ordem política e social, ordenando o fechamento dos seus núcleos em todo o território nacional”.

Essa avaliação era reforçada pelos documentos da DESPS e, provavelmente, ajudaram na decisão de fechar a UFB pois, além de ser considerada “subversiva”, era filiada a uma entidade já cassada.

As investigações da DESPS³³ apontavam como exemplo do vínculo entre as entidades a assembléia de adesão da UFB à ANL – proclamada e aceita de forma (quase) unânime pelas sócias - “contrariando, assim, um dos seus princípios estabelecidos no manifesto programa em que diz que *não é uma organização política nem está ligada a nenhum partido político*” (grifo no original). De acordo com o entendimento da Delegacia, a Aliança era, na verdade, um partido político extremista.

Na citada assembléia, uma única associada manifestou-se contrária a tal adesão, a professora Abigail do Colégio Anglo Brasileiro. De acordo com registros da época, a referida professora achava precoce a filiação a uma organização considerada perigosa, pois “segundo ouviu dizer, era comunista”. A posição assumida pela professora causou protestos e apartes de quase toda a assistência. Nesse documento da DESPS, os discursos das mulheres presentes enfatizavam a necessidade da UFB sair do campo teórico e avançar para a ação efetiva. O significado da proposição traduziu-se pelas palavras da associada Beatriz Bandeira

³³ Esse dossiê estava apenas fundamentado em recortes de jornais produzidos pela imprensa da época, não havendo nenhum relatório de policiais diretamente envolvidos na averiguação.

Lutar pelos direitos populares pela própria dignidade humana e particularmente pelos direitos da mulher na sociedade, *significa lutar contra o fascismo que na sua denominação brasileira de “integralismo” é a expressão da brutalidade* requintada, da negação de todos os direitos do homem e a destruição de todas as conquistas femininas (DOSSIÊ 5 – UFB, grifos no original).

A situação de ilegalidade e o enquadramento da ANL e da UFB na Lei de Segurança Nacional e no Decreto nº 246 não impediram a realização de uma importante reunião de 31 de outubro de 1935.

A reunião, que ocorreu na sede da entidade Oposições Coligadas, também foi monitorada pela DESPS e registrada no Dossiê 5. Nesse documento, relatou-se que o evento foi chamado publicamente de “Comitê de Propaganda e Luta Contra a Guerra”, com a finalidade de ocultar o encontro das sócias da UFB. Entre as mulheres presentes, destacaram-se Armanda Álvaro Alberto e Maria Lacerda de Moura³⁴. A UFB recebeu apoio de sindicatos e associações operárias, que “hipotecavam solidariedade” à entidade perseguida pelo governo (DOSSIÊ 5 – UFB).

O registro da reunião explicitava severas críticas à guerra, ao fascismo e ao imperialismo. Entretanto, tudo indica que o ponto alto do encontro aconteceu com a formação de um comitê de 16 mulheres, destinado a recuperar a condição de legalidade da entidade. A composição aprovada estava assim constituída:

³⁴ Nesse mês de outubro (23/10/1935), Maria Lacerda de Moura esteve presente na Assembléia da Fundação Álvaro Alberto que mantinha a Escola Regional de Meriti. Esse fato indica uma aproximação entre essas duas mulheres naquele momento.

uma representante operária, uma doméstica e outra dos bairros, destacando os nomes de Rachel Prado, Eugênia Herman, Maria Lacerda de Moura, Itália Fausta, Armanda Álvaro Alberto, Ivete Ribeiro, Lídia Freitas, Laudinia Trotta, Nise da Silveira, Eugênia Álvaro Moreira, Maria Ignez Coutinho Ferreira, Maria Wercook de Castro (DOSSIÊ 5 – UFB).

As investigações da DESPS levaram à conclusão que o objetivo da UFB era análogo ao da ANL: “pelo que acabamos de ver, provado está que a União Feminina do Brasil se regia pelos mesmos princípios da ANL e dos demais partidos de fins extremistas”.

Entretanto, essa “produção” de provas contava com as investigações chefiadas por Felinto Müller. Em seu relatório, o chefe da polícia do DF, descrevia os “acontecimentos que ensangüentaram o país” e o sucesso dos departamentos subordinados ao seu comando em “zelar pela ordem e segurança pública” (RELATÓRIO, 1936).

Esse relatório revelava ainda que as “tentativas subversivas” não surpreenderam a polícia “que conhecia a sua preparação, sistematicamente levada a efeito a longa data”. Esse fato pode ser atestado em carta do deputado Antônio Carlos Abreu Sodré para o governador-interventor Armando de Sales Oliveira, em um jantar com Vicente Rao e Felinto Müller em 06 de fevereiro de 1935. O assunto tratado foi de uma possível rebelião comunista pois, conforme relatava Sodré, “a descrição de Felinto é impressionante, exigindo que todas as autoridades redobrem suas atividades e

energia, a fim de evitar que o plano diabólico dessa gente logre um êxito que não será difícil sem uma vigilância permanente de caráter repressivo³⁵”

As informações das atividades subversivas vinham da polícia alemã, que investigava vários comunistas germânicos ligados à Internacional Comunista (IC) e que estavam no Brasil. Essa vigilância indicava o envolvimento de Moscou, conjuntamente com elementos nacionais, para preparar um golpe (Cf. CANCELLI, 1997).

Ainda no relatório de Müller, podemos verificar que esse documento deu subsídios para os sucessivos Decretos de Estado de Sítio de 1936. A sustentação desse documento apontava para a vinculação da ANL como uma entidade que recebia instruções de Moscou (ou da Internacional Comunista). As estratégias adotadas para chegar ao poder, de acordo com esse documento, deveriam evitar a luta aberta que evidenciasse o Partido Comunista. As ações deveriam ser encobertas por “organizações pseudo legais” e procurar envolver os sentimentos do povo em promessas de “um programa social moderado”. Essa seria a primeira etapa da revolução proletária (MÜLLER, 1936, p. 2).

Os documentos que foram apreendidos na repressão ao comunismo destacavam o papel da ANL e procuravam validar as afirmações de Felinto Müller. Pode ser percebida a estratégia da legalidade quando a Aliança estabelece como ação a organização de comissões populares com mulheres, homens, jovens e crianças em cada bairro. Esses grupos seriam responsáveis por preparar e encaminhar petições às

³⁵ Carta datada em 7/2/1935.

autoridades, exigindo diminuição de impostos, do preço do bonde, do preço da luz, entre outros (INSTRUÇÕES..., 1935).

Felinto Müller, ao analisar o momento político, detectava um caráter etapista na revolução proletária engendrada pela esquerda. Isso seria necessário para levar países “semi-coloniais” como o Brasil a adotar uma organização comunista. Assim, com esse objetivo, foi lançado um “corpo de princípios nacionalistas, pequeno burguês, capaz de empolgar as multidões e conduzi-las à insurreição” (RELATÓRIO, 1936, p. 3). Essas ações caberiam a ANL – organização que “legalmente” pudesse levar à revolução.

Para desempenhar esse papel, a ANL chegaria ao poder “através de grandes lutas populares e tais lutas não são repentinas, elas são a consciência de uma série de pequenas lutas” econômicas, políticas, armadas, entre outras (INSTRUÇÕES..., 1935).

4.2.4 A luta pela legalidade

Como visto, entre as acusações que pesavam sobre a UFB estava a de sua ligação com a ANL, extinta pelo Decreto presidencial e enquadrada na Lei de Segurança Nacional. A ANL também era acusada de ser comunista, recebendo, portanto, a mesma pecha que recaía sobre a UFB. Em defesa da legalidade, as

mulheres da diretoria da UFB, entre elas Armanda Alberto, procuraram os jornais, a fim de contestar a ação de fechamento da entidade e de sua sede.

No Diário de Notícias³⁶, a argumentação de Armanda Alberto procurava desvincular a UFB com a ANL, pois “são entidades diferentes (...) sendo a união Feminina um centro de educação e filantropia social”; sendo, deste modo, um erro relacionar essas entidades (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 28/7/1935).

Em outro jornal, explicava a professora que a única finalidade da associação, de acordo com seus estatutos, era a de promover a união de todas as mulheres para o bem estar comum. Igualmente destacava a necessária assistência moral, social, intelectual e material para as associadas e às estranhas de seu corpo efetivo. Desta forma, defendia o retorno à plenitude das atividades:

Bem definida a sua posição jurídica, a UFB não pode ser atingida pelos rigores do Decreto que determinou o seu fechamento, esperando a prestigiosa Associação Feminina, que vai pleitear a reconsideração do ato ilegal do governo, voltar em breve à atividade dentro do programa já estabelecido e graças ao espírito de justiça que certamente não faltará por ocasião ao julgamento do recurso (A GAZETA DE NOTÍCIAS, 25/7/1935).

Em 26 de julho, outra matéria sobre o fechamento da UFB foi publicada. Dessa vez no expediente do jornal “O Imparcial” e trazia entrevista com Armanda Alberto e Maria Werneck. Assim procederam as diretoras da União ao serem inquiridas:

³⁶ Recortes de jornais guardados por Armanda Álvaro Alberto *Diário de Notícias*, *A Gazeta de Notícias*, *O Imparcial*, pertencente ao seu arquivo no PROEDS/UFRJ – RJ.

Armanda Alberto afirmou que o programa da entidade apenas cogitava a questão política, pois tinha como objetivo primordial o amparo moral e psicológico das mulheres.

A redação do jornal perguntou como se explicava o fechamento da UFB pelo governo; prontamente respondeu Armanda Alberto: “não se explica”, e continuou sua argumentação: “temos confiança em que a justiça brasileira sob cujo patrocínio pusemos nossa causa reafirmará uma vez mais a independência e isenção de ânimo com que tem sabido cumprir a sua missão” (O IMPARCIAL, 26/7/1935).



Sobre os motivos que culminaram na adesão à ANL, a professora foi direta:

Simple, a União é nacionalista e anti-integralista sem que isso, no entanto, importe em pública profissão de fé comunista. Estando a Aliança Nacional Libertadora dentro do nacionalismo do nosso programa, resolvemos aboiá-la contra o integralismo, porque este, como o nazismo e o fascismo é a negação total dos direitos da mulher (O Imparcial, 26/7/1935).

Da mesma forma, Maria Werneck, do departamento jurídico da UFB, procurou mostrar a farsa montada para o fechamento da entidade feminina. Em suas palavras, revela a incoerência jurídica do evento

O próprio governo se encarregou de tornar patente a ilegalidade do ato que praticou quando mandou fechar a nossa sede. Em que lei as autoridades públicas se baseavam? Nenhuma lei havia que as autorizasse a agir daquele modo. E tanto isso é verdade que afinal veio o Decreto nº 246 de 19 desse mês [julho] publicado no Diário Oficial do dia 22. Por conseguinte, no dia 13, isto é, nove dias antes, não havia lei que permitisse o fechamento da sede da União Feminina do Brasil (O Imparcial, 26/7/1935).

Esse flagrante de ilegalidade continuou a ser explorado pela secretária do Departamento de Assistência Jurídica da entidade, ao ressaltar que:

Foi o próprio governo que se incumbiu de dar ao público a demonstração irretorquível de que procedeu irregularmente. [...] Um Governo que se encarrega ele próprio de documentar os atos de arbítrio que praticou, dificilmente poderá ser qualificado. [...] [Assim] O Governo se coloca em uma atitude francamente ilegal (O Imparcial, 26/7/1935).

E, ao analisar a conjuntura política e o cenário de exceção, lembrava:

Desta vez, fazendo baixar esse Decreto nº 246, reafirmou o Governo o conceito em que tem a opinião pública já farta das fantasias oficiosas em torno do chamado “extremismo”. Para o Governo, “extremista” é toda aquele que se bate pelas idéias que o sr. Getúlio Vargas defende nas suas plataformas, e que, como se viu mais tarde, não foram cumpridas. Donde se conclui que, ao menos durante determinado período de sua vida o sr. Presidente da República foi perigoso “extremista” (O Imparcial, 26/7/1935).

O controle que Getúlio Vargas almejava e engendrava sobre o Estado concretizava-se, como relatado anteriormente. Maria Werneck desmontava a farsa que motivara o fechamento da UFB. Os opositores, quaisquer que fossem, estavam cercados pelos órgãos de informação e polícia. E a Justiça colaborava diretamente com o clima e as operações de perseguição ao avalizar os abusos do Executivo.

Conforme o jornal, a entrevista com essas mulheres terminou “junto ao elevador. Um instante depois, no aperto de mão, faríamos votos de vitória à causa da UFB, e sentíamos uma vontade enorme para que a entrevista se repetisse...” (O IMPARCIAL, 26/7/1935).

As reticências finais no texto podem traduzir um desapontamento com a realidade que despontava no horizonte: dificilmente haveria condições daquele encontro se repetir novamente.

O movimento de mulheres, provavelmente inspirado nas resoluções de resistência traçadas pela ANL, organizou uma manifestação contra o fechamento da UFB. Esse ato foi publicado no jornal A Manhã de 31/5/1935, com o título: As mulheres de São João do Meriti protestam. Assim, registrava que

as mulheres trabalhadoras de São João de Meriti, justamente indignadas pela atitude arbitrária do governo mandando fechar ilegalmente a sede da UFB, vêm trazer pelas colunas de A Manhã, o seu enérgico protesto contra mais essa violência. Visto considerar essa associação um órgão de defesa de seus interesses, declaram que haverão de lutar por sua legalidade.

Entretanto, mesmo com as adversidades e o incitamento das posições conservadoras, essas mulheres não se intimidaram e, antes do fechamento da UFB, protestaram publicamente contra o diretor de O Globo, Roberto Marinho. Em carta publicada nos jornais³⁷, assim se manifestaram

Ilmo. Sr. Diretor do "O Globo" - Nesta.
Protestamos contra a notícia tendenciosa publicada hoje em vosso jornal sob o título: "Extremismo a bordo do Mocanguê".
A União Feminina do Brasil tomou parte nessa festa, fazendo-se representar por vários membros de sua Comissão organizadora e não assistiu, em absoluto, a nenhum dos fatos que vosso jornal refere, assim como trouxe de lá a melhor das impressões tal a cordialidade e sã alegria reinantes.
É de estranhar que vosso jornal continue criando premeditadamente "casos" e instigando massacres com afirmações inteiramente inexatas.
Subscrevemo-nos – Pela comissão de Organização – (a.) Armanda Álvaro Alberto, presidente.

Essa carta é reveladora do cuidado em preservar os movimentos populares que se articulavam e sofriam os ataques e infâmias do jornal conservador. Ao insuflar a perseguição e lançar dúvidas sobre a idoneidade das entidades, a imprensa dirigia sua crítica aos supostos preceitos "extremistas", vocábulo que, na época, era sinônimo de comunista ou bolchevista.

³⁷ Recorte sem data pertencente ao arquivo pessoal de Armanda Álvaro Alberto, possivelmente entre julho/agosto de 1935.

Nesse momento, tornaram-se ainda mais claras para Armanda Álvaro Alberto as posições de algumas feministas que negaram apoio à UFB em seu fechamento. Exemplo disso, a publicação da Carta Aberta endereçada à deputada paulista Dra. Carlota de Queiroz, escrita por Armanda Alberto no calor dos acontecimentos e publicada em A Manhã de 26 de julho de 1935.

A Carta Aberta relatava a rápida relação de Armanda Alberto com a estudante Carlota Queiroz, quando se conheceram em uma sala da Associação Cristã Feminina, por volta de 1920. Revelava o entusiasmo da então acadêmica de medicina pelas idéias de Euclides da Cunha e Maria Montessori, que cogitava a possibilidade de abrir uma “Casa de Crianças”. Na avaliação irônica de Armanda, essa medida seria uma “promessas da mocidade” e recordava que, no Brasil, médicos e estudantes de medicina sempre estiveram na vanguarda de movimentos contestatórios. Nesse sentido, considerava Dra. Carlota uma desertora da medicina, e acusava-a de

infiel para com a mulheres, a senhora, que tem a responsabilidade de ser a única representante feminina na Câmara dos Deputados, a senhora fugiu a essa responsabilidade, abandonando o recinto, no momento em que ia ser votado o requerimento de interpelação dos motivos que levaram a polícia à prática daquele ato de violência (A MANHÃ, 26/7/1935)

Ao concluir, Armanda Alberto considerava que os problemas da criança e da mulher estavam relacionados aos problemas contemporâneos. Aproveitava a Carta Aberta para convidar a deputada Carlota Queiroz a conhecer a realidade e ver “pela

primeira vez, face a face, viva, em carne e osso - a questão social” (A MANHÃ, 26/7/1935).

Não podemos nos esquecer de que o processo que culminou com a prisão dessas mulheres foi detonado pelo chefe de polícia, Felinto Müller. Nos recortes de jornais, guardados por Armanda Alberto, a acusação recaía sobre a diretoria da UFB, acusada genericamente de comunista (A MANHÃ, 28/7/1935).

No campo conservador, representado pelo jornal o Globo, dirigido por Roberto Marinho, eram exploradas as similitudes entre UFB e ANL. Com títulos bombásticos, anunciavam: “Eva agitadora³⁸”, e traziam acusações de que “a União Feminina é um disfarce do Partido Comunista, diz ministro da Justiça”. E, prosseguia, com as palavras do ministro Vicente Rao em documento de 13/9/1935, enviado para o relator Manuel da Costa Manso:

Nesse informe, o titular de justiça diz que a União Feminina aderiu ao partido extremista Aliança Nacional Libertadora; e que as atividades da mesma já eram conhecidas da Delegacia Especial de Segurança política e Social, onde uma das associadas D. Lídia de Freitas, é fichada como agitadora comunista (O GLOBO, 15/9/1935)

Ainda afirmava que a UFB, disfarce do Partido Comunista, sempre tencionou desenvolver “impunemente, atividade subversiva, de acordo com as finalidades indicadas no manifesto de Luis Carlos Prestes” (O GLOBO, 15/9/1935). O

³⁸ Assim como a Eva bíblica, o jornal O Globo levava a considerar que essas mulheres estavam traindo o homem e jogando a humanidade no “pecado”.

documento em questão tornou-se instrumento de reforço ao ato de fechamento da ANL e da UFB, e reafirmava a existência de aproximação entre as duas entidades.

4.2.5 A justiça é cega: *juris et de jure* ou *juris tantum*³⁹

Na luta pela legalidade, o advogado Heitor Lima impetrou um mandado de segurança, que recebeu o número 127, e visava a continuidade dos trabalhos da UFB. O defensor valeu-se dos artigos da Constituição Federal que defendiam a *liberdade de pensamento* e o *direito à associação*. Ao anexar recortes de jornais, utilizou o argumento de que a entidade feminista não se havia filiado à ANL, mas sim declarado apoio à sua luta contra o integralismo. Por fim, questionava a ação do governo que, na interpretação acerca do caráter da UFB, julgava-a como subversiva a partir da Lei de Segurança Nacional.

Como anexo ao mandado de segurança, Heitor Lima colocou alguns documentos, entre os quais o *Manifesto Programa* da UFB, no qual a associação definia-se: “[...] não é uma organização política, nem está ligada a nenhum partido político, mas defenderá em seu programa direitos econômicos, sociais e políticos da mulher” (UNIÃO FEMININA DO BRASIL, 1935).

³⁹ *Juris et de jure* e *juris tantum* - Expressões latinas que, em linguagem jurídica, significam, respectivamente, *De direito e por direito*, ou seja, Lei como verdade que não admite prova ao contrário e, *De direito Somente*, da presunção legal até prova em contrário.

A discussão do mandado pelo corpo de juízes do Supremo Tribunal Federal direcionou-se no sentido de corroborar a atitude governista. Em 23 de setembro de 1935, na sessão da Corte Suprema, o relator ministro Manuel Costa Manso, depois de um longo raciocínio, encerrava seu relatório sobre o mandado de segurança da UFB:

Alegou da tribuna a petionária, que a prova remetida pelo sr. ministro da Justiça [Vicente Rao] é inteiramente nula, porque consiste exclusivamente de recortes de jornais. É, porém, princípio pacífico da jurisprudência, que **as informações da autoridade pública não dependam de prova. Presumem-se verdadeiras, cumpridos a quem se impugnar destruir a presunção** (grifos nosso).

Essa declaração pontual advertia para o poder conferido às autoridades públicas. *A priori*, suas afirmações eram admitidas como verdadeiras e, portanto, não necessitavam de indícios materiais. Nesse sentido, caberia aos acusados produzirem provas. Para esse ministro, os recortes enviados eram

até desnecessários. E, aliás, são meras duplicatas de outros, oferecidos pela petionária, com a petição inicial... Demais, se os recortes não constituem meios de prova regular, também a petionária nada teria provado, pois, como antes observei, também ela não produziu provas de outro gênero...

E denegava ironicamente, ao afirmar que as ações da UFB poderiam ser utilizadas para emancipar também os homens:

Não posso, pelo exposto, conceder o mandado de segurança impetrado pela União Feminina, apesar que me inspiram as mulheres que, lutando pela independência do belo sexo, trabalham indiretamente pela emancipação do sexo feio... Indefiro o pedido (grifo nosso).

Entretanto, vozes dissonantes levantaram-se contra o parecer do relator. O ministro Laudo de Campos, por exemplo, manifestou-se estar de acordo “em tese”. Esse ministro expôs a preocupação do executivo tornar-se um órgão acima no judiciário. E afirmou:

Dirijo, porém, de S. Excia. quanto ao argumento de que não cabe ao judiciário apreciar o ato do executivo por seu merecimento. Podemos, e devemos, verificar se o executivo agiu ou não nos termos da lei. **Não chancemos pois pura e simplesmente o proceder do executivo** mas examinemos em face de alegado e provado, com essa ressalva denego o mandado (grifo nosso).

Essa opinião provocou a participação, no debate, de Carvalho Mourão. Esse ministro afirmou haver “a presunção da verdade” em todas as afirmações do Governo porque “os atos das autoridades se presumem legais” e que a conjectura não era “*juris et de jure*, mas *juris tantum*”. Portanto, de acordo com o ministro, caberia aos que alegavam a ilegalidade do ato da autoridade provar que este era ilegal. Assim,

O Governo, que já tinha a seu favor a presunção legal da legalidade de seu ato e da verdade de suas afirmações – *juris tantum* -, o Governo **produziu, se não prova plena de sua asseverações, ao menos, como salientou o voto do sr. ministro relator, prova de indícios veementes** do que afirmou; isto é, de que a União Feminina **passara** a exercer atividade subversiva, contrária a ordem pública (grifos nossos).

A retórica jurídica do ministro Mourão, assim como os anteriores, não analisava o ato do fechamento da UFB em si, se legal ou ilegal, uma vez que o Decreto nº 246 (19/7/1935) atingia apenas a ANL. Na verdade, buscava reforçar a argumentação em torno do enquadramento da UFB como uma extensão da Aliança. Com esse artifício, a ação do executivo era preservada (sem considerar sua legalidade), mantinha a estrutura de um falso estado de direito e abria precedentes para novos atos arbitrários.

Percebemos que o debate jurídico auxilia na compreensão do tipo de controle gestado no interior da Corte Suprema, refletido na convivência com os atos do executivo. Isso fica claro pela assertiva de reconhecimento de que a afirmação do poder executivo, por si só, era verdadeira. Dessa forma, a partir de tal raciocínio, a própria Corte Suprema e a Constituição perderiam sua razão de ser. O caminho para um Estado de Exceção abria-se cada vez mais.

4.2.6 A insurreição comunista

A situação interna da ANL também seguiu outra direção. A crítica dos anarquistas de que a ANL iria caminhar para tornar-se governo e chegar ao poder, como vimos acima, tomou corpo. Esse era o objetivo da ação discutida e aprovada pelo Plenum do Comitê Central (CC) do PCB, realizado em maio de 1935. Nessa reunião, o

CC identificava a ANL como um “verdadeiro instrumento da tomada ao poder e para isso tem que mobilizar as grandes massas para levá-las para o Governo Popular Nacional Revolucionário, derrubar Getúlio e seu governo” (VIANNA, 1995, p. 49). Entretanto, essa determinação de tomar o poder por parte da ANL pode ser considerada como contraditória às políticas adotadas pela IC a partir de 1934. A IC, frente ao crescimento do nazi-fascismo, procurou criar frentes amplas de caráter nacional-popular e antifascista, em defesa das liberdades civis e políticas (DEL ROIO, 2002, p. 57).

O pronunciamento de Luís Carlos Prestes, de 5 de julho de 1935, data de comemoração dos levantes tenentistas proclamava “todo poder a ANL” e conclamava o governo popular revolucionário. O manifesto teve sua leitura no Congresso Nacional realizada pelo Deputado Octávio da Silveira. Esse fato incitou a resposta do Governo Vargas, que não tardou. Assim, surgia o Decreto nº 229, de 11 de julho de 1935, que declarava o fechamento da ANL e de seus núcleos em todo o território brasileiro, dias antes das comemorações aliancistas da Queda da Bastilha que se realizariam no domingo, 14 de julho.

As greves esperadas e as manifestações de repúdio ao Decreto que cassava as ações da ANL não se concretizaram. Com a ilegalidade sacramentada, seguiram-se algumas rupturas no interior da *Aliança*. Setores que se aportavam na legalidade política constitucional afastaram-se e foram substituídos por jovens militares descontentes com Vargas (DEL ROIO, 2002, p. 58). A organização isolou-se ainda mais. Entretanto, isso não arrefeceu o ânimo de alguns que supervalorizaram as reais

possibilidades de ação revolucionária, principalmente com a entrada de militares descontentes em suas fileiras. Assim, “Aos poucos, foi amadurecendo a idéia de que estava perto de conquistar a maioria do exército para a causa da ANL e que uma ação militar poderia ser o sinal para o desencadeamento da insurreição popular” (DEL ROIO, 2002, p. 59).

A leitura positiva de uma ruptura revolucionária mostrou-se como “uma sucessão de equívocos na análise do processo e da correlação de forças”, o que levou “a ANL a uma situação sem saída, pois, enquanto a repressão estatal se acentuava contra o movimento operário autônomo, a burguesia industrial finalmente ascendia ao projeto corporativo, fortalecendo o programa de reorganização das Forças Armadas” (DEL ROIO, 2002, p. 59).

Os acontecimentos seguintes foram marcados pelo acirramento de posições nacionalistas e pela ação dos órgãos repressivos. A derrota da insurreição foi rápida. A reação resultante veio como prisão de militantes e simpatizantes da ANL nos anos seguintes. Entre os presos estavam professores, intelectuais, médicos, advogados, trabalhadores e, na mesma massa, várias mulheres. Entre elas, figurava o nome de Armanda Álvaro Alberto, “diretora da Escola Regional de Meriti”, suspeita de participar do Levante Comunista.

Armanda Álvaro Alberto e seu marido Edgar Sússekind de Mendonça foram encarcerados, acusados de envolvimento com o Partido Comunista e com o “movimento sedicioso”. Edgar permaneceu preso de 1/12/1935 até 21/12/1936. Armanda Alberto, por sua vez, esteve detida entre 8/10/1936 a 22/6/1937.

No período em que Edgar esteve preso, Armanda Alberto não abandonou a militância. A participação dessa educadora fixou-se na Comissão de Socorro aos Presos (o que viria a ser uma extensão do Socorro Vermelho Internacional - SVI⁴⁰ seção do Brasil). O objetivo dessa comissão era prestar auxílio às famílias dos presos e providenciar advogados para todos os encarcerados⁴¹. Em carta de Livio⁴² para Maria⁴³ descrevia os passos para a formação do grupo, o pedido de sugestões para a “senhora do Felipe, à Werneck, a Mandinha, etc” (LIVIO, 2/12/1935). Como já dissemos, Armanda Alberto era carinhosamente chamada de “Mandinha”.

Ao que tudo indica, Armanda Alberto e Edgar Mendonça participaram de atividades do Partido Comunista. Essa informação pode ser aventada a partir da relação com os irmãos Ciro e Ilvo Meireles⁴⁴. Esse fato é confirmado nas “Memórias de um educador” de Paschoal Lemme, ao recordar um ensaio por ele escrito que refutava o livro de Plínio Salgado “O que é o integralismo”. A pedido do casal, realizou a leitura para um grupo de pessoas amigas em sua residência. Posteriormente, Paschoal veio a saber que os presentes eram dois dos irmãos Meireles (Ciro e Ilvo) e o capitão Costa

⁴⁰ Estrutura internacional criada para dar apoio aos presos políticos.

⁴¹ O procedimento deveria fugir do sectarismo e atender a todos os presos. A lista de nomes preparada pelo SVI e enviada para a IC contava com anarquistas, trotskistas e comunistas. A estratégia também servia para confundir a identificação dos presos com sua ideologia.

⁴² Acreditava-se que fosse codinome do médico Ilvo Furtado Soares de Meireles (Cf. CANCELLI, 1997, p. 120) militante do PCB que organizou o plano de rebelião da ANL em 1935. Entretanto, Ilvo foi preso em 26 de novembro de 1935, passando 6 meses detidos, parte deles em Fernando de Noronha.

⁴³ Provavelmente codinome de Luis Carlos Prestes (Cf. VIANNA, 1995, p. 367-368).

⁴⁴ Ilvo, Silo (participou dos movimentos de 1922 e 1935) e Rosa Meireles, casada com o capitão Carlos da Costa Leite, foram membros da ANL e do PCB.

Leite, amigos de Mendonça e companheiros de Prestes, todos membros do Partido Comunista (LEMME, 2004A, p. 184).

A luta do Socorro Vermelho do Brasil (SVB) prosseguia ao denunciar as condições das prisões e as torturas dos detidos. Ademais, acusava a injusta detenção de mulheres. O panfleto “Mulher Brasileira!”, provavelmente de responsabilidade do SVB, lembrava o trabalho forçado, a má alimentação, a exposição a toda sorte de doenças e insetos que circundavam as presas. Esse documento protestava contra a situação de Rosa Meireles, separada por seis meses de seus dois filhos, encarcerada pelo fato de ser mulher do major Costa Leite e irmã do tenente Silo Meireles, ambos envolvidos com o movimento revolucionário. Por fim, convocava as mães, esposas e filhas para a organização de comissões e de manifestações, mediante cartas e telegramas enviados aos jornais e parlamento (MULHER BRASILEIRA!, 1936).

Em carta relatório de Veiga destinada à BSA/IC de 1º de outubro de 1936, encontramos uma descrição do funcionamento estratégico do SVB. Além das tarefas de auxílio aos presos e seus familiares, eram desenvolvidas atividades de distribuição dos donativos por meio da criação de subcomissões do Socorro. Outra estratégia empregada foi a penetração nos clubes desportivos em São Paulo - cerca de 15 entidades – com mais de 300 sócio-contribuintes. Isso significava influenciar na promoção de eventos e fazer propaganda política (VEIGA, 1936).

Entretanto, conforme carta de 08 de outubro de 1936, assinada por Enrique destinada a Henry do BSA/IC, por trás disso estava a necessidade de organizações socorristas como entidades legais voltadas às campanhas de anistia aos

presos. Havia ainda a finalidade de preparar as bases de uma “organização de massas, nacional e unificada, dentro das perspectivas dadas pelo 11º Pleno” (ENRIQUE, 1936)..

Os objetivos de retomada de uma organização nacional como a ANL não obtiveram o sucesso desejado. Os membros socorristas, conforme outro documento ao BSA/IC, não compreendiam o trabalho e muitas vezes imperava o sectarismo. Um outro documento, sem data, revelava que alguns grupos do SVB tornaram-se lugares de encontro da pequena burguesia ou elementos expulsos do PCB, e afastavam-se dos propósitos de uma organização nacional e de massas. Mostrava também as deficiências de estruturação dos movimentos sociais. Por exemplo, não ter nenhum trabalho com o movimento feminista pela compreensão de que isso deveria ser feito somente por mulheres e não por homens.

Essas situações demonstram que Armanda Alberto participava do SVB e procurou organizar um movimento de resistência.

As investigações policiais continuaram e as detenções também. A polícia ampliou as redes de informações e suspeitas relacionaram o envolvimento de algumas mulheres com o movimento de novembro de 1935.



Figura 18. Manchete de Jornal.

Fonte: S.L/S/d. Arquivo Pessoal Armanda Álvaro Alberto - PROEDES

Toda essa agitação redundou na prisão de mulheres acusadas de serem comunistas. Em companhia de Armanda Álvaro Alberto estavam Olga Benário Prestes (Maria Gergner Prestes ou Maria Benário, extraditada grávida para a Alemanha e morta em um campo de concentração)⁴⁵, Maria Moraes Werneck de Castro (participante da comissão jurídica e de organização da UFB), Auguste Elise Ewert (ou Machla Berger) Carmen Alfaia de Ghioldi, Júlia dos Santos, Eneida Costa de Moraes, Valentina Leite Barbosa Bastos e Eugênia Álvaro Moreira (DIÁRIO DA NOITE, 23/6/1936; O GLOBO, 23/6/1936).

A notícia que circulava nos jornais apontava “o apoio decisivo” da UFB à ANL para a implantação no Brasil de um regime de “Pão, Terra e Liberdade”. Essa declaração vinha de sua presidente Armanda Álvaro Alberto e das associadas Eugênia Álvaro Moreira e Maria de Moraes Werneck de Castro. E, com ênfase, destacava que a UFB dava apoio e reconhecia a Aliança Nacional como única força oposicionista de combate ao imperialismo e ao latifúndio (DIÁRIO DA NOITE, 23/6/1936; O GLOBO, 23/6/1936).

