

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901

Barão Geraldo | CEP 13084-008

Campinas - SP

Telefone (55) (19) 3289-5930

Fax (55) (19) 3289-5930

Vendas (55) (19) 3249-2800

e-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial "Prof. Casemiro dos Reis Filho"

Bernardete A. Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Dermeval Saviani

Gilberta S. de M. Jamuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

Diretor Executivo

Flávio Baldy dos Reis

Coordenadora Editorial

Érica Bombardi

Assistente Editorial

Rodrigo Nascimento

Revisão

Alene Marques

Cristina Oliveira Dornelas

Rodrigo Nascimento

Diagramação e Composição

DPG Ltda.

Arte-final

Érica Bombardi

Capas 1 e 4

Design e ilustração de Carol Juste (caroljuste@uol.com.br)

Ilustração tendo como tema a tela de Benedicto Calixto, intitulada *O poema de Anchieta*, que mostra o padre José de Anchieta escrevendo nas areias da praia de Iperóig um poema dedicado à Virgem Maria (c. 1906)

Capas 2 e 3

Biblioteca José e Guita Mindlin

Foto: *Lucia M. Loeb*

(*Destques da Biblioteca InDisciplinada de Guita e José Mindlin* – Vol. 1: Brasília. Ebus/Fapes/Edições Biblioteca Nacional. Fotografia de Lucia Mindlin Loeb. Copyright José Mindlin.)

Impressão e Acabamento

PT Pabrik Kertas Tjiwi Kimia TBK



Este livro resultou de projeto
integrado de pesquisa
financiado pelo CNPq

A Editora Autores Associados agradece a todos que colaboraram com esta edição por cederem gentilmente o uso das imagens aqui estampadas. A Editora declara ainda ter se esforçado para solicitar as autorizações necessárias a todos os envolvidos



www.abdr.org.br
abdr@abdr.org.br
Denuncie a cópia ilegal

Dermeval Saviani

*História das ideias
pedagógicas no Brasil*

3ª Edição Revista
Conforme Nova Ortografia

Coleção Memória da Educação



AUTORES ASSOCIADOS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Saviani, Dermeval

História das ideias pedagógicas no Brasil / Dermeval Saviani. –
3. ed. rev. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. –
(Coleção memória da educação)

Bibliografia.

ISBN 978-85-7496-200-9

1. Educação – Brasil – História 2. Educação – História 3. Pedagogia –
História I. Título. II. Série.

07-6929

CDD – 370.981

Índice para catálogo sistemático:

1. Brasil: Ideias pedagógicas: Educação: História 370.981

1ª Edição – setembro de 2007

Impresso no Brasil – junho de 2010

1ª Reimpressão na Indonésia - setembro de 2011

Copyright © 2011 by Editora Autores Associados LTDA.

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004, que revogou o Decreto-lei n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito da Editora. O Código Penal brasileiro determina, no artigo 184:

“Dos crimes contra a propriedade intelectual

Violação de direito autoral

Art. 184. Violar direito autoral

Pena – detenção de três meses a um ano, ou multa.

1ª Se a violação consistir na reprodução, por qualquer meio, de obra intelectual, no todo ou em parte, para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma e videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente:

Pena – reclusão de um a quatro anos e multa”.

*Para Maria Aparecida,
história de
amor eterno,
porque infinito
e sempre dura.*

*Para Benjamim:
Quem está com
a juventude
que cultiva os clássicos
pôssui o porvir.*

Sumário

LISTA DE SIGLAS	xi
PREFÁCIO À 3ª EDIÇÃO.....	xv
PREFÁCIO À 2ª EDIÇÃO.....	xxi
PREFÁCIO.....	xxiii
INTRODUÇÃO	1
1. Configuração do projeto	1
2. Questões teóricas relativas ao conceito de história das ideias pedagógicas e à perspectiva de análise	5
3. A questão da periodização na história das ideias pedagógicas no Brasil	12
4. Conclusão.....	21

PRIMEIRO PERÍODO AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1549 E 1759: MONOPÓLIO DA VERTENTE RELIGIOSA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL

CAPÍTULO I	
COLONIZAÇÃO E EDUCAÇÃO.....	25
1. A unidade do processo no plano da linguagem: a raiz etimológica comum à colonização, educação e catequese	26
2. Colonização e educação no Brasil	29
CAPÍTULO II	
UMA PEDAGOGIA BRASÍLICA (1549-1599).....	33
1. A educação indígena	33
2. As ordens religiosas e a educação colonial.....	39
3. Uma pedagogia brasílica	43
CAPÍTULO III	
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA JESUÍTICA OU O RATIO STUDIORUM (1599-1759).....	49

1. Antecedentes do <i>Ratio Studiorum: modus italicus</i> versus <i>modus parisiensis</i>	50
2. Abrangência das regras do <i>Ratio Studiorum</i>	53
3. Sentido e êxito do ideário pedagógico do <i>Ratio Studiorum</i>	56

SEGUNDO PERÍODO

AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1759 E 1932:

COEXISTÊNCIA ENTRE AS VERTENTES RELIGIOSA E LEIGA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL

CAPÍTULO IV

A "MÁQUINA MERCANTE" E AS METAMORFOSES NA EDUCAÇÃO	63
1. Os jesuítas e o sistema mercantil	63
2. A administração temporal dos bens divinos	68

CAPÍTULO V

AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DO DESPOTISMO ESCLARECIDO (1759-1827)	77
1. Pombal e o Iluminismo português	77
2. A reforma dos estudos menores	82
3. Reforma dos estudos maiores: a Universidade de Coimbra	90
4. Reforma das Escolas de Primeiras Letras	95
5. As ideias pedagógicas do pombalismo: Verney e Ribeiro Sanches	99
6. "Viradeira de Dona Maria I" e persistência do pombalismo	105
7. As reformas pombalinas no Brasil	107
8. Azeredo Coutinho e o Seminário de Olinda	110

CAPÍTULO VI

DESENVOLVIMENTO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS LEIGAS: ECLETISMO, LIBERALISMO E POSITIVISMO (1827-1932)	115
1. Silvestre Pinheiro Ferreira e o ecletismo esclarecido	117
2. As ideias pedagógicas nos debates da Assembleia Constituinte de 1823	119
3. As ideias pedagógicas e o problema nacional da instrução pública	124
4. A questão pedagógica nas Escolas de Primeiras Letras: o método mútuo	126
5. As ideias pedagógicas na Reforma Couto Ferraz	130
6. As ideias pedagógicas na Reforma Leôncio de Carvalho	136
7. O método intuitivo	138
8. Um caso paradigmático do ensino privado: o Barão de Macahubas	141
9. Novas exigências produtivas: abolição e instrução	159
10. A ideia de sistema educacional: questão não resolvida	166
11. O advento dos grupos escolares	171
12. As ideias pedagógicas republicanas: positivismo e laicismo	177
13. A reação católica	179
14. As ideias pedagógicas não hegemônicas	181

TERCEIRO PERÍODO

AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1932 E 1969:

PREDOMÍNIO DA PEDAGOGIA NOVA

CAPÍTULO VII

FORDISMO, KEYNESIANISMO E A NOVA EDUCAÇÃO	187
1. Modernização da agricultura cafeeira	187
2. A questão da industrialização	191

CAPÍTULO VIII

EQUILÍBRIO ENTRE A PEDAGOGIA TRADICIONAL E A PEDAGOGIA NOVA (1932-1947)	195
1. Um escolanovista decreta a volta do ensino religioso nas escolas	195
2. Lourenço Filho: as bases psicológicas do movimento renovador	198
3. Fernando de Azevedo: as bases sociológicas e as reformas do ensino	206
4. Anísio Teixeira: as bases filosóficas e políticas da renovação escolar	218
5. A Associação Brasileira de Educação e os antecedentes do "Manifesto" de 1932	229
6. O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"	241
7. A reação católica e a liderança de Alceu Amoroso Lima	256
8. Francisco Campos, Gustavo Capanema e as iniciativas governamentais	267
9. Equilíbrio entre católicos e renovadores	270
10. As correntes não hegemônicas	272

CAPÍTULO IX

PREDOMINÂNCIA DA PEDAGOGIA NOVA (1947-1961)	277
1. Clemente Mariani e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	281
2. O conflito escola particular versus escola pública	284
3. O Manifesto "Mais uma vez convocados"	293
4. Predomínio da pedagogia nova e renovação católica	297

CAPÍTULO X

CRISE DA PEDAGOGIA NOVA E ARTICULAÇÃO DA PEDAGOGIA TECNICISTA (1961-1969)	305
1. LDB aprovada: o PNE de Anísio Teixeira	305
2. A CADES e Lauro de Oliveira Lima: Piaget e a escola secundária moderna	308
3. O ISEB: nacional-desenvolvimentismo e educação	310
4. Cultura popular e educação popular	316
5. Paulo Freire e a emergência das ideias pedagógicas libertadoras	319
6. Apogeu e crise da pedagogia nova	336
7. O IPES e a articulação da pedagogia tecnicista	341

QUARTO PERÍODO
AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1969 E 2001:
CONFIGURAÇÃO DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA PRODUTIVISTA

CAPÍTULO XI	
A EDUCAÇÃO NA RUPTURA POLÍTICA PARA A CONTINUIDADE SOCIOECONÔMICA	349
1. Estado, regime político e desenvolvimentismo no Brasil pós-1930	349
2. A ESG e a doutrina da interdependência.	352
3. Desfecho da contradição modelo econômico <i>versus</i> ideologia política: o regime militar	361
4. Emergência e predominância da concepção produtivista de educação .	365
CAPÍTULO XII	
PEDAGOGIA TECNICISTA, CONCEPÇÃO ANALÍTICA E VISÃO	
CRÍTICO-REPRODUTIVISTA (1969-1980)	367
1. A pedagogia tecnicista: uma visão a partir do movimento editorial . . .	369
2. Valnir Chagas e as reformas do ensino	373
3. A concepção pedagógica tecnicista.	381
4. A concepção analítica	384
5. A visão crítico-reprodutivista.	392
CAPÍTULO XIII	
ENSAIOS CONTRA-HEGEMÔNICOS: AS PEDAGOGIAS CRÍTICAS BUSCANDO	
ORIENTAR A PRÁTICA EDUCATIVA (1980-1991)	401
1. Organização e mobilização do campo educacional	402
2. Circulação das ideias pedagógicas	407
3. As pedagogias contra-hegemônicas.	413
4. Conclusão.	422
CAPÍTULO XIV	
O NEOPRODUTIVISMO E SUAS VARIANTES: NEOESCOLANOVISMO, NEOCONSTRUTIVISMO, NEOTECNICISMO (1991-2001)	
1. As bases econômico-pedagógicas: reconversão produtiva, neoprodutivismo e a “pedagogia da exclusão”	429
2. As bases didático-pedagógicas: o “aprender a aprender” e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais (neoescolanovismo)	431
3. As bases psicopedagógicas: a reorientação das atividades construtivas da criança (neoconstrutivismo) e a “pedagogia das competências”	434
4. As bases pedagógico-administrativas: a reorganização das escolas e redefinição do papel do Estado (neotecnicismo); “qualidade total” e “pedagogia corporativa”	437
5. Conclusão.	441
CONCLUSÃO	443
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	453
SOBRE O AUTOR	475

Lista de siglas

Ação Popular	AP
Ação Popular Marxista Leninista	APML
Administração da Cooperação Internacional	ICA
Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional	USAID
Aliança Nacional Libertadora	ANL
Aparelhos Ideológicos de Estado	AIE
Associação Brasileira de Educação	ABE
Associação de Educadores Católicos	AEC
Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra	ADESC
Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior	ANDES
Associação Nacional de Educação	ANDE
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	ANPed
Associações de Professores Católicos	APCs
Bloco Operário-Camponês	BOC
Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário	CADES
Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos	CEAA
Campanha Nacional de Educação Rural	CNER
Central de Inteligência dos Estados Unidos	CIA
Central Única dos Trabalhadores	CUT
Centro Brasil Democrático	CEBRADE
Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	CBPE
Centro das Indústrias do Estado de São Paulo	CIESP
Centro de Estudos Educação e Sociedade	CEDES
Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas	CPDOC-FGV
Centro Intercultural de Documentação	CIDOC
Centro Regional de Pesquisas Educacionais	CRPE
Centros Integrados de Educação Pública	CIEPS
Centro Popular de Cultura	CPC
Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe	CEPAL
Comissão Parlamentar de Inquérito	CPI