Na Casa de Detenção da rua Frei Caneca, a solidariedade ajudava a suportar a separação dos parentes e amigos. O educador Paschoal Lemme, preso acusado de participação no levante comunista, revelou que a entrada de novos detidos ocasionava gritos, urras e palmas. O objetivo era manter o ânimo elevado e combater a

⁴⁵ O governo de Getúlio Vargas, para fugir de qualquer acusação “humanitária” publicizou que Olga havia abortado; mesmo assim, o SVI denunciou que isso havia se dado pelas torturas que essa militante comunista havia sofrido. Posteriormente soube-se que ela teve sua filha, procurada e encontrada pela família Prestes.

depressão que pairava no presídio. E, segundo ele, com o passar dos dias o cotidiano da prisão ganhou “aquela enervante rotina própria dos cárceres” (LEMME, 2004A, p. 219).

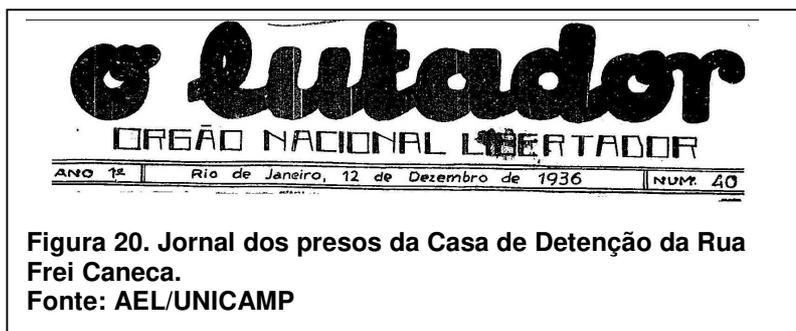
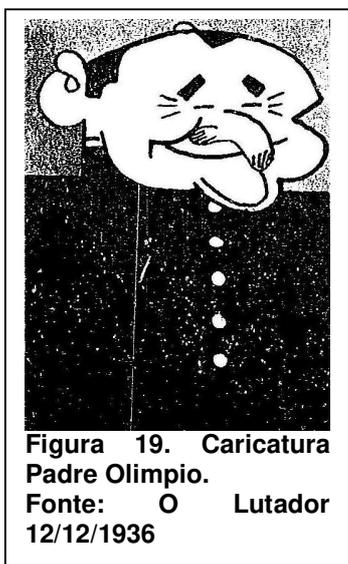
O cotidiano da detenção, descrito por Paschoal, revela o tratamento dado pelo governo de Getúlio Vargas aos adversários do regime. Mas, como forma de resistência aos maus tratos, os encarcerados organizavam atividades como a “Rádio Nacional Libertadora” que irradiava boletins diários “sem fios e sem microfone”. Com o aumento do tempo na prisão, também cresceu o repertório musical dos “programas” com “canções” que enalteciam o levante do 3º Regimento de Infantaria (RI) do quartel da Praia Vermelha (LEMME, 2004A, p. 220). Então, no final da tarde se ouviam cantorias nos corredores do Pavilhão para presos primários da Casa de Detenção, tais como a paródia de “Cidade Maravilhosa”:

Praia maravilhosa
Cheia de balas mil
Vermelha e radiosa
Redentora do Brasil [...]

Ou ainda, o “Orvalho vem caindo”:

As granadas vão caindo
Incendeiam meu quartel
E os soldados resistindo
Tem valente a granel
A luta é desigual
Mas combatemos olhos fitos no ideal [...]

A criatividade dos confinados não parava por aí. Circulou dentro da detenção um jornal mural chamado “O Lutador”, órgão nacional libertador. Em 12 de dezembro de 1936 denunciava demissões, no Distrito Federal, pelo interventor Padre Olimpio de Melo e o corte de recursos para instituições de caridade. Indicado como nº 40, esse porta-voz dos presos era elaborado no segundo salão da seção militar e trazia análises da conjuntura nacional e internacional.



Sem perder de vista os objetivos de resistência no interior da Detenção da Rua Frei Caneca, O Lutador procurava manter a moral alta dos detidos. Assim, saudava os novatos que adentravam naquela “casa”: “foi recolhida anteontem a essa casa de Detenção ao convívio dos nacional-libertadores a companheira Eugênia Brasão Moreira, diretora da UFB”.

Outro fato interessante dentro da Casa de Detenção da Rua Frei Caneca foi a criação de uma “universidade” em que os presos palestravam sobre assuntos

diversos. Nesse ambiente, a presença atuante de Armanda Álvaro Alberto, cúmplice nas atividades.

Paschoal Lemme relata como foram os primeiros interrogatórios na Rua da Relação, sede da Polícia Central, no 3º andar na “Sala dos Detidos” (LEMME, 2004A, p. 207). No sábado, 15 de fevereiro, foi levado para a Avenida Gomes Freire, outra dependência da Polícia. Quando subia as escadarias, encontrou Armanda Álvaro Alberto que saía do interrogatório. Em um breve cumprimento, ela confidenciou que “o Valério Konder assumiu total responsabilidade pela confecção do programa” (LEMME, 2004A, p. 210). Essa valiosa informação auxiliou no depoimento do educador durante o interrogatório sobre curso desenvolvido na União Trabalhista, entidade organizada por Pedro Ernesto, prefeito do DF (LEMME, 2004A, p. 210-211).

Em seu depoimento, Armanda Alberto negou que a UFB, entidade que presidia, fosse comunista ou atuasse na propaganda revolucionária. Entretanto, permaneceu detida entre 8/10/1936 à 22/6/1937, até ser julgada e absolvida em 28 de julho de 1937.

No período em que Armanda Alberto permaneceu encarcerada, pesava a acusação que a ligava ao movimento revolucionário de 1935. Sua detenção baseava-se em uma ordem de prisão preventiva, relacionada ao processo, que se vinculava à Lei de Segurança Nacional (Lei nº 38, 4/4/1935).

As acusações formais publicadas no jornal A Manhã (21/01/1937) traziam dezenas de nomes. Entre eles os “elementos femininos denunciados”, Eneida Costa de Moraes, Maria Werneck de Castro, Armanda Álvaro Alberto e Valentina Leite de

Barbosa Bastos. Sobre essas mulheres denunciadas pelo procurador Himalaia Virgolino, incidiram-se as seguintes acusações de acordo com a Lei nº 38 (4/4/1935):

QUADRO II - Acusações contra as mulheres prisioneiras

Nome	Lei nº 38 Artigo	Lei nº 38 Artigos combinados	Acusação
Armanda Álvaro Alberto	1º	20º	Pertencer a UFB, entidade que prestou auxílio à ANL por intermédio de Maria Werneck de Castro.
Eneida Costa de Moraes	1º	4º	Por ser autora de uma carta a Adalberto Fernandes, secretário do Partido Comunista e por ter pertencido a UFB.
Valentina Leite de Barbosa Bastos	1º	4º	Por ter assinado uma carta com o marido, Adolfo Barbosa Bastos, em que oferecia serviços emergenciais ao Partido Comunista.
Maria Werneck de Castro	1º	20º	Atuar na ANL; estar em posse de uma saudação que seria pronunciada na sede da <i>Aliança</i> em que declarava apoio da UFB ao movimento antifascista. E também participar da "Aliança Popular por Pão, Terra e Liberdade" ⁴⁶ .

⁴⁶ Movimento político de âmbito nacional fundado em 22 de agosto 1935 para dar continuidade às ações da ANL. Participaram Francisco Mangabeira, Roberto Sisson, Caio Prado Júnior, Di Cavalcante, entre outros membros da ANL. Coube a Maurício de Lacerda a presidência da entidade que, após o levante armado de novembro, teve todos os seus membros presos.

QUADRO III – Os Artigos da Lei nº 38 citados contra as mulheres prisioneiras

Lei nº 38 (4/4/1935)	Artigo 1º	Artigo 4º	Artigo 20º
	<p>Tentar diretamente e por fato, mudar, por meio violento, a Constituição da República, no todo ou em parte, ou a forma de governo por ela estabelecida.</p> <p>Pena – Reclusão de 6 a 10 anos aos cabeças e por 5 a 8 anos aos co-réus.</p>	<p>Será punido com as mesmas penas dos artigos anteriores, menos a terça parte, em cada um dos graus, aquele que, para a realização de qualquer dos crimes definidos nos mesmos artigos praticar algum destes atos: aliciar ou articular pessoas; organizar planos e plantas de execução; aparelhar meios ou recursos para esta; formar juntas ou comissões para direção, a articulação ou realização ou realização daqueles planos; instalar ou fazer funcionar clandestinamente estações rádio - transmissoras ou receptoras; dar ou transmitir, por meio, ordens ou instruções para a execução do crime.</p>	<p>Promover, organizar ou dirigir sociedade de qualquer espécie, cuja atividade se exerça no sentido de subverter ou modificar a ordem política ou social por meios não consentidos em lei.</p> <p>Pena – de 6 meses a 2 anos de prisão celular.</p> <p>§ 1º Tais sociedades serão dissolvidas e seus membros impedidos de se reunir para os mesmos fins.</p> <p>[...]</p>

Em 16 de março de 1937, reuniu-se o Tribunal de Segurança Nacional para ouvir as testemunhas de acusação e as de defesa. O Globo anunciava a circunstância com a manchete “Eva no Tribunal de Segurança”. Nesse dia foram apresentadas para a audiência Eneida Costa de Moraes, Maria Moraes Werneck de Castro, Armanda Álvaro Alberto e Valentina Leite de Barbosa Bastos. Importante destacar que Moraes e Werneck não reconheciam o Tribunal e recusavam-se a tomar qualquer atitude de defesa de si próprias.

A postura das duas detidas seguia a recomendação dada pelo SVB aos revolucionários caso fossem presos. Esse procedimento visava fortalecer a unidade e a solidariedade dos presos. Essa atitude recebia o apoio de “O Lutador”, que conclamava o “boicote ao Tribunal de Segurança Nacional”. Em documento apreendido pelo DEOPS de São Paulo, a estratégia traçada era explicada ao recomendar a negação das acusações frente a qualquer interrogatório e a não entrega de nomes ou do próprio SV. O subterfúgio incluía também o não reconhecimento do Tribunal constituído para proceder a um julgamento dos presos políticos (RELATÓRIO, DEOPS/SP1936).

Eneida de Moraes recebeu atendimento por parte de um advogado escolhido pela Ordem, Demétrio Haman, que se negou a apresentar defesa prévia por não desejar a acusada. A pedido, solicitou apenas que fosse juntada aos autos uma declaração de Eneida, negada pelo juiz Coronel Costa Netto, que orientou que se anexasse nas razões finais do processo. Nessa mesma situação, Maria Werneck recebeu atendimento do advogado Jorge Fontenelle que apresentou defesa prévia.

As outras “Evas” apresentaram advogados. Entretanto, nessa audiência não foram apresentadas testemunhas de acusação pelo procurador Himalaia Virgolino. A justificativa utilizada devia-se ao fato de as provas apresentadas serem documentais.

Por sua vez, Valentina Leite de Barbosa Bastos constituiu como seu advogado Bulhões Pedreira. Nessa audiência, logo encerrada, não houve arrolamento de testemunhas de defesa e de acusação.

O advogado Edmundo Miranda Jordão representou a educadora Armanda Alberto. A sua estratégia de defesa seguiu o mesmo procedimento do procurador e

dispensou a presença das testemunhas. Posteriormente, juntou ao processo cartas das seguintes pessoas que conheciam Armanda: Roquete Pinto, Gustavo Lessa e Belisário Pena.

Assim terminava “tranqüilamente” a audiência, com exceção de um gesto de Eneida de Moraes que, após o encerramento, na saída do recinto, afirmou: “Está findo o segundo ato de minha comédia”. Mantinha, dessa forma, sua conduta crítica ao não reconhecimento do Tribunal de Segurança Nacional. De acordo com A Noite, após o término da sessão, o clima tornou-se “sociável”, pois “as acusadas entabularam animada palestra com amigas e parentes que ali se acharam até serem conduzidas para a Detenção⁴⁷”.

Em 30 de maio de 1937, José Carlos de Macedo Soares assumiu a pasta da Justiça, em substituição a Argamenon Magalhães que, interinamente, ocupou a cadeira após a saída de Vicente Rao. A primeira medida do novo ministro foi a libertação de 408 presos políticos envolvidos no movimento de 1935 e sem processo formado.

Essa atitude recebeu duras acusações dos conservadores, principalmente alguns católicos que expressaram a condenação divina do procedimento, e alertavam: “francamente, não queremos ter, perante Deus, o peso tremendo dessa responsabilidade que, muito provavelmente, reverterá em condenação de seu gesto”. A

⁴⁷ Armanda Álvaro Alberto e Maria Werneck de Castro foram transferidas em 27 de janeiro de 1937 para o Hospital da polícia militar, assim como outros presos, por ordem do Tribunal de Segurança Nacional (O Imparcial, 28/1/1937).

notícia, vinda de Minas Gerais, teve sua publicação em O Diário de Belo Horizonte em 16/6/1937, e foi cuidadosamente arquivada por Armanda Álvaro Alberto em seus documentos.

O encarceramento de Armanda Álvaro Alberto, Maria Moraes Werneck de Castro e Valentina Barbosa Bastos chegava ao fim. Permanecia detida Eneida Costa de Moraes pelo seu não reconhecimento da competência do Tribunal de Segurança Nacional em julgá-la.

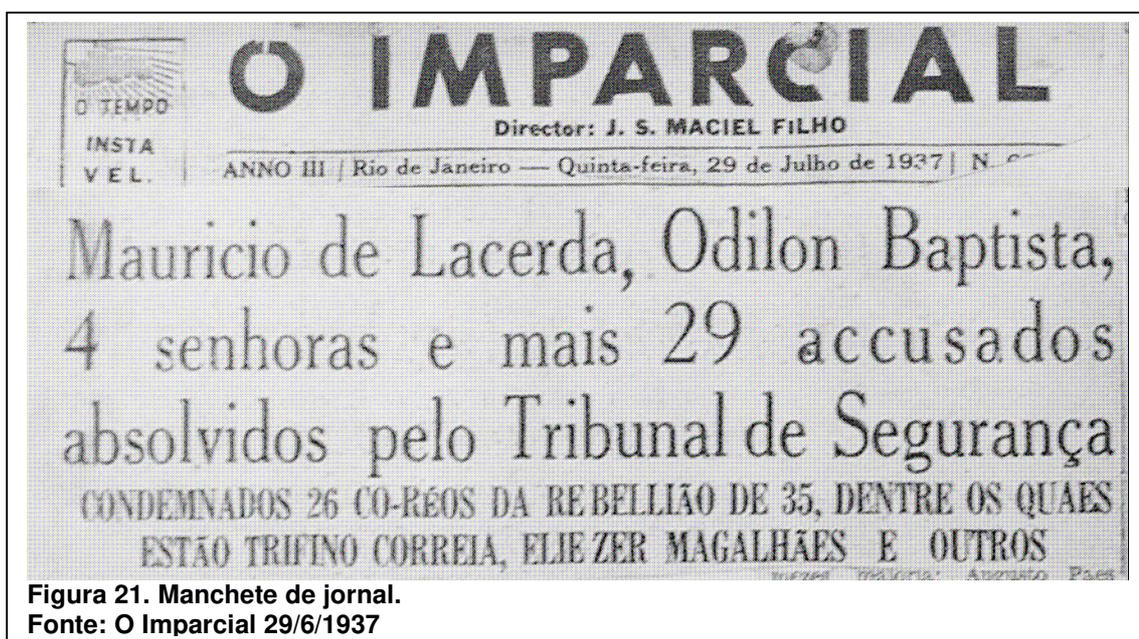


Figura 21. Manchete de jornal.
Fonte: O Imparcial 29/6/1937

Finalmente, em 28 de julho de 1937, foi encerrado o julgamento dos envolvidos no movimento “sedicioso” de 1935. As condenações atingiram 26 acusados, outros 35 foram absolvidos. Por maioria dos votos, foram consideradas isentas de culpa no episódio de 1935 “as extremistas” Armanda Álvaro Alberto, Maria Moraes Werneck de Castro, Valentina Barbosa Bastos e Eneida da Costa Moraes (O JORNAL; O

IMPARCIAL; JORNAL DO BRASIL; CORREIO DA MANHÃ; A NOITE; todos de 29/7/1937).

Esse foi o último envolvimento de Armanda Álvaro Alberto com movimentos políticos. Suas ações estabilizaram-se na organização e administração da Escola Regional. No período em que esteve presa, não foi realizada a Assembléia da Fundação Álvaro Alberto que administrava a Escola. Com o retorno de Armanda Alberto, a Assembléia anual de 1937 confirmou-a como “presidente perpétua” e, provavelmente, para evitar perseguições políticas, o nome do Comandante Álvaro Alberto aparece como Conselheiro.

Entretanto, Armanda Alberto não pode permanecer na função e teve que ser afastada. O motivo, registrado de forma breve em Ata de 1939, dizia que o fato devia-se “por não permitir a polícia” que continuasse no cargo. Essa mesma “motivação” impediu a licença para realizar a Assembléia anual em outubro de 1938. Perante essa situação delicada, Armanda Álvaro Alberto renunciou em 1938 e, em seu lugar, assumiu sua mãe, Maria Teixeira da Motta e Silva (viúva Álvaro Alberto). Segundo a Ata de 1939, a substituição não recebeu divulgação pelo momento político e pela possível publicidade negativa para a obra educacional da Escola Regional de Meriti.

Oportuno observar que, no período de confinamento, Armanda Alberto correspondeu-se com seus alunos da Escola Regional. A única carta de 1º de março de 1937 aconselhava os alunos sobre as atividades cotidianas da escola, as eleições das comissões de trabalho, o cuidado com o jardim, flores e árvores frutíferas, entre outras

recomendações. E, esperançosa, afirmava seu retorno ao convívio das crianças “de um momento para outro [irei] abrir os braços, dizendo o que sempre digo quando chego aí: bom dia, meus passarinhos!”.

Percebemos que a atuação de Armanda Álvaro Alberto pode ser vislumbrada nos espaços da Escola Regional e da UFB/ANL.

A prática educacional desenvolvida na Escola Regional afastava-se das questões políticas, e pretendia ser um terreno “neutro da ciência”. Esse conhecimento era oferecido por uma elite preocupada com o progresso do país, que enxergava na educação a solução para o atraso brasileiro. Em alguns momentos, a Escola Regional - “obra grandiosa, de construção social e moral, da nossa nacionalidade” (GASPARINI, 1968, p. 86) - estava afinada com a manutenção da estrutura de dominação externa e interna. Externa, ao pretender fixar a comunidade de Meriti em seu espaço “meio rural, meio urbano”, e impedir que as demandas sócio-econômicas ganhassem corpo e intentassem uma saída pela migração. Interna, ao procurar fortalecer a cultura tradicional; justificar a divisão sexual do trabalho, que separava meninos e meninas nas atividades produtivas e reforçar a idéia de organização familiar.

Com isso, Armanda Álvaro Alberto colaborava com a visão de uma modernização conservadora a partir de sua experiência educacional. Modernização nos métodos e nas relações entre professores e alunos, as assembléias dos educandos, as aulas ao ar livre, o envolvimento da comunidade, entre outros. Oportuno observar que a obra Regional dessa professora mantinha um estreito vínculo com o assistencialismo, comum nas propostas higiênico-educacionais. Em face disso, também mostrava-se

conservadora ao restringir o acesso à informação e ao conhecimento da comunidade atendida pela Escola. Contraditoriamente, mantinha e reproduzia as estruturas de dominação do Capital, exatamente o que se propunha a combater em seu outro campo de atuação: a UFB/ANL.

5 NOEMI MARQUES DA SILVEIRA RUDOLFER: NA CONSTRUÇÃO DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL

5.1 Introdução

Noemi Marques da Silveira Rudolfer nasceu no dia 8 de agosto de 1902 em Santa Rita do Viterbo, interior de São Paulo e faleceu na capital paulista em 16 de dezembro de 1980. Estudou na Escola Normal do Brás nos anos de 1914 a 1918, e depois de formada começou a lecionar como professora substituta. Em 1921, por concurso de provas e de títulos, assumiu o cargo de professora primária adjunta no Grupo Escolar Prudente de Moraes, permanecendo no estabelecimento até 1927. Entre 1927 e 1930 foi assistente de Lourenço Filho nas áreas de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal da Praça e trabalhou na aplicação do Teste ABC (Cf. ANGELINI, 2002; WARDE, 2002; BAPTISTA, 2001; MORAIS, 1999).

Como Diretor de Instrução Pública, Lourenço Filho estabeleceu novas seções especializadas e técnicas – inspeção médica escolar, biblioteca central e museu da criança, inspeção escolar e serviço de assistência de Psicologia. Assim, convidou, em 1931, Noemi Rudolfer para assumir a coordenação do Serviço de Psicologia

Aplicada, ligado à Diretoria Geral de Ensino de São Paulo. Esse serviço articulava-se horizontal e verticalmente com todos os órgãos e instâncias ativas da Diretoria, com uma ação que alcançava escolas profissionais, primárias, complementares e normais, nucleadas pelo Museu da Criança (Cf. ANGELINI, 2002; WARDE, 2002; BAPTISTA, 2001; MORAIS, 1999).

Em 1928, Noemi Rudolfer integrou um grupo de educadores que viajou aos Estados Unidos da América com subsídios da ABE e do *International Institute of Education* de Nova York com o objetivo de conhecer e estudar a educação daquele país. Em 1930, apresentou à ABE um detalhado relatório da viagem, logo publicado no jornal *O Estado de São Paulo* e na revista *Educação* da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo e Sociedade de Educação. Ainda em 1930, retornou aos Estados Unidos para aprofundar seus conhecimentos em Psicologia no *Teacher's College* da Universidade de Colúmbia, Nova York. Nesse último período, freqüentou as aulas de Kilpatrick, Dewey, Thorndike, Gates e outros (RUDOLFER, 1941).

Os anos 1930, marcados pelas Revoluções de 1930 e 1932, entre outros fatores políticos, econômicos e sociais, consolidaram um processo de maior intervenção estatal na vida pública. Isso trouxe avanços e retrocessos e, sem dúvida, embates – inclusive entre a elite. Prova disso foi o questionamento por parte de São Paulo do sistema de interventoria imposto no Governo Provisório de Getúlio Vargas.

A indisposição gerou conflitos porque a elite local não aceitava um interventor de fora de São Paulo, caso de João Alberto Lins de Barros. Além disso, nos dois primeiros anos, o Governo Provisório de Getúlio Vargas não conseguia definir qual

caminho seguir, qual direção imprimir à administração do Estado. Dentro do governo havia simpatizantes do fascismo e do comunismo, o que gerou grande confusão como, por exemplo, a atitude do interventor paulista João Alberto¹ que permitiu a manifestação de comunistas em comícios e manifestos críticos à situação social, atos que preocuparam a elite paulista.

Essa falta de clareza político-ideológica do Governo Provisório pode ser considerada como um reflexo da simpatia de alguns revolucionários com as idéias nazi-fascistas que se disseminavam na Europa, enquanto outros buscavam inspiração na Internacional Comunista.

Nesse ambiente ocorreu o movimento revolucionário de 1932, relacionado ao tenentismo e sua presença nos conflitos com as elites estaduais, principalmente na interventoria de São Paulo. Concordamos com Borges quando afirma que ocorreram duas fases distintas antes da eclosão do *9 de Julho*: “a primeira fase, de final de outubro de 30 a meados do ano seguinte, compreende o período da Interventoria do coronel João Alberto Lins de Barros, destacada figura no comando militar do movimento” (BORGES, 1992, p. 33). Durante essa fase, os conflitos de poder aconteceram entre João Alberto e o Partido Democrático (PD), momento em que se articulou a Legião Revolucionária de São Paulo, bloco crítico aos rumos que o Governo Provisório tomava.

¹ Permaneceu na função de novembro de 1930 até julho de 1931. Nesse período, convidou Lourenço Filho para assumir o cargo de Diretor-Geral de Ensino. Seu governo recebeu críticas da burguesia paulista por ter autorizado o funcionamento legal do PCB (Partido Comunista do Brasil).

No campo educacional, a gestão João Alberto convidou Lourenço Filho para a pasta da Instrução Pública. Como Diretor Geral do Ensino², Lourenço Filho além de reorganizar o ensino e transformar a Escola Normal de São Paulo em Instituto Pedagógico (DECRETO nº 4.888, 12/2/1931), ainda desenvolveu a primeira tentativa de homogeneização de classes escolares por meio de testes, com o auxílio de Noemi Rudolfer, como dito anteriormente. Os Testes ABC³ foram aplicados em 15.605 alunos analfabetos, matriculados no 1º ano dos grupos escolares da capital paulista (MONARCHA, 2001, p. 35-37).

Com a demissão de João Alberto, em 24 de julho de 1931, iniciou-se a segunda fase. Com isso, a luta pelo poder estadual tornou-se mais acirrada e foi marcada pela passagem de três interventores: Laudo Ferreira de Camargo (25/7/1931 a 13/11/1931), Manuel Rabelo (13/11/1931 a 7/3/1932) e Pedro de Toledo (7/3/1932 a 2/10/1932). Na disputa estavam envolvidos o Partido Democrático (PD), o Partido Republicano Paulista (PRP), a Legião Revolucionária, o Partido Popular Paulista (PPP) e a Frente Única Paulista (FUP) (BORGES, 1992). Além dos partidos, havia a presença dos intelectuais que circulavam em torno do jornal *O Estado de S. Paulo* e que, desde

² Ocorreu uma mudança de nome, já que, anteriormente, era chamada de Diretoria Geral da Instrução Pública.

³ Os Testes ABC, desenvolvidos por Lourenço Filho, foram aplicados em vários estados brasileiros. O Serviço de Psicologia Aplicada em São Paulo fez sua primeira grande aplicação no ano de 1931, depois foi a vez de Belo Horizonte, 1932 e do Distrito Federal, em 1934. A história, o método, a aplicação e o processo avaliativo são detalhadamente explicados em Lourenço Filho (1937 e 1957, sendo que essa edição recebeu a inclusão de dois capítulos e foi acompanhada de material para aplicação, o que pode indicar que as edições anteriores também ofereciam um modelo). Essa obra foi traduzida para o espanhol e os Testes aplicados em vários países latino-americanos. Também passaram a ser aplicados em escolas francesas a partir de 1954.

os anos vinte, procuravam ampliar seu espaço e participação na política nacional. (Cf. MICELI, 2001; CARDOSO, 1982).

Após a Revolução de 1932, Vargas nomeou como interventor Valdomiro Lima em 6/10/1932, que permaneceu no cargo até 14/7/1933. Lima foi substituído provisoriamente pelo General Cerqueira Daltro Filho até a nomeação definitiva de Armando de Sales Oliveira, confirmada em 16/8/1933. Sales de Oliveira renunciou em 25/12/1936 para disputar a presidência do Brasil.

As substituições ocorridas na interventoria de São Paulo impactaram a Diretoria Geral de Ensino. Assim, sucessivamente, o cargo foi ocupado por Lourenço Filho (27/10/1930 a 23/11/1931); Sud Mennucci (24/11/1931 a 26/5/1932); João Toledo (27/5/1932 a 3/10/1932); Fernando de Azevedo (28/11/1932 a 23/8/1933); Sud Mennucci (7/8/1933 a 23/8/1933); Francisco Azzi (24/8/1933 a 14/8/1934); Luis da Motta Mercier (15/9/1934 a 25/9/1935); e Almeida Junior (26/9/1935 a 10/11/1937)⁴.

Lourenço Filho pediu demissão da Diretoria Geral de Ensino em 23/11/1931 justamente com a entrada de Manuel Rebelo que, admirador das idéias de Sud Mennucci, convidou-o para assumir o cargo vago (Cf. GIESBRECHT, 1998).

Após sua saída, Lourenço Filho foi convidado a transferir-se para o Rio de Janeiro e assumir a função de chefe de gabinete do então Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos. Sua ida deixou vaga a Cadeira de Psicologia Educacional do Instituto de Educação, que passou a ser ocupada por Noemi Rudolfer.

⁴ Confira no Anexo 2 um quadro dos interventores e os ocupantes da Diretoria Geral de Ensino.

5.2 Conflitos no campo educacional

Como dissemos acima, o Serviço de Psicologia Aplicada, chefiado por Noemi Rudolfer, ganhou autonomia na gestão do Diretor-Geral Lourenço Filho (1930-1931). Entretanto, Rudolfer viu essa conquista ameaçada com a entrada de Sud Mennucci na Diretoria Geral do Ensino de São Paulo. Esse espaço representava um campo de articulações e de poder para Rudolfer, dentro da pesquisa e da sociedade. Pode-se aferir seu prestígio pessoal e profissional, por exemplo, na constituição do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e na Sociedade de Sociologia⁵.

O curto período de Sud Mennucci na educação (seis meses) foi criticado de forma unânime pelos educadores e pela imprensa. Entre suas ações, destacou-se a remoção de professores de forma drástica do interior para a capital, aumento de salas de aulas e as vagas nas escolas. Isso teve efeito por acreditar que esses professores “impregnados pelos valores citadinos, eram um mal às escolas rurais” (MATTOS, 2004, p. 17).

⁵ No ano de 1936 foi criada a **Sociedade de Sociologia**, presidida por Fernando Azevedo, da qual fizeram parte: Alcir Porchat, Antônio Almeida Prado, Antonio Cândido, Bruno Rudolfer, Fernando de Azevedo, Júlio de Mesquita Filho, Claude Lévi-Strauss, Mário de Andrade, Nóbrega da Cunha, **Noemi da Silveira Rudolfer**, Oswald de Andrade, Paul Arbousse Bastide, Paulo Duarte, Paula Souza, Raul Briquet, Reinaldo Porchat, Sérgio Milliet, dentre outros. (Cf. <www.centrocultural.sp.gov.br/ccsp/livros/pdfs/sef.pdf> acesso em 1/8/2006). Os nomes aqui citados estão constantemente cruzando-se nos mais variados locais: do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova à Banca de seleção de Noemi Rudolfer na cadeira de catedrática de Psicologia do Instituto de Educação, o que indica uma constante “aproximação” e “repulsão” dentro das esferas acadêmicas e sociais da época.

O Serviço de Psicologia herdara do período de Lourenço Filho uma relativa autonomia frente à Diretoria Geral de Ensino e, pela sua estrutura, envolvia e submetia todas as outras áreas técnicas ao seu controle⁶.

Adversária dessa condição de autonomia do Serviço, a reforma de Sud Mennucci atingiu diretamente a atuação de Noemi Rudolfer, pois, na função de assistente-técnica, a professora chefiava o Serviço de Psicologia Aplicada. A reforma de Mennucci, implantada com o Decreto nº. 5.335 de 7/1/1932, remanejava e ampliava o quadro de funcionários, além de minar a autonomia do Serviço, ao centralizá-lo na figura do Diretor Geral.

Descontente com a nova administração que revogava as modificações introduzidas pelo diretor antecedente e afastava-se dos princípios da Escola Nova (VICENTINI, 1997), Noemi pediu demissão do Serviço de Psicologia, apresentando, simultaneamente, um relatório de trabalho em que destacava as atividades desenvolvidas no período (SERVIÇO..., 1932).

Em seu lugar, assumiu Luis Galhanone que, em documento escrito em 1932 e publicado na revista *Educação*, buscava indicar os avanços impostos pela gestão Sud Mennucci. Para o novo dirigente, uma das principais melhorias dizia respeito justamente à oficialização do Serviço de Psicologia Aplicada, que o “espírito bem orientado, em assunto de instrução e educação” de Mennucci promovera. No bojo dessa iniciativa, ampliou-se o quadro funcional e de comissionados, que deveriam ser

⁶ Sobre a gestão de Lourenço Filho, Ana Nery faz uma análise da aplicação dos princípios escolanovistas e a preocupação tecnicista que parece fazer parte do pensamento desse educador (Cf. NERY, 1999, p. 106).

professores admitidos por concurso na área de Psicologia Educacional. Galhanone assinalava ainda que a saída de Noemi Rudolfer, após a publicação do Decreto, “justificado por motivos de ordem pessoal”, não deveria ser tratado no relatório oficial (GALHANONE, 1932, p. 59-60).

O Serviço de Psicologia Aplicada, segundo Galhanone, preservou a estrutura e o plano de trabalho traçado por Noemi Rudolfer⁷, com as atividades distribuídas pelas suas três seções (GALHANONE, 1932, p. 61). Esse fato indica que o afastamento de Noemi do Serviço passou pela centralização desse órgão em torno do Diretor Geral de Educação (Sud Mennucci) e, politicamente, pela saída de Lourenço Filho que estava, por sua vez, ligada à troca (e aos humores) de interventores em São Paulo.

De certa forma, as medidas de Sud Mennucci procuravam redirecionar e dar outro caráter ao Serviço de Psicologia. As finalidades do Serviço deveriam pautar-se em definir critérios objetivos e uniformes para aperfeiçoar os resultados do ano escolar e, principalmente, terminar com os exames finais que eram, no entender de Mennucci, elaborados e fundamentados em critérios subjetivos (MATTOS, 2004, p. 64).

Posteriormente, Noemi Rudolfer no artigo “O primeiro serviço de Orientação Profissional e educacional no Brasil”, classificaria a administração de Sud Mennucci como uma ruptura dos trabalhos realizados por Lourenço Filho. Essa professora mantinha firme sua afinidade aquele intelectual e afirmava sobre a

⁷ Isso pode ser atestado ao comparar as duas estruturas publicadas na revista Educação de jan/fev/mar de 1932, intitulada “Relatório do Serviço de Psicologia Aplicada” e a seguinte, abr/mai de 1932, “Serviço de Psicologia Aplicada” relatório de Luiz Galhanone.

implantação do Serviço: “poucos se deram conta do alto significado da iniciativa tomada. Fato muito compreensível, aliás, em todo empreendimento pioneiro” (RUDOLFER, 1945, p. 155-156).

Noemi Rudolfer ficou pouco tempo distante do Serviço Aplicado de Psicologia. Em 1933, quando Fernando de Azevedo tomou a frente da Diretoria Geral de Ensino, retomou o seu posto. Nesse ano, pela indicação do referido professor, Noemi Rudolfer participou da comissão incumbida de redigir a versão final do Código de Educação de São Paulo que, no auge da reforma paulista, entre várias determinações, decidiu que o Serviço de Psicologia Aplicada voltaria a ser anexo ao Instituto Pedagógico.

Na Diretoria Geral, Fernando de Azevedo, por meio de decretos, alterou a designação do *Instituto Pedagógico*, que passou a ser chamado de *Instituto de Educação*, além de receber *status* de curso superior⁸, incorporado à Universidade de São Paulo (USP)⁹ em 1934 (ANTUNHA, 1974; 1975). Essa estratégia abria os caminhos para a consolidação dos ideais da Escola Nova e do projeto político ideológico da elite paulista, que se concretizaram com o “interventor paulista e civil” Armando de Sales Oliveira (CARDOSO, 1982).

⁸ A Escola Normal da Praça (Caetano de Campos) transformou-se em Instituto Pedagógico por meio do Decreto estadual nº. 4888, de fevereiro de 1931; em 1933, com o Decreto nº. 5846, criou-se o Instituto de Educação; e com o Decreto nº. 5884 - o código de educação – instituiu-se o curso superior em educação (Cf. FÉLIZON, 2005; ANTUNHA, 1975).

⁹ Em 1934, com a criação da USP, o Instituto de Educação foi incorporado à universidade, assim como outros cursos superiores já existentes: Direito (desde 1827), Escola Politécnica (desde 1893/4), Medicina Veterinária (1928), Escola Superior de Agricultura Luís de Queiroz (desde 1901), Belas Artes (1934). Os cursos de Filosofia, Ciências e Letras, Farmácia e Odontologia, Ciências Econômicas e Comerciais, foram criados pelo mesmo Decreto estadual que instituiu a Universidade (Cf. Brasil, Decreto nº. 39 de 3/9/1934; São Paulo, Decreto nº. 6283 de 25/1/1934).

Portanto, por trás dessa volta de Noemi Rudolfer, estava também a conquista de espaço pelo “grupo do *Estado*¹⁰”, que sustentava a proposta da “Universidade de Comunhão Paulista”, expressão-título do livro de Irene Cardoso (1982). Os ideais desse grupo existiam desde meados na década de 1910 e desenvolveram-se nos anos 1920. Acreditavam na concepção da “missão superior” de São Paulo em promover a nacionalidade e, para materializar esse pensamento, recorreram ao projeto de criação de uma universidade destinada à formação de uma elite dirigente (CARDOSO, 1982).

Nesse processo em que a “Comunhão paulista” avançava na criação da USP, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e do Instituto de Educação, foi realizado, em abril de 1936, o concurso público para a Cátedra de Psicologia Educacional. Dessa forma, Noemi Rudolfer tornou-se professora catedrática, aprovada em primeiro lugar pela banca composta pelos professores Fernando Azevedo, Almeida Junior, Antônio Carlos Pacheco e Silva, Milton de Campos e Paul Arbousse Bastide. No exame, defendeu uma monografia¹¹ que tratava da história da Psicologia moderna, publicada posteriormente em 1938. Esse texto, transformado em livro, recebeu o título

¹⁰ Esse grupo ligado ao jornal “O Estado de São Paulo” pode assim ser identificado: Armando de Sales Oliveira, Julio de Mesquita Filho, Plínio Barreto, Paulo Duarte, Vivaldo Coaracy, Léo Vaz, Amadeu Amaral e Fernando de Azevedo, além da proximidade de Oliveira Vianna, Afrânio Peixoto, Oscar Freire, Alberto de Faria e Paulo Pestana (Cf. CARDOSO, 1982).

¹¹ *A evolução da psicologia educacional através de um histórico da psicologia moderna*. São Paulo: Revista dos Tribunaes, 1936; nessa primeira edição, o capítulo XVIII, Síntese Geral, fazia um esboço histórico da Psicologia Educacional, apontando sua evolução cronológica. O estudo partia do século XVI até o XX e concluía, em um breve relato da trajetória do Laboratório de Psicologia e da criação do Instituto de Educação.

Introdução à Psicologia Educacional e até recentemente foi utilizado nos cursos de pedagogia e magistério.

Nos anos de 1935 a 1940 foi professora da Escola Livre de Sociologia e Política¹² (ELSP), ministrando a disciplina de Psicologia Social (MORAIS, 1999). Também participou e assumiu cadeira na diretoria do IDORT - SP.

O ano de 1938, dentro do vigor do Estado Novo, foi marcado pela extinção do Instituto de Educação e sua transformação na Quarta Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Decreto 9.268-A 26/6/1938 (ANTUNHA, 1974; 1975;). Isso também imprimiu outro rumo ao Laboratório de Psicologia Aplicada e provocou um confronto entre Noemi Rudolfer e Fernando de Azevedo. Esse choque de posições pode explicar o silêncio absoluto em torno do nome da educadora nas obras *A cultura brasileira* e em *Figuras de meu convívio*¹³ do afamado intelectual.

5.3 A trajetória da Psicologia no Brasil: breves referências históricas

Com o objetivo de compreender a trajetória de Noemi Rudolfer - signatária do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova - tornou-se imprescindível o estudo da

¹² A Escola Livre de Sociologia e Política, fundada em 27/5/1933, foi iniciativa de Roberto Simonen e do IDORT com setores da burguesia paulista como Armando de Sales Oliveira, que prestou apoio à iniciativa quando foi interventor em São Paulo e que a colocou na condição de utilidade pública. Em 1938, passou a ser Instituição Complementar da USP (Cf. CARDOSO, 1982; ANTONACCI, 1993; WEINSTEIN, 2000; MICELI, 2001).

¹³ Fernando de Azevedo teve outros desafetos, como por exemplo, Francisco Azzi, que colaborou inclusive em texto conjunto com o educador nos anos 1920. Em *Figuras de meu convívio*; retratos de família e de mestres e educadores, Azevedo lembra da discórdia com Azzi e lamenta o ocorrido, dizendo não entender o porquê do afastamento entre ambos (Cf. AZEVEDO, 1973).

gênese e organização da Psicologia Educacional no Brasil. O percurso levou-nos a investigar também a presença de modelos que influenciaram a constituição da matéria no campo científico.

As transformações na Psicologia Educacional, delineadas a partir de 1914 até os anos 1930, foram marcadas pela sua fundamentação no campo experimental e psicofísico, ao constituir-se com um *corpus* teórico específico. Para entender esse momento da constituição da Psicologia e de sua reivindicação do *status* de ciência, temos que acompanhar o longo processo iniciado na segunda metade do século XIX e que esteve intimamente combinado com a consolidação das sociedades capitalistas européias. Segundo Patto,

Em sua constituição e desenvolvimento, tudo indica que a Psicologia é instrumento e feito das necessidades, geradas nessas sociedades, de *selecionar, orientar, adaptar e racionalizar*, visando, em última instância, a um aumento da produtividade. Nos primórdio da Psicologia científica tal afirmação parece especialmente verdadeira em duas de suas áreas: a Psicologia do trabalho e a Psicologia escolar (PATTO, 1984, p. 87, *itálico no original*).

Essa autora traz uma minuciosa cronologia do desenvolvimento da Psicologia no final do século XIX e início do XX e que, indubitavelmente, influenciou vários autores e práticas no Brasil. Situa o início da Psicologia Experimental na Alemanha e depois seu estabelecimento na França, com a fundação do primeiro laboratório de Psicologia na Sorbonne. Coube a Alfred Binet (1857-1911) sua direção de 1894 até sua morte, substituído por Henri Pierón. Ainda naquele país, a Cadeira de Direito da Natureza e das Gentes do Collège de France transformou-se em Cadeira de

Psicologia Experimental, tendo assumido como seu titular Théodule-Armand Ribot¹⁴ (1839-1916) (PATTO, 1984, p. 89).

Para Patto, a partir da Alemanha e da França, cresceu um movimento de expansão dos fundamentos da nascente Psicologia, que chegaram a várias partes do mundo, inclusive ao Brasil. Essa autora considera que os Estados Unidos assumiu a dianteira da produção com a fundação, por Staley Hall, do primeiro laboratório oficialmente reconhecido no país, situado na Universidade Jonh Hopkins em Baltimore. Em dez anos ocorreu a criação de mais de 20 laboratórios. Com relação a Staley Hall, evolucionista convicto (afirmou inclusive que a “ontogênese repete a filogênese”), sua presença marcante formou toda uma geração de psicólogos norte-americanos como, por exemplo, James McKeen Cattell (1860-1944) e Jonh Dewey (1859-1952), ambos com importante papel desempenhado na Psicologia Educacional (PATTO, 1984, p. 89-90).

Ao discutir a construção da cientificidade da Psicologia, Patto procurou evidenciar internamente suas fontes e, ao abordar o behaviorismo, traçou sua matriz conceitual: “de um lado, a biologia, da qual empresta os conceitos de adaptação, organismo, estímulos e meio; do outro, as ciências físico-matemáticas, que lhes fornecem um aparato de observação e quantificação que supostamente garantem sua objetividade” (PATTO, 1984, p. 92). A opção por essa conceituação no campo da Psicologia não foi casual e, menos ainda, inconseqüente, o que nos conduz a concordar com Patto frente à sua afirmação de que se instaurou no miolo teórico-

¹⁴ Théodule-Armand Ribot criou o curso de Psicologia no ano de 1885, em Paris.

conceitual da Psicologia uma analogia entre “meio natural e meio social”. Essa construção teórica abriu caminho para o primado da ideologia adaptacionista, forjada como concepção que norteou a ação do psicólogo, o que a colocou *pari passu* com a ideologia política dominante num mundo industrial oligárquico (PATTO, 1984, p. 92).

Dessa forma,

A consideração do meio social como algo “natural”, “dado”, a que os indivíduos devem ajustar-se em nome de seu bom funcionamento, constitui um *artifício reificador* de grande eficácia mistificadora da realidade de uma sociedade de classes, na medida em que faz com que ela apareça como algo objetivo, externo e independente dos homens (PATTO, 1984, p. 92, *itálico no original*).

Ao assumir essa configuração, juntamente com as novas necessidades do capital, foram criadas exigências para adequação da mão-de-obra aos mecanismos de produção. Isso ficou patente nas formas de recrutamento, em que aptidões e traços da personalidade eram exigidos para conferirem eficiência ao sistema. A aplicação desses critérios também foi utilizada para impedir o acesso ou a continuidade de trabalhadores considerados “agitadores” nos postos de trabalho. Com isso obrigava-os a uma condição de marginalidade e de enquadramento como indivíduos desajustados em uma sociedade capitalista¹⁵.

A entrada da Psicologia na educação reforça seu caminho de afirmação como campo teórico. Alguns autores contribuíram decisivamente para isso e podemos encontrar na produção de Francis Galton (1822-1911) e Alfred Binet a tarefa de ajustar

¹⁵ Esse uso da ciência para reprimir e desqualificar os indivíduos - pobres, negros e indigentes – foi marcante no Brasil durante a Primeira República. Para maior aprofundamento a respeito dessa temática, ver PATTO, 1999.

o conhecimento sistematizado à orientação e seleção escolar/profissional (PATTO, 1984, p. 96).

O cientista Francis Galton, primo de Darwin, aproximou os conceitos biológicos de adaptação, seleção e variação desse cientista ao estudo dos seres humanos, com o objetivo de demonstrar a hereditariedade de talentos específicos¹⁶ (PACHECO, 1998, p. 15). Segundo Patto,

na tentativa de identificar os psicologicamente mais capazes – entendendo por capacidade a posse das adaptações e traços de personalidade compatíveis com a manutenção da ordem social em vigor – criou instrumentos de medidas da inteligência e de personalidade, precursores das escalas, testes e provas que constituíram, mais tarde, o principal instrumento dos psicólogos nas escolas e nas fábricas (PATTO, 1984, p. 96).

Na França, Alfred Binet foi outro importante autor, influente no campo da Psicologia da Educação, por desenvolver uma escala de medidas de inteligência que auxiliava a classificação dos sujeitos. Ao atuar no Laboratório Experimental da Sorbonne e, posteriormente, no Laboratório de Pedagogia Experimental anexo à escola primária, aprofundou suas idéias e abriu caminho para a Psicometria¹⁷ (PATTO, 1984).

¹⁶ Esse pensamento, originado em Darwin e que constituiu o denominado campo do “darwinismo social”, recebeu severas críticas como as publicadas na revista *The Nineteenth Century* por Pedro Kropotkin, posteriormente reunidas no livro *El Apoyo mutuo* (Cf. KROPOTIKIN, 1989). No campo educacional, John Watson, em 1913, contrapondo-se a idéia de Galton, apresentou sua teoria comportamentalista em que o desenvolvimento da inteligência depende do meio e da educação recebida pelo indivíduo. Conferir em <<http://psychclassics.yorku.ca/Watson/views.htm>> acesso em 31/07/2006 (texto considerado um manifesto do behaviorismo).

¹⁷ Seu livro *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência* foi traduzido por Lourenço Filho em 1929.

Nesse mesmo caminho, do outro lado do Atlântico, James McKeen Cattell criou um modelo de mensuração que permitia identificar funções individuais determinadas dentro de um grupo, contribuição que se somou à Psicometria (PATTO, 1984).

Ao ampliar os conceitos criados por Binet, Lewis Madison Terman¹⁸ (1859-1947) construiu um sistema para avaliar o Quociente Intelectual (Q.I.), o que garantia a aceitação e sucesso da Psicologia dentro do contexto capitalista, pois “realizava o sonho da sociedade industrial capitalista de poder basear-se num critério numérico, objetivo, para classificar seus membros”. Esse “sonho” tinha como propósito “classificar, selecionar, prever a adaptabilidade ou o potencial de desajustamento dos indivíduos às diversas funções (e, portanto, sua capacidade produtiva), explicar o insucesso escolar, profissional e social, assim, a crença no mito da igualdade de oportunidades” (PATTO, 1984, p. 98).

Deste modo, a relação Psicologia-trabalho e Psicologia-educação permitiu instituir mecanismos de seleção, mediante métodos de mensuração que manipulavam a eficiência dos indivíduos. Dessa forma, alocava-os para setores mais convenientes às suas “aptidões tanto no sistema de produção capitalista quanto na escola e na educação”. Ao agir assim, também designava punições aos desajustados e alcançava a finalidade de engendrar uma sociedade disciplinada e regulada. No processo de desenvolvimento capitalista no Brasil, Antunes aponta essa relação como formadora de

¹⁸ Sobre os autores: Binet, Gaston, Cattell, Terman, entre outros, e alguns de seus textos principais podem ser encontrados em < <http://psychclassics.yorku.ca/> >, acesso em 31/07/2006.

um tripé Educação-Trabalho-Psicologia “necessário para o processo de industrialização massiva que se planejava para a sociedade brasileira, sob a **égide da modernidade que se almejava para o país**” (ANTUNES, 1998, p. 67, grifo nosso).

Essa propalada modernidade encontrou espaço para desenvolver-se na década de 1930. Para Anita Cabral, os anos pós-Revolução de 1930 foram significativos na história da Psicologia e de suas aplicações no Brasil. Naquele momento, a Psicologia elevou-se ao *status* de disciplina do ensino universitário e científico e extrapolava o nível secundário ou propedêutico. Antes disso, a presença da Psicologia estava vinculada às cadeiras de Filosofia das escolas secundárias e dos cursos anexos preparatórios às Faculdades de Direito (CABRAL, 1950).

As escolas normais se constituíram espaço privilegiado para o desenvolvimento dos primeiros núcleos de estudos das teorias psicológicas gerais e aplicadas. Nesse ambiente foram fundados os laboratórios de Psicologia onde os professores brasileiros receberam breves e estimulantes cursos e exposições de pesquisadores estrangeiros como, por exemplo, Théodore Simon, Eduard Claparède, Hélène Antipoff, Henri Pierón, Fauconnet, Leon Walther, Wolfgang Köhler, entre outros. Portanto, para Anita Cabral, a “formação dos mais destacados psicólogos educacionais brasileiros da atualidade tem suas raízes naquelas escolas normais” (CABRAL, 1950, p. 32).

Antes de entrar no rol das disciplinas universitárias, a Psicologia foi “se fazendo” no Brasil a partir da influência externa. Nesse caminho percorrido, transitou pelas idéias francesas até por volta de 1915, substituídas paulatinamente pelas idéias

norte-americanas no decorrer dos anos seguintes, “mas ainda assim *via França*” (CABRAL, 1950, p. 34).

No desenvolvimento da Psicologia como campo científico no Brasil, o modelo da aplicação e aferição dos testes obteve bastante expressão. Tinha como finalidade avaliar e identificar as aptidões dos indivíduos, encontrar problemas e adequar os “desajustados”. Tudo cientificamente.

De acordo com Massimi, a entrada da Psicologia experimental no campo educacional, com os testes e processos interpretativos das avaliações, ofereceu à Pedagogia um “método objetivo para o conhecimento do homem e de seu processo evolutivo, substituindo o método empírico ou filosófico da tradição anterior” (MASSIMI, 1990, p. 70). Esse movimento de aproximação com a educação estava em processo desde o final do século XIX. A partir dos anos 1920, quando a Psicologia adquiriu *status* científico, teve início sua consolidação dentro do campo educacional (MASSIMI, 1990).

Inicialmente, a relação entre Pedagogia e Psicologia foi entremeada pela visão positivista de ciências e no Brasil recebeu importante contribuição de Oscar Thompson. Como diretor da Escola Normal de São Paulo no período de 1901 a 1920 empreendeu várias viagens aos Estados Unidos e assumiu, por duas vezes, a Diretoria de Instrução Pública (1909-1911 e 1917-1920).

Thompson explicitou a função científica da Psicologia em seu texto *O futuro da Pedagogia é científico* (1914) e afirmava que a “pedagogia é uma Psicologia em ação” e indispensável “ao pedagogo (sic) para indicar o caminho a seguir e dele remover os obstáculos” (LABORATÓRIO..., 1914, p. 12-13).

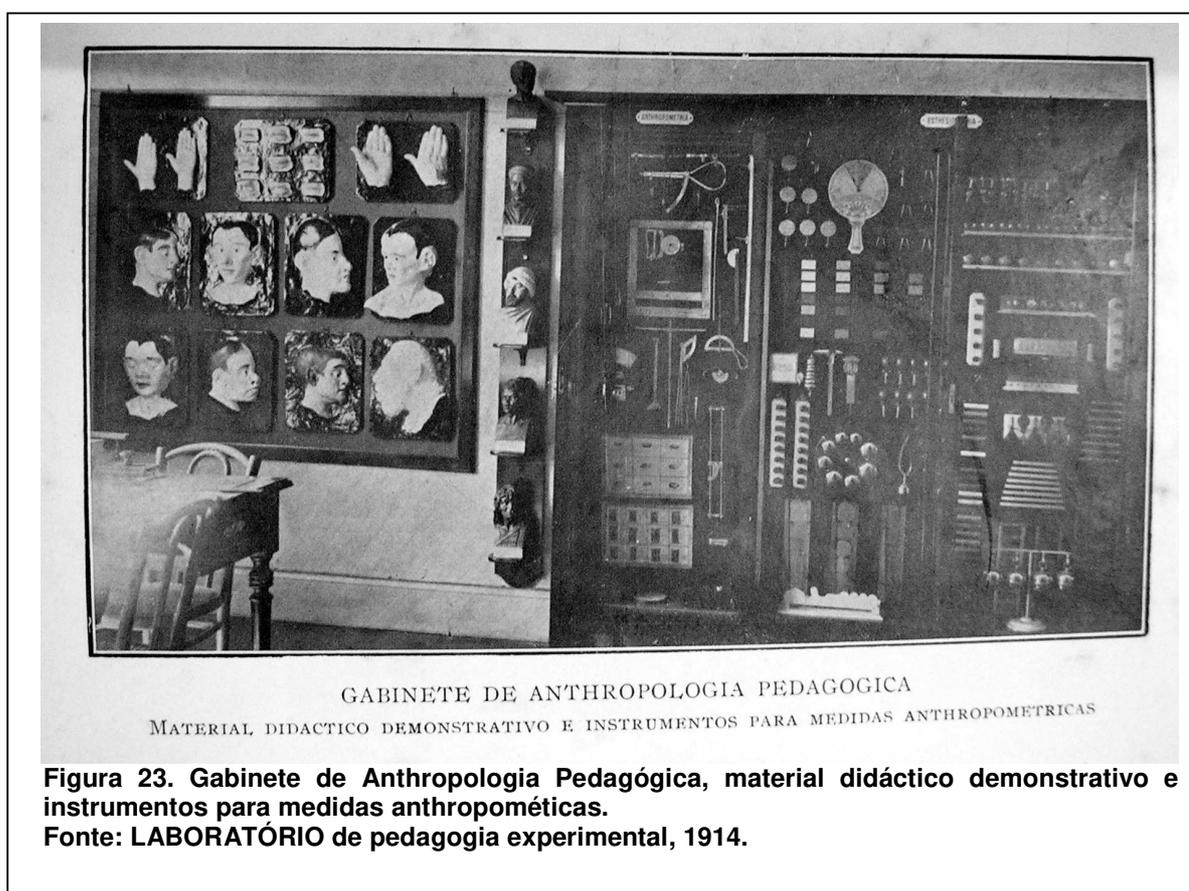


Figura 22. Gabinete de Psychologia Pedagógica: Chrometria e Chimografia.
Fonte: LABORATÓRIO de pedagogia experimental, 1914.

Importante destacar que Oscar Thompson contribuiu decisivamente para a organização do Gabinete de Antropologia e Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo, em 1913¹⁹. Esse centro de estudos recebeu a contribuição substancial do médico e pedagogo italiano Ugo Pizzoli em 1913 e 1914, e do Francês Henri Pierón em 1917 (MONARCHA, 2001; MASSIMI, 1990, LABORATÓRIO..., 1914).

¹⁹ Em São Paulo, Clemente Quaglio criou o primeiro “Gabinete de Psicologia Experimental” na cidade de Amparo em maio de 1909. Em 1912, organizou e passou a dirigir o Gabinete de Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça da República, na capital paulista. Realizou a primeira investigação sobre deficiência mental em escolares no país com o uso da “Escala Métrica de Inteligência” de Binet e Simon. Em 1914, um psicólogo italiano, Ugo Pizzoli, foi contratado pelo Governo do Estado de São Paulo para modernizar e dinamizar o laboratório criado por Quaglio. (Cf. <http://www.crpsp.org.br/a_acerv/set_linha_tempo_psi.htm> <<http://200.242.252.70/oliberal/arquivo/noticia/atualidade/n08122002default10.asp>> acesso em 01/8/2006).

Na publicação intitulada *O laboratório de pedagogia experimental* (1914), Ugo Pizzoli apresentava o livro como um “modesto ensaio científico”. Em suas palavras iniciais, elogiava os autores participantes da publicação que mostravam suas aptidões à temática da Psicologia e Antropologia Pedagógica. Um desses trabalhos de autoria de Savério Cristóforo procurava aferir, “por meio de processos científicos e métodos que não deixem a dúvidas, o tipo intelectual das crianças” (LABORATÓRIO..., 1914, p. 105), objeto de pesquisa posterior de Lourenço Filho e de Noemi Rudolfer.



Ao final desse livro, Ugo Pizzoli elaborava relatório sobre o curso de pedagogia científica - destinado a professores, inspetores e diretores escolares – ao

demarcar as temáticas abordadas e as visitas a duas instituições de controle: o Instituto Disciplinar destinado a órfãos e abandonados e o Hospício de Alienados do Juquery, local onde os enfermos encontravam “amor e paraíso!”. Pizzoli agradecia a facilidade e o empenho encontrados para a realização do curso, promovido por Oscar Thompson e João Chrisostomo (Diretor Geral de Instrução) (LABORATÓRIO..., 1914, p. 139-143).



Figura 24. Instituto de Educação Caetano de Campos, 1927. Da Esquerda para a Direita em pé: 2- Gastão Strang; 4- Carlos Silveira; 5- Benjamin Ribeiro; 6- Manuel Bergström Lourenço Filho; 7- Américo Moura. Sentados: 1- Noemi Marques da Silveira (Rudolfer); 2- Branca do Canto e Mello; 3- Roberto Mange; 4- Senhora Piéron; 5- Henri Piéron; 6- Carlos Alberto Cardim Filho; 7- João Baptista de Brito.
Fonte: Instituto de Psicologia – USP.

Segundo Monarcha, o Laboratório de Psicologia e Antropologia Pedagógica da Escola Normal, inaugurado oficialmente em 17/9/1914, foi abandonado

no final dos anos 1910 e coube a Lourenço Filho, catedrático de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal, reativá-lo em 1925 (MONARCHA, 2001, p. 12). Esse gabinete funcionou até 1930 e representou, juntamente com a Escola Normal de São Paulo, “um centro de estímulos e cultivo do interesse pela Psicologia experimental, nele atuando vários ilustres professores e psicólogos brasileiros, como Antônio de Sampaio Dória, Lourenço Filho, Roldão [Lopes] de Barros e Noemi Silveira Rudolfer” (MASSIMI, 1990, p. 72).

5.4 Do Serviço de Psicologia Aplicada ao Laboratório de Psicologia Educacional: pesquisa e poder

Recuperaremos brevemente o percurso do Serviço de Psicologia Aplicada para compreendermos o pensamento e a ação da professora Noemi Rudolfer nesse tempo/espço. Vinculado à Diretoria de Ensino, o Serviço estava organizado estruturalmente em Seção de Orientação Profissional, com duas sub-seções: medidas e pesquisas. A Seção de Medidas, por sua vez, também com duas sub-seções: medidas mentais e medidas escolares; a outra era a Seção de Estatística, cúpula do órgão, que prestava assistência às outras seções. Importante ressaltar que o Serviço de Psicologia alcançou grande autonomia e subordinou os demais à sua estrutura de organização.

Na conturbada política dos interventores - sucedidos nome a nome para afagar a elite paulista - a queda de João Alberto acarretou a saída de Lourenço Filho. Sud Mennucci, dali em diante o novo gestor da Diretoria de Ensino, recebeu críticas dos escolanovistas Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e do próprio Lourenço Filho, inconformados com as novas práticas e conceitos implementados. Isso também motivou a demissão de Noemi Rudolfer do Serviço de Psicologia Aplicada.

Mennucci não ficou muito na função (24/11/1931 a 26/5/1932). No ano de 1933, já com a presença escolanovista de Fernando de Azevedo no comando da Diretoria de Ensino (28/11/1932 a 23/8/1933), o Serviço de Psicologia Aplicada passou por uma reorganização. A partir do Código de Educação (Decreto nº. 5884, 21/4/1933), saiu das dependências do Departamento de Educação e passou a fazer parte do recém criado Instituto de Educação (ex-Instituto Pedagógico) (DECRETO nº 5846, 21/2/1933). Entretanto, a estrutura continuava muito próxima ao período em que Noemi Rudolfer ocupou a chefia em 1931 e que foi consolidada por Sud Mennucci.

Com a criação da USP (DECRETO nº 6283, 25/1/1934), o Regulamento do Instituto de Educação (DECRETO nº. 7067, 5/04/1935) alterou a denominação do Serviço de Psicologia Aplicada para Laboratório de Psicologia e permaneceu ligado ao Instituto de Educação.

O Regulamento do Instituto de Educação anunciava a existência de quatro laboratórios – Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Pesquisa Sociais e Estatística Educacional. Ao conservar as estruturas do Serviço de Psicologia Aplicada, o Laboratório de Psicologia era o único que não estava subordinado ao professor da

respectiva cadeira e sim orientado e dirigido por um chefe. Essa organização reforçava o papel da chefia, que deveria ser ouvida sobre tudo que dissesse respeito ao Laboratório nas deliberações da Congregação (DECRETO nº. 7067, 5/04/1935).

Na Ata da Congregação do Instituto de Educação (ACIE) do dia 20/5/1936, Noemi pediu a aprovação de colaborações voluntárias para o Laboratório das Doutoras Aniela Meyer Ginsburg e Betti Hatzenstein²⁰, da Universidade de Varsóvia e da Universidade de Hamburgo, respectivamente. A Congregação entendeu que ficava a critério da chefia aceitar ou denegar o pedido, pois essa colaboração não envolvia ônus ao Estado e nem criava direitos para as pesquisadoras admitidas (ACIE, 20/5/1936).

Podemos entender que isso representava um risco para Noemi Rudolfer: afinal o Laboratório, em tese, gozava de autonomia frente à cadeira de Psicologia Educacional. Para solucionar o impasse, Noemi apresentou uma representação que reorganizaria o Laboratório de Psicologia “como órgão de investigação e estudos, anexo à cadeira de Psicologia Educacional do Instituto de Educação, com a supressão do cargo de chefe do mesmo Laboratório”. Debatida a temática, Fernando de Azevedo ficou encarregado de tomar as providências para a “incorporação do laboratório de Psicologia à cadeira de Psicologia Educacional” (ACIE, 27/6/1936).

Isso se concretizou e o Laboratório de Psicologia foi anexado e subordinado à Cadeira de Psicologia Educacional, ou seja, diretamente a Noemi Rudolfer.

²⁰ Sobre a vida, a atuação e a projeção dessas duas psicólogas, conferir: Cabral, 1950; Morais, 1999.

As atividades desenvolvidas pelo Laboratório em 1936 ilustram a extensão e o entrelaçamento com a estrutura do Instituto de Educação. Conforme relatório de Cantídio de Moura Campos, secretário da educação e saúde pública, os trabalhos realizados abrangeram organização psicológica nas escolas e pesquisa (RELATÓRIO, 1938, p. 132). A *organização psicológica nas escolas* visava resolver os problemas de homogeneização das classes, organização de classes de reajustamento, avaliação objetiva do trabalho escolar e serviço de Orientação Profissional.

Por esse relatório é possível perceber como o Laboratório de Psicologia operava, ao organizar 160 classes em 5 grupos escolares (formados pelas condições econômicas das famílias), além das escolas primárias anexas ao Instituto de Educação e da Normal Padre Anchieta. Segundo o Relatório, aplicaram-se os testes²¹ em 7.582 alunos, que os classificou em graus - fortes, médios e fracos (RELATÓRIO, 1938, p. 133).

Junto com o chamado teste Dearborn, aplicou-se, nos mesmos locais, o teste ABC (conjunto de oito provas para cada criança), ao todo 7.952 provas para 2.244 crianças (ARQUIVO... nº 3, 1937). A meta era a verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita para classificar as crianças do primeiro ano de ensino.

²¹ Testes desenvolvido por Walter F. Dearborn (1878-EUA), tinha como objetivo verificar o nível geral de inteligência. Para viabilizar a aplicação no Brasil, foram feitas alterações para adequação “ao nosso meio” como, por exemplo, substituindo polegadas por cm, dólar pelo mil-réis, etc (os resultados pormenorizados e o processo da pesquisa encontram-se na revista Arquivos do Instituto de Educação, nº 3, 1937).

Posterior a esse trabalho, que constatou nível de desenvolvimento mental que dificultaria a aprendizagem em boa parte das crianças, houve a necessidade de organização de um sistema de atendimento. Entretanto, em função do número reduzido de professores, o atendimento somente pode ser viabilizado pelo envolvimento dos alunos do Instituto de Educação. Com o auxílio, foi possível a constituição de dez classes de reajustamento (RELATÓRIO, 1938, p. 133).

As dificuldades surgidas durante o trabalho desenvolvido pelos alunos do Instituto de Educação, exigiram estratégias para possibilitar o bom andamento das tarefas. Para superar o problema, foram organizados seminários semanais, com o total de 16 temas entre questões pedagógicas e psicológicas (ANEXO 3) (RELATÓRIO, 1938, p. 134).

Para possibilitar uma avaliação objetiva do trabalho escolar, outro teste foi organizado em junho de 1936 (apenas na escola primária do Instituto de Educação), depois, em novembro, em todos os grupos escolares. A Orientação Profissional também foi priorizada, por meio de um programa desenvolvido em algumas escolas, onde foi ministrado um total de 163 aulas com média de 30 minutos de duração. O objetivo era propiciar informação das oportunidades educacionais e profissionais existentes na cidade e no estado de São Paulo. Além das aulas, realizaram-se “visitas a oficinas mecânicas, campo de aviação, exposições das escolas profissionais e palestras com profissionais representativos” (RELATÓRIO, 1938, p. 135-136).