Confederação de Professores do Brasil CPB
 Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas CONAFEP
 Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação CNTE
 Conferência Brasileira de Educação CBE
 Conferência Nacional dos Bispos do Brasil CNBB
 Conferência Brasileira de Educação CBE
 Congresso Nacional de Educação CONED
 Conselho Federal de Educação CFE
 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES
 Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério DAM
 Divisão de Documentação e Informação Pedagógica DDIP
 Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais DEPE
 Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais DEPS
 Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ENDIPE
 Escola Superior de Guerra ESG
 Estados Unidos da América EUA
 Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras FASUBRA
 Federação das Indústrias do Estado de São Paulo FIESP
 Federação Nacional de Orientadores Educacionais FENOE
 Federação Nacional de Supervisores Educacionais FENASE
 Fernando Henrique Cardoso FHC
 Financiadora de Estudos e Projetos FINEP
 Força Expedicionária Brasileira FEB
 Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências FUNBEC
 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais FAPEMIG
 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo FAPESP
 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro FAPERJ
 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul FAPERGS
 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e
 de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB
 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e
 de Valorização do Magistério FUNDEF
 Fundo Monetário Internacional FMI
 Ginásios Experimentais Pluricurriculares GEPs
 Grupo de Estudos de Ensino de Matemática GEEM
 Grupo de Trabalho GT
 Homens de Ação Católica HAC
 Instituto Brasileiro de Ação Democrática IBAD
 Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política IBESP
 Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura IBEEC
 Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas IESAE-FGV
 Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo IEB-USP
 Instituto de Organização Racional do Trabalho IDORT
 Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária ICIRA

Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais IPES
 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP
 Instituto Superior de Estudos Brasileiros ISEB
 Juventude Agrária Católica JAC
 Juventude Estudantil Católica JEC
 Juventude Independente Católica JIC
 Juventude Operária Católica JOC
 Juventude Universitária Católica JUC
 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB
 Liga Eleitoral Católica LEC
 Liga Feminina da Ação Católica LFAC
 Ministério da Educação MEC
 Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo MNCA
 Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAL
 Movimento de Educação de Base MEB
 Movimento de Cultura Popular MCPs
 Objetivos Nacionais Atuais ONAs
 Objetivos Nacionais Permanentes ONPs
 Organização das Nações Unidas ONU
 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO
 Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação FAO
 Organização dos Estados Americanos OEA
 Organização Internacional do Trabalho OIT
 Partido Comunista Brasileiro PCB
 Partido da Social Democracia Brasileira PSDB
 Partido do Movimento Democrático Brasileiro PMDB
 Partido dos Trabalhadores PT
 Partido Republicano Paulista PRP
 Partido Social Democrático PSD
 Partido Social Progressista PSP
 Partido Trabalhista Brasileiro PTB
 Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico PBDCT
 Plano Nacional de Desenvolvimento PND
 Plano Nacional de Educação PNE
 Plano Nacional de Pós-Graduação PNPG
 Plano Setorial de Educação e Cultura PSEC
 Pontifícia Universidade Católica PUC
 População Economicamente Ativa PEA
 Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar PABAAE
 Serviço de Extensão Cultural SEC
 Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAC
 Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial SENAI
 Serviço Social da Indústria SESI
 Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência SBPC
 Superintendência da Moeda e do Crédito SUMOC

União Democrática Nacional	UDN
União Nacional dos Estudantes	UNE
United States Operations Mission to Brasil ("Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil" ou "Missão dos Estados Unidos para Fazer Nomeações no Brasil")	USOM-B
Universidade de Brasília	UnB
Universidade de São Paulo	USP
Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP
Universidade Estadual Paulista	UNESP
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ

Prefácio à 3ª Edição



o mesmo mês de agosto de 2008, quando redigi o prefácio à 2ª edição, era anunciada a classificação deste livro para o Prêmio Jabuti. E no mês seguinte, quando a referida edição entrou em circulação, foi divulgado o resultado final que colocou esta obra em primeiro lugar na categoria "Educação, Psicologia e Psicanálise".

Em entrevista que concedi à revista espanhola *Historia de la Educación*, fui indagado sobre os motivos que levaram esta obra a receber tal distinção. Minha resposta foi:

É difícil conjecturar com segurança sobre a escolha deste livro como a melhor obra publicada em 2007 na categoria "Educação, Psicologia e Psicanálise" porque não tenho informação sobre a composição do júri nem sobre os critérios adotados na análise e classificação dos livros publicados. No entanto, me ocorrem os seguintes motivos: a) o livro representa um esforço sem similar em abordar as ideias pedagógicas no Brasil globalmente cobrindo toda a sua história, desde as origens até o momento atual; b) sua estruturação buscou articular numa mesma obra três características que normalmente aparecem em publicações distintas. Trata-se de um trabalho científico

cuidadosamente apoiado em fontes primárias e secundárias que, entretanto, se põe como um instrumento útil ao trabalho dos professores em sala de aula, além de se constituir numa obra de divulgação da história das ideias pedagógicas no Brasil; c) o tratamento esmerado que lhe foi conferido no que se refere aos aspectos editorial e gráfico.

Como o terceiro motivo certamente teve peso importante no resultado, quero registrar, aqui, meus agradecimentos à equipe editorial da Editora Autores Associados pela competência, sensibilidade e companheirismo com que conduziu a produção deste livro.

O curto lapso de tempo (menos de um ano) transcorrido entre a primeira e a segunda edição não me permitiu inserir algumas correções de aspectos que haviam escapado na elaboração e revisão do texto original. Aproveitei, portanto, esta terceira edição para fazê-lo. Considerando que o trabalho historiográfico prima pela fidedignidade das fontes em que se apoia e para que os leitores tenham clareza sobre as modificações processadas em cada edição, cumpre-me indicar os aspectos alterados.

Na referência a Sezefredo Garcia de Rezende¹, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, registrei que ele nasceu em Muriaé, no Rio de Janeiro (p. 239). Nesta nova edição, corriji essa informação, uma vez que Muriaé é um município do estado de Minas Gerais e não do Rio de Janeiro. A falha deveu-se às fontes consultadas. Tanto o governo do Espírito Santo², que teve Sezefredo Garcia de Rezende entre seus quadros mais destacados, como a Universidade Federal de Santa Catarina³, registram o local de nascimento de Garcia de Rezende como sendo Muriaé, RJ. Fui alertado para esse equívoco por Rosana Areal de Carvalho, professora da Universidade Federal de Ouro Preto. Respondendo ao seu questionamento que me foi feito em outubro de 2008, portanto quando já havia saído a segunda edição, enviei-lhe, em 13 de outubro, a seguinte mensagem:

1 A grafia do sobrenome de Sezefredo Garcia aparece algumas vezes com “z” (Rezende) e outras com “s” (Resende). Nas publicações do texto do “Manifesto” que consultei, aparece Garcia de Rezende. Na *Enciclopédia de literatura brasileira*, consta Sezefredo Garcia de Resende.

2 Disponível em: <<http://www.sefaz.es.gov.br/painel/jornal12.htm>>.

3 Disponível em: <<http://literaturabrasileira.ufsc.br/consulta/autor>>.

Já localizei o problema referente a Muriaé. Constatei que a fonte do erro é a *Enciclopédia de literatura brasileira*, em dois volumes, de Afrânio Coutinho e José Galante de Sousa, publicada em 2001 pela Ed. Global com apoio da Biblioteca Nacional e da Academia Brasileira de Letras. Nessa enciclopédia, no segundo volume, à p. 1361, está escrito: “RESENDE, Garcia de (Sezefredo G. de R., Muriaé, RJ, 7 abr. 1897 – Rio de Janeiro, RJ, 6 out. 1978)...”. Fiz uma consulta rápida na Internet e verifiquei que, tomando como referência essa enciclopédia, Muriaé aparece, em diferentes registros, como pertencendo ao RJ. Quando localizei esse dado, como se tratava de um simples detalhe informativo, não me ocorreu de verificar sua fidedignidade.

Devo, ainda, a Rosana a correção da passagem em que eu afirmara que a Companhia Paulista de Estradas de Ferro havia estendido seus trilhos em direção a Ribeirão Preto atingindo Uberaba, em Minas Gerais (p. 188). Em 15 de outubro, respondi à dúvida por ela levantada informando que a base daquela minha afirmação sobre a Companhia Paulista de Estradas de Ferro está neste trecho de Fernando de Azevedo no livro *Um trem corre para o Oeste*, p. 46:

Foram de notável previdência os fazendeiros de Campinas quando, sob a inspiração de Saldanha Marinho, Governador da Província e o principal fundador da Paulista, se decidiram a organizar essa Companhia destinada a transformar-se em pouco tempo na maior transportadora de café do mundo. Criação genuinamente nacional, nas suas origens e no seu desenvolvimento, não tardou a erigir-se ao primeiro plano, pela sua eficiência técnica e administrativa, comprovada em quase três quartos de século, em que passou dos 45 km iniciais, inaugurados em 1872, a 1537 km de tráfego regular, em nossos dias (1948), transportando 61% do total de exportações do país e servindo aos principais centros agrícolas e industriais de São Paulo, na diretriz de Ribeirão Preto e na do Triângulo Mineiro.

Na verdade, pelas consultas que fiz, a Paulista deveria, mesmo, seguir em direção a Ribeirão Preto e daí a Uberaba, no Triângulo Mineiro. Mas, por razões políticas, a concessão acabou sendo dada à Companhia Mogiana.

Nesta 3ª edição, acrescentei, também, a informação relativa à reedição, em 2002, do livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho. A notícia dessa publicação me foi transmitida por Regina Helena de Freitas

Campos, da UFMG, observando que a última edição não seria, pois, a 13ª, de 1979, como afirmei na p. 200. Agradecendo sua colaboração, enviei-lhe mensagem, em 20 de setembro de 2008, nos seguintes termos:

De qualquer modo a informação não está de todo equivocada porque não me refiro a reedição. A 13ª edição, de 1979, teria sido a última no que diz respeito à fase em que a obra esteve regularmente em circulação. Mais recentemente, a partir da segunda metade da década de 1990, tem havido um movimento de recuperação de fontes da educação brasileira, o que levou à iniciativa de se reeditar obras de nossos principais educadores. Claro que se eu tivesse tido essa informação eu teria feito uma referência a essa reedição como, aliás, o fiz no caso de Anísio Teixeira quando mencionei, na p. 219, o livro *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*, publicado em 1936. Ali observo que esse livro foi “reeditado em 1997 com uma esclarecedora apresentação de Luiz Antônio Cunha, denominada ‘Educação para a democracia: uma lição de política prática’”. Com certeza no caso da obra de Lourenço Filho eu teria do mesmo modo não apenas notificado a reedição, mas também chamado a atenção para o seu estudo crítico.

Isto foi feito agora, na terceira edição, mediante o acréscimo do seguinte parágrafo:

Successivas edições do livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* foram publicadas até a 13ª, em 1979. Após um lapso de 13 anos a obra foi, finalmente, reeditada por iniciativa do Conselho Federal de Psicologia no âmbito da Coleção “Clássicos da Psicologia Brasileira”. Dispomos, assim, da 14ª edição, publicada no Rio de Janeiro pela Editora da UERJ, em 2002. Essa nova edição é acompanhada de um esclarecedor estudo crítico denominado “Lourenço Filho, a Escola Nova e a Psicologia” escrito por Regina Helena de Freitas Campos com a colaboração de suas alunas de doutorado Raquel Martins de Assis e Érika Lourenço.

Finalmente, exige também esclarecimento o lapso da p. 119, que pude detectar na interlocução com o Prof. André Castanha, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Ali consta que D. Pedro I convocou a Assembleia Constituinte em 3 de junho de 1823. A data correta, porém, é 3 de junho de 1822. Esse registro, para lá de uma falha de digitação, pode parecer óbvio tendo em vista o entendimento de que, datando a Independência de

7 de setembro de 1822, logicamente a convocação da Assembleia Constituinte seria posterior. No entanto, de fato, a convocação precedeu a Independência. D. Pedro I abriu o decreto que convocou a “Assembleia Geral Constituinte e Legislativa” com o seguinte preâmbulo:

Havendo-Me representado os Procuradores Gerais de algumas Províncias do Brasil já reunidos nesta Corte, e diferentes Câmaras, e Povo de outras, o quanto era necessário, e urgente para a mantença da Integridade da Monarquia Portuguesa, a Convocação de uma Assembleia Luso-Brasiliense, que investida daquela porção de Soberania, que essencialmente reside no Povo desse grande, e riquíssimo Continente, Constituam as bases sobre que se devam erigir a sua Independência, que a Natureza marcará, e de que já estava de posse, e a sua União com todas as outras partes integrantes da Grande Família Portuguesa, que cordialmente deseja [BRASIL, Câmara dos Deputados (1822). *Decretos, Cartas e Alvarás de 1822*, Parte II, p. 19. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-F_3.pdf>].

Fica claro, portanto, que a referida convocação se deu, efetivamente, antes da proclamação da independência política do Brasil.

Só me resta, então, ao entregar aos leitores mais uma edição desta *História das ideias pedagógicas no Brasil*, agradecer aos mencionados professores a contribuição para o aperfeiçoamento desta obra.

Campinas, 5 de março de 2010

Dermeval Saviani

Prefácio à 2ª edição



gratificante constatar que, em menos de um ano, se esgotou a primeira edição deste livro.

Procurando corresponder à generosa acolhida dos leitores, procedi à revisão de todo o texto, corrigindo alguns deslizes formais detectados na primeira edição. Complementei, também, informações sobre alguns dos personagens, tanto pessoas como instituições, que figuram na nossa história das ideias pedagógicas. E, principalmente, reescrevi, conferindo-lhe maior clareza, a passagem em que me reporto a Lyotard para caracterizar o clima pós-moderno.