Também o Laboratório realizou atividades com cunho essencialmente psicológico: sobre jogos infantis na cidade de São Paulo (1935), em colaboração com o

Departamento Municipal de Cultura (DMC)²², foram aplicados 5.351 questionários às crianças para saber preferências acerca dos jogos e brinquedos (os dados foram tabulados em 1936²³); outra atividade passou pelas análises psicológicas de cartilhas (para selecionar qual delas seria adequada às classes de reajustamento) e de jornais infantis. Além do DMC, essa pesquisa contou com o apoio de jornais de São Paulo e Rio de Janeiro, e da participação da cadeira de Psicologia Social²⁴ da ELSP (RELATÓRIO: 1938, p. 136-137).

É reveladora da importância do Laboratório de Psicologia a sua biblioteca, com 480 volumes, batizada com o nome de Francisco de Paula Ribeiro²⁵. Seu funcionamento teve início em 1936, a partir de abril, sendo que o movimento até agosto atingiu 5.092 consultas. A frequência não se restringia apenas aos funcionários e alunos do Instituto de Educação, mas abarcava vários sócios que, por uma contribuição semestral, adquiriam o direito de utilizar o espaço (ARQUIVO... nº 3, 1937, p. 176-177, RELATÓRIO, 1938, p. 137).

Entretanto, esse espaço e suas atividades estavam ameaçados. Em 7 de outubro de 1937, na reunião extraordinária da Congregação do Instituto de Educação, havia um clima de tensão criada em torno do Anteprojeto de mudança no regimento do Instituto de Educação. Registrado pelo secretário Plínio Negrão, as linhas legitimavam a

²² O diretor na época era Mário de Andrade.

²³ Inicialmente a publicação da tabulação deveria ocorrer em 1937. Entretanto, isso concretizou-se em 1946 no Boletim LXXIV – Psicologia Educacional, nº 1, Jogos do escolar de São Paulo (Cf. HALLIER; MACEDO, 1946)

²⁴ Cadeira ocupada por Noemi Rudolfer de 1935 a 1940 (MORAIS, 2002).

²⁵ Segundo Anuário de 1953, a Cátedra de Psicologia foi a primeira a possuir uma biblioteca. Isso foi possível com a doação de Abraão, David e Samuel Paula Ribeiro e Isabel Ribeiro Nickelsburgo, motivo para homenagear o pai dos doadores – Francisco de Paula Ribeiro (ANUÁRIO, 1953, p. 518).

oposição de Noemi Rudolfer às mudanças iminentes que incidiriam principalmente sobre seu Laboratório.

No início da reunião, Noemi Rudolfer pediu a palavra. Em seu discurso, mostrou-se preocupada com dois pontos do Anteprojeto: a criação do Instituto de Pesquisas Educacionais paralelo aos cursos do Instituto de Educação, dirigido por um professor de tempo integral e a designação de uma comissão que acompanhasse a realização de todos os cursos, orientando estudantes e dando à Congregação pareceres prévios, sugestões de modificações nos programas e na organização, com vista “à perfeita coordenação e unidade de objetivos” (ACIE, 7/10/1937).

Em sua defesa apaixonada e detalhadamente arquitetada para convencer seus colegas, Noemi Rudolfer optou por ler linha a linha de um parecer contrário ao Anteprojeto. Como confessou, não ousaria dar verbalmente sua opinião para que cada palavra “não traia o pensamento”. Para essa professora catedrática, a emoção não podia atrapalhar aquele momento fundamental para a vida do Instituto de Educação, pois a Congregação estava frente a uma decisão mais importante que a própria inclusão do Instituto na USP em 1934 (ACIE, 7/10/1937).

Ao iniciar sua preleção, Noemi Rudolfer dirigiu críticas à concepção de curso superior em vigor. Seus argumentos partiram da prática no Laboratório de Psicologia e em sua cátedra. Em determinado momento, afirmou que o Instituto era universitário “mais por efeito de lei que efetivamente”, isso “porque é novo, e porque o espírito universitário não se improvisa, ele o poderá ser um dia de fato”. E considerava que “estamos no ponto de partida. E a chegada ao alvo depende da direção que

tomarmos nesta reunião”. O teor de seu discurso, defendia que a orientação para atingir o êxito acadêmico passaria pelo “regime de autonomia, de liberdade”, uma clara alusão de que esta qualidade não estava contemplada no Anteprojeto (ACIE, 7/10/1937).

Ainda como estratégia de convencimento dos colegas, lembrou a colaboração de todos os membros da Congregação em prol do projeto universitário que deveria ser marcado pela confiança mútua. Rudolfer não se esqueceu de Fernando de Azevedo, educador que empreendeu esforços para tornar o Instituto de Educação um instituto universitário, e mostrou-se desapontada e surpresa que tal projeto tivesse saído de suas mãos. Ao contrapor a posição do momento, citou a mentalidade liberal do diretor do Instituto que “soube dotar São Paulo de uma escola superior de educação” (ACIE, 7/10/1937).

Ao retornar à questão da criação de um Instituto de Pesquisa, Rudolfer faz um comentário sobre o trabalho do professor catedrático e sua missão em produzir cultura “o saber investigar e pesquisar é que constitui a marca do professor universitário”. Recordou também que nem todos ainda eram investigadores, “sê-lo-emos um dia, se tivermos liberdade e autonomia, se gozarmos de confiança”. A partir disso, provocava a professora, “a criação de um Instituto de Pesquisa Educacionais, a cargo de um professor, será passar atestado de incompetência aos demais que àquele ficam sujeitos e a cujas determinações a lei os escravizará” (ACIE, 7/10/1937).

Rudolfer entendia que esse professor seria um diretor pró-forma, “cuja missão só poderia ter um alvo – a burocratização da ciência”. E afirmava convicta que “só pode haver ciência onde a multiplicidade de pontos de vista se apresenta sem as

peias de uma centralização asfixiadora”. Contra isso, criticava a medida de exceção contida no Anteprojeto, em que apenas o diretor do Instituto de Pesquisa Educacional teria um regime de tempo integral. Nesse sentido, desafiou-o com a proposta: “constitua-se o Instituto com uma direção múltipla de todos os professores cujos ‘departamentos’ comportem a pesquisa todos com tempo integral. **Cada um de nós quer tempo integral**” (ACIE, 7/10/1937, grifo nosso).

Para ampliar suas considerações críticas a esse primeiro ponto, Noemi Rudolfer utilizava um argumento democrático e afirmava que “a única lei compatível é a que nasce do desejo que cada um tem de participar das decisões que interessam a todos de cooperar nas deliberações de valor, um, porém, ao lado do outro não numa escala hierárquica”. Assim, com esse entendimento, não poderia haver uma autocracia “em que um dirige e os demais se têm que submeter” (ACIE, 7/10/1937).

Ao encerrar suas preleções sobre esse primeiro ponto, concluiu que o Anteprojeto representava uma ofensa à “capacidade de estudar e deliberar em conjunto” e de pesquisa dos professores do Instituto de Educação. E, diante desse fato, “mais vale, então, que volte o Instituto de Educação ao que era – mero curso profissional de nível secundário, uma vez que seus professores precisam de tutela profissional” (ACIE, 7/10/1937).

Noemi Rudolfer, de maneira polêmica, continuou a tecer críticas, agora à temática da formação de uma comissão de ensino com membros fixos e não eleitos. Para essa educadora, o modelo que funcionava até aquele momento - de uma comissão escolhida pela Congregação - desempenhara com sucesso suas

incumbências. Por fim, negava-se a “formular hipóteses mais sérias [mas formulava] que abrangeriam sem dúvida a falta de confiança como motivo” (ACIE, 7/10/1937).

A professora acreditava que existia um “propósito de aniquilar o espírito universitário” de cooperação e “livre exame para escolhas livres...” (ACIE, 7/10/1937). O caminho de sua argumentação prosseguia idêntico ao ponto anterior. Ainda com palavras desafiantes, Noemi Rudolfer provocava a Congregação do Instituto de Educação e, indiretamente, a Fernando de Azevedo, ao perguntar a todos os presentes:

Em suma, somos ou não capazes de ocupar as nossas cátedras, porque seremos aptos a investigar, deliberar e concluir autonomamente? Somos ou não capazes de deliberações livres, em conjunto tomadas, sem **votos de qualidade**? Se é afirmativa a resposta, demos ao Instituto de Educação a denominação de Faculdade, se esse é o termo que mais significa” (ACIE, 7/10/1937).

E, em caso negativo, novamente Rudolfer propunha a volta à escola profissional secundária, “porque o espírito está morto” e nada vale o nome de Instituto, “neste caso, dobre-se a finados”. Caso isso fosse concretizado, “nós seremos os responsáveis”. Ao concluir, essa professora ainda encontrava espaço para chamar a responsabilidade de todos, “porque não quero ficar com tão grave responsabilidade, que escrevo este parecer” (ACIE, 7/10/1937).

Diante da situação criada, o diretor Fernando de Azevedo ponderou que o Anteprojeto, apresentado à Congregação, estava ali “para ser aceito ou para ser rejeitado em todo ou em parte” (ACIE, 7/10/1937). A reunião foi suspensa e retomada

no domingo, dia 10 de outubro, tempo suficiente para chegar a uma solução para a versão exposta por Noemi Rudolfer.

No domingo, depois de três horas de debates, o Anteprojeto chegou a uma aprovação unânime. As alterações homologadas seguiram as considerações críticas feitas por Noemi Rudolfer, como a mudança do nome de Instituto de Educação para Faculdade de Educação, a Comissão de Ensino para avaliar os cursos e a criação do Instituto de Pesquisa Educacionais (ACIE, 10/10/1937).

A designação da Comissão de Ensino apareceu na seção II do capítulo III que tratava da Congregação, assim registrada:

Art. 34º À comissão de Ensino, constituída pelo Diretor da Faculdade de Educação, compete acompanhar a realização de todas as aulas sugerindo à Congregação as modificações necessárias de organização geral e nos programas, bem como dando parecer prévio sobre os planos de estudos, de trabalho no sentido da sua perfeita coordenação (ACIE, 10/10/1937).

Outra função prevista da Comissão, que excluía o Diretor da Faculdade, dizia respeito ao acompanhamento dos alunos em seus “problemas de estudos e de vida escolar” (ACIE, 10/10/1937).

O capítulo específico que tratava dos Laboratórios passou a tratar também do Instituto de Pesquisa Educacional. A constituição do Instituto, definido pelo art. 69º, preconizava sua formação pelo “conjunto das seções de pesquisas de todos os departamentos, inclusive a coordenação dos trabalhos de pesquisa reunidas em um programa especial, pela Congregação da Faculdade de Educação, ouvida a Comissão

de Ensino”. O artigo seguinte anunciava as atribuições do presidente do instituto, entre elas a de convocar os “professores que tivessem seções de pesquisa e laboratórios, para deliberarem sobre os trabalhos em andamento” (ACIE, 10/10/1937).

O que traduzimos como uma vitória de Noemi Rudolfer estava descrita no artigo 72º, ao determinar que a direção dos Laboratórios continuasse nas mãos dos catedráticos. E em parágrafo único, elevava a situação dos professores e assistentes das cadeiras de Biologia Educacional, de Psicologia Educacional, de Sociologia Educacional, de Estatística Educacional e Educação Comparada, que “ficam sujeitos ao regime de tempo integral de trabalho” (ACIE, 10/10/1937).

Entretanto, essas modificações não se concretizaram. Um mês depois dessa reunião, o Brasil entrava em um Estado de Exceção comandado por Getúlio Vargas. No ano seguinte, o Decreto nº 9268 de 25/6 /1938 extinguiu o Instituto de Educação, substituído pela Quarta Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

O destino do Laboratório de Psicologia ainda estava incerto. Com a extinção do Instituto de Educação, esse espaço de pesquisa novamente se viu (re) incorporado, agora ao Departamento de Educação. No ano seguinte – 1939 - o Laboratório voltou a ser subordinado à Cadeira de Psicologia da Educação (ANUÁRIO, 1953, p. 516).

Em 1953, o Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1939-1949) recordava esse conturbado contexto e descreveu brevemente a história da

cadeira de Psicologia. Ao lamentar o destino final do Laboratório de Psicologia, expressava que:

Em 1941, por motivos alheios aos desígnios do catedrático²⁶, quando representava o Brasil na VIII Conferência de Educação, reunidos em Ann Arbor, esses assistentes foram designados para prestar serviço a outra cadeira da Faculdade, com exceção de Eulália Alves de Siqueira e de Jovino Guedes de Macedo, que permaneceram. O Laboratório de Psicologia foi, na mesma época, extinto (ANUÁRIO, 1953, p. 516).

O Laboratório de Psicologia era um espaço construído paulatinamente, durante anos, tanto material quanto intelectualmente. Além do investimento, esse campo promovia e ampliava o *status* da Psicologia dentro da ciência e da sociedade que se industrializava. Seus convênios estreitaram as relações com o IDORT²⁷, Secretaria de Estado de Educação (SEE), ELSP, entre outros.

A preocupação de Noemi Rudolfer pode ser entendida na medida em que avaliamos o Laboratório como um campo de poder e de prestígio dessa professora na sociedade paulista, campo que assegurou sua entrada em organizações como o IDORT e a Sociedade de Sociologia, por meio de colaborações e autorizações para aplicar testes de Psicologia.

Assim, a atuação de Noemi na Psicologia Educacional e na Orientação Profissional configura-se em um campo que se torna central nas discussões daquele momento histórico. Sustentar seu discurso e sua prática de pesquisa com autonomia,

²⁶ O catedrático era, na época, Noemi Rudolfer. Havia, no total, seis assistentes: Stella Miranda de Azevedo, Judith Hallier, Juventina Patrícia Santana, Beatriz de Freitas Wey, Eulália Alves de Siqueira e Jovino Guedes de Macedo.

²⁷ Voltaremos a tratar do IDORT logo abaixo.

foi a estratégia utilizada para combater as recorrentes ações de centralismo e as tentativas de controle que rondaram o Serviço e, posteriormente, o Laboratório de Psicologia.

Noemi Rudolfer alcançava projeção na área da pesquisa e ampliava sua influência na educação²⁸. Não podemos nos esquecer de que, na época, existia uma sobrevalorização do conhecimento técnico em detrimento do político.

Assim, no debate registrado na Ata da Congregação, é plausível afirmar que havia um desafio por parte de Noemi em relação a Fernando de Azevedo e ao que ele representava. Naquele instante, a professora saía da condição de coadjuvante, reclamava e defendia seu espaço na educação. Desse modo, o adjetivo de renovador ostentado por Azevedo não era consoante com o teor do Anteprojeto, que contradizia sua posição liberal.

Ao questionar (e cobrar) os valores liberais de Fernando de Azevedo, deixava exposta a porção autoritária de um liberalismo “relativo”. Esse liberalismo considerava como ato de legítima defesa das instituições burguesas o projeto de segurança nacional. Para Cardoso, esse educador compunha o universo ideológico da elite, ligada ao projeto da “Comunhão” e que expressava, na Universidade, a guinada para o autoritarismo (CARDOSO, 1982, p. 177).

²⁸ Noemi Rudolfer participou da Comissão do Código de Educação no Estado de São Paulo (1933); foi indicada por Lourenço Filho para a *Comissão de Estudos para a Elaboração do Plano Nacional de Educação* do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1935; além das palestras e curso que participava (Cf. RELATÓRIO, 1938, p. 147; ANUÁRIO, 1938; ANUÁRIO, 1953).

Noemi Rudolfer aparentemente não discordava do projeto, pois colaborava, por intermédio da Psicologia, com os interesses de controle social. Entretanto, buscava assegurar sua autonomia ao perceber que instituições e indivíduos poderiam comprometer seu espaço – o Laboratório de Psicologia.

O rompimento entre Noemi e Fernando pode ser explicado pela conquista de prestígio por essa professora. Esse reconhecimento deve-se ao fato de a educadora ser detentora de competência específica, necessária à produção ou à reprodução de um *corpus* organizado de conhecimento – a Psicologia educacional. Noemi Rudolfer naquele momento detinha um saber educacional - “trabalho simbólico” (Cf. BOURDIEU, 2005) - dentro do Laboratório desafiou e enfrentou Fernando de Azevedo.

Muitos conflitos ocorreram na afirmação, manutenção e ampliação de influências na arena educacional, gerados pela tomada de posições em defesa da autonomia de alguns setores frente à transformação e centralização do Estado e da USP – o que invariavelmente reduzia as esferas de poder acadêmico.

5.5 USP: espaço/tempo de disputas

Um outro motivo que concorria para recrudescer o delicado momento pelo qual atravessava a USP era a adequação de seus estatutos ao padrão (federal) de acordo com os ditames do DECRETO nº 19.851 11/4/1931, principalmente no que se

refere às mudanças que estabeleciam o centralismo e a dependência em relação ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Na conclusão desse processo, foi extinto e incorporado o Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Para entendermos melhor o processo, que culminou com a extinção do Instituto de Educação e sua incorporação como Quarta Seção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é necessária uma breve explicação.

A criação em São Paulo de uma estrutura de um curso superior em educação estava em pauta desde os anos 1920 com Sampaio Dória. Entretanto, somente nos anos iniciais do Governo Provisório, o fato concretizou-se por meio do Código de Educação de 1933. Mas, ainda assim, de forma incipiente.

O Código de Educação, ao tratar da formação do professor secundário (nível superior) do Instituto de Educação, versava no Art. 642: “enquanto não se estabelecer em São Paulo a Faculdade de Ciências e Letras, de acordo com as normas federais, haverá também curso de formação de professores secundários” (DECRETO nº. 5884, 21/04/1933). O que indicava que, pelo fato de ainda não existir uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras²⁹ (dentro dos princípios da Reforma Francisco Campos), a formação superior dos professores poderia ser realizada pelo Instituto de Educação (ANTUNHA, 1974; 1975).

²⁹ A Reforma Francisco Campos, Decreto nº. 19.851 de 11/4/1931 possuía 116 artigos, dispondo sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotando o regime universitário. Instituiu que a constituição de uma universidade passava, obrigatoriamente, por três dos seguintes cursos: Direito; Medicina; Engenharia; Educação, Ciências e Letras.

Esse “nível superior” pode ser questionado pelo próprio Código que tem um entendimento diferente quando trata da compreensão da educação pública, visto que nas letras “h” e “i” do artigo primeiro foram feitas distinções entre educação pedagógica e educação profissional. Na educação pedagógica, os cursos variavam de dois a três anos de duração, enquanto que, na educação profissional, duravam de cinco a seis anos respectivamente (DECRETO nº. 5884, 21/4/1933; ANTUNHA, 1975).

Outro detalhe significativo ponderado no segundo artigo foi a subordinação do Instituto de Educação e das instituições de grau primário e secundário ao Departamento de Educação, subjugado à Secretaria de Educação e Saúde Pública. Por sua vez, os estabelecimentos de ensino superior não passavam pela via intermediária do Departamento de Educação e ficavam sob jurisdição direta da Secretaria de Educação (DECRETO nº. 5884, 21/4/1933).

Entretanto, não podemos deixar de relacionar o fato como parte de uma estratégia da elite ligada ao “Grupo do *Estado*” que apostava na criação da “Universidade de comunhão” e de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, distante do Decreto de criação das bases universitárias no Brasil contido na Reforma Francisco Campos, já que esse previa, na estrutura universitária, uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Nesse sentido, a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras fazia parte do projeto político-ideológico desse grupo e tinha como finalidade representar o “lugar da formação e reprodução do ‘público novo’, das elites dirigentes, e ao mesmo tempo, a condição da conservação e reprodução do projeto de hegemonia

cultural e política de São Paulo e de Comunhão dentro da nacionalidade” (CARDOSO, 1982, p. 156).

Essa diferenciação em relação ao Decreto de 1931 tornou-se manifesta na fundação da USP, com a incorporação de vários cursos superiores existentes e a criação da referida Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Contudo, o processo de unificação provocou resistências dos cursos mais tradicionais, que temiam perder prestígio, poder e “consagração”. Esse segmento percebia que o diploma superior deixava de ser um “símbolo de apreço social”, certificação que, se antes garantia vantagens, naquele momento apenas propiciava as carreiras intelectuais para jovens não provenientes das oligarquias (MICELI, 2001).

Então, após a criação da USP, o processo de integração foi adiado, situação que expressava a sobrevivência do velho dentro do novo e do espírito federalista da República Velha presente na reforma Francisco Campos. Decreto que consagrava a autonomia jurídica das unidades acadêmicas e impossibilitava a configuração de uma estrutura mais orgânica da universidade (CUNHA, 1980, p. 295).

Com o golpe do Estado Novo de 1937 e a imposição de um regime de exceção no Brasil, além da centralização autoritária de Vargas, a USP viu-se forçada a mudar sua estrutura. Novos valores de organização curricular e do próprio vestibular entraram em cena. Segundo Fernando de Azevedo, “a universidade, que apenas começava a organizar-se, foi uma das primeiras vítimas” (AZEVEDO, 1958, p. 134).

Na alteração prevista, sob o padrão do estatuto da universidade brasileira (DECRETO nº 19.851 11/4/1931), a Faculdade de Filosofia da USP centralizaria as

cadeiras gerais e básicas³⁰ e extinguiria as três grandes áreas - Direito, Medicina, Politécnica. Para isso, foi dotada de equipamentos e corpo docente para produzir diversidade e qualidade de pesquisa, para assegurar o nível universitário da USP. Entretanto, violentas disputas tomaram corpo na USP, envolvendo Congregações, Reitoria, Conselho Universitário e Conselho Nacional de Educação. A resistência à entrada dos professores da filosofia na Politécnica, por exemplo, chegou ao conflito físico (ANTUNHA, 1974). Em 1954, durante o aniversário do IV Centenário de São Paulo, Fernando de Azevedo descreveu o clima de crise e lutas na USP. Em sua versão sobre os fatos descrevia que:

Deviam cair, uma após a outra, as duas faculdades que, por mais recentes, não tinham, para apoiá-las na resistência, nem o prestígio das tradições, nem a autoridade de uma velha guarda de professores, nem a força numérica de estudantes organizados em associações, e a cuja destruição premeditada se haviam conjurado os poderes da rotina, da intriga e da corrupção, conluiados em torno e com a criminoso complacência do governo do estado. Desencadeou-se, entre falsidade e violência, a campanha contra a Faculdade de Educação, contra a Filosofia e contra as missões de professores estrangeiros que nos prestavam sua colaboração inestimável (AZEVEDO, 1958, p. 134).

Como alertou Irene Cardoso, o processo autoritário teve a colaboração da elite paulista que almejava, com Armando de Sales Oliveira, substituir Vargas nas eleições de 1938. Entre os colaboradores, estava Fernando de Azevedo. Segundo essa autora, a Comunhão invocou uma força cujo controle não possuía e que acabaria por destruir sua pretensão de chegar ao poder. Restou apenas projetar uma imagem

³⁰ O Decreto 19.851 de 11/4/1931, em seu art. 44º, previa a possibilidade de centralizar em um só instituto universitário o ensino das disciplinas fundamentais.

histórica, que recuperava os aspectos mais liberais e democráticos do projeto de “reconstrução” nacional. Dessa forma, obscureceu a essência autoritária (CARDOSO, 1982, p. 183-184).

No desfecho final, ocorreu a remoção, da seção de Ciências da Faculdade de Filosofia, do prédio da Politécnica pondo fim à tentativa de integração universitária. Dessa forma, as escolas continuaram isoladas por mais um longo tempo. A aproximação veio como conseqüência da construção da Cidade Universitária no Butantã (Cf. ANTUNHA, 1974, p. 120). Entretanto, Antunha revela que

nem a própria Filosofia chegaria a integrar-se internamente: suas seções, separadas em diversos edifícios, manteriam poucos contatos entre si, reproduzindo ao nível da instituição o que ocorria entre as escolas da Universidade. A verdade é que a organização interna da Universidade e o **seu regime docente e didático não eram favoráveis** a qualquer medida integradora naqueles tempos iniciais (ANTUNHA, 1974, p. 120, grifos nossos).

Além desse embate na USP, os Decretos estaduais³¹ que extinguiram o Instituto de Educação e o transformaram em uma Seção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, marcaram de forma indelével alguns professores, entre eles Noemi Rudolfer, e os rumos do Laboratório de Educação.

A fundação e o funcionamento do Instituto de Educação e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras transcorreram de forma independente, ambos com propósitos distintos: no Instituto, a preocupação com o aperfeiçoamento dos

³¹ Participaram desse processo as forças ligadas ao estado intervencionista de Ademar de Barros, interventor em São Paulo nos anos 1938-1941 e a Igreja Católica. Fato semelhante, em maior dimensão, ocorreu no Rio de Janeiro com a extinção de toda a Universidade do Distrito Federal (EVANGELISTA, 2001, p. 257).

professores, administradores escolares e estudos pedagógicos especializados; na Faculdade, a prioridade dada aos altos estudos e pesquisas de caráter desinteressado (ANTUNHA, 1974, p. 97-98). Essa era a estratégia de reconstrução nacional da elite ligada ao “Grupo do *Estado*”, devidamente desvendada por Irene Cardoso (1982).

Assim, a Faculdade de Filosofia incorporava o papel previsto no Manifesto dos Fundadores da Universidade de São Paulo, que consistia em: “alargar e aprofundar o *suporte de cultura desinteressada, de base*, para as especializações ulteriores como um ‘anteparo’ aos efeitos desintegradores [...] [ao tornar-se] de alta especialização intelectual” (AZEVEDO, 1958, p. 115). Diante desses propósitos, a pesquisa desinteressada e a alta especialização cultural³² não recebiam acolhida por parte de uma elite desejosa de fortuna e projeção social. Ciente desse problema, Christiano Altfender Silva, da Secretaria de Educação e Saúde Pública, alertava o interventor Armando de Sales Oliveira sobre a questão e sugeria um Decreto que estabeleceria vantagens para os licenciados pela Faculdade de Filosofia, quando candidatos ao professorado secundário. E, para atestar a importância desse tema, lembra: “o Julinho (Julio de Mesquita Filho) já escrevera uma ‘nota’ no ‘Estado’, mostrando as vantagens. É para haver mais número de candidatos aos cursos da faculdade” (Carta de 20/6/1934).

Entretanto, isso não se concretizou e, em 1937, voltou a ser assunto preocupante, pois instalava-se uma crise na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

³² Sobre esse assunto e um estudo voltado à ascensão social, Fernando de Azevedo tece considerações em “*A cultura brasileira*” (Cf. AZEVEDO, 1996, p. 732 e seguintes).

Essa Faculdade ficou reduzida aos cursos de bacharelado, voltados para a pesquisa básica e quase encerrou suas atividades por falta de alunos.

No período de 1934 a 1937 ocorreram vários debates no interior do Instituto de Educação e podemos acompanhar, por intermédio das Atas da Congregação, a participação de Noemi Rudolfer e a vida dessa instituição.

O cargo de diretor do Instituto de Educação com mandato de três anos foi preenchido com a escolha de Fernando de Azevedo em 15/2/1933 - quatro votos contra dois dados a Antonio de Almeida Junior. O registro seguinte na Ata datava de 22/4/1935, após a publicação do regimento do Instituto, portanto. Esse fato pode indicar que houve a espera de um regimento específico para o Instituto de Educação. Afinal, pelo Código de Educação, as reuniões deveriam acontecer nos primeiros dias de março, maio, julho, setembro e novembro de cada ano, o que não aconteceu. Pelo Regimento do Instituto de Educação, a Congregação deveria reunir-se no início e no encerramento do ano letivo e, extraordinariamente, quando convocada pelo diretor ou um terço dos seus membros (DECRETO nº 7067, 5/04/1935).

Os registros mostram a atividade de Noemi Rudolfer em comissões como, por exemplo, naquela responsável pela redação da revista *Arquivos do Instituto de Educação*, logo em seu primeiro número. Interessante notar que a comissão deveria ser formada por dois professores catedráticos e por um auxiliar, conforme o regimento do Instituto. Entretanto, Noemi Rudolfer ainda não possuía a titulação, mas tudo indica que, nesse início dos trabalhos da USP, sua posição estava assegurada (ACIE, 22/4/1935).

Ainda no mês de abril, em outra reunião da Congregação, Noemi apresentou proposta de contratar Rudolph Pintwer, professor de Psicologia do *Teacher College* da Universidade de Colúmbia, como catedrático da USP. Em contrapartida, aceitaria sua volta para o Laboratório de Psicologia e assumiria como professora assistente do referido professor. Sua sugestão foi acolhida por unanimidade. Mas a não concretização da proposta lançou dúvidas sobre os recursos que seriam despendidos para trazer tal professor para o Instituto de Educação (ACIE, 30/4/1935).

Ao analisar as Atas, verificamos o crescimento do viés autoritário dentro do Instituto de Educação. Esse momento conjugava-se com o fracasso do levante de 1935³³. Nos anos seguintes, houve um acirramento de posições nacionalistas e a ação dos órgãos repressivos, situação que levou milhares de militantes e simpatizantes da ANL à prisão.

O Brasil entrou em Estado de Sítio no final de 1935. A repressão sofisticava-se, e Vicente Rao, Ministro da Justiça, aproveitou a situação para criar a Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo. Com poderes em todo o território nacional, a Comissão recebeu apoio do governador de São Paulo, Armando de Sales Oliveira. Paralelamente a isso, Getúlio Vargas conseguiu do Congresso, com o protesto de uma minoria parlamentar, o apoio para sucessivas decretações de Estado de Sítio entre os anos de 1936 e 1937. Na liberal São Paulo, as ações tomaram forma de cruzada contra o comunismo e tiveram reflexos na USP.

³³ A tentativa revolucionária acabou resultando em desencontros de datas: 23 de novembro de 1935 no Rio Grande do Norte e Pernambuco e 27 de novembro no Rio de Janeiro. Esse isolamento facilitou a repressão por parte do governo.

No Instituto de Educação, um episódio chamou a atenção. Na reunião ocorrida em 27/7/1936, houve a apreciação do requerimento do aluno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Francisco Rodrigues Leite, matriculado no curso de formação de professores secundários do Instituto de Educação. Esse aluno solicitava a validade de sua matrícula no ano de 1936 e “solução satisfatória no que diz respeito a sua freqüência e a validade de seus exames no 1º semestre”. Alegou o aluno que esteve “impossibilitado de freqüentar as aulas por ter sido detido por motivos políticos, permanecendo em custódia, à disposição das autoridades, até 11 de julho” (ACIE, 27/7/1936).

Contra o deferimento do pedido, elevou-se a voz de Fernando de Azevedo. Ao tergiversar, conduziu a discussão para o campo da freqüência livre e esvaziou o conteúdo político do impedimento de freqüência nas aulas, fator que não dependia diretamente do aluno. Nada mais adequado; afinal, esperava-se dentro do ambiente universitário uma postura de neutralidade acadêmica. Nesse sentido, para o diretor, “ainda que fosse admitido o regime de freqüência livre, pode a Congregação admiti-lo uma vez que ele não assistiu a nenhuma aula? Reduz-se o fato a um caso de obrigatoriedade à freqüência ou de freqüência livre?”. Como esse aluno não fazia parte do Instituto de Educação, decidiu-se que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras deveria resolver o assunto (ACIE, 27/7/1936).

Em 1937, a “cruzada contra o comunismo” (CARDOSO, 1982) circulou em forma de ofícios provenientes da Reitoria. Tratavam de diversos assuntos, comunicando as providências a serem tomadas no Estado de Guerra (OFÍCIO, nº 457, 23/10/1937);

um outro, pedia empenho na campanha anti-comunista (OFÍCIO, nº 553, 27/10/1937), ou ainda notificava a execução de medidas de combate ao comunismo (OFÍCIO, nº 570, 5/11/1937). Isso ilustra a preocupação e a vigilância vividas nesse período contra o “perigo vermelho” dentro da Universidade de São Paulo.

Nos anos de 1935 a 1937, desenvolveu-se na universidade um plano com uma concepção autoritária e repressiva. Prova disso foi a instituição do o registro de cláusulas nos contratos dos professores estrangeiros, que impediam atividades e propagandas políticas. Isso explica a demissão de Levi-Strauss da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, por interferência de Júlio de Mesquita Filho, que o considerava comunista. A circunstância do desligamento relacionou-se com uma crítica publicada em artigo e pronunciada em discurso, vinda desse professor francês, que mencionava os ataques de Mesquita Filho e o jornal *O Estado de São Paulo* como contrários à Frente Popular (CARDOSO, 1982, p. 182).

Consoante com o apresentado anteriormente, esses anos foram marcados por conflitos que envolviam o projeto da Universidade e passavam também pelos Instituto de Educação e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Com relação à falta de alunos, a saída encontrada para a Faculdade de Filosofia veio pela incorporação do Instituto de Educação, solução que reverteu o quadro e a transformou na unidade mais numerosa na Universidade (FÉTIZON, 1994).

Esse fato também pode ser entendido como uma adequação dessas duas unidades autônomas ao estatuto da universidade brasileira, definido na Reforma Francisco Campos de 1931. E, com esse ajuste, também ocorria a desestruturação do

projeto da Comunhão (CARDOSO, 1982) frente a uma nova situação imposta pelo Estado Novo, num momento em que se institucionalizava e se aperfeiçoava a Exceção que o Brasil vivia desde 1935. Representava, assim, a “continuação e o aprofundamento da Revolução de 1930” (NASCIMENTO, 2002, p. 41).

5.6 A presença de Noemi Rudolfer na Psicologia Educacional

Normalista formada em 1918, Noemi Rudolfer abraçou a Psicologia e as possibilidades de relacioná-la com o escolanovismo, principalmente no que diz respeito à personalidade do educando e ao desenvolvimento das capacidades individuais. Isso ficou evidenciado na comunicação apresentada à Sociedade de Educação de São Paulo em 1927, quando adjunta do Grupo Escolar Prudente de Moraes na capital.

Na comunicação *Preparo da linguagem escrita* (1927) mostrava toda sua preocupação com a redação dos alunos e definia seu estudo a partir do *Livro de composição* de Olavo Bilac e Manoel Bonfim.

Segundo Rudolfer, esse livro era usado de forma condenável por parte de alguns professores no ensino secundário, pois poucos o utilizavam no primário. O que era para ser utilizado como um modelo, revertia-se em cópia de temas e planos. Por isso, os alunos executavam “uma redação mecanizada pela ausência do aproveitamento das próprias idéias e da sua disposição lógica”. Para a professora, isso

significava extrair a individualidade da criança em um momento importante de afirmação, fundamentado na criação e na escrita. Ao repudiar esse tipo de aprendizagem, afirmava que isso “não é aprendido, porque não se realiza no domínio ativo” (RUDOLFER, 1927, p. 59).

A comunicação *Preparo da linguagem escrita* espelhava a prática da educadora e auxiliava no entendimento de sua atuação dentro dos princípios da Escola Nova: o exercício desenvolvido deveria estar centrado no aluno que, estimulado pelo professor, procuraria resolver os problemas de forma autônoma. Assim, a criatividade e a simplicidade poderiam emergir, caso as crianças fossem afastadas das divagações e do uso de palavras desconhecidas (RUDOLFER, 1927, p. 54-64).

A Orientação Profissional configurou-se como outro aspecto da intervenção de Noemi Rudolfer. Essa temática também recebeu atenção de Lourenço Filho, ilustrada pela seguinte reflexão sobre os serviços de Orientação Profissional:

O fim da educação, concordavam todos, é a formação e expressão integral da personalidade. Mas nenhuma personalidade se forma sem que se considerem condições concretas. Dantes, podiam as famílias decidir, com seus próprios recursos, da orientação a ser dada aos jovens, por isso que os caminhos da vida profissional eram relativamente poucos, e a opção entre eles especialmente se fazia pela situação social e econômica que ocupassem. Agora com os tipos tão diversificados de ocupação, torna-se indispensável oferecer aos educandos e suas famílias elementos para decisão mais esclarecida e satisfatória (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 258).

Essa afirmação de Lourenço Filho não respondia, de forma objetiva, quais seriam as vantagens para os envolvidos nesse processo. Por sua vez, Noemi Rudolfer persistia na temática, ao apresentar a tese *Orientação Profissional e seu objetivo* –

papel da escola primária como pré-orientadora profissional na Comissão de ensino primário e secundário na II Conferência Nacional de Educação da ABE, realizada em Belo Horizonte (1928).

Para Rudolfer, a questão da Orientação Profissional estava estreitamente vinculada ao equilíbrio social e à manutenção da ordem política. Suas ideias sustentavam-se no princípio de explorar melhor os valores humanos na expansão e produtividade industrial. O campo da Orientação Profissional deveria ampliar seu trabalho com todas as classes sociais, assim “penetra-lhe todas as manifestações de atividade por meio preventivos e curativos, com uma ação - positiva ou negativa – que é filantropia e dedicação” (RUDOLFER, 1929, p. 87).

Mais adiante, Rudolfer vai definir que a função da Orientação Profissional seria a de guiar “os indivíduos para a profissão adaptada às suas aptidões”. Nesse sentido, a orientação

devolve-lhe o amor pelo trabalho, de que decorrem rendimentos mais intenso e economia maior. Evita o desperdício de forças preciosas em tentativas infrutíferas; **previne a instabilidade operária** e os acidentes de trabalho para o profissional e para aqueles que são alcançados pela sua ação. Cuida de guiar a juventude ao sair das escolas, conduzindo-a para a atividade em equação de suas tendências, - esta é sua obra fundamental (RUDOLFER, 1929, p. 87, grifo nosso).

O que está evidente nesse trecho, bem como no texto como um todo, é o estabelecimento de um processo de controle que também fazia parte das intenções dos empresários do período. Nesse campo de contradições e lutas, a Orientação Profissional daria sua contribuição “evitando o desperdício” e prevenindo a

“instabilidade operária”, considerados fenômenos nocivos pelos industriais no Brasil (Cf. ANTONACCI, 1993).

Essa lógica, buscada pelo desenvolvimento do capitalismo, pretendia tornar a fábrica um espaço apolítico que, amparado pela ciência e pela organização racional, representasse uma relação cordial entre patrões e trabalhadores. Dessa forma, à Orientação Profissional caberia, segundo Rudolfer, descobrir o lugar de cada indivíduo e adaptá-lo ao processo produtivo, guiado pelos princípios do taylorismo. Assim posto, seria uma ação complementar ao procedimento da organização racional e científica do trabalho ao fazer “o operário produzir mais com fadiga mínima”, um dos fins da orientação (RUDOLFER, 1929, p. 88).

Outra preocupação do período foi a manutenção da ordem social, para Noemi Rudolfer o “mais elevado fim” da Orientação Profissional. Segundo a professora:

O mal social mais grave é decorrente da inaptidão profissional, motivada pela falta de capacidade intelectual ou afetiva. A multidão dos que falham nada mais é que a falange numerosa dos que decidiram erradamente por um ramo de atividade. Com espírito propício à eclosão das idéias anarquistas, de ódio, de luta de classes vem esses indivíduos perturbar o equilíbrio social. [...] Não seria, porém, acaso ilícito imaginar-se que esses agentes teriam menos dinamismo se esses indivíduos se dedicassem a ocupações correspondentes à sua necessidade de desenvolvimento e adaptação?” (RUDOLFER, 1929, p. 89, grifo nosso).

Podemos considerar que, de acordo com o raciocínio de Noemi Rudolfer, as revoltas, as greves, a luta de classe e o anarquismo estavam relacionados à opção dos indivíduos. Ou, em outras palavras, seriam resultado de erro nas escolhas profissionais, pois a frustração fertilizaria o terreno para aqueles que atentavam contra

a ordem social. Após problematizar o “mal social”, prosseguia a autora em sua defesa da Orientação Profissional, instrumento com finalidade de preservação social, que objetivava desviar

os indivíduos das profissões contrárias às suas aptidões, conduzindo-o a outras mais modestas, porém mais adequadas, assegurando-lhe remuneração proporcional à sua capacidade, evita-lhes os males proveniente da inaptidão; *estabelece* - benefícios econômicos – *equitável partilha dos salários por certa equivalência de rendimento decorrente de capacidade idênticas* (RUDOLFER, 1929, p. 90, grifos nossos).

A partir dessa citação, é legítimo supor que a Orientação Profissional teria um poder dentro da sociedade de “racionalizar” o salário ao equivaler os indivíduos com capacidades idênticas. Se, por um lado, isso reduziria os custos, aumentaria a produção e economizaria em salários, por outro, esse processo de discriminação, controlado por testes, induziria as pessoas a optarem por melhores profissões.

Para essa última proposição, Rudolfer apresentava o resultado de uma pesquisa desenvolvida em grupos escolares em São Paulo, com 1350 crianças (696 meninas e 654 meninos) de 11 a 14 anos. As respostas dadas às perguntas - *O que vai ser quando crescer?* e *Por quê?* - revigoraram a crença da educadora da necessidade de um serviço de Orientação Profissional.

A análise realizada sobre as respostas das meninas mostrou que suas opções seguiam o desejo dos pais “muito natural; fraca, incapaz de deliberar por si mesma, a menina se submete” (RUDOLFER, 1929, p. 91). Os meninos, por sua vez, procuravam fugir da influência da família e, desejosos de fortuna, indicavam as

atividades mais bem remuneradas. Para Noemi Rudolfer, isso significava “o amor à liberdade e à afirmação de personalidade, sob o império da moda” (RUDOLFER, 1929, p. 91). Entretanto, indagava: “serão essas decisões, justas e oportunas, penhor dos benefícios da coletividade pela expansão das aptidões?”, respondia taxativamente: “não” (RUDOLFER, 1929, p. 91).

Suas considerações apontavam que nem as crianças nem muito menos a família possuíam condições de guiar a escolha profissional. Essa seria uma tarefa do serviço especializado.

Essa mesma pesquisa foi aplicada no Ginásio do Estado, com crianças de camadas mais abastadas da sociedade. O total de questionários atingiu 412 alunos. Desse número, 393 indivíduos preferiam profissões liberais (médicos, engenheiros, advogados). Ao discutir esses resultados, Rudolfer também avaliava como negativas as escolhas. Afinal, para a educadora, “seres dotados de qualidades medíocres ingressam em profissões brilhantes” (RUDOLFER, 1929, p. 92). Assim, “urge criar-se uma mentalidade profissional que vá, de antemão, ceifando a erva ruim que grassa entre nós, sob forma reveladora da mentalidade estreita: o interesse particular sobrepujando o interesse geral” (RUDOLFER, 1929, p. 93).

A tese apresentada pela educadora para a Comissão dos ensinos primário e secundário da II Conferência de Educação mereceu elogios significativos. Tanto que os seus membros resolveram “louvar e aplaudir o seu inteligente esforço, aprovando as Conclusões a que chega” (PÁGINAS DA HISTÓRIA, 2004, p. 154). Entretanto, notamos que no texto publicado pela revista *Educação* - a tese propriamente dita - houve

supressão de um item, reproduzido a seguir: “à mocidade, que a predileção pelas profissões liberais ou administrativas é desvio de energias preciosas para a produção do País” (PÁGINAS DA HISTÓRIA, 2004, p. 155).

É legítimo atribuir importância a essa ausência quando consideramos as críticas de Rudolfer, explicitadas em sua análise ao tratar da escolha das profissões liberais (médicos, engenheiros, advogados) pelos alunos. O fato mostra-se revelador ao se avaliar a dimensão do controle almejado pela Orientação Profissional (e pela Psicologia), que desde a escola primária pretendia selecionar, classificar e encaminhar os indivíduos para as devidas colocações na sociedade: *the right man in right place*³⁴ (epígrafe na publicação de 1929). O que estava condizente com o modelo elitista defendido por alguns renovadores como Fernando de Azevedo.

Segundo Noemi Rudolfer, somente com o investimento na Orientação Profissional estaria assegurada a prosperidade nacional e a paz coletiva. De acordo com seu pensamento, este serviço beneficiaria vários setores da sociedade: ao capital, aliviaria em 25% a porcentagem de trabalhadores mal adaptados; aos sindicatos operários, aperfeiçoaria a capacitação profissional; aos patrões e operários, auxiliaria na formação de aprendizes e na distribuição dos postos de trabalho para todos; aos pais, impediria que crianças e jovens contrariassem suas aptidões profissionais; e, finalmente, ao ensino público e particular e àqueles que atuavam em obras de proteção à infância e à mocidade. Por fim, conclamava e solicitava a colaboração de todos no

³⁴ “O homem certo no lugar certo.”

sentido de divulgar os ideais da Orientação Profissional, pois disso dependeria o início da solução dos problemas do país (RUDOLFER, 1929, p. 97-98).

Não podemos nos esquecer que a Orientação Profissional era entendida como um apêndice da Psicologia, submetida à organização dos testes que identificavam os perfis individuais para as atividades. No campo da Psicologia industrial, o mais antigo e importante grupo brasileiro foi orientado pelo engenheiro suíço Roberto Mange que, em 1926, realizou estudos pioneiros sobre seleção profissional, sistematizados desde 1930 nos serviços de seleção e orientação de ferrovias de São Paulo e, a partir de 1942, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (CABRAL, 1950, p. 40).

Com essa preocupação, foi fundado o IDORT em julho de 1931, sob o patronato da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e do jornal *O Estado de S. Paulo* (Cf. ANTONACCI, 1993). Participavam do Instituto empresários e educadores, entre eles Noemi Rudolfer, presente na comissão de redação da seção de “Orientação Profissional” com Victor da Silva Freire (COMISSÃO REDAÇÃO, 1932). Segundo Lourenço Filho, esse instituto nasceu com o “desejo de servir ao progresso do trabalho em nossa terra” (LOURENÇO FILHO, 1946, p. 140).

A questão da Orientação Profissional e da racionalização do trabalho não foram temas exclusivos de Noemi Rudolfer. Roberto Mange (Cf. CUNHA, 1991) e Lourenço Filho – tradutor das obras de Leon Walther - também se debruçaram sobre essa matéria. Ainda sobre o início do IDORT, Lourenço Filho recordava que:

desde 1924, ensaiava o Instituto de Higiene, anexo à Faculdade de Medicina, propagar as idéias de higiene mental, inclusive as de higiene aplicada ao trabalho. [...] Robert Mange e Benjamin Ribeiro realizam trabalho concretos de seleção profissional no Liceu de Artes e Ofícios. O professor de Psicologia da Escola Normal da Praça ensaia a Orientação Profissional nessa escola e no Liceu Rio Branco (LOURENÇO FILHO, 1946, p. 140).

Acerca desse histórico, Lourenço Filho discorreu sobre a vinda de Henri Pierón e Leon Walther, que ministraram curso sobre tecnopsicologia do trabalho industrial³⁵. O fato deu corpo e direção à idéia de instituir uma sociedade de psicotécnica, posteriormente um centro de estudos de organização científica, finalmente o IDORT (LOURENÇO FILHO, 1946, p. 140)³⁶.

Noemi Rudolfer, sócia fundadora (categoria A), contribuiu ativamente com o IDORT. Além de publicar artigos em sua revista, participou da Comissão de Redação, sendo responsável, com Victor da Silva Freire, pela seção de Orientação Profissional; Armando de Sales Oliveira coube a seção de assuntos gerais; Aldo de Azevedo e Roberto Simonsen, organização geral do trabalho administrativo; Roberto Mange e Monteiro de Camargo, seleção e educação profissionais; Roberto Mange e Júlio Genta, tecnologia do trabalho; Geraldo de Paula Souza e Antônio Carlos Pacheco e Silva, higiene do trabalho (IDORT, 1932).

³⁵ Em 1929, a Associação Comercial de São Paulo contratou Leon Walther, especialista em Psicologia industrial (Cf. ANTONACCI, 1993). Também no período Lourenço Filho, traduziu “Psicologia do Trabalho Industrial”, obra considerada por Claparède, no prefácio da edição francesa, “tão benéfica como engenhosa”, elogiando seu autor pela “simpatia pelo operário”, representante do princípio da racionalização do trabalho: “Taylor corrigido pela Psicologia” (WALTHER, 1953, p. 9).

³⁶ Ainda sobre esse assunto confirma o capítulo que trata sobre Lourenço Filho e a psicotécnica em MONARCHA (2001).

O IDORT, criado em um momento de “redefinição das práticas de dominação social” (ANTONACCI, 1993, p. 17), nasceu como fruto de um movimento histórico que:

Nos anos 10/20/30 ocorreu, em São Paulo, um dos momentos históricos, em que práticas de expansão do poder patronal até então exercidas sem fundamentações, explicitações e vínculos precisos, de forma empírica, descontínua e desordenada, passaram a ser discutidas e sistematizadas, teoricamente referendadas e cientificamente aplicadas, em meio a enfrentamentos do contrapoder operário. E ganharam força por que respaldadas na ciência e na razão (ANTONACCI, 1993, p. 36).

De acordo com Antonacci, o Instituto almejava “promover tipos ideais de trabalhadores e empresários, com comportamentos, hábitos e atitudes modelares e abstratos, no sentido de alheios a qualquer contexto social” (ANTONACCI, 1993, p. 16). Com o objetivo de quebrar o controle e a autonomia exercidos pelos trabalhadores em suas funções, pleiteava que o objetivo seria plausível, a partir da padronização do *que* e *como* se produz. Dessa forma, aprofundaria “a divisão do trabalho, restringindo a autonomia dos trabalhadores nas formas de dispor seus tempos, modos e espaços de trabalho, reconstituindo estruturas e relações de poderes no processo produtivo” (ANTONACCI, 1993, p. 42).

Ao advogar em nome da ciência e da razão, o IDORT procurou reorganizar e dar novo conteúdo ao trabalho. Criou novos conceitos laborais e novas práticas de ensino e profissionalização, para atender às exigências de execução de ações repetitivas e precisas. Ainda procurou “formar trabalhadores para esse tipo de trabalho e construir instrumentos para operacionalização desses objetivos”

(ANTONACCI, 1993, p. 66). Pretendia-se atingir, no universo mental, “a imagem de um **trabalho eficiente competente, definidor de capacidades individuais e apaziguador de conflitos**”. Munido desses princípios e articulado a outras instituições, “promoveu campanhas de verdadeira **reeducação dos sentidos**” (ANTONACCI, 1993, p. 16, grifos nossos).

De acordo com Antonacci, a racionalização dizia respeito “não somente à produtividade e eficácia empresarial, mas, fundamentalmente, à **razão de poder e disciplina social**” (ANTONACCI, 1993, p. 18, grifos nossos). A concretização dos objetivos do IDORT dependia de alguns fatores que foram paulatinamente superados. Assim, com o rompimento do poder e do controle dos sindicatos operários sobre o mercado de trabalho e sua regulamentação oficial pelo Estado, além da ausência de canais de expressão e representação da classe trabalhadora, puderam ser impostos os princípios e normas de administração científica (ANTONACCI, 1993, p. 105).

Afinada com os propósitos do IDORT, Noemi Rudolfer apresentou à V Conferência Nacional de Educação da ABE em 1932 a comunicação “Da homogeneização das classes escolares”. Esse texto, publicado na revista do Instituto em abril de 1933, colocava em questão as “diferenças individuais” e o porquê do fracasso escolar. A temática desenvolvida por Rudolfer defendia a centralidade do processo educacional na criança, ao procurar saber como ela é, como aprende, suas aspirações, hábitos e deficiências para, a partir dessas informações, inquirir qual método, técnica e processo pode o professor empregar (RUDOLFER, 1933a, p. 92).

Ao não se afastar das idéias do Manifesto dos Pioneiros, afirmou que cabia ao psicólogo – sobre a dupla influência da Psicologia educacional e da nova Filosofia da Educação - “determinar as diferenças individuais e avaliá-las à luz da informação suplementar fornecida pelo professor e pelos pais, para melhor ensino da criança e para progresso mais seguro no seu ajustamento à escola” (RUDOLFER, 1933a, p. 93). Frente a isso, defendia os testes como meio de predizer e classificar os alunos em grupos mais ou menos homogêneos, “justamente porque parece haver alta correlação entre o sucesso escolar e as função que pretender medir” (RUDOLFER, 1933a, p. 96).

A certeza de sucesso do processo de classificação dos alunos e da organização dos grupos homogêneos teria origem no trabalho desenvolvido por Lourenço Filho em São Paulo (onde foram empregados os Testes ABC), com a distribuição de 15.605 alunos de primeiro grau em classes de rápido progresso, progresso normal e progresso lento. Segundo Rudolfer, os resultados obtidos “dizem mais do que qualquer argumento”. Houve um aumento na promoção de 20% sobre os anos anteriores bem como a promoção de 1.038 alunos para o segundo grau, seis meses após a classificação. Para Noemi Rudolfer, isso significava também uma economia para os cofres públicos (RUDOLFER, 1933b, p. 113-114).

Em suas conclusões, Noemi Rudolfer lamentava que, infelizmente, a preocupação geral da época convergia em “**expor o problema da educação, em termos de ensino, não de aprendizado**” (grifo nosso). Continuava a educadora, “falam a nossos professores de programas, horários, materiais, exames – e se esquecem da

criança, interesses, capacidades”. Para a educadora, a escola girava em torno do professor. Indicava que, para avançar contra esses problemas da educação - um deles a reprovação - em primeiro lugar seria necessário o conhecimento da criança. Para isso, sugeria três medidas – a preparação do professor, a preparação do psicólogo escolar e a criação de Serviço de Psicologia Educacional (RUDOLFER, 1933b, p. 116).

Noemi Rudolfer não duvidava que a inclusão das disciplinas de Psicologia (Educativa, da Criança, da Adolescência) e de Medidas e Estatísticas Aplicadas à Educação no currículo das Escolas Normais cumpriria o papel da formação dos professores (RUDOLFER, 1933b, p. 116).

Para a formação dos psicólogos escolares, além de cursos de especialização, sugeria um curso superior com uma grade curricular de Psicologia (Educativa, da Criança, da Adolescência, do Anormal, Social, das matérias elementares e secundárias), Estatísticas Aplicadas à Educação, Ajustamentos Mentais, Diagnóstico e Medidas Curativas na Escola Primária e Secundária, Construção de Programa (RUDOLFER, 1933b, p. 116).

Por fim, esperava do Serviço de Psicologia Aplicada que a) estudasse e determinasse as diferenças individuais; b) se ocupasse de medidas do aprendizado e do ensino; c) pesquisasse e divulgasse os princípios psicológicos do aprendizado, para: 1) auxiliar a escola para fornecer a cada criança o ambiente mais adequado ao desenvolvimento de suas capacidades; 2) habilitar a criança a fazer o melhor uso possível de suas oportunidades educacionais; 3) fornecer ao mestre bases objetivas

para medidas do próprio trabalho, de modo que pudesse sentir as falhas e deficiências do próprio ensino e habilitar-se a corrigi-las por si mesmo (RUDOLFER, 1933b, p. 116).

Depois de definir seus entendimentos, Noemi Rudolfer afirmava taxativamente que

com o sistema que propomos não há fracasso. Se o aluno fosse incapaz de seguir o grau normal de progresso, seria colocado num grupo, cujas qualidades fossem semelhantes às suas, onde deixaria de ser a 'exceção' e em que métodos individuais de ensino lhe permitiriam gozar de cuidados adequados (RUDOLFER, 1933b, p. 117).

Aqui fica claro seu entendimento sobre a Escola Nova, que seria pensada e disposta “em torno da intenção de aprender da criança e não em torno da intenção de ensinar do professor”. Isso representava para Rudolfer o atendimento dos princípios da democracia: “igualdade de oportunidade educacional e diferenciação dos indivíduos, a fim de que cada um tenha o tratamento adequado que lhe permita atingir o máximo de suas possibilidades para viver eficiente, dentro do grupo social” (RUDOLFER, 1933b, p. 117).

A partir desse texto, entendemos que, para Noemi Rudolfer, o psicólogo, amparado pelo conhecimento científico - fornecido pelos testes - desempenharia na sociedade a função técnica de classificar os indivíduos e determinar, já na escola, a qual grupo cada um deveria participar. Temos, então, uma neutralidade técnica exigida para uma suposta isenção política. Essa assertiva servia aos propósitos do IDORT e da burguesia paulista: “Trabalho e sociedade são moldáveis e administráveis, de acordo com determinado e específico interesse” (ANTONACCI, 1993, p. 31).

A fundamentação de Noemi Rudolfer construía-se sobre a preponderância do fazer técnico sobre o filosófico ou sociológico. Afastava-se a política do processo educacional, pois esse necessita de métodos racionais fundamentados na Psicologia para sua execução. A política converte-se em controle, em ordem, no poder de administrar e organizar racionalmente a sociedade. Sua preocupação também fazia eco ao colega psicólogo, Isaías Alves.

O papel da escola, para Isaías Alves, seria o de mero instrumento de organização técnica da vida, sem ser contaminada com filosofia que questionasse a realidade. Assim, o ambiente escolar deveria ser o de um sacrário “Envolta a fé na mais pura seda”, o professor “não dirá tudo do mal humano”. Entedia que o papel da escola deveria preservar as crianças e os jovens da realidade “a verdade é dura até para a velhice” (ALVES, 1936, p. 6-7).

Isaías Alves, de forma mais objetiva que Noemi Rudolfer, defendia uma escola propedêutica e dualista, voltada para a formação da elite e outra, de orientação menos acadêmica, para formar professores para dar aula nas escolas primárias. Suas idéias estavam próximas às de Rudolfer quando afirmou que a educação teria como demanda a descoberta das capacidades dos alunos³⁷. Posteriormente esses estudantes seriam encaminhados para o ensino superior, para o comando político e burocrático ou para o científico e industrial: “um curso de 7 ou 8 anos, que deveriam ser freqüentados por todos os candidatos às faculdades. É o meio de formar uma elite

³⁷ Isaías Alves também se notabilizou na aplicação de testes de inteligência nos anos 1920 e 1930.

intelectual” (ALVES, 1936, p. 206). Mas enquanto Rudolfer estava próxima ao liberalismo, Alves defendeu os princípios do nazi-fascismo e filiou-se ao Integralismo.

Outra temática que aparece na produção teórica de Noemi Rudolfer relacionava-se diretamente às viagens aos Estados Unidos: a primeira em 1928, a segunda em 1932 e a terceira em 1941.

Nessas viagens, Noemi ficara impressionada com o que definiu de “senso de cooperação entre a iniciativa privada e o serviço público”, conforme registro em seus relatórios de viagem. Segundo a educadora, a iniciativa privada e o serviço público caminhavam paralelamente, com auxílio e estímulos recíprocos. Para ela, somente isso explicava o alto padrão de cultura do país.

Essa cooperação assumia a forma de doação de imensas fortunas para obras educativas, o que mostrava o papel relevante da iniciativa privada no progresso da educação americana, visto que “não se imaginou, naquele país, que ao Estado apenas cabia o dever de ministrar a educação sistemática. E a iniciativa privada, [...] é tão avançada, que serve de estímulo e de sensor à pública” (RUDOLFER, 1930, p. 153).

O objetivo da educação nos Estados Unidos, observado por Rudolfer,

visa adaptar o indivíduo à vida que ele tem que viver, com o característico da nossa época, - a mudança. [...] ele [o americano] foi educado na certeza de que não há castas. **Se elites naturais** se formam, ele, ainda que um operário, **é igual a qualquer dos membros dessa elite**, porque dentro das possibilidades de cada um, ele dá o seu maior esforço como o outro também dá (RUDOLFER, 1930, p. 154, grifos nossos).

Os conceitos mais freqüentes no relatório de viagem foram *mudança e adaptação*, utilizados para justificar o “papel preponderante da Psicologia na obra educacional americana” (RUDOLFER, 1930, p. 154). Nessa direção,

o princípio básico dessa obra educativa é o seguinte: os tempos estão mudando. Se a educação visa adaptar o indivíduo à vida, deve prepará-lo para enfrentar a mudança, não pela transmissão de dogma e princípio de uma civilização passada, mas permitindo-lhe que viva a própria experiência, para criar os próprios princípios (RUDOLFER, 1930, p. 154).

Para que esse objetivo fosse concretizado, toda escola abrigava um departamento de Psicologia, onde o psicólogo “é considerado o **elemento indispensável** de uma boa organização escolar. Do seu trabalho depende a distribuição dos alunos” (RUDOLFER, 1930, p. 154, grifo nosso). O trabalho de coordenar o espaço escolar fundamentava-se na aplicação de testes que “servem de base para julgamento, mas não para critério de promoção” (RUDOLFER, 1930, p. 155).

O que importava nessa educação, observada e aclamada por Noemi Rudolfer, era que, em sua base científica, residia o “**conhecimento exato** dos fatos e das leis do desenvolvimento individual” (RUDOLFER, 1930, p. 156, grifo nosso).

Em 1941, as impressões deixadas pela 8ª Conferência Internacional de Educação expressavam otimismo pelo trabalho desempenhado no campo da Psicologia e entusiasmo pelas realizações americanas no campo educacional.

A abordagem positiva adotada por Noemi Rudolfer em relação à sociedade norte-americana recebeu um novo alento pela descoberta do valor dado à democracia, entendida por essa educadora como ideal de vida do americano.

Esse ideal democrático, percebido por Noemi Rudolfer, extrapolava as questões políticas e se fazia presente no cotidiano dentro das famílias, como bem observou (RUDOLFER, 1941, p. 143-145).

Na educação, os elogios foram voltados à separação dos indivíduos em classes, de acordo com o desenvolvimento mental/físico, o que, segundo ela, não significava um *apartheid*, visto que as escolas continuavam abertas para todos. E que “mesmo aquele que aberra das normas do viver social por mau ajustamento que lhes frustrem a eficiência na comunidade, tem sua oportunidade nas organizações que buscam eliminar a dificuldade que, na sua personalidade, se torne dominante” (RUDOLFER, 1941, p. 147). Por isso, “clínicas psicológicas visam ajudar os que se adaptam mal – o agressivo, o tímido, o ‘maria-vai-com-as-outras’, o destrutivo, etc – a corrigir a causas de seu ajustamento deficiente” (RUDOLFER, 1941, p. 147).

Esse processo, avaliado entusiasmadamente, foi chamado por Rudolfer de *igualdade de oportunidade* e entendido como primordial no desenvolvimento máximo das capacidades individuais com um fim “altamente democrático”:

Para que possa cada um, assim desenvolvido ao ponto máximo pelo trabalho e pela recreação dignos, compartilhar das decisões comuns. [...] a comunidade americana dá a cada um de seus membros o direito de participar do governo comum porque, das exigências do preparo necessário, todos se beneficiaram (RUDOLFER, 1941, p. 148).

Em seu texto, Noemi Rudolfer não elaborou apenas um relatório de viagem. Nas entrelinhas, apreendemos a defesa do modelo dos Estados Unidos como benéfico para a sociedade brasileira. A Psicologia apresentava-se como ferramenta fundamental para operar essa transformação, fosse na escola, fosse no serviço de Orientação Profissional. Afinal, “à coletividade interessa pôr o homem no lugar devido, para **garantia do equilíbrio social** [...] busca-se hoje mais orientar a pessoa na sua vida total que apenas na profissão. Em outras palavras: [...] a pessoa deve sentir-se feliz, da qual a felicidade no trabalho é mera parcela” (RUDOLFER, 1941, p. 153-154, grifo nosso).

Ciosa e defensora de seu espaço na academia, podemos enunciar que a crítica de Noemi objetivava atingir também as mudanças realizadas na Quarta Seção de Educação no que diz respeito ao laboratório de Psicologia. Principalmente se considerarmos o episódio de sua extinção, que coincidiu com a ausência da educadora do país (1941) e impossibilitou qualquer ação impeditiva do fim desse querido e velho ambiente de pesquisa. A democracia sonhada estava longe das práticas do Estado Novo e das relações internas dentro da USP.

Percebemos que, em sua trajetória, a educadora procurou mover-se no sentido de, decididamente, fomentar a importância da contribuição da Psicologia no aperfeiçoamento da sociedade brasileira, na busca de construir uma modernidade que se pode adjetivar como conservadora.

A atuação de Noemi Rudolfer na Psicologia Educacional e na Orientação Profissional configurou-se em um campo que se tornou central nas discussões daquele

momento histórico. Importante lembrar que o controle almejado pela elite brasileira em áreas estratégicas para o capital – especialmente o trabalho - já era perseguido desde meados dos anos 1910 com Roberto Simonsen (Cf. WEINTEIN, 2000; ANTONACCI, 1993). A professora concretizou, naquele momento, o apoio científico para o processo de dominação, com trabalhos no campo da Psicologia Educacional e da Orientação Profissional.

Entendemos que, por meio de seus textos, evidenciava-se a defesa de um modelo que urgia pela consolidação do liberalismo dentro do campo educacional, mediante uma modernização conservadora. Essa postura ia ao encontro da ânsia da elite em ampliar o controle sobre a organização do trabalho e da sociedade, sem se descuidar de manter a imagem da igualdade angariada pela possibilidade democrática no Brasil.

Esse aporte teórico materializou-se nas práticas e pesquisas com os testes no interior do Serviço de Psicologia Educacional e, posteriormente, no Laboratório de Psicologia Educacional – que auxiliou o IDORT na criação de mecanismos de seleção e identificação dos indivíduos não “aptos” para a sociedade pensada pela elite. Ou seja, as oportunidades existiam, seriam iguais para todos, mas as aptidões eram diferenciadas, por isso a necessidade de adequações e adaptações no mundo do labor e, por conseqüência, na sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, recuperaremos algumas considerações das trajetórias das signatárias do Manifesto de 1932. Assim, objetivamos responder, historicamente, à pergunta apresentada na Introdução:

Ao considerar que nas décadas de 1920 e 1930 foi constituído um pensamento pedagógico liberal no Brasil, representado pela Escola Nova, o trabalho propõe a seguinte pergunta: Quais trajetórias foram construídas pelas signatárias e o que essas trajetórias revelam sobre a Escola Nova, a educação e a sociedade do período?

Ao partir da assinatura do Manifesto como denominador comum entre as três educadoras, investigar o percurso posterior de cada signatária no campo da educação - arena de debates e disputas no processo de modernização pelo qual passava a sociedade brasileira no período – foi o compromisso assumido.