Aproveitei, ainda, a circunstância desta nova edição para incluir nas referências bibliográficas a importante trilogia sobre a história do ensino profissional no Brasil, publicada em 2000 por Luiz Antonio Cunha: 1. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*, que cobre os períodos da Colônia e do Império; 2. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, referente

à Primeira República; 3. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*, abrangendo desde o Estado Novo até os dias atuais. Nos locais apropriados, o leitor é remetido para cada uma dessas obras.

Além da revisão e das complementações, tenho a alegria de acrescentar, nesta nova edição, as fotos de Paulo Freire e de Florestan Fernandes que, inegavelmente, vêm enriquecer a ilustração deste livro. Quero, pois, agradecer a Ana Maria Araujo Freire, viúva de Paulo, e Heloísa Fernandes Silveira, filha de Florestan, pela gentileza em autorizar a publicação dessas fotos.

Finalmente, registro também meus agradecimentos aos professores Gilberto Luiz Alves e José Carlos Araújo, assim como a Sandino Hoff, Aline Perazzoli e Maristela Ferreira da Rocha que, debruçando-se sobre o conteúdo deste livro, produziram importantes resenhas publicadas respectivamente na *Revista Brasileira de Educação* (vol. 13, n. 37, pp. 173-178, jan./abr. 2008); revista *Presença Pedagógica* (vol. 14, n. 81, pp. 66-70, maio/jun. 2008); e na revista *Roteiro* (vol. 30, n. 2, pp. 231-232, jul./dez. 2007), que muito valorizaram a presente obra.

É, pois, com satisfação que apresento a segunda edição desta *História das ideias pedagógicas no Brasil*, esperando continuar contando com a calorosa acolhida dos leitores.

Campinas, 30 de agosto de 2008
Dermeval Saviani

Prefácio



o concluir um longo esforço de pesquisa cobrindo o conjunto das ideias pedagógicas no Brasil desde as origens até os dias atuais, sentimentos contraditórios apossam-se do pesquisador. De um lado, a percepção do caráter inconcluso do trabalho, dada a consciência de que diversos aspectos detectados nas fontes e nas inúmeras leituras realizadas não puderam ser devidamente explorados e incorporados aos resultados da investigação. Isso sem contar as várias questões identificadas que exigiriam a busca de novas fontes para serem adequadamente equacionadas. De outro lado, a massa de informações reunidas é de tal vulto que, se produz a gratificante sensação de que o empenho rendeu frutos compensadores, também coloca a indagação sobre o que fazer com o produto obtido; como aproveitá-lo e, sobretudo, como socializá-lo.

Minha percepção sobre o estágio atual das pesquisas em história da educação, já externadas em oportunidades anteriores, é que, embora haja ainda muito a investigar, o

conhecimento já disponível se ampliou consideravelmente. Isso resultou de um vigoroso desenvolvimento das pesquisas histórico-educativas em nosso país nos últimos vinte anos. Observa-se, porém, que mesmo os conhecimentos já disponíveis não têm sido incorporados como objeto de ensino. Resulta pertinente, portanto, indagar sobre o grau em que as investigações são suscetíveis de se integrarem aos programas de ensino próprios das disciplinas escolares. O encaminhamento da resposta a esse problema traz, a meu ver, a exigência de que, além dos estudos de corte analítico incidindo sobre temas ou momentos específicos, se devam elaborar estudos de caráter sintético que permitam articular, numa compreensão de mais amplo alcance, os resultados das investigações particulares. Ora, nós sabemos que nos últimos anos têm prevalecido, nas pesquisas histórico-educativas realizadas em nosso país, as análises específicas caracterizadas por recortes particulares, via de regra microscópicos, dos objetos da história da educação. Parece, pois, de grande relevância a realização de estudos sintéticos, uma vez que é a partir deles que os avanços no campo da pesquisa poderão integrar os programas escolares viabilizando a sua socialização e, em consequência, a elevação do nível de conhecimento da nossa história pela população.

Foi com esse espírito que projetei a pesquisa sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, incidindo mais sobre a síntese do que sobre a análise. Assim, em lugar de se dar precedência à descoberta de fontes ainda não exploradas visando a produzir análises de momentos específicos da história da educação brasileira, buscou-se, a partir das fontes disponíveis, construir sínteses explicativas de amplo alcance. Em razão do objetivo apontado é que a proposta se situou no âmbito de tempo longo, procurando cobrir todo o espectro da história das ideias pedagógicas no Brasil.

Terminada a pesquisa, impunha-se, pois, a tarefa de organizar os dados e dispô-los num texto que permitisse, aos leitores, formar uma visão de conjunto da história da educação brasileira, pela via das ideias pedagógicas. O texto em questão materializa-se nesta obra que, espero, venha a permitir a incorporação dos resultados da investigação nos programas escolares a serem trabalhados pelos professores nas salas de aula. Foi, pois, pensando nos professores que escrevi este livro. Por isso, após a introdução, em que, tratando de aspectos ligados aos caminhos da pesquisa, dou certa satisfação aos colegas pesquisadores, todo o corpo do livro pretende constituir-se em subsídio para o trabalho dos professores. Para isso pensei uma estrutura de

exposição dividida em quatro partes, correspondentes aos quatro grandes períodos que marcam a história das ideias pedagógicas no Brasil. Cada parte se inicia com um capítulo de ordem geral, que indica sinteticamente as linhas básicas do momento histórico determinante das ideias pedagógicas correspondentes ao período então analisado. Por sua vez, os capítulos subsequentes de cada parte foram definidos em correspondência com as fases constitutivas de cada período estudado.

No tratamento do conteúdo de cada capítulo me empenhei em deixar explícitas todas as informações disponíveis, ainda que elas possam não ser essenciais para a compreensão do assunto tratado e, em consequência, possam ser dispensadas no trabalho que os professores realizarão com os alunos. Assim, por exemplo, na referência aos eventos históricos procurei datá-los não apenas com o ano, mas com o mês e, até mesmo, com o dia do acontecimento. Isso me pareceu útil, pois, por diversas vezes, eu próprio quis me certificar da data precisa de certos acontecimentos e, ao consultar livros que deles tratavam, me decepcionei ao verificar que a datação era genérica, do tipo: tal acontecimento se deu nos anos iniciais do século passado. Igualmente procurei, na medida do possível, incorporar ao texto elementos das biografias dos principais protagonistas das ideias pedagógicas no Brasil.

O livro completa-se com 351 referências bibliográficas, isto é, o conjunto das fontes diretamente referidas no trabalho de redação do texto. Dir-se-ia que é uma quantidade excessiva e que seria desejável tornar o texto mais enxuto, escoimando-o de tantas referências. No entanto, a decisão de mantê-las deveu-se não apenas à exigência de rigor científico e honestidade intelectual, que recomendam a menção precisa às fontes em que se apoiou o trabalho realizado. Quis mantê-las também porque elas podem ser de grande utilidade aos professores na montagem da programação das respectivas disciplinas. Com efeito, esta obra põe-se como um roteiro para o estudo, que pode atingir diferentes níveis de aprofundamento, da educação brasileira em seu desenvolvimento histórico. Assim, por exemplo, num curso geral sobre a história da educação brasileira, o professor pode tomar este livro como texto-base, prevendo um maior nível de aprofundamento de cada período ou de cada fase, organizando seminários com grupos de alunos. Nesse caso poderá recomendar, a cada grupo de alunos, leituras adicionais correspondentes ao período ou fase escolhida, lançando mão das referências bibliográficas respectivas.

Enfim, observo que este livro é um primeiro esforço no sentido de colocar ao alcance dos professores um recurso que lhes permita abordar a educação brasileira em seu conjunto, desde as origens até nossos dias. Como tal, obviamente ele não poderia ser exaustivo. Eis a razão pela qual o considero, mais propriamente, um roteiro a partir do qual um estudo mais amplo e aprofundado poderá ser realizado. Além disso, sendo um primeiro esforço, certamente conterà falhas passíveis de correção e limites suscetíveis de aperfeiçoamento. Ficarei imensamente agradecido aos leitores de modo geral e, especificamente, aos professores que se dispuserem a me encaminhar as sugestões decorrentes da utilização deste trabalho no ensino das disciplinas pedagógicas sob sua responsabilidade.

Campinas, 1º de maio de 2007

Dermeval Saviani

Introdução



conteúdo desta obra resultou de um longo processo de pesquisa cuja última fase, de sete anos, contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os produtos da pesquisa compõem uma grande massa de informações que, obviamente, não são inteiramente contempladas neste livro, cujo objetivo foi compor uma visão de conjunto da história da educação brasileira que pudesse auxiliar os professores no trabalho pedagógico que realizam com seus alunos nas salas de aula. Antes, porém, de entrar no objeto próprio do livro, que é a exposição das ideias pedagógicas em sua trajetória pela história da educação brasileira, apresento, nesta introdução, uma visão geral do projeto de pesquisa que deu origem à presente publicação.

1. CONFIGURAÇÃO DO PROJETO

O problema objeto de investigação foi a compreensão da evolução do pensamento pedagógico brasileiro a partir

da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais. Trata-se de um tema ainda não abordado com a amplitude pretendida. Com efeito, existem estudos desse teor em outras áreas; não, porém, no âmbito pedagógico. Assim, podem ser encontrados trabalhos semelhantes nos campos da filosofia, da estética, da religião, da sociologia, do socialismo, do direito e da política, representados, respectivamente, pelos livros *História das ideias filosóficas no Brasil* (PAIM, 1967) e *Contribuição à história das ideias no Brasil* (COSTA, 1967); *História das ideias estéticas no Brasil* (TOBIAS, 1967); *História das ideias religiosas no Brasil* (TORRES, 1968); *História das ideias sociológicas no Brasil* (CHACON, 1977); *História das ideias socialistas no Brasil* (CHACON, 1981); *História das ideias jurídicas no Brasil* (MACHADO NETO, 1969); e *História das ideias políticas no Brasil* (SALDANHA, 1968).

No campo da educação, dispomos de alguns estudos gerais sobre a história da educação brasileira, mas que ou enfatizam a organização escolar ou se limitam a determinado período ou a determinado aspecto da educação, não abordando, senão periféricamente, a questão das ideias pedagógicas. Um trabalho que, pelo título, *Pensamento pedagógico brasileiro* (GADOTTI, 1987), pareceria coincidir com as preocupações do presente estudo limita-se, no entanto, a abordar de modo um tanto esquemático apenas algumas tendências do momento presente, sendo-lhe totalmente ausente a perspectiva histórica. Outra obra do mesmo autor, *História das ideias pedagógicas* (GADOTTI, 1993), aborda, no capítulo XV, o pensamento pedagógico brasileiro, sendo, porém, o inventário onomástico de dez autores, todos eles situados no século XX. A investigação realizada veio, pois, preencher uma lacuna no domínio dos conhecimentos pedagógicos na medida em que pretendeu atingir uma síntese compreensiva, crítica e sistematizada da evolução das ideias pedagógicas em nosso país desde suas origens até os dias atuais.

Este trabalho dá continuidade a duas incursões anteriores ao tema corporificadas nos textos "Tendências e correntes da educação brasileira" (SAVIANI, 1983) e "A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela RBEP" (SAVIANI, 1984). Nesses trabalhos, foram formuladas uma classificação e uma periodização preliminares das ideias pedagógicas no Brasil as quais orientaram a pesquisa ao mesmo tempo em que foram por ela testadas.

A investigação teve como objetivo geral a compreensão crítica do desenvolvimento das ideias pedagógicas no Brasil mediante o exame da evolução das principais concepções educacionais que tiveram (ou têm) vigência na história da

educação brasileira. Como objetivo específico e subsidiário, o estudo se propôs a testar uma classificação e periodização das ideias pedagógicas.

A perspectiva teórico-metodológica que orientou a pesquisa pode ser caracterizada, sucintamente, nos seguintes termos: esforço de superação dos limites dos paradigmas tradicionais da historiografia representados pelo positivismo e presentismo (SCHAFF, 1974), em interlocução ativa e crítica com as correntes atuais que resultaram das contribuições da "Escola dos Annales" (BURKE, 1991) e que se difundiram sob a denominação "História Nova" (LE GOFF, 1990). Nessa interlocução, procurei manter-me atento aos riscos de relativismo ou irracionalismo presentes nas novas tendências, conforme transparece nos debates teórico-metodológicos sobre a historiografia atual (CARDOSO, 1994, 1997; DOSSE, 1992). Em termos gerais, a perspectiva referida pode ser enunciada nos princípios a seguir:

Considera-se que o conhecimento em geral e, especificamente, o conhecimento histórico-educacional configura um movimento que parte do todo caótico (síncrese) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese). Assim, o conhecimento que cabe à historiografia educacional produzir consiste em reconstruir, por meio das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto, isto é, como uma "rica totalidade de relações e determinações numerosas" (MARX, 1973, pp. 228-237). Essa orientação pode ser definida como o princípio do *caráter concreto do conhecimento histórico-educacional*. A história da educação brasileira vem sendo objeto de um razoável número de investigações que, via de regra, a tomam como uma totalidade viva, empiricamente dada, formulando, pela análise, algumas relações que iluminam determinados aspectos da realidade investigada, enunciados teoricamente mediante categorias simples, isto é, gerais e abstratas. Partindo daí é possível construir sistemas explicativos que, mediante categorias mais concretas, reproduzam no plano do conhecimento a realidade investigada. À luz desse princípio, estive atento à exigência de explicitar o grau em que o objeto da investigação, neste caso as ideias pedagógicas, expressa a complexidade das relações e determinações próprias da educação brasileira ao longo de sua história.

A efetivação do princípio antes enunciado exige, por sua vez, que se adote uma *perspectiva de "longa duração"* que pode ser considerada o segundo princípio metodológico da referência teórica proposta. Esse é um ponto

bastante enfatizado pela “Escola dos Annales” (BRAUDEL, 1972), mas que fez parte também da orientação metodológica proposta por Gramsci (1975, pp. 1.578-1.583) quando, ao salientar a necessidade de se distinguirem os movimentos orgânicos dos conjunturais, observou que para se captarem os movimentos orgânicos (estruturais) é necessário submeter à análise períodos relativamente longos. No caso deste estudo, tomando-se como ponto de partida o surgimento da educação formal no Brasil na metade do século XVI, percorreu-se a trajetória das ideias pedagógicas pondo em evidência as suas relações orgânicas com o desenvolvimento real da educação brasileira.

Para dar conta do que foi indicado, impõe-se um terceiro princípio: *o olhar analítico-sintético no trato com as fontes*, que implica o levantamento e exame atento das informações disponíveis, abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincrônica e diacronicamente de modo que não deixe escapar as características e o significado do fenômeno investigado.

No exame das fontes procedeu-se, ainda, à *articulação do singular e do universal*, garantindo-se, por este quarto princípio, o empenho em encontrar a justa relação entre o local, o nacional e o internacional. Trata-se aqui não apenas de se evitar tomar o que é local ou nacional pelo universal e vice-versa, mas também de detectar em que grau o local ou o nacional constituem expressões de tendências que se impõem internacionalmente. No caso em pauta estive atento, no estudo das ideias pedagógicas, à sua inserção nas três dimensões apontadas, bem como às suas relações de reciprocidade, determinação ou subordinação.

Por fim, a quinta diretriz teórico-metodológica que orientou a investigação foi o princípio da *atualidade da pesquisa histórica*, que implica a consciência de que, como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente, o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presentismo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese. Foi exatamente a necessidade de compreender mais ampla e profundamente os impasses teóricos e práticos da educação brasileira atual que provocou a realização deste trabalho.

Os materiais básicos para a realização da pesquisa foram documentos escritos nos quais se encontram registradas as ideias pedagógicas. Tais documentos se compõem de livros, artigos e textos oficiais, destacando-se nestes últimos de modo especial as exposições de motivos e as justificativas de leis, decretos e demais disposições normativas. Foram trabalhadas tanto fontes primárias (documentos que contêm as ideias pedagógicas dos principais protagonistas da educação brasileira) como fontes secundárias (documentação bibliográfica que contém estudos analíticos ou interpretativos sobre as ideias pedagógicas no Brasil).

O método, obviamente, é de caráter historiográfico. Entretanto, como o que se fez foi uma história de ideias, a atitude adotada tem afinidades com os procedimentos utilizados nos estudos filosóficos, situando-se naquele âmbito que Goldmann (1967) denominou “História da Cultura”. Assim, partindo de uma tipologia das concepções pedagógicas, foram utilizadas as técnicas de manipulação, análise e interpretação de documentos próprias da historiografia, cujo conteúdo foi confrontado com os determinantes histórico-sociais visando a evidenciar, pela reflexão crítica, o significado das ideias pedagógicas na sequência das transformações históricas. A referida “tipologia das concepções pedagógicas” corresponde a uma classificação e periodização das ideias pedagógicas cujos critérios e justificativas se explicitam nos estudos antes mencionados (SAVIANI, 1983, 1984).

A hipótese de trabalho que orientou e ao mesmo tempo foi submetida a teste no decorrer da investigação consistiu na classificação e periodização das ideias pedagógicas, como se esclarece mais adiante no tópico denominado “A questão da periodização na história das ideias pedagógicas no Brasil”.

2. QUESTÕES TEÓRICAS RELATIVAS AO CONCEITO DE HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS E À PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Uma primeira questão teórica enfrentada no curso da investigação refere-se à própria expressão “história das ideias pedagógicas”. Com efeito, no contexto da chamada “nova história”, a história das ideias é provavelmente o “território historiográfico” mais abalado, tendendo a ser substituído

pela história das mentalidades ou história intelectual ou história cultural, aparecendo também expressões como história social das ideias ou história sociocultural (FALCON, 1997, p. 113). Aliás, cabe registrar que a expressão “história das mentalidades”, muito em voga na década de 1970, passou a ser alvo de críticas tanto externas como internas a partir dos anos de 1980, deslocando-se os seus cultores para novos campos como a história da vida privada, história de gênero, história da sexualidade, micro-história. No entanto, segundo Vainfas, a história das mentalidades dos anos de 1970 cedeu lugar nos anos de 1980 a uma corrente mais consistente, a “história cultural” (VAINFAS, 1997, pp. 144-149).

Qual o impacto dessas mudanças no que se refere à história das ideias pedagógicas? De modo geral pode-se considerar que o impacto foi indireto, isto é, à medida que esse movimento contestou a primazia dada pela história tradicional das ideias à história do pensamento formal, da filosofia, dos grandes pensadores, também afetou a história da educação na medida em que ela era, em grande parte, uma história dos grandes pedagogos. Desse modo, se se entende por história das ideias pedagógicas a história do pensamento dos grandes pedagogos, ela não esteve imune ao impacto da história nova. Não foi esse, porém, o significado de “história das ideias pedagógicas” perfilhado no projeto de pesquisa. Para encaminhar, pois, a discussão sobre essa questão cumpre esclarecer preliminarmente o que estou entendendo quando utilizo essa expressão. E aqui importa distinguir entre ideias educacionais e ideias pedagógicas.

Por *ideias educacionais* entendo as ideias referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando a explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo. No primeiro caso, encontram-se as ideias produzidas no âmbito das diferentes disciplinas científicas que tomam a educação como seu objeto. No segundo caso, está em causa aquilo que classicamente tem constituído o campo da filosofia da educação.

Por *ideias pedagógicas* entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica deno-

tando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Certamente foi à vista dessa constatação que Durkheim, embora a partir de pressupostos teóricos distintos dos meus, definiu a pedagogia como “teoria prática da educação” (DURKHEIM, 1965). Com essa definição pretendia ele indicar que a pedagogia é uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em razão de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados. Tal expressão não deixa, contudo, de ser estranha porque, pressupondo a oposição entre teoria e prática, se torna visivelmente paradoxal; em contrapartida, para evitar confusões, acaba por obrigar-nos a introduzir a expressão “teoria teórica”, visivelmente redundante. De qualquer modo, tal definição põe em evidência a estreita ligação entre as ideias pedagógicas e a prática educativa.

Em razão desse entendimento, as ideias pedagógicas dos jesuítas no período colonial foram consideradas não como meras derivações da concepção religiosa (católica) de mundo, sociedade e educação, mas na forma como se articularam as práticas educativas dos jesuítas nas condições de um Brasil que se incorporava ao império português. Nesse contexto, três elementos entrelaçaram-se compondo um mesmo movimento, dialetizado, porém, nas contradições internas a cada um deles e externas que os opunham entre si. Tais elementos são: a colonização, a catequese e a educação. Além disso, observou-se que, em função da “realidade rebelde” configurada pelas condições específicas da colônia brasileira, os jesuítas tiveram de ajustar suas ideias educacionais, modificando-as segundo as exigências dessas condições. Isso foi feito de forma bem nítida na primeira fase correspondente ao período heroico, o que se evidencia no plano educacional de Nóbrega, no recurso à língua tupi e no largo uso pedagógico do teatro e do canto no processo educativo; mas esteve presente também mesmo na segunda fase, apesar do empenho da Ordem em enquadrar a educação da nova colônia portuguesa na proposta universalista esposada pelo *Ratio Studiorum*. Esse mesmo procedimento que acabo de exemplificar com essa referência ao primeiro período foi adotado em relação aos períodos subsequentes.

A segunda questão teórica relaciona-se com a perspectiva adotada que pretendia realizar um esforço de superação dos limites dos paradigmas tradicionais da historiografia, mantendo interlocução com as correntes atuais, atenta, porém, aos riscos a elas inerentes de incidência relativista ou irracionalista.

O mencionado relativismo e, mesmo, um certo irracionalismo ou ceticismo pode, em alguns casos, pretender-se respaldado na exclusão, pela teoria da relatividade, do tempo absoluto, abrindo a possibilidade de que cada indivíduo tenha sua própria medida pessoal de tempo; mais particularmente, esse respaldo pode ser buscado no princípio da incerteza de Heisenberg formulado no contexto teórico da mecânica quântica. Precisamos, no entanto, ser cautelosos nesse terreno repleto de armadilhas. Com efeito, essas teorias referem-se a fenômenos do universo pretendendo descrever objetivamente como eles se comportam. Como destacou Hawking (1993, p. 87), “o princípio da incerteza de Heisenberg é uma propriedade fundamental e inescapável do mundo” e não, simplesmente, uma incapacidade insuperável dos sujeitos de conhecer as propriedades do mundo. Parece, pois, prudente levar em conta a advertência de Ciro Flamarion Cardoso, para quem o uso da ciência contemporânea, em especial a teoria quântica da física, para “demonstrar a impossibilidade de sustentar, hoje em dia, as noções de causalidade, objetividade científica, determinação ou realismo” (CARDOSO, 1997, p. 11), mostra deficiência de informação especialmente dos historiadores, que, por vezes, se ressentem da falta de preparo científico e filosófico, o que os leva a esgrimir argumentos já velhos ou conhecidos só de segunda mão.

No desenvolvimento do projeto de pesquisa, estive atento a essas armadilhas buscando alcançar, a partir da perspectiva teórica adotada, uma compreensão que expressa objetivamente a superação seja da visão tradicional que tendia a analisar as ideias educacionais de forma autônoma em relação ao desenrolar da ação educativa, seja da chamada história das mentalidades ou da nova história cultural, que acreditou ter sepultado a velha história da pedagogia ao deslocar o foco para as expressões cotidianas do imaginário dos agentes educativos, dando origem, assim, a múltiplas histórias dos saberes pedagógicos, histórias estas diferentes, divergentes e até mesmo contrapostas entre si, não passíveis, portanto, de serem articuladas numa história unificada. Ora, este estudo mostra que a necessidade, de certa forma consensual, de se superar a visão tradicional não implica necessariamente a renúncia à compreensão articulada e racional do movimento objetivo em favor de uma abordagem relativista e fragmentada.

O resultado antes referido foi possível por meio da abordagem da “longa duração”. E esta é a terceira questão teórica que cabe discutir. Com efeito, o

objetivo da pesquisa incidiu mais sobre a síntese do que sobre a análise. Isto significa que, em lugar de se dar precedência à descoberta de fontes ainda não exploradas visando a produzir análises de momentos específicos da história da educação brasileira, buscou-se, a partir das fontes disponíveis, construir sínteses explicativas de amplo alcance, revendo-se, quando fosse o caso, interpretações sejam elas já consagradas ou que se pretendem inovadoras. Em razão desse objetivo é que o estudo se situou no âmbito do tempo longo, procurando cobrir todo o espectro da história das ideias pedagógicas no Brasil. A ambição na abrangência temática com o decorrente enquadramento teórico-metodológico configurou, pois, uma empresa bastante arriscada, de modo especial para ser levada a cabo no limite de prazos determinados, conforme as exigências dos órgãos financiadores.

A questão em pauta foi enfrentada procurando-se articular no tempo longo os tempos curto e médio, para usar a linguagem de Braudel, ou os movimentos orgânicos e conjunturais, na linguagem de Gramsci. Tal perspectiva permitiu estabelecer uma periodização preliminar utilizando eventos (o tempo curto dos acontecimentos) de caráter educacional como marcos de períodos (o tempo médio das conjunturas) enquanto mediação para entendermos o processo global (o tempo longo das estruturas). A terminologia entre parêntesis, retirada de Braudel, apesar de sua fecundidade, revela-se ainda presa aos limites formalistas próprios de uma lógica um tanto determinista que caracteriza o estruturalismo. Nesse sentido parece mais feliz a abordagem de Gramsci, que expressa, já na terminologia (movimentos orgânicos e conjunturais), o empenho em captar o processo em sua unidade dinâmica e contraditória.