A formação dessas mulheres e suas obras refletem os processos – sociais, econômicos, culturais e políticos - do período histórico. Verificamos que o pensar e o agir das signatárias guardam relação profunda, de afirmação e/ou de negação, com esse contexto.

Ao percorrer e analisar as trajetórias, os dilemas e contradições vividos por Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles e Noemi Rudolfer, foi possível apreender os movimentos reveladores dos avanços e retrocessos da educação nas primeiras décadas do século XX. O processo de modernização social brasileiro marca cada trajetória, cada impasse, desnuda o compromisso e o envolvimento das professoras com a renovação educacional.

Se vistas de forma isolada, cada uma das signatárias enfrentou um risco específico. Mas, lado a lado, verificamos um *continuum* de movimento e mudança histórica. O que foi possível fazer, no que foi possível atuar, como foi possível mover-se. Essa conjunção de fatores caracteriza não somente o lugar das três educadoras na sociedade, como também mostra o chão histórico social que elas pisaram. Parece evidente que os rumos não foram exatamente planejados individualmente mas, antes, são fruto de uma rede de tensões da época.

Assim, nem os sujeitos e nem a sociedade determinam a história de forma unilateral. Cada signatária, portadora de singularidade, conseguiu alcançar uma certa “margem de manobra” e articular opções e escolhas de ordem ideológica, política, social. Entretanto, cada trajetória também foi social, visto que imbricada nas condições, parâmetros e possibilidades do contexto maior.

A ligação concreta entre Armanda, Cecília e Noemi firmou-se pela assinatura do Manifesto. Emblemático, esse momento entrecruzou os propósitos das três mulheres que, anteriormente ao fato, já atuavam no campo educacional. Isso não comprova uma sólida afinidade teórico-prática entre elas e/ou com os outros

signatários. Denota, isso sim, as possibilidades de interpretação do documento e revela sua importância no campo educacional para compreensão dos debates educacionais daquele período histórico de seu lançamento.

Ao configurar-se como um grupo com relativa extensão de poder, os signatários ocuparam e disputaram espaços importantes na sociedade dos anos trinta. Os manifestantes pretendiam influenciar e participar da estrutura do Estado, com a intenção de afastar da educação os interesses que consideravam escusos. Pregavam a maior neutralidade possível, em prol do progresso do Brasil. Procuravam ocupar um lugar estratégico ao lançarem-se como os “técnicos” da educação, desinteressados do jogo político. Essa postura evidencia a crença de que a educação - desde que entregue aos especialistas - cumpriria, de forma mais eficaz, a importante função de redentora da sociedade.

Nesse sentido, o papel interventor do Estado, previsto pelo documento, ia ao encontro das aspirações da elite de perpetuar as relações de dominação que permeavam a organização social brasileira. Afinal, no período pós-revolução de 1930, o poder público mostrava-se vigilante e engendrava formas de ampliar o controle sobre as ações de grupos e indivíduos, com a finalidade de normatizar as relações sociais.

Ao espaço escola caberia a função de controlar, organizar e classificar os indivíduos para a sociedade, embora a educação fosse vista, pela ótica do Manifesto, de forma asséptica e técnica ao revelar-se um documento dúbio, induzindo a uma pluralidade de leituras e incorporações do ideário da Escola Nova. Por um lado,

criticava o caráter excludente da escola tradicional. Por outro, defendia a seleção dos melhores para alinharem-se nas fileiras da elite dirigente.

Em um ambiente de profundas discussões, Cecília Meireles assumiu a frente do debate em defesa e promoção da Escola Nova. Escritora, jornalista e educadora, sustentou sua crença no caráter revolucionário do movimento de 1930 e nas conseqüências positivas que podia trazer para a educação.

Sustentava atitudes que podem ser avaliadas como progressistas. Por exemplo, o combate que a educadora empreendeu ao ensino religioso, visto que o considerava castrador das liberdades humanas e posicionava-se contra qualquer tipo de autoritarismo. Entretanto, tal postura não a impediu de, em outros momentos e circunstâncias, somar esforços com aqueles que acreditavam na necessidade de uma elite dirigente nacional.

Meireles advogava um ideário escolanovista alternativo, eivado de “licença poética”. Ao destinar à educação um lugar acima dos interesses particulares, acabava por não ser omissa diante do papel político da escola. Segundo a educadora, o espaço escolar mostrava-se privilegiado para trabalhar diferenças e identidades, independentemente das classes sociais. Insistia em um romantismo revelador da crença que o progresso seria conquistado por meio da educação.

Cecília Meireles compreendia a educação em uma perspectiva de neutralidade técnica. Defendia a união de todos pelo futuro do Brasil, futuro que somente seria promissor por meio da educação. Em conformidade com esse objetivo,

envolveu-se com projetos políticos que pudessem atingir tal objetivo ao lado de renovadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Ao oscilar entre um otimismo ingênuo e críticas ferinas ao Governo Provisório, intercedeu sempre em favor do escolanovismo. Nesse movimento, a educadora aproximou-se de setores progressistas e contrapôs-se às articulações políticas da Igreja Católica e de Getúlio Vargas. Por sua atuação, foi afastada da Biblioteca Infantil e recebeu críticas na imprensa da época.

As ações e crenças de Cecília Meireles podem ser consideradas um exemplo do “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Nesse sentido, a concepção de realidade dessa educadora não fornecia elementos analíticos para compreender a complexidade da questão educacional. Por isso, suas esperanças quanto ao compromisso dos renovadores com o Manifesto foram desfeitas logo após o lançamento do documento.

Ainda que algumas contradições possam permear seu percurso de educadora, podemos assegurar que Cecília Meireles construiu uma trajetória afinada com o Manifesto: i) expandiu a compreensão pelo direito à educação em uma perspectiva de defesa da infância e de valorização da literatura infantil; ii) exerceu função política ao divulgar a importância da educação e da cultura para o progresso do Brasil; iii) combateu as sombras de autoritarismo que se lançavam sobre o país pós-Revolução de 1930; iv) abraçou o projeto que acreditava que os intelectuais deveriam ser os articuladores da modernização nacional.

Outra signatária, Armanda Álvaro Alberto, construiu um itinerário entremeado por dilemas e contradições, tanto na Escola Regional de Meriti como também na UFB em na ANL.

Como exposto anteriormente, Armanda também esteve envolvida em conflitos com o governo Vargas. Mas antes do episódio que a levou à prisão, a educadora fundou e dirigiu a Escola Regional de Meriti, tendo começado, ainda na década de 1920, a concretizar seu compromisso com o pensamento renovador do Manifesto. Ao conceber a Escola Regional de Meriti, pretendia que essa se constituísse em um ensaio de uma nova proposta educacional nos aspectos metodológico e comunitário. Ainda que haja indícios de que a escola experimental não tenha assumido uma perspectiva de alteração da ordem social, a atuação política de Alberto caminhou em sentido contrário. Existem fortes sinais de sua aproximação com as idéias comunistas, além de militância comprovada no movimento anticlerical e no feminismo. Essa postura não é necessariamente incongruente com o teor do Manifesto, como dito anteriormente.

Podemos considerar que a educadora protagonizou a implantação de uma experiência de modernização conservadora a partir da ação educacional. Prenunciamos como aspectos de modernização os métodos didático-pedagógicos e as relações professor-aluno-comunidade. Encontramos traços conservadores na visão de regionalismo ostentada pela Escola de Meriti.

Portanto, do ponto de vista mais estritamente pedagógico, essa experiência foi considerada pioneira e exemplar da ação educacional escolanovista

(LOURENÇO FILHO, 1978), avaliada como corajosamente renovadora (AZEVEDO, 1996, p. 633). Já do ponto de vista político, a dinâmica da Escola, amparada pelo regionalismo, buscava persuadir os sujeitos da comunidade local a permanecerem no campo. Importante ressaltar que o desejo de usufruir de melhores condições de vida indicava como direção as cidades, especialmente em um país que se urbanizava.

Ao defender métodos e processos educativos renovadores, a Escola trabalhava em uma perspectiva de controle e regulação sobre a comunidade que atendia. Mediante um trabalho de aproximação com a comunidade, as ações educacionais atingiam diretamente os lares e prescreviam um modelo de conformação frente à realidade de exploração e desigualdade sócio-econômica que caracterizava o mundo rural.

A prática educacional desenvolvida na Escola Regional estava assentada na crença da neutralidade científica e pedagógica e da educação como a solução para o atraso brasileiro. Essa prática destoava de uma perspectiva mais progressista e indicava contigüidade com a manutenção da estrutura de dominação externa e interna. Externa porque atuava no sentido de mitigar as demandas sócio-econômicas da comunidade de Meriti, ao pregar a permanência no campo e desestimular a migração para as grandes cidades. Interna porque reforçava valores tradicionais da população como a divisão sexual do trabalho nas atividades produtivas e o modelo patriarcal de organização familiar. Dessa forma, esvaziava o papel político da educação e se alinhava aos interesses da elite, interessada na manutenção das estruturas de dominação.

O afastamento da Escola Regional de condicionantes político-sociais também se vinculava à fonte de manutenção financeira da Fundação Álvaro Alberto. Pela lista de sócios presentes nas assembléias anuais, os contribuintes eram membros da elite local, preocupados com o binômio instrução primária/hábitos higiênicos, herdado das ligas nacionalistas dos anos anteriores. O projeto educacional visava moralizar as camadas populares, por meio de ações de fundo higiênico e disciplinador. Constatamos que a proclamada separação entre educação e política, perseguida pela educadora, evidencia que esse espaço educacional não ofereceu perigo para a ordem social, pois não sofreu perseguição ou teve suas portas fechadas¹.

Podemos aventar que a condição feminina era tratada de forma conservadora ou, no mínimo, negligenciada na Escola Regional. Fora do espaço escolar, no âmbito político, a situação das mulheres era bandeira de luta de Armanda. Tanto que, na militância em prol dessa causa, tornou-se uma das fundadoras da UFB e participou da ANL. Ao manter e reproduzir as estruturas de dominação de gênero na atividade educacional, contraditoriamente lutava em outro *front* pelos direitos femininos - na UFB/ANL.

Essa forma de atuação consolidava a proclamada separação entre os espaços da política e da educação, visto que, aparentemente, não há relação entre a Armanda da Escola Regional e a Armanda da UFB/ANL. Ou seja, a dimensão técnico-

¹ Processo que ocorreu com as Escolas Modernas nos anos 1910 e 1920.

pedagógica, presente no Manifesto e na Escola Regional, sobrepujava outras dimensões e condicionava a disjunção entre educação e lutas sociais.

Já a signatária Noemi Rudolfer pode ser considerada pessoa-chave no processo de renovação educacional por atuar na elevação da Psicologia como disciplina do Instituto de Educação em São Paulo. A Psicologia, acompanhada da Orientação Profissional, oferecia subsídios científicos para fortalecer uma sociedade que poderia ser adjetivada de autoritária. Ao divulgar essas disciplinas, a educadora foi agente importante na consolidação do processo modernizador, amparado na disciplina e no controle social.

Como constatamos, sua trajetória se direcionou no sentido de edificar um arcabouço de controle, sustentado pelos testes psicológicos, tanto dentro quanto fora da escola. Trabalhou para consolidar a Psicologia na sociedade e na educação como elemento fundamental para organização e controle sociais, o que a colocava *pari passu* com as preocupações de muitos empresários do período.

O envolvimento de Noemi Rudolfer como o escolanovismo, por intermédio de atividades educacionais e de pesquisa, ajuda a compreender a extensão do conservadorismo desse movimento.

Para essa professora, apenas o serviço técnico especializado e neutro, amparado pela Psicologia, poderia guiar as pessoas na escolha profissional. Desse modo, de forma científica, seria eleita a elite dirigente que consolidaria o modelo liberal. Assim, solidificava-se o discurso de igualdade e democracia sobre a égide do controle do trabalho e da escola.

A presença de um verniz técnico-científico encobria as relações de exploração capitalista da época e forjava uma modernização conservadora em sua essência, com uma roupagem liberal, sem questionar a distribuição de renda e as relações de poder. Tanto a Psicologia como a Orientação Profissional reforçavam a necessidade de uma elite esclarecida para cumprir a missão de levar o Brasil ao progresso, traduzida na assertiva: “*the right man in the right place*”.

A aplicação e desenvolvimento dos testes de inteligências e outros estudos (alguns sobre a população da capital paulista)² realizados pela professora caminharam ao encontro da constituição de um processo de seleção/classificação dos indivíduos que buscava materializar a idéia de uma elite que conduziria o progresso nacional.

Ao estudar o itinerário de Rudolfer, constatamos os avanços da Psicologia ao tornar-se campo científico e construir um importante espaço no interior da educação, condicionante da Pedagogia aos critérios normativos de organização e classificação dos alunos e do espaço escolar. Ao separar, classificar e selecionar alunos dentro da escola, esse movimento visava ampliar o controle regulativo para a sociedade e o mercado de trabalho. Com seus estudos e pioneirismo, a educadora colaborou decisivamente para o projeto de dominação.

O conflito ocorrido entre Noemi Rudolfer e Fernando de Azevedo, registrado nas Atas da Congregação do IE, marcou o rompimento de uma relação que

² Entre eles, um estudo intitulado: Ensaio de um método de estudo da distribuição da nacionalidade dos pais dos alunos dos grupos escolares da cidade de São Paulo (1936).

os colocava juntos em algumas pesquisas³. A gênese desse conflito residia no fato da educadora ocupar um espaço na sociedade disputado por outros intelectuais. Esse conflito não estava relacionado somente à sua condição de mulher e à tensão das relações de Azevedo com Lourenço Filho (WARDE, 2002, p. 863). Nosso estudo indica que a projeção de Rudolfer estava para além das paredes do Instituto de Educação, pois sua participação nas discussões elevava a Psicologia a suporte fundamental para uma nova organização social. O trânsito em vários círculos intelectuais (IDORT, ELSP) conferia a ela autoridade para realizar o enfrentamento com Azevedo.

Não podemos desprezar o fato de que a Psicologia e a Sociologia disputavam espaço no campo educacional. A disputa teórica embasava-se em perspectivas diferentes de interpretação da realidade. A grosso modo, enquanto a Psicologia procurava as respostas nos indivíduos isolados, a Sociologia buscava, nas várias relações entre os grupos, explicar as relações sociais como um todo. Essas disputas teóricas no campo científico acirraram o “clima” em torno da autonomia dessas ciências e envolveram Noemi Rudolfer e Fernando de Azevedo.

Diante dessas considerações, podemos afirmar que cada um desses sujeitos históricos estudados construiu um *lócus* de atuação, onde podiam aplicar e desenvolver suas idéias, além de conquistar e manter prestígio social. Ao analisar essas trajetórias à luz do Manifesto, percebemos os distanciamentos e aproximações

³ Pode ser dado como exemplo o apoio dado por ambos à pesquisa de iniciativa da Escola Livre de Sociologia e Política sobre o “Padrão de vida dos operários da cidade de São Paulo”, publicada na Revista do Arquivo Municipal de São Paulo, em junho de 1935.

com o caráter conservador do documento, presentes nas ações e escritos das signatárias.

Com percursos distintos, uniram-se em torno do Manifesto e, compatível com o teor do documento, as signatárias tiveram como foco de preocupação a criança. Cecília Meireles transitou pela literatura e valorizou o conhecimento sobre o mundo infantil. Armanda Álvaro Alberto dedicou-se, na Escola Regional de Meriti, a conceitos pedagógicos que contrariavam a dinâmica das escolas oficiais e dos exames ao criar didáticas, relações e tempos que fugiam ao lugar-comum da época. Noemi Rudolfer debruçou-se sobre as contribuições que a Psicologia Educacional poderia oferecer para organizar as escolas e facilitar o aprendizado. Ou seja, a infância foi objeto de atenção das signatárias e, por conseqüência, a escola, visto que é esse o espaço privilegiado para forjar uma elite intelectual dirigente e para garantir que a meritocracia separasse o joio do trigo. As três signatárias acreditavam na defesa da escola democrática e sustentavam que a oportunidade seria para todos e o mérito, para poucos.

Interessante registrar que houve uma reaproximação do grupo do Manifesto, uma nova tentativa de mostrar coesão em torno de um ideal educacional e esboçar reações “renovadoras”. A oportunidade surgiu durante os debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciados em 1947. O processo de discussão impulsionou o lançamento de um novo documento: “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados” em janeiro de 1959.

No documento, entre os 161 nomes, aparecem os de Armanda Álvaro Alberto e Cecília Meireles. Estão ausentes Noemi Rudolfer e Lourenço Filho.

Aventamos que essa professora, por sua proximidade com Lourenço Filho, partilhasse da mesma opinião desse educador. Para ele, tal Manifesto estava atrasado, “fora do tempo”⁴.

Ao escrever para Anísio Teixeira (28/6/1959), o pioneiro de 1932 Lourenço Filho avaliava a “inoportunidade” do novo Manifesto. Dizia ainda que o documento seria uma espécie de um “diploma de incapacidade” em relação às realizações passadas.

Em reflexões sobre as discussões do período, Anísio Teixeira observava em carta a Jayme Abreu⁵:

É curioso, como a idade e a distância em que vão ficando as pessoas, levam-nos a esse tão impessoal, cada um falando do seu “papel” na cena e nada da vida de figurante... Ficamos, no fundo, reduzidos ao “papel”... que representamos (s/d, 196?).

Nessas linhas, Anísio Teixeira considerava historicamente o papel e papéis da geração de educadores da qual fez parte.

As análises das trajetórias fizeram emergir os debates e as ações educacionais da época, mostrando consensos e dissensos que estão além de uma visão maniqueísta do período ou da dicotomia católicos x liberais. O que transparece é

⁴ Pode ser que, ainda, tenha sido “esquecida” de ser convidada por Fernando de Azevedo, redator também desse segundo documento. É importante notar a ausência de menções sobre Noemi Rudolfer nos livros *A Cultura Brasileira* (1996) e *Figuras de Meu Convívio* (1973).

⁵ Jayme Abreu, colaborador de Anísio Teixeira nos anos 1950-1960, chefiou a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, vinculado ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Especialista em ensino médio, dedicou-se aos aspectos econômicos do ensino. Promoveu uma série de inquéritos a respeito da economia, educação, custos, possibilidades e tempo de retorno (Cf. MARIANI, 1982; MENDONÇA, et al, 2006).

a riqueza dos processos sócio-históricos, especialmente da educação, campo de atuação e envolvimento das signatárias.

Embora parcialmente, esperamos ter contribuído para o desvelamento das trajetórias, dilemas e contradições enfrentados pelas signatárias. Acreditamos que esse trabalho tenha acrescentado novas informações, reflexões e discussões ao processo cumulativo que é o conhecimento histórico. Esse trabalho não é somente uma reflexão histórica, é também produto da história, portanto histórico duplamente⁶.

Especialmente, trabalhamos para defender e contribuir com a História da Educação brasileira, onde ainda há muito o que se investigar e muito trabalho a ser realizado para a compreensão da realidade educacional do Brasil.

⁶ Reflexão a partir da entrevista de Laura de Mello e Souza para a Folha de São Paulo (Caderno Mais) em 28/01/2007.

REFERÊNCIAS

FONTES

Arquivos e Bibliotecas:

Arquivo do Estado de São Paulo - AESP – São Paulo

Arquivo e Biblioteca do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Brasília - DF

Arquivo Edgar Leuenroth – AEL/IFCH – UNICAMP – Campinas - SP

Arquivo Nacional – Rio de Janeiro

Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro - APERJ – Rio de Janeiro

Biblioteca da Faculdade de Educação – USP – São Paulo

Biblioteca do Instituto de Psicologia – USP – São Paulo

Biblioteca da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – USP – São Paulo

Biblioteca Nacional – Rio de Janeiro.

Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio – CEDAE/IEL– UNICAMP -
Campinas – SP

Centro de Referência em Educação Mário Covas – Secretaria Estadual de Educação –
São Paulo – CRE/SEE/SP – Setor de Documentação Histórica Escolar - São Paulo.

Fundação Getúlio Vargas / Centro de Pesquisa e Documentação de História
Contemporânea do Brasil – FGV/CPDOC – Rio de Janeiro.

Instituto de Estudos Brasileiros - IEB – USP – São Paulo

Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade - PROEDES – UFRJ – Rio
de Janeiro

Supremo Tribunal de Justiça –STJ – Brasília - DF

DECRETOS, LEIS e OFÍCIOS

BRASIL. **Decreto nº. 19.770.** 19/3/1931.

BRASIL. **Decreto nº. 229.** 11/7/1935.

BRASIL. **Decreto nº. 246.** 19/7/1935.

BRASIL. **Decreto nº. 39.** 3/9/1934.

BRASIL. **Lei nº. 38, Lei de Segurança Nacional.** 4/4/1935.

SÃO PAULO. **Decreto nº. 5884.** 21/4/1933.

SÃO PAULO. **Decreto nº. 4.888.** 12/2/1931.

SÃO PAULO. **Decreto nº. 6283.** 25/1/1934.

SÃO PAULO. **Decreto nº. 7067.** 5/4/1935.

REITORIA. USP. **OFÍCIO**, nº 457. São Paulo, 23/10/1937.

REITORIA. USP. **OFÍCIO**, nº 553. São Paulo, 27/10/1937.

REITORIA. USP. **OFÍCIO**, nº 570. São Paulo, 5/11/1937.

DICIONÁRIOS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. coord. e ver. Alfredo Bosi com colab. De Maurice Cunio, et al. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

Campos, Regina Helena de Freitas (org). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil – Pioneiros**. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: CFP, 2001.

Dicionário de Economia. Consultoria Paulo Sandroni. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

Dicionário de Educadores no Brasil - da colônia aos nossos dias. 2ª. ed. Aum. Rio de Janeiro: Editora da UERJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª ed. 5 v. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001.

Dicionário Interativo da Educação Brasileira. In: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=425>>, acesso em 22/1/2007.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

REIS FILHO, Casemiro dos. **Índice básico da legislação paulista** (1890-1945). Campinas, SP: Graf./FE, Graf. Central/UNICAMP, 1998.

PERIÓDICOS

A Lanterna. Jornal de combate ao clericalismo. São Paulo. 1933-1935. Acervo Particular.

A Ordem. Rio de Janeiro. 1930 – 1938. IFCH/UNICAMP

Diário de Notícias. Rio de Janeiro. 1930-1933; 1937-1938. BN.

Educação - Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. São Paulo. 1927 – 1947. IP/USP; FE/USP.

IDORT. Órgão do Instituto de Organização Racional do Trabalho de São Paulo. São Paulo. 1932-1957. AEL/IFCH/UNICAMP; FEA/USP.

ARTIGOS JORNAIS

CECÍLIA Meireles e seu maravilhoso otimismo. **O Cruzeiro.** Rio de Janeiro, 15 ago. 1931.

CECÍLIA Meireles. **Diário de Notícias.** Rio de Janeiro, 13/11/1964.

DÊEM ESCOLAS ao Brasil, Rio de Janeiro: **O Globo**, 25/7/1938. Arquivo Armanda Álvaro Alberto.

EM DEFESA da liberdade. **A Lanterna**, jornal de combate ao clericalismo. São Paulo 8/3/1934.

ESCOLA NOVA E BOLCHEVISMO: Coisas que precisam ser vistas – De pé as denúncias do professor Isaías Alves. **Jornal O Povo.** Rio de Janeiro, 26/10/1937.

REVOLTANTE violência Clérico-Integralista no Ceará. **A Lanterna**, jornal de combate ao clericalismo. São Paulo 22/2/1934.

UM TEMA de palpitante atualidade, conferência do professor Edgard Sussekind de Mendonça sobre a escola e a religião. **Diário de Notícias**: Rio de Janeiro, 9/10/1931.

UMA Conferência Libertária. **Jornal A Lanterna**. Quinzenal. São Paulo, 13/7/1935.

CORRESPONDÊNCIAS

Correspondência passiva Fernando de Azevedo IEB

MEIRELES, Cecília, 1931 – 1938, Caixa 21.

PESSOA, José Getúlio de Frota, 1928 – 1938, Caixa 24.

PESSOA, José Getúlio de Frota, 1928 – 1938, Caixa 24.

VENÂNCIO FILHO, Francisco, 1925 – 1945, Caixa 33.

Correspondência ativa Fernando de Azevedo IEB

PESSOA, José Getúlio de Frota, 1929 – 1932, Caixa 14; 1933 – 1935, Caixa 14 A; 1936-1938, Caixa 14 B.

Correspondências - outras

ALVES, Isaías. Carta a Américo Jacobina Lacombe. Rio de Janeiro, 8/11/1937. CNE/Brasília - DF.

AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira, S. Paulo, 14/3/1932. FGV/CPDOC.

CAMPOS, Francisco. Carta a Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 18/4/1921. FGV/CPDOC.

COARACY, Vivaldo. Carta a Armando de Sales Oliveira. Rio de Janeiro, 26/6/1935 e 20/6/1935. Acervo Paulo Duarte. CEDAE/IEL/UNICAMP

ENRIQUE. Carta a Henry. 8/10/1936. Microfilme de Moscou – AEL/IFCH/UNICAMP.

LIMA, Alceu Amoroso. Carta a Gustavo Capanema, Rio de Janeiro, 16/6/1935. FGV/CPDOC.

LIVIO. Carta a Maria. 2/12/1935. Acervo Paulo Duarte. CEDAE/IEL/UNICAMP.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Jayme de Abreu. (s/d). 196?. PROEDES/UFRJ.

VARGAS, Getúlio. Carta a D. Sebastião Leme da Silveira Cintra. Rio de Janeiro, 14/11/1930. FGV/CPDOC.

VEIGA. Carta ao BSA/IC. Montevideu, 1/10/1936. Microfilme de Moscou. AEL/IFCH/UNICAMP.

ATA / FOLHETOS / RELATÓRIOS /

ALIANÇA NACIONAL LIBERTADORA. **Estatuto**. 1935. Rio de Janeiro, 21/3/1935.

ATAS DA CONGREGAÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (ACIE). São Paulo: 1933-1938. CRE/Mário Covas/SEE/SP.

DOSSIÊ 5 – UFB. (s/d). Setor Comunismo. DESPS. APERJ.

INSTRUÇÕES aos comitês estaduais e municipais da ANL. Rio de Janeiro, 21/9/1935. Acervo Paulo Duarte. CEDAE/IEL/UNICAMP.

LACERDA, [Fernando]. **Le travail feminin dans le P.C. du Bresil**. 13/3/1937. Microfilme de Moscou. AEL/IFCH/UNICAMP.

MULHER BRASILEIRA! Rio de Janeiro. 1936 (?). Microfilme de Moscou. AEL/IFCH/UNICAMP.

MÜLLER, Fellinto. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Vicente Rao.** Ministro da Justiça, pelo chefe de polícia do Distrito Federal. Rio de Janeiro: 7/3/1936. Acervo Paulo Duarte. CEDAE/IEL/UNICAMP.

PEIXOTO, Afrânio e outros. **Abaixo-assinado ao Prefeito Pedro Ernesto.** Rio de Janeiro, 1/12/1935. FGV/CPDOC.

RELATÓRIO DEOPS/SP. Ao Secretário de Segurança Pública Arthur Leite de Barros Jr. São Paulo, DEOPS, 1936. Acervo Paulo Duarte. CEDAE/IEL/UNICAMP.

RELATÓRIO do ano de 1936. Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo. Apresentado ao J.J. Cardoso de Mello Neto governador do Estado pelo Cantidio de Moura Campos, secretário da educação e saúde pública. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1938. Acervo Paulo Duarte. CEDAE/UNICAMP.

RELATÓRIO Polícia Política a (3/2/1948) (14/10/1964). DESPS/RJ. Setor Comunismo. Fundo DESPS. APERJ.

RELATÓRIO Sobre Atividades Comunistas nº 1 [muito reservado]. 5/7/1944. Setor Comunismo. Fundo DESPS. APERJ.

UNIÃO FEMININA DO BRASIL. **Manifesto Programa.** 1935. STJ/Brasília/DF.

ARMANDA ÁLVARO ALBERTO

ALBERTO, Armanda Álvaro. III Conferência Nacional de Educação. Iniciativa particular na organização das escolas primárias e profissionais – meios de provocar e intensificar essa iniciativa – tese aprovada pela conferência em S. Paulo. **Jornal do Comércio**. Rio de Janeiro, 20/11/1929.

ALBERTO, Armanda Álvaro. **A cultura popular na Escola Regional de Meriti**. Mimeo. 1932B.

ALBERTO, Armanda Álvaro. **A escola regional de Meriti**. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1968.

ALBERTO, Armanda Álvaro. Associação Brasileira de Educação. Resultado do inquérito sobre leitura infantil, realizado em julho de 1926, pela seção de Cooperação da família. **Educação** - Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. v. III. nº. 1. São Paulo, abril de 1928A.

ALBERTO, Armanda Álvaro. **Como iniciei a Escola Regional na Ponta da cidade em Angra dos Reis** – continuada em Merity. Mimeo. 1932A.

ALBERTO, Álvaro Alberto. Escola Regional de Merity: um aspecto feminista de sua obra social. **Jornal Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 29/6/1930.

ALBERTO, Armanda Álvaro. **Homenagem à Belisário Pena na Escola Regional de Meriti**. Mimeo. 3/12/1939.

ALBERTO, Armanda Álvaro. **Palavras de inauguração de “nossa casa”**. Em 24/6/1928. Mimeo. 1928B.

PELA criação de bibliotecas infantis. Um apelo da ilustre educadora. D. Armanda Álvaro Alberto, no Rotary Club do Rio. Jornal **O Estado**. Niterói, 6/4/1932.

CECÍLIA BENEVIDES MEIRELES

MEIRELES, Cecília. **Criança meu amor**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca nacional, 2001. 5 v.

MEIRELES, Cecília. História de uma letra. **A Nação**, Rio de Janeiro, 27/12/1944.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. (conferência) Belo Horizonte: secretaria de educação, imprensa oficial, 1951.

Comentários publicados no Diário de Notícias, Rio de Janeiro (1930-1933).

A aposta, 3/12/1930.

A responsabilidade da imprensa, 23/9/1930.

A responsabilidade da Revolução, 27/11/1930.

Aquele decreto, 18/6/1931.

Aquele desastrado decreto..., 29/5/1931.

As crianças e a religião, 5/5/1931.

Círculos de pais e professores [II], 6/11/1931.

Coisa evidente, 4/8/1931.

Como se originam as guerras religiosas, 2/5/1931.

Constâncio C. Vigil, 21/4/1931.

Cooperação, 24/2/1932.

Desigualdades, 28/12/1930.

Despedida, 12/1/1933.

Educação – palavra imensa, 7/12/1930.

Educação e política, 8/7/1932.

Educação e revolução, 31/10/1930.

Educação e trabalho, 12/12/1930.

Escola e família: como fazer a sua íntima aproximação, 14/6/1930.

Libertação, 13/5/1932.

Literatura infantil, 28/6/1930.

Livros para crianças [I], 9/11/1930.

Livros para crianças [II], 4/11/1931.

Livros para crianças [II], 4/11/1931.

Livros para crianças [III], 26/4/1932.

Ministério [VI], 29/11/1931.

Ministério [VII], 1/12/1931.

O ensino religioso nas escolas, 10/5/1931.

O Ministério da Educação [IV], 16/1/1932.

O Ministério da Educação Pública, 30/8/1930.

Os poetas e a infância, 7/7/1931.

Outra vez o Ministério... [V], 10/9/1931.

Para honra da Revolução!, 15/10/1931.

Questão de educação, 5/2/1932.

Questões de Liberdade, 6/5/1931.

Sinais dos tempos, 14/11/1930.

Um líder, 25/12/1931.

Um problema insolúvel, 18/7/1931

Uma aposta, 2/12/1930.

Uma declaração oportuna, 4/12/1930.

Uma lembrança desagradável, 9/9/1931.

Uma pergunta difícil, 21/3/1931.

Variações em torno de uma aposta, 4/12/1931.

NOEMI MARQUES DA SILVEIRA RUDOLFER

ANUÁRIO 1936-1937. Reitoria da Universidade de São Paulo. São Paulo: Empresa gráfica da “Revista dos Tribunais”, 1938.

ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - USP (1939-1949). v. II. Seção de publicações, 1953.

ARQUIVOS do instituto de Educação. Ano III, nº 3. São Paulo: USP, 30/3/1937.

LABORATÓRIO de Psicologia. Ensaio de um método de estudo da distribuição da nacionalidade dos pais dos alunos dos grupos escolares da cidade de São Paulo (pelo Departamento Municipal de Cultura). **Revista do Arquivo Municipal.** Publicação do

Departamento de Cultura e Recreação. Órgão da Sociedade de Sociologia. Ano III, v. XXV. São Paulo, jul. 1936.

PADRÃO de Vida dos Operários da cidade de São Paulo. **Revista do Arquivo Municipal**. Publicação do Departamento de Cultura e Recreação. Órgão da Sociedade de Sociologia. Ano II, v. XIII. São Paulo, jun. 1935.

RUDOLFER, Noemi Marques da Silveira. **A evolução da psychologia educacional através de um histórico da psychologia moderna**. Monografia apresentada ao concurso da Cadeira de Psychologia Educacional do Instituto de Educação (Universidade de São Paulo). São Paulo: Revista dos Tribunaes, 1936.