De fato, Braudel, no famoso ensaio sobre “A longa duração” publicado em 1958, veio a afirmar que a chave “muito mais útil” é dada pela palavra “estrutura”: “boa ou má, é ela que domina os problemas da longa duração” (BRAUDEL, 1972, p. 21). Após considerar a importância dessa noção na geografia, no campo cultural, aí incluídas a literatura, a religião, as artes e a história das ciências, onde o universo aristotélico se mantém até Galileu, Descartes e Newton, só então se desvanecendo diante de “um universo profundamente geometrizado que, por sua vez, seria derrubado, muito mais tarde, com a revolução einsteiniana” (idem, p. 24), Braudel entende que, embora aparentemente mais difícil de ser percebida em razão dos

ciclos, interciclos e crises estruturais que encobrem “as regularidades e as permanências de sistemas” (idem, *ibidem*), também na economia a noção de estrutura se revela iluminativa como o ilustra o estudo do capitalismo comercial que se estende do século XIV até o século XVIII, configurando, portanto, uma etapa de longa duração.

A abordagem estrutural aprofunda-se no segundo tópico do ensaio, denominado “A controvérsia do tempo”, mas é no terceiro, “Comunicação e matemáticas sociais”, que as afinidades com o estruturalismo vão manifestar-se de maneira mais nítida ao se discutir a formulação de *modelos* como instrumentos de conhecimento e investigação, deduzindo a necessidade de confrontar os modelos com a noção de duração: “porque da duração que implicam, dependem bastante intimamente tanto a sua significação como o seu valor de explicação” (idem, p. 42). E, guiado por Lévi-Strauss pela obra *Antropologia estrutural* e, mais particularmente, *As estruturas elementares do parentesco*, examina o papel dos modelos como via de acesso às estruturas inconscientes para concluir que “o modelo é sucessivamente ensaio de explicação da estrutura, instrumento de controle, de comparação, verificação da solidez e da própria vida de uma estrutura dada” (idem, pp. 53-54). De posse desse instrumento resultaria possível desvendar a natureza da “história inconsciente – terreno entre o tempo conjuntural e terreno por excelência do tempo estrutural” (idem, p. 40).

No último tópico, “Tempo do historiador, tempo do sociólogo”, retoma o diálogo com a sociologia e o ensaio encerra-se conclamando as ciências sociais a deixarem de discutir as fronteiras recíprocas, o que elas são ou não são, o que é ou não é estrutura. Em lugar disso deveriam elas propor linhas de investigação coletiva e temas que permitissem chegar a uma primeira convergência. E, numa clara indicação de sua posição geo-histórica e de adesão ao estruturalismo, Braudel propõe que essas linhas sejam “matematização, redução ao espaço, longa duração” (idem, p. 69).

A referida adesão ao estruturalismo, já esboçada nesse texto de 1958, será consumada pela “Escola dos Annales” em 1971, como se pode constatar no número especial de sua revista publicado naquele ano.

Gramsci, em contrapartida, considera que na análise de uma estrutura é necessário sempre distinguir entre os movimentos orgânicos e os conjunturais. Os movimentos orgânicos são relativamente permanentes enquanto os movimentos conjunturais são ocasionais, imediatos, quase acidentais.

E reputa de grande importância essa distinção no estudo de determinado período histórico, mostrando que, se se verifica uma crise de certa extensão, isso manifesta que a estrutura está sendo atingida por contradições insanáveis que, no entanto, serão objeto de um empenho especial das forças interessadas na conservação da estrutura no sentido de resolver essas contradições. Esse empenho fornecerá a ocasião para que se organizem as forças antagônicas que visam a mostrar que já existem as condições para se instaurar uma nova estrutura. Nesse quadro desenvolve-se toda uma série de polêmicas ideológicas, religiosas, filosóficas, políticas, jurídicas etc. Gramsci adverte que o erro em que frequentemente se cai nas análises histórico-políticas consiste em não saber encontrar a justa relação entre o que é orgânico e o que é ocasional, resultando difícil estabelecer com exatidão o nexos dialético entre as duas ordens de movimento e, portanto, de pesquisa.

Após esses esclarecimentos, Gramsci irá considerar que os referidos critérios metodológicos podem adquirir visivelmente e didaticamente todo o seu significado quando aplicados ao exame de fatos históricos concretos. E, à guisa de exemplo, toma os acontecimentos que se desenvolveram na França entre 1789 e 1870, esclarecendo que é necessário abarcar todo esse período, já que é só em 1870, com a queda da Comuna de Paris, que se esgotam historicamente todos os germens nascidos em 1789. De fato, com a queda da Comuna de Paris, o novo, a burguesia, triunfa ao mesmo tempo sobre o velho, o Antigo Regime, e sobre o novíssimo, o movimento operário.

Mais adiante, Gramsci mostra que as contradições internas da estrutura social francesa que se desenvolveram depois de 1789 encontram relativa composição somente com a Terceira República, quando a França vive sessenta anos de uma política equilibrada depois de oitenta anos de convulsões em ondas sempre mais longas: 1789-1794-1799-1804-1815-1830-1848-1870. E é exatamente o estudo dessas ondas em diversas oscilações que permite reconstruir as relações entre estrutura e superestrutura de uma parte e, de outra parte, entre o desenvolvimento do movimento orgânico e aquele do movimento de conjuntura da estrutura (GRAMSCI, 1975, pp. 1.579-1.582).

Com essa digressão em torno das posições de Braudel e Gramsci, espero ter deixado clara a razão de ter considerado mais feliz a abordagem de Gramsci, já que, segundo meu entendimento, este último sugere uma metodologia que permite dar conta mais satisfatoriamente da história como um processo cujo movimento necessita ser reconstruído pelo historiador.

3. A QUESTÃO DA PERIODIZAÇÃO NA HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

a) A periodização como problema

A questão da periodização é, sem dúvida, uma das mais relevantes e também das mais complexas e, por isso mesmo, das mais controvertidas no campo dos estudos históricos. Em verdade, a periodização não é um dado empírico, isto é, não está inscrita no próprio movimento objetivo dos fenômenos históricos investigados. A periodização, enquanto uma exigência de compreensão do objeto, é, antes, uma questão teórica que se põe para o historiador ao enfrentar a tarefa de organizar os dados visando a explicar o fenômeno que se propôs investigar. Por isso, como adverte Mirian Limoeiro Cardoso (1977) na nota com que apresenta o texto *A periodização e a ciência da história*, o exame da questão em pauta implica “a construção do objeto histórico e o tratamento do tempo na explicação própria da ciência da história”. Com efeito, a explicação científica do objeto implica atingir um certo nível de generalidade. Como assinala a mesma autora em outro texto (CARDOSO, 1976, p. 16), a generalidade buscada “se determina por um corte no tempo. Cortes diferentes, em momentos diferentes, constituem totalidades diferentes”. Daí que o problema do investigador consiste em definir onde fazer os cortes: “como dar conta das descontinuidades na continuidade dos acontecimentos? Como definir as descontinuidades através da periodização?” (idem, *ibidem*).

Ora, as perguntas antes formuladas terão respostas diferentes conforme a perspectiva teórica em que se coloca o historiador. Do sistema de categorias que ele mobiliza para explicar o seu objeto decorrerá o princípio de periodização que lhe permitirá dar conta das descontinuidades na continuidade dos eventos constitutivos do fenômeno investigado.

No caso da história da educação brasileira, a periodização mais frequentemente adotada se guiava pelo parâmetro político, abordando-se, em consequência, a educação no período colonial, no Império e na República. Está nesse caso o trabalho pioneiro de José Ricardo Pires de Almeida (1989), cuja 1ª edição data de 1889. Nessa obra (*História da instrução pública no Brasil: 1500-1889*) o ensino na colônia é tratado na introdução, sendo o corpo do livro dedicado à “instrução pública no Brasil depois da Independência”. Com *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo, acontece algo semelhante,

embora nesse caso se deva levar em conta a perspectiva teórico-política do autor, marcada por aquilo que Mirian Warde (1990) denominou “presentismo pragmatista”. Assim, a história da educação brasileira construída por Fernando de Azevedo teria, conforme Mirian Warde (1990) e Marta Carvalho (1998, pp. 329-353), o seguinte objetivo: evidenciar, contra o estado de desagregação geral que sobreveio à educação brasileira após a destruição do “sistema colonial do ensino jesuítico”, a força unificadora dos renovadores expressa no “programa geral de educação” apresentado no “Manifesto” de 1932 e que teria atingido o seu ponto culminante na Constituição do Estado Novo promulgada em 1937. Em suma, “fazendo ler, na descrição calamitosa do fragmentário, o seu avesso, esses procedimentos constituem a cena em que ganha sentido o trabalho unificador do ‘novo’, de que os ‘renovadores’ serão os agentes” (CARVALHO, 1998, p. 337). Daí por que o plano da obra vai implicar uma periodização em quatro períodos: o ponto de partida é o “sentido da educação colonial”; o segundo período corresponde às “origens das instituições escolares” no processo de independência que vai da vinda de João VI até o final do Império; com o advento da República prevalece “a descentralização e a dualidade de sistemas” (terceiro período) cuja superação é propiciada, finalmente, pelo movimento de renovação educacional que irá constituir o período das décadas de 1920 e 1930 como o momento da “renovação e unificação do sistema educativo”.

As críticas a essa forma de periodizar levaram, num primeiro momento, ao critério da determinação econômica, considerando, *grosso modo*, os períodos agrário-exportador-dependente, nacional-desenvolvimentista de industrialização com base na substituição de importações e internacionalização do mercado interno como os marcos a partir dos quais se deveria compreender a história da educação brasileira. Exemplo dessa tentativa é o livro de Maria Luisa Santos Ribeiro (1998), *História da educação brasileira: a organização escolar*. Também Otaíza de Oliveira Romanelli (1978), em *História da educação no Brasil*, incorpora essa preocupação ao trabalhar com o conceito de “educação para o desenvolvimento”, em que as “necessidades do desenvolvimento” aparecem determinadas pela “expansão econômica” (p. 26).

Num segundo momento, que ainda está em curso, desenvolve-se uma tendência a buscar-se uma periodização centrada não nos aspectos externos, mas naqueles internos ao processo educativo. De certo modo, pode-se considerar que essa tendência retoma, duas décadas depois, a preocupação

expressa em 1971 por Laerte Ramos de Carvalho: ao considerar que os trabalhos de história da educação estavam “de acordo com a tradicional periodização que caracteriza a evolução da história política administrativa brasileira”, manifestou ele a convicção “sobre a inadequação deste modelo tradicional de periodização para a compreensão da história da escola brasileira” (CARVALHO, 2001, p. 138).

b) Periodização preliminar das ideias pedagógicas no Brasil

Nesta investigação sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, parti de uma classificação das principais concepções de educação e, guiando-me pelo próprio movimento das ideias pedagógicas, construí uma periodização preliminar, distribuindo-as em oito períodos.

Investigando a história da educação e da pedagogia, estudando as diversas correntes pedagógicas e examinando a evolução da organização escolar, foi possível, pela articulação de três níveis de análise (os níveis da filosofia da educação, da teoria da educação e da prática pedagógica), chegar à identificação das principais concepções de educação cujas características procurei explicitar em trabalhos anteriores (SAVIANI, 1980, 1983 e 1984). A partir desses estudos formulei, à guisa de hipótese de trabalho, a seguinte periodização das ideias pedagógicas no Brasil:

- 1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;
- 2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;
- 3º Período (1932-1947): Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova;
- 4º Período (1947-1961): Predomínio da influência da pedagogia nova;
- 5º Período (1961-1969): Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista;
- 6º Período (1969-1980): Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista;
- 7º Período (1980-1991): Emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas;

- 8º Período (1991-1996): Neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo. Que rumo tomarão as ideias pedagógicas no Brasil?

Os eventos a partir dos quais foram definidos os marcos da periodização são os seguintes:

- 1549: Chegada ao Brasil dos primeiros jesuítas chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega.
Há, com efeito, razoável consenso entre os pesquisadores que é com a chegada dos jesuítas que tem início, no Brasil, a educação formal, sendo, portanto, a partir desse momento que podemos falar, em sentido próprio, de circulação de ideias pedagógicas.
- 1759: Expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal.
Instituindo colégios e seminários, os jesuítas exerceram o monopólio do ensino até sua expulsão, o que confere um caráter orgânico a todo esse período marcado pelo pleno domínio das ideias pedagógicas classificadas no âmbito da concepção tradicional em sua vertente religiosa. A partir de 1759, através das reformas pombalinas da instrução pública, abre-se espaço para a circulação das ideias pedagógicas inspiradas no laicismo que caracterizou a visão iluminista.
- 1932: Divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.
A partir da década de 1920, em especial a partir de 1924, quando se deu a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), ganha força o movimento renovador postulando a superação das ideias tradicionais e sua substituição pelo ideário da pedagogia nova. A divulgação do “Manifesto” de 1932 é o marco indicador da disposição do grupo renovador de exercer a hegemonia do campo pedagógico. Entretanto, a disputa com o grupo católico revela-se acirrada, expressando um rigoroso equilíbrio de forças até meados da década de 1940.
- 1947: Elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
Em decorrência do dispositivo da Constituição do Brasil promulgada em 1946, cabia ao governo central fixar as diretrizes e bases da educação nacional através de lei promulgada pelo Congresso Nacional. Para cumprir essa exigência, o ministro da Educação constituiu uma

comissão com a tarefa de elaborar um anteprojeto. Para integrar essa comissão, convocou as lideranças educacionais mais expressivas do país, ficando clara, pela composição da comissão, a supremacia dos representantes do movimento renovador em relação àqueles que ainda perfilavam a pedagogia tradicional.

- 1961: Promulgação da primeira LDB.

A aprovação da LDB fecha, de certo modo, a fase da predominância dos ideais renovadores. Com efeito, em razão dessa predominância, os próprios adeptos da pedagogia tradicional procuraram incorporar aspectos do ideário renovador, sobretudo do ponto de vista metodológico e organizacional, como o fizeram os católicos, sem abrir mão, porém, da doutrina tradicional. Após a aprovação da LDB, ensaiou-se a implantação de experiências inovadoras mas acelera-se a crise dessa tendência articulando-se um novo ideário: a pedagogia tecnicista.

- 1969: Entrada em vigor da Lei n. 5.540 (reforma universitária) regulamentada pelo Decreto n. 464 de 11 de fevereiro de 1969 e aprovação do parecer 252/69, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia.

As reformas do ensino preparadas pelo governo militar decorrente do golpe de 1964 começam a ser implantadas em 1969 sob a égide da pedagogia tecnicista, que se torna a orientação oficial. Esta enfrenta, porém, a resistência de lideranças intelectuais expressivas que passam a elaborar e difundir a crítica à pedagogia oficial fortemente inspirada nas ideias constitutivas das teorias crítico-reprodutivistas.

- 1980: Realização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE).

A ICBE pôs em evidência a necessidade já amplamente sentida no seio da comunidade educacional de se ultrapassar a denúncia e se encontrarem alternativas à pedagogia oficial, o que se traduzia na exigência de se formular uma pedagogia crítica que, entretanto, não fosse reprodutivista.

- 1991: Realização da sexta (e última) CBE.

O encerramento da série das conferências brasileiras de educação sinalizava o início de uma nova fase em que a “realidade rebelde” lançava uma ducha de água fria no entusiasmo que acompanhou, no âmbito da comunidade educacional, a formulação e as tentativas de implantação de propostas pedagógicas críticas.

- 1996: Realização do I Congresso Nacional de Educação (CONED) e promulgação da segunda LDB.

O ano de 1996 assinala ao mesmo tempo o predomínio da pedagogia oficial sobre o movimento dos educadores e a tentativa desse movimento de rearticular-se buscando abrir novos espaços para fazer prevalecer as ideias pedagógicas que defende. Com efeito, ao arrebatar das mãos dos educadores o controle do processo de discussão e aprovação da nova LDB por meio da articulação de um novo projeto que removeu aquele defendido pelo movimento educacional organizado, o governo federal conseguiu fazer prevalecer sua visão. Em contrapartida, ao realizar o I-CONED, os educadores manifestam a disposição de resistir às ideias pedagógicas dominantes aliando à crítica dessas ideias a formulação de alternativas de política educacional que deem uma nova substância à prática pedagógica.

Dei início à investigação trabalhando com essa periodização preliminar e, ao concluir a primeira etapa, que teve a duração de dois anos (1996-1998), manifestou-se a necessidade de examinar-se mais detidamente esse problema. De um lado, parecia conveniente delimitar melhor os momentos do estudo, pois os dois primeiros períodos se caracterizavam pela grande extensão temporal em contraste com os demais, que são pouco extensos no tempo; de outro lado, aqueles dois primeiros períodos, exatamente pela sua extensão, exigiam a sua subdivisão em fases, o mesmo não ocorrendo com os períodos mais recentes. E levantava a seguinte questão: os períodos mais recentes, pelo dinamismo da sociedade contemporânea, revelam especificidades objetivas que os distinguem entre si, justificando-se, em consequência, o seu tratamento diferenciado? Indagava, ainda, se a história das ideias pedagógicas no Brasil poderia ser interpretada como uma sucessão de momentos sempre mais breves como resultado do adensamento do fenômeno educativo ou, ao contrário, o que estaria em causa seria o viés do pesquisador que, diante dos períodos mais distantes no tempo, cujo conhecimento já está mais sedimentado, os identifica pelas diferenças de estrutura, ao passo que em relação aos períodos mais recentes, cujas fontes não estão ainda sedimentadas, ele é levado a dar excessiva importância a diferenças de conjuntura tomando-as como indicadoras de períodos estruturalmente diferenciados (SAVIANI, 1999,

pp. 21-22). Ficou, então, claro que, nessa última hipótese, eu estaria incorrendo no risco apontado por Gramsci (1975, p. 1.580), para quem “o erro no qual se cai frequentemente nas análises histórico-políticas consiste em não saber encontrar a justa relação entre o que é orgânico e o que é ocasional”. Era necessário, portanto, examinar melhor essa questão para encontrar uma solução mais satisfatória.

c) Uma nova periodização das ideias pedagógicas no Brasil

Diante do problema detectado ao final da primeira etapa da pesquisa, procurei, ao longo da segunda etapa que se desenvolveu entre agosto de 1998 e julho de 2000, manter-me atento aos dados levantados a fim de chegar, por uma análise mais aguçada, a resolver de forma mais adequada a questão da periodização.

Na revisão de toda a proposta de periodização, não houve necessidade de alteração no que se refere aos dois primeiros períodos. Introduziu-se, porém, maior precisão subdividindo-os em fases. Assim, no primeiro período distingue-se a fase em que se tentou implantar o plano formulado pelo padre Manoel da Nóbrega em sintonia com as particularidades da situação colonial. O marco final dessa fase coincide com o ano de 1599, data da promulgação do *Ratio Studiorum*, o Plano Geral dos Estudos da Companhia de Jesus que passou a ser adotado por todos os colégios jesuíticos independentemente dos locais em que se situavam.

Igualmente o segundo período apresenta duas fases distintas. A primeira corresponde à pedagogia pombalina, que tem continuidade no governo de Dom João VI estendendo-se até a lei de 1827 que instituiu as Escolas de Primeiras Letras, determinando a sua implantação em todo o território da nação recentemente autonomizada de Portugal, dando origem à segunda fase. A discussão de um projeto nacional abre-se para a influência das correntes de pensamento que, nos países europeus, expressavam as ideias laicas em matéria de educação. Pela ordem, essas ideias traduziram-se nas correntes do ecletismo, liberalismo e positivismo.

Se, nessa retomada da questão, os dois primeiros períodos resistiram ao teste, mantendo-se no fundamental o enunciado correspondente à formulação original lançada à guisa de hipótese de trabalho, os novos elementos revelados pela pesquisa sugeriram que, nas suas linhas gerais, os seis últimos períodos

(1932-1996) deveriam ser reduzidos a dois grandes períodos caracterizados pela predominância da pedagogia nova (1932-1969) e pelo confronto entre as pedagogias críticas e a pedagogia do capital humano, então dominante (1969-1996). Assim, aqueles momentos que, na periodização proposta, foram denominados de 3º, 4º e 5º períodos passariam a ser fases do novo 3º período. Igualmente o 6º, 7º e 8º períodos se converteriam em fases do novo 4º período. Considerando que após a aprovação da nova LDB, em 20 de dezembro de 1996, se seguiu o processo de sua regulamentação, que se completou com o novo Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 9 de janeiro de 2001, definiu-se essa data como o marco final do estudo. Globalmente, a periodização passou a ser a seguinte:

- *1º Período (1549-1759):* Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:
 1. Uma pedagogia brasilica ou o período heroico (1549-1599);
 2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599-1759).
- *2º Período (1759-1932):* Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:
 1. A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827);
 2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932);
- *3º Período (1932-1969):* Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases:
 1. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947);
 2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961);
 3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).
- *4º Período (1969-2001):* Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases:
 1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980);

2. Ensaio contra-hegemônicos: pedagogias da "educação popular", pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991);
3. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstitutivismo e neotecnicismo (1991-2001).

Essa nova periodização, além de corresponder aos fatos investigados, tem a vantagem de guardar uma certa correspondência com o critério derivado da classificação das grandes concepções de filosofia da educação que subsumem as principais tendências pedagógicas. Assim, o primeiro período corresponde ao domínio da concepção tradicional religiosa; o segundo compreende a predominância da visão tradicional leiga; o terceiro período está referido à concepção moderna; e no quarto período emerge a visão crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialética (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição à concepção produtivista cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano. Com efeito, domina todo esse último período a ideia de que a educação é um fator de desenvolvimento tanto pessoal como social suscetível de agregar valor, concorrendo, portanto, para o incremento da produtividade.

À guisa de conclusão, cabe observar que o princípio de periodização que guiou a distribuição das ideias pedagógicas nos períodos indicados se baseia na noção de predominância ou hegemonia. Ou seja, a cada período corresponde a predominância de determinadas ideias pedagógicas, sendo isso o que diferencia os períodos entre si. Obviamente, essa forma de periodizar não deve excluir as ideias não predominantes, mesmo aquelas que jamais puderam sequer aspirar a alguma hegemonia. A história das ideias pedagógicas precisa, pois, incorporá-las em algum grau. Por isso a pesquisa contemplou também, quando detectadas, as ideias pedagógicas não hegemônicas.

Entretanto, a constatação de que o princípio de periodização tem por base a noção de hegemonia permite explicar a falha da periodização anterior. Com efeito, o fato de que as pedagogias críticas lograram certa hegemonia na mobilização dos educadores ao longo dos anos de 1980 conduziu ao equívoco de supor que se estava diante de um período diferenciado. Na verdade, tratava-se de uma hegemonia conjuntural e circunscrita ao processo de mobilização, não chegando, em nenhum momento, a se impor, isto é, a se encarnar na prática educativa como forma dominante. Com a

nova periodização fica claro que as ideias pedagógicas correspondentes às pedagogias críticas operaram como contraponto às ideias sistematizadas na teoria do capital humano que, formuladas no final dos anos de 1950 e início da década de 1960, se impuseram a partir dos anos de 1970 mantendo sua hegemonia mesmo nos anos de 1980, quando a avalanche das ideias críticas suscitou a expectativa de sua superação. Tal conclusão fica evidente à luz dos acontecimentos da década de 1990, quando se manifestou com toda força a ideia da educação como o instrumento mais poderoso de crescimento econômico e, por consequência, de regeneração pessoal e de justiça social.

Finalmente, cumpre observar que a periodização proposta se justifica em razão do tipo e dos propósitos da investigação realizada. Certamente outras formas de periodização das ideias pedagógicas são possíveis.

4. CONCLUSÃO

As questões levantadas representam ganhos teóricos propiciados pela própria investigação. Além disso, do ponto de vista experimental, as considerações apresentadas, uma vez que dizem respeito à articulação entre a formulação teórica e a realização da pesquisa, representam também um avanço ao indicar um caminho para tornar mais consistente a experiência investigativa na medida em que fornece pistas sobre como submeter ao teste empírico das fontes as hipóteses teóricas que, ao mesmo tempo, orientam o acesso e a interpretação das fontes.

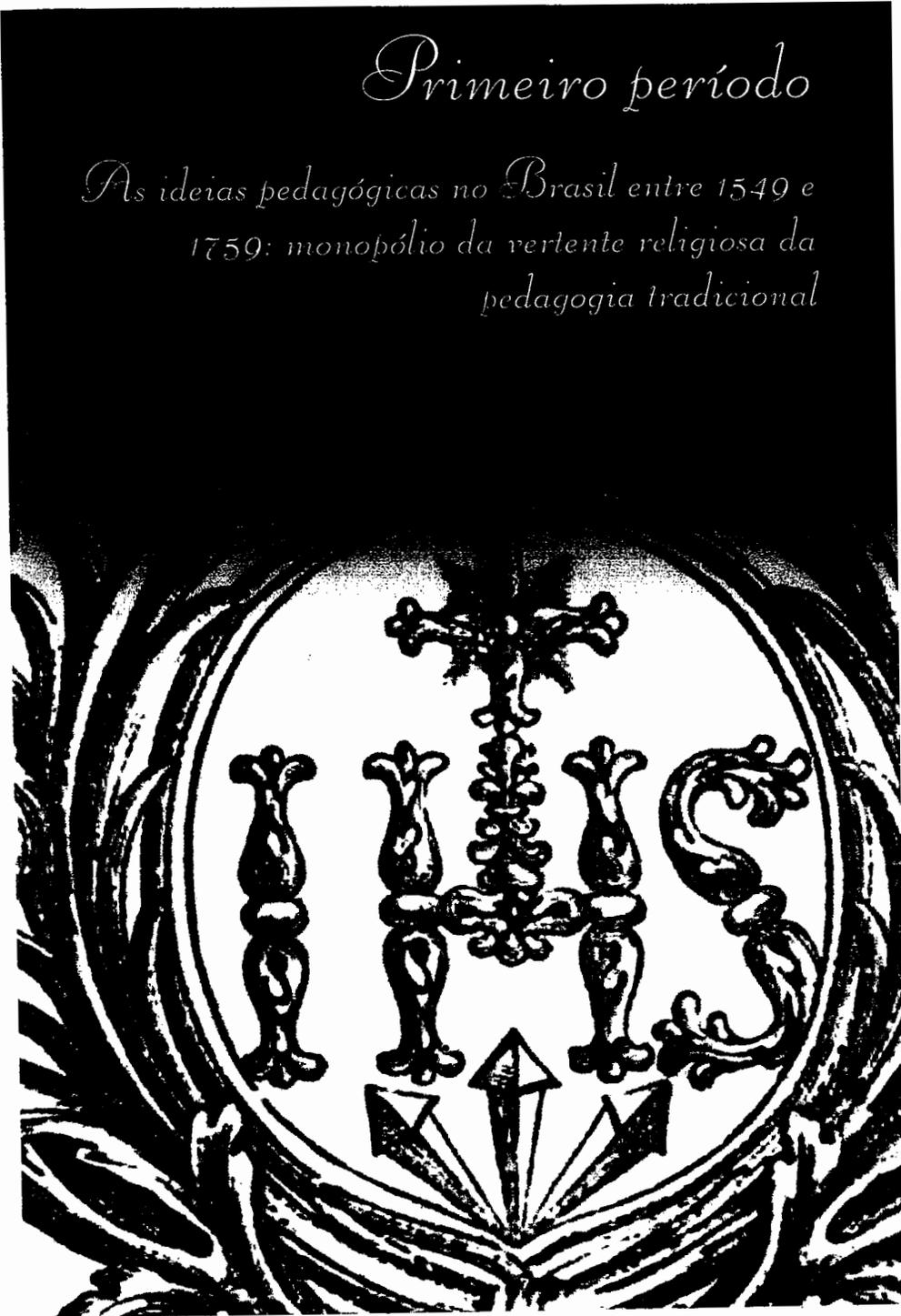
Por fim, e em consonância com o quinto princípio teórico-metodológico (atualidade da pesquisa histórica), considerando-se a inerente historicidade do fenômeno educativo, o conhecimento desse fenômeno em seu desenvolvimento histórico-objetivo fornece elementos da maior relevância não apenas para entender a educação, mas também para realizá-la praticamente. Assim, o entendimento de como as ideias se encarnam na prática pedagógica assumindo uma forma específica que decorre do embate entre as ideias propriamente ditas e as condições particulares de sua implementação, como se evidencia na forma assumida pelas ideias religiosas na prática pedagógica dos jesuítas nas condições coloniais; na metamorfose que sofreram as ideias iluministas na prática das aulas régias; ou no modo como os ideais liberais foram traduzidos