RUDOLFER, Noemi Marques da Silveira. A orientação profissional: seu objetivo – papel da escola primária como pré-orientadora profissional. **Educação** - órgão da Diretoria Geral da Instrução pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. v. VI. nº. 1 – 2, Jan./Fev., 1929.

RUDOLFER, Noemi Marques da Silveira. Da homogeneização das classes escolares. **IDORT**. Órgão do Instituto de Organização Racional do Trabalho de São Paulo. nº 16. São Paulo: abril, 1933a.

RUDOLFER, Noemi Marques da Silveira. Da homogeneização das classes escolares [continuação]. **IDORT**. Órgão do Instituto de Organização Racional do Trabalho de São Paulo. nº 17. São Paulo: maio, 1933b.

RUDOLFER, Noemi Marques da Silveira. O primeiro serviço de orientação profissional e educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 5. Jul. nº. 3. Rio de Janeiro, 1945.

RUDOLFER, Noemi Marques da Silveira. Os Estados Unidos que eu vi: impressões de uma breve visita. In: **Vida intelectual nos Estados Unidos** – palestras promovidas no ano de 1941. São Paulo: Editora Universitária, 1941?.

RUDOLFER, Noemi Marques da Silveira. Preparo da linguagem escrita. **Educação** - órgão da Diretoria Geral da Instrução pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. v. I. nº. 1, out., 1927.

RUDOLFER, Noemi Marques da Silveira. Visitas de professores brasileiros aos Estados Unidos. **Educação** - órgão da Diretoria Geral da Instrução pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. v. XII. nº. 1 Jan./Fev., 1930.

OBRAS

III CONFERÊNCIA Nacional de Educação. **EDUCAÇÃO** – órgão da Diretoria Geral de Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. nº. 3, v. VI, março de 1929.

A RECONSTRUÇÃO educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: AZEVEDO, Fernando de. In: **A educação entre dois mundos**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

ABE. **Carta aberta aos sócios**. Rio de Janeiro: [publicada em A Pátria], 20/1/1937.

ABREU, Marcelo de Paiva. O Brasil e a economia mundial (1929-1945). In: FAUSTO, Boris (org). **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. Tomo III. 4º vol. Economia e Cultura (1930-1964). 2ª ed. São Paulo: Difel, 1986.

ABREU, Marcelo de Paiva. Principais mudanças e inovações na política econômica entre 1930 e 1937. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; GRANZIERA, Rui G. (org). **Getúlio Vargas e a economia contemporânea**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: HICITEC, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGGIO, Alberto; BARBOSA, Agnaldo de Sousa; COELHO, Hercídia Mara Facuri. **Política e sociedade no Brasil**, (1930-1964). São Paulo: Annablume, 2002.

AGUIAR, José Marcio de. **Coletânea da Legislação Federal do Ensino**, (1891-1996). V. 01 e 02. Belo Horizonte: Ed. Lancer, 1997.

ALMEIDA Junior, Antônio de. Circular para diretores de ensino. Rio de Janeiro, **Diário de Notícias**, 27/10/1937. Acervo Paulo Duarte.

ALMEIDA, Julia Lopes. Um maço de cartas. In: ALBERTO, Armanda Álvaro. **A escola regional de Meriti**. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1968.

ALVES, Isaias. **Da educação nos Estados Unidos** (relatório de uma viagem de estudos). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1933.

ALVES, Isaias. **Estudos objetivos de educação** (subsídios para o Plano Nacional de Educação). Rio de Janeiro: Renato Americano, edição infância e juventude, 1936.

ANGELINI, Arrigo L. Centenário do nascimento da Acadêmica Noemy da Silveira Rudolfer (08/08/1902 – 16/12/1980). **Boletim Academia Paulista de Psicologia**. Ano XXII, nº 4/02. Publicação trimestral. São Paulo, out/dez, 2002.

ANIVERSÁRIO da morte de Ferrer; A sessão solene em homenagem à memória do fundador da escola leiga. **Diário de Notícias**: Rio de Janeiro, 22/10/1931.

ANTONACCI, Maria Antonieta Martinez. **A vitória da razão (?)** O IDORT e a sociedade paulista. São Paulo: Editora Marco Zero; co-edição MCT-CNPq, 1993.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil:** leitura histórica sobre sua constituição. 2ª ed. São Paulo: Unimarco/Educ, 2001.

ANTUNHA, Heladio César Gonçalves. As origens da Faculdade de Educação da USP: a introdução dos estudos pedagógicos de nível superior no estado de São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação.** nº. 1. São Paulo, SP: 1975.

ANTUNHA, Heladio César Gonçalves. **Universidade de São Paulo: fundação e reforma.** MEC-INEP-CRPES (Centro Regional de Pesquisa Educacionais do Sudeste). Estudos e documentos v. 10. jun. São Paulo, SP. 1974.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica:** teoria e método. Trad. Andréa Dore; revisão técnica José Jobson de Andrade Arruda. Bauru, SP: Edusc, 2006.

ATHAYDE, Tristão de. Crônica de transcrições: Absolutismo pedagógico. **A Ordem.** Rio de Janeiro: nº 8, abr, 1932.

ATHAYDE, Tristão de. **Debates pedagógicos.** Rio de Janeiro: Schimidt, editor, 1931.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura Brasileira.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora UnB, 1996.

AZEVEDO, Fernando de. **Figuras de meu convívio;** retratos de família e de mestres e educadores. São Paulo: Duas cidades, 1973.

AZEVEDO, Raquel de. **A resistência anarquista:** uma questão de identidade (1927-1937). São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa oficial, 2002.

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva. Verbete Noemy da Silveira Rudolfer (1902-1980). In: CAMPOS, Helena de Freitas. **Dicionário Biográfico da Psicologia**. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: CFP, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Origens das orientações da pesquisa educacionais na Faculdade de Educação da USP. **Educação e pesquisa**. V. 29, jul./dez. nº2. São Paulo, 2003.

BEOZZO, José Oscar. A Igreja e a Revolução de 1930, o Estado Novo e a redemocratização. In: FAUSTO, Boris (org). **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. Tomo III. 4º vol. Economia e Cultura (1930-1964). 2ª ed. São Paulo: Difel, 1986.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. **Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimento**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BORGES, Vavy Pacheco. **Tenentismo e Revolução brasileira**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1992.

BOTELHO, Ester Zita Fenley. **Os fios da história: reconstrução histórica da psicologia clínica na Universidade de São Paulo**. Tese doutorado. São Paulo: USP/Instituto de Psicologia, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6ª ed. Org. Sérgio Miceli. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (orgs). **Usos & abusos da história oral**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998.

BROCA, B. **Americanos**. Proj. original: Alexandre Eulálio; org. Miriam Gárate. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

CABRAL, Anita de Castilho e Marcondes. A Psicologia no Brasil. **Psicologia**. Boletim CXIX. nº3. São Paulo: USP, FFCL, 1950.

CACCESE, Neusa Pinsard. **Festa**: contribuição para o estudo do modernismo. SP: Instituto de Estudos Brasileiro, 1971.

CAMARA, Sônia. “Progredir ou desaparecer”: o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova de 1932 como itinerário para a construção do Brasil moderno. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (org). **A organização do campo educacional no Brasil**: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

CAMARGO, Aspásia de Alcântara. A questão Agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964). In: FAUSTO, Boris (org). **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. Tomo III. 3º vol. Sociedade e Política (1930-1964). 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1991.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Francisco. **Educação e cultura**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1940.

CANCELLI, Elizabeth. **A intentona em Nova York**. Brasília: Editora da UnB, 1997.

CANO, Wilson. **Raízes da concentração industrial em São Paulo**. 4ª ed. Campinas, SP: UNICAMP/ IE, 1998.

CAPANEMA, Gustavo. Getúlio Vargas e a organização do Estado. In: SCHWARTZMAN, Simon. (org). **Estado Novo, um auto-retrato**. Brasília: CPDOC/FGV: Editora Universidade de Brasília, 1983.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. **A Universidade da comunhão paulista**. São Paulo: autores Associados: Cortez, 1982.

CARONE, Edgard. **A República Velha II: evolução política (1889-1930)**. 3ª ed. Rio de Janeiro: São Paulo: DIFEL, 1977.

CARONE, Edgard. **República Nova (1930-1937)**. Rio de Janeiro: São Paulo: DIFEL, 1976.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Orlando M. de. Escola viva e em movimento. In: ALBERTO, Armanda Álvaro. **A escola regional de Meriti**. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1968.

CASTRO, Sertório de. **A república que a revolução destruiu**. Brasília: Editora universidade de Brasília, 1982.

CATANI, Denise Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira (org). **Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): Catálogo**. São Paulo: Plêiade, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e sociedade**. São Paulo, v.29, p. 27-44, jan./jun. 2003.

COMISSÃO redação. **IDORT**. Órgão do Instituto de Organização Racional do Trabalho de São Paulo. nº 1. São Paulo: jan. 1932.

CONNIFF, Michael L. **Política urbana no Brasil: a ascensão do populismo 1925-1945.** trad. De Myriam Campello. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

CORRÊA, Luciana Borgerth Vial. Infância, **escola e literatura infantil em Cecília Meireles.** Dissertação mestrado. Rio de Janeiro: PUC-RJ, Depto. de Educação, 2001.

CUNHA, Luis Antônio. **A universidade temporã;** da colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Luis Antônio. **De homens e máquinas** – Roberto Mange e a formação profissional. São Paulo: Campinas: SENAI-SP, UNICAMP, 1991. 2 v.

CUNHA, Nóbrega da. **A revolução e a educação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Comemorando o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova/32”. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 12, 1982. Quadrimestral.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Mesa-redonda sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o desenvolvimento da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: nº 65, mai/ago, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um olhar sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932. In: Xavier, Maria do Carmo (org). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado em debate.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

DEAN, Waren. A industrialização durante a República Velha. In: FAUSTO, Boris (org). **História Geral da Civilização Brasileira.** O Brasil Republicano. Tomo III. 3º vol. Sociedade e Política (1930-1964). 3ª ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

DEL ROIO, Marcos. Os comunistas, a luta social e o marxismo (1920-1940). In: RIDENTI, Marcelo; REIS FILHO, Daniel Aarão. (org). **História do marxismo no Brasil.**

v. 5 - Partidos e organizações dos anos 20 aos 60. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

DIAS, Romualdo. **Imagens de ordem**: a doutrina católica sobre a autoridade no Brasil (1922-1933). São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

Divini illius Magistre. Encíclica de Pio XI 31/12/1929. <http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicls/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.html>, acesso em 23/12/2006.

DOSSE, François. 2001. **A história a prova do tempo**: da história em migalhas ao resgate do sentido. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: UNESP, 2001.

DOSSE, François. **A história em migalhas**: dos Annales à nova história. Trad. Dulce A. Silva Ramos. 2.ed. Campinas São Paulo, Editora Ensaio e UNICAMP, 1992.

DULLES, J. F. **Anarquistas e comunistas no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

EDUCAÇÃO religiosa. **A Ordem**. Rio de Janeiro, jan./jun. 1931.

EVANGELISTA, Olinda. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. **Educação e Pesquisa**. v. 27, nº. 2, jul./dez. São Paulo: 2001.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930** – historiografia e história. 12ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FETIZON, Beatriz A. de Moura. Faculdade de Educação: antecedentes e origens. **Revista Estudos Avançados**. v. 8, nº. 22. set./dez. São Paulo, 1994.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. **Tenentismo e Forças Armadas na Revolução de 30**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônias e Grácias até Severinos. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989.

FRENCH, John D. Proclamando Leis, metendo o pau e lutando por direitos. In: LARA, Silvia Hunold; MENDONÇA, Joseli Maria Nunes (orgs). **Direitos e justiça no Brasil**: ensaios de história social. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

FONTANA, Josep. **A história dos homens**. Trad. Heloisa Jochims Reichel e Marcelo Fernando da Costa; revisão técnica Daniel Aarão Filho. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

GALHANONE, Luiz. Serviço de psicologia aplicada (relatório 1932). **Educação**. v. XI, nº 12, dez. 1932.

GALLO, Sílvio; MORAES, José Damiro de. Anarquismo e educação – a educação libertária na primeira República. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org). **História e memória da educação no Brasil**. v. III: século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

GARCIA, João Carlos Vitor. **Álvaro Alberto: a ciência do Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto: PETROBRAS, 2000.

GASPARINI, Savino. Iniciativa particular e higiene pública. In: ALBERTO, Armanda Álvaro. **A escola regional de Meriti**. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1968.

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. **Sud Mennucci**: memórias de Piracicaba, Porto Ferreira, São Paulo... São Paulo: Imprensa Oficial, 1998.

GOMES, Ângela Maria de Castro. Confronto e Compromisso no processo de constitucionalização (1930-1935). In: FAUSTO, Boris (org). **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. Tomo III. 3º vol. Economia e Cultura (1930-1964). 5ª ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

GONÇALVES, Marcos. Para nunca mais esquecer: elementos do mito da conspiração no imaginário anticomunista brasileiro. **Revista História Hoje**. São Paulo, nº 4, 2004.

GOUVÊA, Leila V. B. **Cecília em Portugal**: ensaio biográfico sobre a presença de Cecília Meireles na terra de Camões, Antero e Pessoa. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.

HAHNER, June. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil 1850-1940. Trad. Eliane Lisboa. Apres. Joana Maria Pedro. Florianópolis: ed. Mulheres; Santa Cru do Sul: EDUNISC, 2003.

HALLIER, Judith; MACEDO, Jovino Guedes de. Jogos do escolar de São Paulo. **Psicologia educacional**. Boletim LXXIV. nº1. São Paulo: USP, FFCL, 1946.

HOBSBAWM, Eric. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre história operária. Trad. Waldea Barcellos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOCHMAN, Gilberto. **A era do saneamento**: as bases da política de saúde pública no Brasil. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

IANNI, Octávio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

JEAN, Yvonne. Inovações admiráveis. In: ALBERTO, Armanda Álvaro. **A escola regional de Meriti**. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1968.

KROPOTKIN, Pedro. **El apoyo mutuo**: um factor de la evolución. 3ª ed. Móstoles, Espanha: Ediciones Madre Tierra, 1989.

LABORATÓRIO de pedagogia experimental (O). Escola Normal Secundária. São Paulo: Tipografia Siqueira, Nagel e Cia., 1914.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23 , nº 78, abr. 2002.

LEAL, Vítor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 6ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um Educador**. 2.ed. Vol. II. Brasília: Inep, 2004A.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um Educador**. 2.ed. Vol. III. Brasília: Inep, 2004B.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um Educador**. 2.ed. Vol. IV. Brasília: Inep, 2004C.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: nº 65, mai/ago, 1984.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

LESSA, Gustavo. **O governo e a educação**. Rio de Janeiro: Tipografia São Benedito, 1932.

LEUENROTH, Edgard. **Anarquismo**: roteiro da libertação social. Antologia de doutrina; crítica; história; informações. Rio de Janeiro: Editora Mundo Livre, 1963.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Como surgiu o IDORT. **IDORT** – órgão do Instituto de Organização Racional do Trabalho de São Paulo. v. XV nº. 175. São Paulo: 1946.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova**. 12^a ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação nacional de material escolar, 1978.

MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (org). **A organização do campo educacional no Brasil**: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MARIANI, Maria Clara. Educação e ciências sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTMAN, Simon (org). **Universidade e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq), 1982. <<http://www.schwartzman.org.br/simon/rio.htm>> acesso 22/1/2007.

MARTINS, Luciano. A Revolução de 1930 e seu significado político. **A Revolução de 30**: seminário realizado pelo Centro de pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, setembro de 1980. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

MARTINS, Luciano. Estado Novo. Verbete. In: ABREU, Alzira Alves de [et al.] (Coord.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós 1930**. 2ª ed. 5 vol. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001. (p. 2037-2044).

MASSIMI, Marina. **História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. **A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci**. Dissertação Mestrado, Filosofia e História da Educação. Campinas, SP: UNICAMP/ FE, 2004.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et al. **Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, 2006. In: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25/1/2007.

MENDONÇA, Carlos Süssekind de. **O catholicismo, partido político estrangeiro**. Fundamentação de tese aprovada pelo Congresso Regional de Liberdade de Consciência, reunidos no DF em abril de 1933. Rio de Janeiro: Calvino Filho editor: 1934.

MENDONÇA, Edgar Süssekind de. A Escola Regional de Meriti (realizações e projetos). In: ALBERTO, Armanda Álvaro. **A escola regional de Meriti**. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1968.

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

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado de Armanda Álvaro Alberto.** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação:** São Paulo, 1922-1933. Brasília: INEP, 2001.

MORAES, José Damiro de. Educação anarquista no Brasil da Primeira República. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.) **Navegando pela História da Educação Brasileira.** Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006A.

MORAES, José Damiro de. Francisco Ferrer y Guardia [verbete]. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.) **Navegando pela História da Educação Brasileira.** Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006B.

MORAIS, Sara Teresa Pérez. **Professores universitários e psicólogos contam suas vidas.** Tese doutorado. 5 v. São Paulo: USP/ Instituto de Psicologia, 1999.

MOROYAMA, Shozo; GARCIA, João Carlos Vitor (orgs). **O almirante e o novo Prometeu: Álvaro Alberto e a C&T.** São Paulo: UNESP, CHC, 1996.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Benedito Heloiz. **A ordem nacionalista brasileira: o nacionalismo como política de desenvolvimento durante o Governo Vargas, 1930-1945.** São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Instituto de Estudos Brasileiros/USP, 2002.

NERY, Ana Clara Bortoleto. **A Sociedade de Educação de São Paulo**: embate no campo educacional (1922-1931). Tese doutorado, História da Educação. São Paulo: USP/ FE, 1999.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação** (ANPEd). Número especial - 500 anos de educação escolar (Dermeval Saviani, Luiz Antônio Cunha e Marta Maria Chagas de Carvalho - organizadores). Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.

NUNES, Clarice. Um manifesto e seus múltiplos sentidos. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (org). **A organização do campo educacional no Brasil**: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

OLIVEIRA, Ana Maria Domingues de. **Estudo crítico da bibliografia sobre Cecília Meireles**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

OSÓRIO, Beatriz. **Escola Regional de Merity**. Monografia. Mimeo. Rio e Janeiro, 1944.

PACHECO, Lílian Miranda Bastos. **Traços de personalidade e aprendizagem por conflito sócio-cognitivo**. Dissertação mestrado, Psicologia Educacional. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 1998.

PÁGINAS DA HISTÓRIA: notícias da II Conferência de Educação da ABE. Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928. Arlette Pinto de Oliveira e Silva (org). Brasília: INEP, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PATTO, Maria Helena Sousa. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**. v. 13. nº. 35. Jan./Abr. São Paulo: USP/Instituto de Estudos Avançados, 1999.

PATTO, Maria Helena Sousa. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**: educação e transformação. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

PERISSINOTTO, Renato M. **Classe dominante e hegemonia na República Velha**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

PIMENTA, Jussara Santos. **Pavilhão Mourisco**: Biblioteca e educação em Cecília Meireles. ANPED, 24^a. Reunião anual. <http://www.anped.org.br/24/T0203884598885.doc>, 2001. (acesso em 17 de fev. de 2005.).

PINHEIRO, Paulo Sérgio; HALL, Michael M. (orgs) **A classe operária no Brasil** (1889-1930). Documentos v.. II – condições de vida e de trabalho, relações com os empresários e o Estado. São Paulo: Campinas, SP: editora Brasiliense: FUNCAMP, UNICAMP, 1981.

PINTO, H. Sobral. Crônicas políticas (de 18 de março a 17 de abril). **A Ordem**. Rio de Janeiro, jul./dez. 1931.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, L. M. (org). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH/UNICAMP, Textos Didáticos, n. 48, novembro, 2002.

Reconstrução Educacional no Brasil, A: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

REVOLUÇÃO de 30, A. Textos e documentos. Tomo I e II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982AB.

RODRIGUES, Ana Maria Moog. (Seleção e Introdução). **A Igreja na República.** Biblioteca do Pensamento Político Republicano. Brasília: UnB, 1981.

RODRIGUES, Cândido Moreira. **A Ordem;** uma revista de intelectuais católicos (1934-1945). Belo Horizonte: Autêntica; FAPESP, 2005.

ROMANI, Carlo. **Clevelândia, Oiapoque** – aqui começa o Brasil: trânsito e confinamentos na fronteira com Guiana Francesa (1900-1927). Tese doutorado em História. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2003.

SAMIS, Alexandre. **Clevelândia:** anarquismo, sindicalismo e repressão política no Brasil. Rio de Janeiro: Achiamé; São Paulo: Imaginário, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais.** São Paulo: Ática, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, UFRS, v. 16, n. 2, jul./dez., 1990.

SENA, Adalberto Corrêa. **Legislação brasileira do ensino secundário de 1901 a 1939.** Rio de Janeiro: Livraria central, 1939.

SEPARATISMO espiritual. **A Ordem.** Rio de Janeiro, jan./jun., 1932.

SERVIÇO de psicologia Aplicada - orientação profissional, O. **Educação** - órgão da Diretoria Geral da Instrução pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. v. VI. nº 1 Jan/Fev/Mar, 1932.

SILVA, Carla Luciana. **Onda Vermelha**: imaginários anticomunistas brasileiros (1931-1934). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

SILVA, Frederico; OSÓRIO, Amilcar (org). **Álbum Histórico do CNE**: Quinze anos de funcionamento do Conselho Nacional de Educação (1931-1946). Rio de Janeiro: Mimeo, 1946?.

SILVA, Heitor Lyra da. Missão educacional. In: ALBERTO, Armanda Álvaro. **A escola regional de Meriti**. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1968.

SILVA, Hélio. **1937**: todos os golpes se parecem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

SILVA, Hélio. **A ameaça vermelha**: o Plano Cohen. Porto Alegre: L&PM editores, 1980.

SILVA, Rodrigo Rosa da. **Imprimindo a resistência**: a imprensa anarquista e a repressão política em São Paulo (1930-1945). Dissertação Mestrado, História. Campinas, SP: UNICAMP/IFCH, 2005.

SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris (org). **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. Tomo III. 4º vol. Economia e Cultura (1930-1964). 2ª ed. São Paulo: Difel, 1986.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. As várias faces da Igreja Católica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, 2004. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300007&lng=pt&nrm=iso)

40142004000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09/12/2006.

STABILE, Carol A. Pós-modernismo, feminismo e Marx. In: WOOD, Ellen M.; FOSTER, John B. (orgs). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Trad. Ruy Jungman. RJ: Jorge Zahar editora, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

THOMPSON, Oscar. O futuro da pedagogia é científico. In: **O laboratório de pedagogia experimental**. Escola Normal Secundária. São Paulo: Tipografia Siqueira, Nagel e Cia., 1914.

TRINDADE, Héglio. **Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30**. São Paulo: Difusão Européia de Livros, 1974.

VAN ACKER, Leonardo. Educação nacional e ação católica. **A Ordem**. Rio de Janeiro, jan./jun.1934.

VAN ACKER, Leonardo. Santo Thomaz de Aquino e a Escola Nova. **A Ordem**. Rio de Janeiro, jul./dez. 1931.

VARGAS, Getúlio. **Manifesto à nação**. Rio de Janeiro: Serviço de Publicidade da Imprensa Nacional, 1934.

VEIGA, Cynthia Greive. Manifesto dos pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. . In: Xavier, Maria do Carmo (org). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004A.

VENÂNCIO FILHO, Alberto (org). **Francisco Venâncio Filho**: um educador brasileiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Francisco Venâncio Filho e o movimento euclidiano**. Rio de Janeiro, 1989.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. A escola popular (Escola Regional de Meriti). In: **A escola regional de Meriti**. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1968.

VENÂNCIO, Giselle Martins. Lugar de mulher é... na fábrica; Estado e trabalho feminino no Brasil (1910-1934). **Revista História: Questões & Debates**, Curitiba, editora da UFPR, n. 34, p. 175-200, 2001.

VIANNA, Marly (org). **Pão, terra e liberdade**: memória do movimento comunista de 1935. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; São Carlos: UFSCar, 1995.

VICENTINI, Paula Perin. **Um estudo sobre o CCP** (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964). Dissertação mestrado. 2 vol. São Paulo: USP/ FE, 1997.

Vida da Faculdade. **Revista da Faculdade de Letras de Lisboa**. nº. 1-2, tomo IV. Lisboa, 1937. CEDAE/UNICAMP.

VIDAL, Armando (org) Presidente do DNC - DEPARTAMENTO NACIONAL DO CAFÉ. **Coleção Geral da legislação Cafeeira do Brasil**. 1º vol. Rio de Janeiro: 1934.

WARDE, Mirian Jorge. Legado e legatário: questões sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: Xavier, Maria do Carmo (org). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004A.

WEINTEIN, Bárbara. **(Re) formação da classe trabalhadora (1920-1964)**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Cortez: CDAPH-IFAN – universidade São Francisco, 2000.

XAVIER, Libânia Nacif. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. . In: Xavier, Maria do Carmo (org). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004A.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: Xavier, Maria do Carmo (org). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004A.

XAVIER, Maria do Carmo (org). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004B.

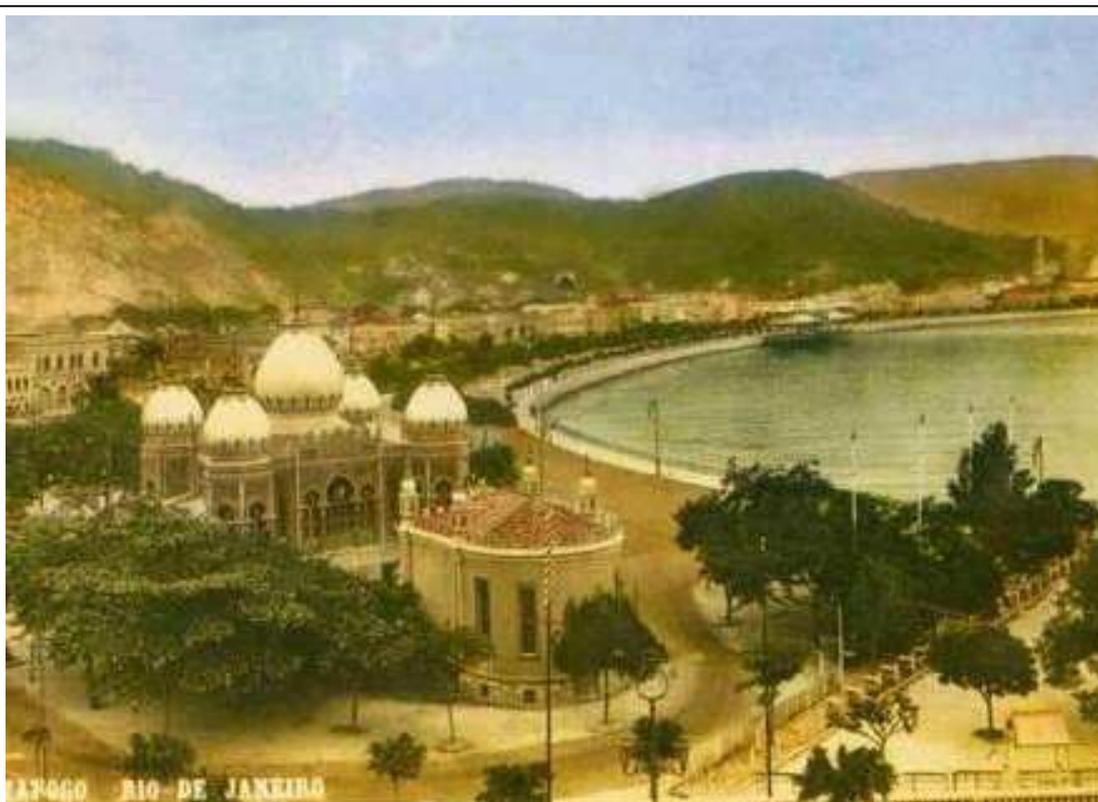
XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. 3ª ed. São Paulo: Corte Editora: Autores Associados, 1992.

ZUCCHI, Henrique. “Balada” de Simon e Juan. **Jornal Libera Amore Mio**, nº. 100, maio/junho 2000. <<http://jlimarocha.sites.uol.com.br/libera/100.htm>> acesso em 16/04/2006.

ANEXOS

ANEXO 1 – Pavilhão Mourisco



Pavilhão Mourisco – Botafogo – cartão postal da Editora P. Speranza, editado por volta de 1910.
In: <<http://fotolog.terra.com.br/luizd:110>> acesso em 26/12/2006.

ANEXO 2 - Interventores e Diretores de Ensino

INTERVENTOR GOVERNADOR DE SÃO PAULO	DIRETORIA GERAL DE ENSINO
João Alberto (11/1930 a 24/7/1931)	Lourenço Filho (27/10/1930 a 23/11/1931)
Laudo Ferreira de Camargo (25/7/1931 a 13/11/1931)	
Manuel Rabelo (13/11/1931 a 7/3/1932)	Sud Mennucci (24/11/1931 a 26/5/1932)
Pedro de Toledo (7/3/1932 A 2/10/1932)	João Toledo (27/5/1932 a 3/10/1932) Fernando de Azevedo (28/11/1932 a 23/8/1933)
Valdomiro Lima (6/10/1932 a 14/7/1933) General Cerqueira Daltro Filho (provisório)	Sud Mennucci (7/8/1933 a 23/8/1933)
Armando de Sales Oliveira (16/8/1933 a 25/12/1936)	Francisco Azzi (24/8/1933 a 14/8/1934) Luis da Motta Mercier (15/9/1934 a 25/9/1935) Almeida Junior (26/9/1935 a 10/11/1937)

ANEXO 3 - PROBLEMAS DISCUTIDOS PELOS ALUNOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NOS SEMINÁRIOS SOBRE AS CLASSES DE REAJUSTAMENTO.

Realizados 8 seminários no ano de 1936, dias:

11, 15 e 29 de agosto;

5, 12 e 19 de setembro;

3 e 24 de outubro.

Discutiram os seguintes problemas:

I - Pedagógico:

- a) Método que garantam melhor ensino.
- b) Método de ensino de aritmética.
- c) Há necessidade de dar gramática no 2º ano?
- d) Qual a ortografia a ser adotada nessa classe?
- e) Qual o programa mínimo de aritmética para o 1º ano?
- f) Como ensinar escrita no 1º ano?
- g) Como ensinam os números no 1º ano?
- h) Pode uma criança de 1º e 2º anos empregar termos como unidade, dezena e centena?
- i) Que trabalhos escolares deverá o aluno de 1º ano fazer em casa? Cálculo, raciocínio; Leitura; Escrita.
- j) Princípios gerais para abstração de palavras, sílabas na aprendizagem da leitura.
- k) Emprego do dinheiro na aritmética, no 1º ano.
- l) A disciplina numa classe de reajustamento.
- m) Como apresentar e guiar as crianças na solução de problemas de cálculo na escola primária.
- n) O método no ensino da escrita

II – Psicológico

- a) Casos de debilidade mental (suposta).
- b) Como diagnosticar o automatismo na noção de números.

ANEXO 4 - O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL - AO POVO E AO GOVERNO

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação". Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o pólo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional. Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, "o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social", e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra

da civilização. Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

Movimento de renovação educacional

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. De fato, porque os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Porque os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação?

Embora, a princípio, sem diretrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma série fecunda de combates de idéias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para urna nova direção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espíritos, pondo em circulação novas idéias e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo. Já se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto grau, o hábito de se prender, sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de idéias abstratas e de princípios gerais, com que possamos armar um ângulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos. Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Distrito Federal e em três ou quatro Estados as reformas e, com elas, as realizações, com espírito científico, e inspiradas por um ideal que, modelado à imagem da vida, já lhe refletia a complexidade. Contra ou a favor, todo o mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma idéia em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das idéias e a irradiação dos fatos.

Diretrizes que se esclarecem

Mas, com essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a

responsabilidade, e com a qual se inculcava, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais. É certo que, com a efervescência intelectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxigênio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espírito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação pública, nos últimos anos. A maioria dos espíritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, através de um labirinto de idéias vagas, fora de seu alcance, e certamente, acima de sua experiência; e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as idéias claras, o que lhes tira o desejo de adquiri-las... Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional.

Reformas e a Reforma

Se não há país "onde a opinião se divida em maior número de cores, e se não se encontra teoria que entre nós não tenha adeptos", segundo já observou Alberto Torres, princípios e idéias não passam, entre nós, de "bandeira de discussão, ornatos de polêmica ou simples meio de êxito pessoal ou político". Ilustrados, as vezes, e eruditos, mas raramente cultos, não assimilamos bastante as idéias para se tornarem um núcleo de convicções ou um sistema de doutrina, capaz de nos impelir à ação em que costumam desencadear-se aqueles "que pensaram sua vida e viveram seu pensamento". A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossas idéias e convicções e a nossa vida de educadores, em qualquer setor ou linha de ataque em que tivemos de desenvolver a nossa atividade já denuncia, porém, a fidelidade e o vigor com que caminhamos para a obra de reconstrução educacional, sem estadejar a segurança de um triunfo fácil, mas com a serena confiança na vitória definitiva de nossos ideais de educação. Em lugar dessas reformas parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas, o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o âmago da questão, alterando os caracteres gerais e os traços salientes das reformas que o precederam. Nós assistíamos à aurora de uma verdadeira renovação educacional, quando a revolução estalou. Já tínhamos chegado então, na campanha escolar, ao ponto decisivo e climatérico, ou se o quiserdes, à linha de divisão das águas. Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. As surpresas e os golpes de teatro são impotentes para modificarem o estado psicológico e moral de um povo. É preciso, porém, atacar essa obra, por um plano

integral, para que ela não se arrisque um dia a ficar no estado fragmentário, semelhante a essas muralhas pelágicas, inacabadas, cujos blocos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surpreendeu antes do cortamento de seus esforços...