na organização escolar republicana, ajuda a tomar consciência da maneira como se articulam na prática pedagógica cotidiana as ideias educacionais que circulam em nosso meio. Com isso, criam-se as condições para introduzir maior coerência e consistência na ação educativa.

Tendo em vista esse objetivo de introduzir maior coerência e consistência na ação educativa, concluí que os resultados desta ampla e complexa investigação por mim desenvolvida não deveriam ficar restritos ao âmbito dos relatórios técnicos apenas acessíveis aos especialistas do campo da historiografia educacional. Foi, pois, pensando em contribuir para o desenvolvimento do trabalho dos professores nas salas de aula, assim como dos dirigentes das escolas e sistemas de ensino, que decidi publicar este livro. Para tanto me dediquei à laboriosa tarefa de selecionar da imensa massa de informações decorrentes da pesquisa os elementos mais significativos suscetíveis de compor uma perspectiva de conjunto da história da educação brasileira vista do ângulo da história das ideias pedagógicas. Eis o que se apresenta, a seguir, no corpo dos capítulos que compõem esta obra.

Primeiro período

*As ideias pedagógicas no Brasil entre 1549 e
1759: monopólio da vertente religiosa da
pedagogia tradicional*



Capítulo I

Colonização e educação



Brasil entra para a história da chamada “civilização ocidental e cristã” em 1500, com a chegada dos portugueses.

As tentativas de colonização do novo território nas primeiras décadas do século XVI sofreram diversos reveses.

Convenceu-se, então, o rei de Portugal, Dom João III, da necessidade de envolver a Monarquia na ocupação da nova terra. Instituiu, pois, um governo geral no Brasil, nomeando para essa função Tomé de Sousa.

O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios: “Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica” de modo que os gentios “possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé” (DOM JOÃO III, 1992, pp. 145 e 148).



Para atender a esse mandato, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas.

A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese.

Convém, preliminarmente, caracterizar, ainda que a largos traços, esse processo. E o farei em dois planos. No primeiro plano me colocarei no âmbito da linguagem. No segundo procurarei entender a sua manifestação específica nas condições de espaço e tempo tomadas como objeto de análise.

1. A UNIDADE DO PROCESSO NO PLANO DA LINGUAGEM: A RAIZ ETIMOLÓGICA COMUM À COLONIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E CATEQUESE

A palavra “colonização” deriva diretamente do verbo latino *colo*. Os dicionários registram os seguintes significados para o verbo *colo*, *colui*, *cultum*, *colere*: 1. cultivar; 2. morar; 3. cuidar de; 4. querer bem a, proteger; 5. realizar; 6. honrar, venerar (TORRINHA, 1945, p. 163).

Os dois primeiros significados deram origem à palavra “colonização”. “*Colo* significou, na língua de Roma, *eu moro*, *eu ocupo a terra*, e, por extensão, *eu trabalho*, *eu cultivo o campo*. Um herdeiro antigo de *colo* é *incola*, o habitante; outro é *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia” (BOSI, 1992, p. 11). Alfredo Bosi esclarece-nos, ainda, citando o *Dicionário etimológico da língua latina*, de Augusto Magne: “*Colonus* é o que cultiva uma propriedade rural em vez do seu dono; o seu feitor no sentido técnico e legal da palavra”. E conclui: “Não por acaso, sempre que se quer classificar os tipos de colonização, distinguem-se dois processos: o que se atém ao simples povoamento, e o que conduz à exploração do solo. *Colo* está em ambos: eu moro; eu cultivo” (BOSI, 1992, pp. 11-12).

“Colônia” significa, pois, espaço que se ocupa mas também terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar.

Mas o verbo *colo* significa igualmente tomar conta de; cuidar; mandar; querer bem a; proteger. E do supino *cultum* deriva o particípio futuro *culturus*



(o que se vai trabalhar, cultivar), aplicando-se tanto ao cultivo da terra quanto ao trabalho de formação humana, acepção em que esse termo latino traduzia o vocábulo grego *paideia*.

Manifesta-se aqui o significado de educação, tanto em termos amplos, no que ela coincide com cultura enquanto “conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (BOSI, 1992, p. 16), como em termos mais específicos, enquanto tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensinar-lhes comportamentos, conhecimentos e modos de operar.

Entendendo a educação como um processo por meio do qual a humanidade elabora a si mesma em todos os seus mais variados aspectos, Manacorda (1989, p. 6) acredita poder sintetizá-los em três pontos básicos: “na inculturação nas tradições e nos costumes, (ou aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo), na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento), e, finalmente, na aprendizagem do ofício”.

Ora, no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização.

Finalmente, “*colo*” significa honrar; venerar. Aqui, do supino *cultum* deriva o particípio passado *cultus*. “*Culto*” designava o campo que já havia sido preparado e plantado por gerações sucessivas. Refere-se, portanto, não apenas ao processo mas também ao produto, fundidos numa mesma denominação.

É também daí que se origina o substantivo *cultus*, *us* que além do sentido básico de cultivo da terra significava igualmente o “culto dos mortos”, forma primeira de religião: “o ser humano preso à terra e nela abrindo covas que o alimentam vivo e abrigam morto” (BOSI, 1992, p. 14).

Irrompe aqui a dimensão religiosa. Com efeito, religião evoca restabelecer vínculos (do latim *religare*). É, pois, o conjunto de mediações simbólicas pelas quais determinada comunidade busca ligar sua experiência presente com a tradição, isto é, com os espíritos de seus antepassados, remontando, no caso das religiões monoteístas, a Deus, entendido como a fonte de tudo



Página de rosto de *Historia Naturalis Brasiliae*, 1648, em que são descritos "não tanto as plantas e os animais, mas as doenças, as habilidades e os costumes dos indígenas". Fonte: Biblioteca José e Guíta Mindlin. Foto: Lucia M. Loeb (*Destacques da Biblioteca InDisciplinada de Guíta e José Mindlin* - Vol. 2: Além da Brasiliana. EDUSP/FAPESP/Edições Biblioteca Nacional. Fotografia de Lucia Mindlin Loeb. Copyright José Mindlin).

o que existe e, como tal, o antepassado por excelência porque o Pai que está na origem de todos os membros da comunidade que o cultua.

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela **colonização**, propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os incolos); a **educação**, enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a **conversão**, entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

2. COLONIZAÇÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Uma questão que intriga de modo geral os analistas se refere ao fato aparentemente paradoxal de Portugal ter sido pioneiro na expansão ultramarina e, ao mesmo tempo, ter se atrasado consideravelmente no que respeita ao desenvolvimento capitalista quando comparado com outros países europeus.

Para esclarecer essa questão é preciso levar em conta que Portugal, diferentemente da maioria dos países europeus, era um país plenamente constituído, com fronteiras definidas, já no século XV. Além disso, contava com um poder centralizado: Dom João II, que governou de 1481 a 1495, pode ser considerado o primeiro monarca absoluto da Europa. E esse era um fator importante no caso de um empreendimento do porte das grandes navegações marítimas. Ademais, nobreza e burguesia, embora tendo objetivos econômicos diversos, comungavam do mesmo interesse expansionista. E como se revelava inviável a expansão no âmbito do continente europeu, abria-se a alternativa da expansão ultramarina, para o que a posição geográfica de Portugal representava uma condição bastante vantajosa.

Para além dos interesses e intenções dos dirigentes, o historiador português Vitorino de Magalhães Godinho (1968, pp. 84-85) propõe uma explicação objetiva para a **expansão ultramarina**. Para tanto sugere a correlação entre duas séries de fatos, a **primeira** ligada a carências e necessidades da sociedade portuguesa do século XV em termos de cereais, ouro, especiarias, mão de obra, alargamento da área de pesca, domínio do mercado dos têxteis,



As reformas pombalinas da instrução pública inserem-se no quadro das reformas modernizantes levadas a efeito por Pombal visando a colocar Portugal “à altura do século”, isto é, o século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo. Essa fase estende-se até o início do Império, abrangendo, portanto, o momento joanino (1808-1822), assim denominado porque teve início com a vinda de Dom João VI em consequência do bloqueio continental decretado em 1806 por Napoleão contra a Inglaterra, da qual Portugal era “nação amiga”, completando-se em 1822 com a independência política.

Capítulo II

Uma pedagogia brasileira (1549-1599)

1. A EDUCAÇÃO INDÍGENA



Quando a esquadra de Pedro Álvares Cabral aportou deste lado do Atlântico, encontrou populações há séculos estabelecidas nas terras que vieram a ser chamadas de Brasil. Essas populações viviam em condições semelhantes àquelas que foram definidas como correspondentes ao comunismo primitivo. Ou seja: não eram sociedades estruturadas em classes. Apropriavam-se de forma coletiva dos meios necessários à sua subsistência. Esses meios consistiam na caça, pesca, coleta de frutos e de plantas nativas e algumas plantações dentre as quais se destacavam o milho e, principalmente, a mandioca. Tratava-se, em suma, de uma economia *natural* e de *subsistência*. Natural porque “capaz de satisfazer às necessidades dos membros do grupo social sem nenhuma troca”; e de subsistência porque “orientada no sentido de satisfazer às necessidades restritas do grupo local” (FERNANDES, 1989, p. 76).



Anchieta e as feras (In: Longaro degli Oddi, *Vita del venerabil servo di Dio P. Giuseppe Anchieta della Compagnia de Gesu detto l'apostolo del Brasile*, Roma, 1771). Fonte: Biblioteca do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo (USP).

Como mostram os estudos de Florestan Fernandes sobre a sociedade Tupinambá, as características das tribos indígenas no Brasil à época do descobrimento correspondiam, em grandes linhas, à descrição feita por Aníbal Ponce das comunidades primitivas. Estas eram consideradas coletividades pequenas, unidas por laços de sangue, cujos membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que viviam sobre a base da propriedade comum da terra (PONCE, 2001, p. 17). Ilustrando essas características, Florestan reporta-se a um diálogo travado por um velho Tupinambá com Lery, que o relatou nos seguintes termos:

Uma vez um velho perguntou-me: por que vindes vós outros, *mairs* e *perôs* (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele supunha, mas dela extralamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com os seus cordões de algodão e suas plumas.

Retrucou o velho imediatamente: e por ventura precisais de muito? – Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau Brasil com que muitos navios voltam carregados. – Ah! retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas, acrescentando depois de bem compreender o que eu lhe dissera: Mas esse homem tão rico de que me falas não morre? – Sim, disse eu, morre como os outros.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: e quando morre para quem fica o que deixa? – Para os filhos se os têm, respondi; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. – Na verdade continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós *mairs* sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados [FERNANDES, 1989, pp. 83-84].

Obviamente que, havendo populações no território descoberto pelos portugueses, que viviam conforme uma determinada forma de organização



social, a educação também se fazia presente nessas sociedades. Considerando-se que a denominação Tupinambá abrangia os vários grupos tupis ocupando uma vasta área que se estendia das regiões meridionais às setentrionais do território descoberto, pode-se considerar que a educação da sociedade Tupinambá era representativa do conjunto daquelas populações.