Finalidades da educação

Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. E' evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como "qualidade socialmente útil". O fim da educação não é, como bem observou G. Davy, "desenvolver de maneira anárquica as tendências dominantes do educando; se o mestre intervém para transformar, isto implica nele a representação de um certo ideal à imagem do qual se esforça por modelar os jovens espíritos". Esse ideal e aspiração dos adultos toma-se mesmo mais fácil de apreender exatamente quando assistimos à sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo trabalho a que a sociedade se entrega para educar os seus filhos. A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o "conteúdo real desse ideal" variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social.

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo.

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de "qualidade socialmente útil", conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa,

vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

Valores mutáveis e valores permanentes

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objeto da ação educativa, não se rompeu nem está a pique de romper-se o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrário, se assegurará melhor esse equilíbrio é no novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, às tendências ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas. É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes "valores permanentes" que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana? Um vício das escolas espiritualistas, já o ponderou Jules Simon, é o "desdém pela multidão". Quer-se raciocinar entre si e refletir entre si. Evita de experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se se quer servir à humanidade, é preciso estar em comunhão com ela...

Certo, a doutrina de educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado. "A alma tem uma potência de milhões de cavalos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades matemáticas se perdessem, escreveu Lamartine, defendendo a causa da educação integral, o mundo industrial, o mundo material, sofreria sem dúvida um detrimento imenso e um dano irreparável; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades morais, seria o próprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria". Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos. "Nós não somos antes homens e depois seres sociais, lembra-nos a voz insuspeita de Paul Bureau; somos seres sociais, por isto mesmo que somos homens, e a verdade está antes em que não há ato, pensamento, desejo, atitude, resolução, que tenham em nós sós seu princípio e seu termo e que realizem em nós somente a totalidade de seus efeitos".

O Estado em face da educação

a) A educação, uma função essencialmente pública

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. Esta restrição progressiva das atribuições da família, - que também deixou de ser "um centro de produção" para ser apenas um "centro de consumo", em face da nova concorrência dos grupos profissionais, nascidos precisamente em vista da proteção de interesses especializados", - fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a "função específica", dentro do "foco interior", embora cada vez mais estreito, em que ela se confinou. Ela é ainda o "quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal". Por isto, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais - a família e a escola, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e às vezes opostas.

b) A questão da escola única

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única", que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.

c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos

princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação.

A função educacional

a) A unidade da função educacional

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas as suas conseqüências. De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada "uma só" a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, "que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação". Nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutar e mais fecundas em conseqüências do que esse que decorre logicamente da finalidade biológica da educação. A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares.

b) A autonomia da função educacional

Mas, subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não o quis acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de

impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assinala a natureza em suas funções biológicas. Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeitá-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Dai decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la. Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações" do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção.

c) A descentralização

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. À União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais. A unidade educativa, - essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional, nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação que, levando os Estados a evitar todo desperdício nas suas despesas escolares afim de produzir os maiores resultados com as menores despesas, abrirá margem a uma sucessão ininterrupta de esforços fecundos em criações e iniciativas.

O processo educativo

O conceito e os fundamentos da educação nova

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando à finalidade fundamental e aos ideais que ela deve prosseguir os processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda a parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova, pressentidos e às vezes formulados em rasgos de síntese, pela intuição luminosa de seus precursores. A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de

acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais, como "funções vitais" e não como "processos em si mesmos", ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém aos seus interesses e às suas necessidades".

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a "lógica psicológica", isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil.

Mas, para que a escola possa fornecer aos "impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se", e abrir ao educando à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada como um "mundo natural e social embrionário", um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade. A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras "constituem as funções predominantes da vida", é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades. "A vida da sociedade, observou Paulsen, se modifica em função da sua economia, e a energia individual e coletiva se manifesta pela sua produção material". A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar.

Plano de reconstrução educacional

a) As linhas gerais do plano

Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de ação ou processos de que necessita o indivíduo para o seu desenvolvimento integral, ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação. A aplicação desses princípios importa, como se vê, numa radical transformação da educação pública em todos os seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais. No plano de reconstrução educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas gerais, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu "fim particular", próprio, dentro da "unidade do fim geral da educação" e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. De fato, o divorcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social".

A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infância e constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada "profissional" (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos. A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das Universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas "liberais", se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial. Mas esse princípio, dilatando o campo das universidades, para adaptá-las à variedade e às necessidades dos grupos sociais, tão longe está de lhes restringir a função cultural que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, achegando-as às suas próprias fontes de renovação e agrupando-as em torno dos grandes núcleos de criação livre, de pesquisa científica e de cultura desinteressada.

A instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um "sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo". É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio. A nova política educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária de nossa

cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais. A arte e a literatura tem efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais idéias sociais, de uma maneira "imaginada", e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. Mas, se, à medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento ocupa um lugar cada vez mais fraco, os produtores intelectuais não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas bases econômicas.

b) O ponto nevrálgico da questão

A estrutura do plano educacional corresponde, na hierarquia de suas instituições escolares (escola infantil ou pré-primária; primária; secundária e superior ou universitária) aos quatro grandes períodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à Universidade, não à receptividade mas à atividade criadora do aluno. A partir da escola infantil (4 a 6 anos) à Universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18 anos), a "continuação ininterrupta de esforços criadores" deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa, e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio).

Mas, montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguesia), enquanto a escola primária servia à classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundária ou do 3º grau não forma apenas o reduto dos interesses de classe, que criaram e mantêm o dualismo dos sistemas escolares. É ainda nesse campo educativo que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão. Ora, a solução dada, neste plano, ao problema do ensino secundário, levantando os obstáculos opostos pela escola tradicional à interpenetração das classes sociais, se inspira na necessidade de adaptar essa educação à diversidade nascente de gostos e à variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra nos adolescentes e que "representam as únicas forças capazes de arrastar o espírito dos jovens à cultura superior". A escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos, descurou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida. Sobre a base de uma cultura geral

comum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das matérias do que o "método de sua aquisição", a escola moderna estabelece para isto, depois dos 15 anos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já à diversidade crescente de aptidões e de gostos, já à variedade de formas de atividade social.

c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões "liberais" (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as a todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todas. Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas. A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.

No entanto, com ser a pesquisa, na expressão de Coulter, o "sistema nervoso da Universidade", que estimula e domina qualquer outra função; com ser esse espírito de profundidade e universalidade, que imprime à educação superior um caráter universitário, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano, a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a ciência está inteiramente subordinada à arte ou à técnica da profissão a que servem, com o cuidado da aplicação imediata e próxima, de uma direção utilitária em vista de uma função pública ou de uma carreira privada. Ora, se, entre nós, vingam facilmente todas as fórmulas e frases feitas; se a nossa ilustração, mais variada e mais vasta do que no império, é hoje, na frase de Alberto Torres, "mais vaga, fluida, sem assento, incapaz de habilitar os espíritos a formar juízos e incapaz de lhes inspirar atos", é porque a nossa geração, além de perder a base de uma educação secundária sólida, posto que exclusivamente literária, se deixou infiltrar desse espírito enciclopédico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da experiência, em que devia exercitar-se, se deslocou o pensamento para o hedonismo intelectual e para a ciência feita, e em que, finalmente, o período criador cede o lugar à erudição, e essa mesma quase sempre, entre nós, aparente e sem substância, dissimulando sob a superfície, às vezes brilhante, a absoluta falta de solidez de conhecimentos.

Nessa superficialidade de cultura, fácil e apressada, de autodidatas, cujas opiniões se mantêm prisioneiras de sistemas ou se matizam das tonalidades das mais variadas doutrinas, se tem de buscar as causas profundas da estreiteza e da flutuação dos espíritos e da

indisciplina mental, quase anárquica, que revelamos em face de todos os problemas. Nem a primeira geração nascida com a república, no seu esforço heróico para adquirir a posse de si mesma, elevando-se acima de seu meio, conseguiu libertar-se de todos os males educativos de que se viciou a sua formação. A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse "estado de ânimo nacional", capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. É a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das idéias; a ignorância "da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido", e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados.

d) O problema dos melhores

De fato, a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente "por diferenciação econômica" ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade. Mas, não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não "por diferenciação econômica", mas "pela diferenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social.

A unidade de formação de professores e a unidade de espírito

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns

e outros, do secundário a sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicado, às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. Nós não temos o feiticismo mas o princípio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se criou esse "espírito", esse "ideal comum", pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação atual. Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função específica, se estabeleceriam contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em gérmen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores.

O papel da escola na vida e a sua função social

Mas, ao mesmo tempo que os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação. Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém,

não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas, são, de fato, as influências que formam o homem através da existência. "Há a herança que a escola da espécie, como já se escreveu; a família que é a escola dos pais; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderáveis e forças incalculáveis". Compreender, então, para empregar a imagem de C. Bouglé, que, na sociedade, a "zona luminosa é singularmente mais estreita que a zona de sombra; os pequenos focos de ação consciente que são as escolas, não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vazia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silêncio e a imobilidade do deserto, mas o frêmito de uma floresta povoada".

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. As instituições periescolares e pós-escolares, de caráter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infância às escolas superiores, não exercem a ação intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjunto sistemático de medidas de projeção social da obra educativa além dos muros escolares. Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação.

Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo a comunidade como à fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas. A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade. Mas, além de atrair para a obra comum as instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas.

A democracia, - um programa de longos deveres

Não alimentamos, de certo, ilusões sobre as dificuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrução educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. Mas, temos, com a consciência profunda de uma por uma dessas dificuldades, a disposição obstinada de enfrentá-las, dispostos, como estamos, na defesa de nossos ideais educacionais, para as existências mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que há homens, aspirações e lutas. O próprio espírito que o informa de uma nova política educacional, com sentido unitário e de bases científicas, e que seria, em outros países, a maior fonte de seu prestígio, tornará esse plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação, no terreno de uma política empírica, à margem das correntes renovadoras de seu tempo. De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira científica, e se a ciência não tem pátria, nem varia, nos seus princípios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma "unidade fundamental", dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas idéias e aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um caráter universal. É preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contato bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as atitudes em face do problema educacional, e para nos permitir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substância de uma nova política de educação.

Os obstáculos acumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abater-nos a resolução firme de trabalhar pela reconstrução educacional no Brasil. Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora crítica e decisiva que vivemos, não nos permite hesitar um momento diante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais viva da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas. "Não devemos submeter o nosso espírito. Devemos, antes de tudo proporcionar-nos um espírito firme e seguro; chegar a ser sérios em todas as coisas, e não continuar a viver frivolamente e como envoltos em bruma; devemos formar-nos princípios fixos e inabaláveis que sirvam para regular, de um modo firme, todos os nossos pensamentos e todas as nossas ações; vida e pensamento devem ser em nós outros de uma só peça e formar um todo penetrante e sólido. Devemos, em uma palavra, adquirir um caráter, e refletir, pelo movimento de nossas próprias idéias, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relação conosco e o que podemos esperar deles. É preciso formar uma opinião clara e penetrante e responder a esses problemas sim ou não de um modo decidido e inabalável".

Essas palavras tão oportunas, que agora lembramos, escreveu-as Fichte há mais de um século, apontando à Alemanha, depois da derrota de Iena, o caminho de sua salvação pela obra educacional, em um daqueles famosos "discursos à nação alemã", pronunciados de sua cátedra, enquanto sob as janelas da Universidade, pelas ruas de Berlim, ressoavam os tambores franceses... Não são, de fato, senão as fortes convicções e a plena posse de si mesmos que fazem os grandes homens e os grandes povos. Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou

se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. "O ideal da democracia que, - escrevia Gustave Belot em 1919, - parecia mecanismo político, torna-se princípio de vida moral e social, e o que parecia coisa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programa de longos deveres". Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas conseqüências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.

Fernando de Azevedo
Afrânio Peixoto
A. de Sampaio Doria
Anísio Spinola Teixeira
M. Bergstrom Lourenço Filho
Roquette Pinto
J. G. Frota Pessôa
Julio de Mesquita Filho
Raul Briquet
Mario Casassanta
C. Delgado de Carvalho
A. Ferreira de Almeida Jr.
J. P. Fontenelle
Roldão Lopes de Barros
Noemy M. da Silveira
Hermes Lima
Attílio Vivacqua
Francisco Venâncio Filho
Paulo Maranhão
Cecília Meirelles
Edgar Sússekind de Mendonça
Armanda Álvaro Alberto
Garcia de Rezende
Nóbrega da Cunha
Paschoal Lemme
Raul Gomes.

ANEXO 5 - Os signatários do Manifesto (apresentação na edição de 1932)

Fernando de Azevedo, natural do Estado de Minas Gerais, 1894. Formado pela Faculdade de Direito de São Paulo. Professore e jornalista. Ex-professor de latim e literatura da Escola normal de São Paulo e Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930). Atualmente, professor de Sociologia do Curso de Aperfeiçoamento do Instituto “Caetanos de Campos”, em São Paulo, e da Faculdade Paulista de Letras e Filosofia. Fundo e dirige a “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, editada pela Companhia Editora Nacional, de São Paulo. Tem os seguintes livros publicados: “Da educação física” (o que ela é, o que deveria ser), 1920; “Antinous” (estudo de cultura atlética), 1920; “No tempo de Petrônio” (ensaio sobre antiguidade latina), 1ª edição, 1923; 2ª edição, 1930; “Jardins de Salustio” (À margem da vida e dos livros), 1924; “O segredo da Renascença” e outras conferências, 1925; “Páginas latinas” (pequena história de literatura romana pelos textos), em colaboração com Francisco Azzi, 1927; “A reforma do ensino no Distrito Federal” (discurso e entrevistas), 1929; “Ensaio” (crítica literária para “O Estado de S. Paulo”), 1929; “A evolução do esporte no Brasil” e outros estudos de educação física e higiene social, 1930; “Novos Caminhos e novos fins” (a nova política de educação no Brasil), 1931.

Afrânio Peixoto, natural da Bahia, 1876. Ex-professor de Medicina Pública, na Bahia, e ex-diretor da Escola Normal, da Instrução pública no Distrito Federal e do Hospício Nacional de Alienados. Professor de Higiene da Faculdade de Medicina e de Medicina Legal da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro. Membro da Academia Brasileira de Letras, da Academia Brasileira de Ciências e da Academia de Medicina do Rio de Janeiro e do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro. Dirige a coleção bi-bibliográfica “Afrânio Peixoto”, da Academia Brasileira e os “Clássicos Brasileiros”, já com cerca de 10 volumes. Além de romances, ensaios e obras literárias, publicou: “Minha Terra e minha gente”; “Trovas Brasileiras”; “Antologia Brasileira” (4 volumes); “Ensinar a ensinar”; “Higiene Geral”; “Medicina Preventiva”; “Medicina Legal”; “Psico-patologia forense”; “Noções de Literatura Brasileira”; e “Dicionário dos Lusíadas”, em colaboração com o prof. Pedro Pinto.

Antonio de Sampaio Dória, nascido em Alagoas em 1883. Formado pela Faculdade de Direito de São Paulo. Ex-professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal da Capital (1914-1924) e ex-diretor geral do ensino, em São Paulo. Atualmente, professor de Direito Constitucional da Faculdade de Direito de São Paulo e diretor-presidente do Liceu Nacional Rio Branco de que foi um dos fundadores. Teve papel de grande destaque nas campanhas democráticas pela verdade eleitoral, pelo voto secreto e em favor da educação popular e da gratuidade e obrigatoriedade do ensino. Presidiu a Sociedade de Educação. Tem entre outras obras, as seguintes obras publicadas: “Noções de Pedagogia” (1914); “Psicologia” (1925), já em 5ª edição; “Questões de Ensino” (1921), livro de instrução cívica; “Como se Aprende a Língua”, curso primário, 1932, e curso complementar, em 7 edição; e “como se ensina” (1927).

Anísio Spinola Teixeira, natural do Estado da Bahia, 1900. Formado pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro e diplomado em educação (M.A.) pelo Teachers College da Columbia University, Nova Iorque. Foi Diretor Geral de Instrução Pública e professor de Filosofia da Educação da Escola Normal da Bahia. É atualmente Diretor Geral de Instrução Pública do

Distrito Federal e professor de Filosofia da Educação, na Escola de Professores do Instituto de Educação. Ex-presidente da Associação Brasileira de Educação. Livros e trabalhos publicados: “Aspectos americanos da Educação”; “Introdução à vida e Educação”, de John Dewey; “Porque escola nova?” e “O Ensino no Estado da Bahia”.

Manuel Bergstrom Lourenço Filho, nascido em São Paulo em 1897. Formado em Direito pela Faculdade Livre de Direito de São Paulo. Foi professor de psicologia e Pedagogia na Escola Normal de Piracicaba e na Escola Normal de São Paulo e Diretor Geral da Instrução Pública do Estado do Ceará (1922-1924) e do Estado de São Paulo (1931). É hoje diretor do Instituto de Educação, do Distrito Federal, e professor da Escola de Professores desse Instituto. Membro da Academia Paulista de Letras e do Bureau International d'Education, Genève. Diretor da Biblioteca de Educação de que já se editaram 17 volumes. Publicou: “Estudo experimental do Hábito”, 1925; “Juazeiro do Padre Cícero”, 1926; “Escola Nova”, 1927; “Introdução ao estudo da Escola Nova”, 1928.

E. Roquette Pinto, da Capital Federal onde nasceu em 1884. Diretor e professor do Museu Nacional e professor do Instituto de Educação e da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Membro da Academia Brasileira de Letras, da Academia Brasileira de Ciências, da Academia de Medicina e do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro. Tem as seguintes obras publicadas: “O exercício da medicina entre os indígenas”; “Rondônia”; “Elementos de Mineralogia”; “Seixos Rolados” (Ensaio brasileiro); “Conceito atual da vida” e “Caracteres antropológico do povo brasileiro”.

José Getúlio Frota Pessoa, natural do Ceará, 1875. Prosador e poeta. Formado pela Faculdade Livre de Direito, do Rio de Janeiro. Advogado militante de 1905 a 1912. Jornalista e político, fez campanha contra a oligarquia do Ceará de 1904-1911. De 1912 a 1913 foi Secretário do interior e da Justiça, no governo do Cel. Franco Rabello, naquele estado. Antigo Secretário Geral desde 1922 e sub-diretor de Instrução (1928-1932), no Distrito Federal. É um dos sócios-fundadores da Federação Nacional das Sociedades de Educação e presidente da Associação de Professores Primários. Publicou, entre outros trabalhos literários e ensaios políticos e sociais, os “Salmos” (sonetos), 1898; “Crítica e Polêmica”, 1902; o panfleto “A oligarquia no Ceará”, 1909; “O Oligarca do Ceará” (crônica de um déspota), 1910; “A educação e a rotina”, 1924; “Divulgação do ensino primário”, 1927 e “A Realidade Brasileira”, 1931.

Julio de Mesquita Filho, natural do Estado de S. Paulo, 1892. Formado pela Faculdade de Direito de São Paulo. Jornalista. Diretor de “O Estado de S. Paulo”. Dirigiu a campanha pela educação física, e, especialmente, em favor dos esportes atléticos. Fê parte da Comissão especial nomeada pelo Dr. Almeida Prado, então Secretário de Educação, para estudar o plano de organização da Universidade de São Paulo. É autor de “A crise nacional” (reflexões em torno de uma data), 1925.

Raul Briquet, nascido no Estado de São Paulo, em 1887. Professor por concurso de Clínica Obstétrica da Faculdade de Medicina de São Paulo. Presidiu de 1919 a 1930 a Sociedade de Educação. Tem publicadas as seguintes conferências: “Do espírito e coração em medicina” (bases do diagnóstico); “Lede e medite a obra de Hipócrates”; “Do ensino médico” (fundamento da reforma do ensino); “Do método de estudo” e o volume sobre “Obstetrícia operatória”, obra magistral em que se compendiam a doutrina e a prática da moderna cirurgia obstétrica.

Mario Casasanta, do Estado de Minas Gerais, onde nasceu em 1898. Professor e advogado. Foi Diretor Geral de Instrução (1928-1931) e Reitor da Universidade de Minas Gerais (1931). Atualmente, diretor da imprensa oficial desse Estado. Dirigiu por três anos a Revista do Ensino, onde deixou copiosa colaboração sobre assuntos pedagógicos, notadamente sobre metodologia. Tem, publicadas, "Responsabilidade do Estado por Fatos de guerra" (1932), tese para o concurso da cadeira de Economia política e Ciência das Finanças da Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais; "opiniões, direções" (1932); e, em impressão, "Minas e os Mineiros na obra de machado de Assis".

C. Delagado de Carvalho, Distrito Federal, onde nasceu em 1884. Diplomado pela Escola das Ciências Políticas, de Paris, fez o curso de Direito na Universidade de Lausanne e de Sociologia na London School of Economics. Ex-diretor do Colégio Pedro II, é professor de Sociologia no Colégio Pedro II e no Instituto de Educação e membro do Conselho Nacional de Educação. Sócio do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro, da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, da Academia Brasileira de Ciências e membro correspondente da Royal Meteorological Society, do Verein fur Geographie und Statistik, de Frankfurt e da American Sociological Society. As principais publicações: "Lê Brésil Meridional", 1910; "Geografia do Brasil" (2 vols), 1913; "Metodologia do Ensino Geográfico"; "Chorografia do Distrito Federal", 1926; "História da Cidade do Rio de Janeiro", 1926; "Geografia econômica da América"; "Fisiografia do Brasil"; "História e Formação da Língua Inglesa", 1920; "Introdução à Geografia política", 1929, e "Sociologia", 1931.

Antônio Ferreira de Almeida Junior, nascido no Estado de São Paulo, em 1892. Formado pela Faculdade de Medicina de S. Paulo. Foi professor de francês da Escola Normal de Pirassununga (1911-1914), do Instituto Disciplinar da Capital e professor de Biologia, Higiene e puericultura da Escola Normal do Brás. Atualmente, professor de Psicologia e Higiene do Trabalho, no curso de Aperfeiçoamento do Instituto "Caetano de Campos", livre docente de Medicina Legal, na Faculdade de Direito de São Paulo e professor e diretor do Liceu Nacional Rio Branco. Ex-presidente da Sociedade de Educação e membro das Sociedades de Medicina e Cirurgia, de Medicina Legal e Criminologia e da Associação Paulista de Medicina. Trabalhos publicados: "Cartilha de Higiene", 1922, em 15ª edição; "Várias teses e investigações sobre higiene" (1922-1928); "Noções de Puericultura", 1928, em colaboração com o Dr. Mário Mursa; "Exame médico pré-nupcial", 1928, tese de concurso; "Anatomia e Fisiologia Humana", 1931, em 2ª edição.

J. P. Fontenelle, nascido no Estado do Pará em 1887. Médico pela Faculdade do Rio de Janeiro, em 1909. Especializou-se em Saúde Pública, em 1925, na Universidade Johns Hopkins, dos Estados Unidos. Professor na Escola de Enfermaria Anna Nery, no Instituto de Educação e no curso de Saúde Pública da Universidade do Rio de Janeiro. Tem, entre outros, os seguintes trabalhos: "Climatologia Médica no Brasil"; "Compêndio de higiene"; "Higiene e Saúde Pública no Brasil"; "Higiene mental e Educação"; "O Trabalho de Saúde Pública no Brasil"; "Fundamentos Fisiológicos da Educação Física" e "Formação de hábitos sadios nos escolares".

Roldão Lopes de Barros, natural de São Paulo, 1884. Formado pela Faculdade de Direito de São Paulo. Ex-professor da Escola Complementar anexa à Escola Normal da Capital (1910-1920) e ex-professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal Feminina, do Brás, de que foi também diretor (1921-1922). Diretor do Instituto D. Ana Rosa (1922-1928), é desde 1926, professor e um dos diretores do Liceu Nacional Rio Branco, e desde 1931,

professor de história da Educação, no curso de Aperfeiçoamento do Instituto “Caetano de Campos”. Fez parte, em 1921, da Comissão especial que reformou o Curso de Instrução da Força Pública de São Paulo.

Noemi M. da Silveira, natural do Estado de São Paulo, 1902. Ex-assistente da 13ª cadeira (Psicologia e Pedagogia) da antiga Escola Normal da Capital (1927), ocupou, de 1931 a 1932, o cargo de Assistente Técnico de Psicologia da Diretoria de Ensino. É hoje diretora do curso Acadêmico Feminino e do Departamento de Atividades Extra-curriculares do Mackenzie College e professora substituta do curso de Aperfeiçoamento do Instituto Caetano de Campos. Especializou-se em Psicologia Aplicada à Educação no Teachers College da Universidade de Columbia, na América do Norte. Tem colaborado em jornais e revistas técnicas, onde publicou, entre outros trabalhos: “A orientação profissional”, série de artigos, no Diário Popular, de São Paulo; “Série Psychological experiments In S. Paulo”, Brazil, no órgão do Departamento Americano de Educação. Tem ainda publicados os seguintes folhetos: “A Orientação Profissional”, tese apresentada à 2ª Conferência Nacional de Educação; “A Orientação Profissional nos Estados Unidos”, relatório de sua viagem de estudos, e “Um ensaio de classificação dos alunos do 1º grau pelos testes A. B. C.”, em colaboração com o Dr. Lourenço Filho.

Hermes Lima, natural do Estado da Bahia, 1898. Formado pela Faculdade de Direito da Bahia. Professor e jornalista. Foi docente de Sociologia do Ginásio do Estado e de Direito Constitucional da Faculdade de Direito da Bahia. Docente de Direito Constitucional da Faculdade de Direito de São Paulo e professor de Instituições Primitivas na Faculdade Paulista de Letras e Filosofia. Publicou: “Conceito Contemporâneo de Sociologia”; “Direito de Revolução”; “Os princípios constitucionais da União”. Tem em preparo “introdução à Ciência do Direito”.

Atilio Vivacqua, Nascido no Estado do Espírito Santo em 1896. Formado pela Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro. Professor e advogado. Foi professor do Ginásio do Estado, em Vitória, e secretário da Instrução Pública do Espírito Santo (1928-1930), onde realizou uma reforma escolar de grande alcance. Publicou, ainda estudante, “O Escotismo no Brasil”, que é o primeiro livro aparecido no Brasil sobre o assunto; “Motivos do Brasil Moderno” (Ensaio e discurso) e “a obra da Educação no Espírito Santo”.

Francisco Venâncio Filho, do Estado do Rio de Janeiro, onde nasceu em 1894. Engenheiro pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Docente do Colégio Pedro II e professor do Instituto de Educação. Ex-sub-diretor técnico e ex-assistente técnico da Instrução Pública, é atualmente Chefe do Ensino secundário Geral e Profissional do Distrito Federal. Sócio fundador e ex-presidente da Associação Brasileira de Educação e membro do Conselho de Educação do Estado do Rio. Publicou, entre outros livros e trabalhos: “Problemas de Física e Química”, em colaboração com o prof. Pedro Pinto; “Cinema e Educação”, em colaboração com o prof. Jonatas Serrano; “Educar-se para educar”; “Euclides da Cunha” (notas bibliográficas) da Coleção “Afrânio Peixoto”, da Academia Brasileira, e “Ciências Físicas e Naturais”, em colaboração com o professor Edgar Süsserkind de Mendonça.

Paulo Maranhão (Paulo Julio de Albuquerque Maranhão), natural do Estado do Rio Grande do Norte, 1893. Inspetor escolar e membro do Conselho de Educação do Distrito Federal. Fundou e dirige a “Coleção Pedagógica” da casa Brigueit, Rio de Janeiro. Tem os seguintes livros publicados: “Testes Pedagógicos”, 1926; “Escolas Experimental”, 1929, e

os folhetos “Práticas da Escola Ativa”, 1928 e “Orientação técnica e plano de trabalho para as escolas primárias”, 1932.

Cecília Meireles, do Distrito Federal, onde nasceu em 1901. Professora, desde 1917, exerceu o magistério primário e o cargo de docente de Desenho da Escola Normal do Distrito Federal. É diretora da “Página de Educação”, do “Diário de Notícias”, onde escreve diariamente, desde a sua fundação (1930). Tem os seguintes livros publicados: “Nunca mais...” e “Poemas dos Poemas”, versos, 1923; “Baladas para El Rei”, versos, 1924; “Criança, meu amor” (literatura infantil), 1ª edição, 1924; 2ª edição, 1927, adotado nas escolas; “Espírito vitorioso” (tese com que concorreu à cadeira de literatura da Escola Normal do Distrito Federal), 1930.

Edgar Süssekind de Mendonça, nascido no Distrito Federal em 1896. Ex-diretor das Escolas Profissionais de Artes Mecânicas e de Artes Gráficas e ex-assistente da Escola Superior de Agricultura, é atualmente professor do Instituto de Educação do Distrito Federal e técnico do serviço Geológico e Mineralógico do Distrito Federal. Sócio fundador e membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação. Livros e trabalhos publicados: “Contra a congregação da Escola Nacional de Belas Artes”, 1920. “o que o Brasil tem feito pela Radio-Cultura” e “Contra a ação católica no Brasil”, 1924, em colaboração com Carlos Süssekind de Mendonça, “O ensino de desenho nos cursos secundários” e “A escola regional”, 1924; “Preparando a escola ativa” (sistematização de leituras), 1925; “A produção industrial nas escolas profissionais”, 1929; “O balucio das mãos...” (ensaio sobre a pedagogia do desenho infantil), 1930; e “Ciências Físicas e naturais”, em colaboração com Francisco Venâncio Filho, 1932.

Armanda Álvaro Alberto, do Distrito Federal, onde nasceu em 1894. Fundadora e diretora da Escola Regional de Meriti; sócia fundadora e membro da Associação Brasileira de Educação, faz parte da Comissão de Intercâmbio Intelectual com o Uruguai (1931) e da Comissão de Revisão de Cinematografia, do Ministério da Educação (1932). Publicou sobre educação: “Escola Regional de Meriti – uma tentativa de escola moderna”, tese para a 1ª Conferência Nacional de Educação, 1927; “1º Inquérito sobre leituras infantis nas escolas do Distrito Federal”, 1928; “A iniciativa particular no ensino primário e profissional”, tese para a 2ª Conferência Nacional de Educação, 1929; “O movimento educacional no Brasil de hoje”, conferência feita em Montevidéu, 1931, e “Biblioteca para criança e adolescentes” (organização de leituras), 1930.

Garcia de Rezende, natural do Estado do Rio, 1897. Professor e jornalista. Exerceu os cargos de Diretor de Imprensa Oficial, de inspetor escolar e Chefe de Serviço de Cooperação e Extensão cultural, na Reforma Atílio Vivacqua, no Estado do Espírito Santo. Antigo redator-chefe do “Diário da Manhã”, de Vitória, e redator dos “Diários Associados”, faz parte da redação do “Diário de Notícias”, do Rio de Janeiro. Além de dois livros literários “Fogo de Palha” e “Os Outros”, já publicados tem em preparo “A obra da Educação no Espírito Santo”, que é uma reportagem, amplamente documentada, em torno da Reforma Atílio Vivacqua.

Nóbrega da Cunha, natural do Estado do Rio de Janeiro, 1897. Professor e jornalista, no Distrito Federal. Foi redator d’ “O Jornal” e d’ “A Noite”, diretor do “Diário de Notícias”, do Rio de Janeiro, e correspondente diplomático da “Associated Press” junto ao Itamaraty. Tem

publicado, "A Revolução e a Educação", 1932; e, em preparo, três livros sobre aspectos fundamentais do africanismo e indianismo no Brasil (ritos, superstições e folclore).

Paschoal Lemme, do Distrito Federal onde nasceu em 1902. Professor diplomado pela Escola Normal, foi secretário do sub-diretor técnico (1928-1929) e do Diretor Geral de Instrução Pública (1929) do Distrito Federal, onde regeu a cadeira de matemática e dói sub-diretor da Escola de Comércio Amaro Cavalcanti. É fundador e diretor do Instituto Brasileiro de Educação, do Rio de Janeiro.

Raul Rodrigues Gomes, do Estado do Paraná, onde nasceu em 1889. Professor e jornalista. Ex-diretor de Grupo Escolar, em Santa Catarina, e ex-inspetor escolar, no Paraná. Foi um dos fundadores e presidentes da Associação Paranaense de Educação. É diretor da "Academia Paranaense de Comércio", em Curitiba. Esteve presente na II e III Conferência Nacional de Educação (Minas Gerais e São Paulo), como representante oficial do Estado de Paraná. Publicou "A Instrução Pública no Paraná", 1914; "Conscrição Escolar"; e "Missões Escolares", 1927, tese com que compareceu ao primeiro Congresso de Educação, em Curitiba.