Em sua organização social, os Tupinambá distinguiam cinco grupos de idade tanto para o homem como para a mulher: os *Peitan*, designação dos recém-nascidos até começar a andar, distinguiam-se em a) *Kunumy-miry*, crianças do sexo masculino até 7-8 anos e *Kugnatin-miry*, meninas até 7 anos; b) *Kunumy*, meninos dos 8 aos 15 anos e *Kugnatin*, meninas dos 7 aos 15 anos; c) *Kurumy-uacu*, rapazes dos 15 aos 25 anos e *Kugnammuçu*, moças dos 15 aos 25 anos; d) *Aua*, homens dos 25 aos 40 anos, sendo que, neste grupo, se distinguia o homem casado pelo nome de *Mendar-amo* e *Kugnám*, mulher dos 25 aos 40 anos, sendo a mulher casada denominada *Kugnammuçu-poare*; e) finalmente, *Thuyuae*, homens de 40 anos em diante e *Uainuy*, mulher de 40 anos em diante (idem, p. 223).

Embora a formação das novas gerações incidisse mais diretamente sobre os três primeiros grupos de idade, isto é, até os 25 anos, o processo educativo abrangia também os dois outros grupos, estendendo-se por toda a vida.

Até os 7-8 anos de idade, tanto os meninos como as meninas dependiam estritamente da mãe. Os meninos não podiam, ainda, acompanhar os pais; mas recebiam deles arcos e flechas e formavam, com outras crianças da mesma idade, grupos infantis nos quais, informalmente, se adestravam no uso do arco e da flecha, além de muitos outros tipos de folguedos e jogos, entre os quais se destacava a imitação dos pássaros. As meninas dessa mesma idade também residiam com a mãe e, assim como os meninos, formavam grupos da mesma idade, adestrando-se nos jogos infantis em tarefas como a fiação de algodão e amassando barro no fabrico de utensílios de cerâmica como potes e panelas.

Na fase entre 7 e 15 anos, os meninos já não ficavam em casa, deixavam de depender da mãe e passavam a acompanhar o pai, que se torna seu modelo e com o qual se prepara para a vida de adulto tomando parte em seu trabalho. As meninas passam a depender mais estreitamente da mãe, sua mestra e modelo, com quem aprendem a semear e plantar, a fiar e tecer, a fazer farinhas e vinhos, cozinhar e preparar alimentos.



A faixa de idade seguinte, dos 15 aos 25 anos, era a fase de participação mais ativa nas atividades dos adultos, incluídas as cerimônias de iniciação, após as quais “as jovens podiam entreter aventuras amorosas e contrair matrimônio. Em todo o caso, parece que o casamento só era possível após certo tempo: quando os cabelos tivessem crescido pelo menos até as espáduas” (idem, p. 229). Tanto os rapazes como as moças se envolviam diretamente nas atividades laborais, conforme a divisão de sexo: os rapazes participando ativamente nas expedições guerreiras, na caça, na pesca, na fabricação de flechas e prestando serviços nas reuniões dos velhos; as moças, auxiliando as famílias nas atividades femininas e assimilando, de forma prática, as vivências e os papéis femininos.

Entre os 25 e 40 anos, os homens passavam a participar plenamente na vida dos adultos, sendo admitidos nos bandos guerreiros. A participação nas reuniões com os velhos dava-lhes acesso à memória da sociedade Tupinambá, assimilando novos conhecimentos sobre suas tradições e instituições. As mulheres desse mesmo grupo de idade (25 a 40 anos) também assumiam plenamente a condição de adultas, ocupando-se nas numerosas e cansativas tarefas domésticas e cuidando diretamente da educação dos filhos, podendo, também, participar de várias cerimônias em conjunto com os homens.

A partir dos 40 anos, os homens entravam na fase mais bela, podendo tornar-se chefes e líderes guerreiros e chegar à condição de pajés. Nas “casas grandes” cabia-lhes fazer preleções, transmitindo as tradições e orientando os mais jovens, para os quais sua conduta tinha caráter exemplar. Eram admirados e respeitados por todos os membros da tribo. Destaca Florestan que “a qualidade da influência que exerciam no decorrer de suas pregações era de tal ordem, que Thevet os comparou aos *professores europeus*” (FERNANDES, 1964, p. 183). As mulheres nessa faixa a partir dos 40 anos também assumiam papel de destaque presidindo o conjunto dos trabalhos domésticos, carpindo os mortos e exercendo a função de mestras para a iniciação das moças na vida feminina.

Vê-se que havia clara igualdade de participação na vida da sociedade por parte de todos os seus membros, não havendo outras formas de diferenciação senão aquela decorrente da divisão sexual do trabalho. Mas esta, efetivamente, colocava as mulheres em desvantagem. A sobrecarga dos trabalhos domésticos provocava-lhes um envelhecimento precoce. Deve-se notar que os trabalhos



domésticos incluíam a coleta de frutos, mariscos e ovos e o cultivo das plantas destinadas à alimentação. Embora gozassem de poder e prestígio, não usufruíam do mesmo respeito devotado aos velhos. Atesta isto a passagem de Evreux, citada por Florestan: “entre os velhos e velhas nota-se a diferença de serem os velhos veneráveis e apresentarem gravidade e autoridade, e as velhas encolhidas e enrugadas como o pergaminho exposto ao fogo” (FERNANDES, 1989, p. 242).

De modo geral, observa-se que os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio. A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres. Mas ocupavam posição de destaque no processo educativo as preleções dos “principais”, isto é, daqueles que tinham atingido a idade da experiência, os maiores de 40 anos, que, por isso, se encontravam nos postos-chave na vida social (os chefes de grupos locais), na vida militar (líderes guerreiros) e na vida religiosa ou esfera sagrada (pajés e pajé-açu). Suas exortações cumpriam o papel de atualizar a memória coletiva, preservando e avivando as tradições tribais.

Em suma, o exemplo dos Tupinambá ilustra o entendimento de que numa sociedade sem classes, como era o caso das comunidades primitivas, os fins da educação coincidem “com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral” (PONCE, 2001, p. 21). Ou seja: não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação. Por isso a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral.

Podemos dizer que nesse contexto não se punha, ainda, a questão das ideias pedagógicas e da pedagogia. Com efeito havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da



tradição tribal. As ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa. Nessas condições havia, pois, educação, mas não havia pedagogia, ao menos no sentido em que tal expressão está sendo utilizada no presente trabalho.

É com essa forma de sociedade e esse tipo de educação que vieram a se chocar os conquistadores europeus. E, para fazer face aos índios, isto é, os habitantes da terra que se pretendia conquistar, eles foram obrigados a acionar formas específicas de intervenção na prática educativa, dando origem ao que estou chamando de “pedagogia brasileira”. E os artífices dessa pedagogia foram, fundamentalmente, os missionários. Por isso, antes de examinar em que consistiu a “pedagogia brasileira”, convém considerar o papel das ordens religiosas na educação colonial.

2. AS ORDENS RELIGIOSAS E A EDUCAÇÃO COLONIAL

A colonização do Brasil contou com a contribuição imprescindível das ordens religiosas. Pode-se considerar que os primeiros evangelizadores do Brasil foram os franciscanos. Com efeito, o primeiro grupo de oito missionários franciscanos chegou ao Brasil na caravela de Pedro Álvares Cabral, estando, entre eles, o frei Henrique de Coimbra, que celebrou a primeira missa na nova terra no dia 26 de abril de 1500. Esse grupo, porém, partiu na frota de Cabral em 2 de maio do mesmo ano. Assim, “a catequese que tão bem se iniciara foi interrompida a 2 de maio, com a partida da frota de Cabral com destino às Índias” (MOTA, 1984, p. 47). Mas em 1503, segundo alguns, ou 1516, segundo outros, chegam ao Brasil dois frades franciscanos que fixam residência em Porto Seguro e, depois de dois anos de atividades, são trucidados pelos índios. Em 1534 um novo grupo chega integrando a armada de Martim Afonso de Souza. Em 1537 cinco franciscanos espanhóis aportam no porto de Dom Rodrigo (hoje São Francisco do Sul) após serem arrastados por uma tempestade e acabam por desenvolver uma grande obra catequética junto aos índios Carijós na Região Sul do Brasil, entre Cananeia



e o Rio Grande do Sul. Segundo Mota (1984, p. 50), esses frades já usavam a técnica de percorrer as aldeias indígenas em missões volantes, unindo a catequese à instrução. Foi essa técnica que mais tarde caracterizou a ação dos jesuítas. Esses franciscanos constituíram recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavar a terra e outros pequenos ofícios. Outros franciscanos chegaram a diversas regiões brasileiras durante o século XVI, sendo que o estabelecimento definitivo da Ordem no Brasil data de 1585, quando foi fundada em Olinda a primeira Custódia do Brasil com o Convento que recebeu o nome de Nossa Senhora das Neves de Olinda.

Sangenis se propôs, em sua tese de doutorado, a recuperar a importância dos franciscanos na história da educação brasileira. Para tanto lançou mão de ampla documentação, questionando a historiografia que teria encarado a história dos franciscanos “à base de muitos preconceitos, de pouca crítica e, ousaria dizer, de uma renitente preguiça” (SANGENIS, 2006, p. 47). Mostrando a rivalidade entre jesuítas e franciscanos em vários âmbitos, mas especialmente na questão da primazia da ação missionária no Brasil, o autor buscou desconstruir a historiografia, a seu ver tendencialmente favorável aos jesuítas. Sua conclusão, contra o “pensamento único” imposto pelo jesuitismo, afirma a importância decisiva da presença franciscana na formação de nossa cultura. No entanto, ainda que pelo avesso, a própria tese de Sangenis reconhece a hegemonia dos jesuítas e, portanto, a predominância de sua influência na história da educação brasileira. Com efeito, mesmo que se demonstrasse que, de fato, a influência dos franciscanos no período colonial teria sido mais penetrante, mais capilar, atestada por ampla receptividade popular, impõe-se a conclusão de que as estratégias acionadas pelos jesuítas e seus admiradores foram eficazes na neutralização daquela força. Em consequência, resulta inescapável que, no plano das ideias pedagógicas, a visão jesuítica prevaleceu. Assim, não obstante a pertinência do debate historiográfico aberto por Sangenis, constata-se que, apesar de seu pioneirismo, os franciscanos não lograram configurar um sistema educacional uma vez que vinham em pequenos grupos e permaneciam pouco tempo em cada região. Com isso acabaram ficando eclipsados.

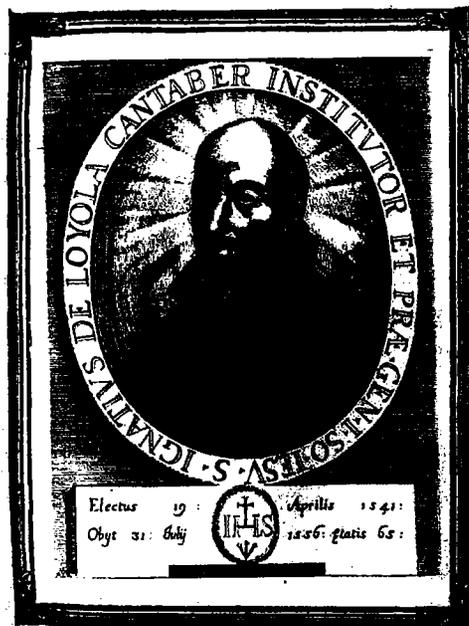
Uma outra ordem religiosa que se fixou no Brasil no século XVI foi a dos beneditinos, que aqui se estabeleceram definitivamente em 1581, em Salvador, com a finalidade de ali construir um mosteiro. Depois disso fundaram outros



mosteiros em Olinda, Rio de Janeiro, Paraíba do Norte e São Paulo. Mais voltados para a contemplação, os beneditinos não tinham a instrução como sua meta principal. Ao escrever as regras da Ordem, São Bento não manifestou nenhuma preocupação direta com a educação, nada tendo registrado sobre a questão pedagógica. No entanto, segundo Dom Lourenço de Almeida Prado (apud MOTA, 1984, p. 121), “o surgimento dos colégios de S. Bento foi uma decorrência humana da vitalidade e virtualidade da Regra, mas não uma previsão determinada”. Decorreu do apelo da população que ia instalando-se ao redor dos mosteiros.

Além de franciscanos e beneditinos, outras ordens religiosas se fizeram presentes no processo de colonização do Brasil, como os carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos, tendo desenvolvido alguma atividade educativa.

Contudo, essas diferentes congregações religiosas operaram de forma dispersa e intermitente, sem apoio e proteção oficial, dispondo de poucos recursos humanos e materiais e contando apenas com o apoio das comunidades e, eventualmente, das autoridades locais. Diferentemente, os jesuítas vieram em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia. Nessas circunstâncias, puderam proceder de forma mais orgânica, vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização. Guiando-se pelas mesmas ideias e princípios, os jesuítas estenderam sua ação praticamente ao longo de todo o território conquistado pelos portugueses na América Meridional, o que fez com que o ensino por eles organizado viesse a ser considerado como um sistema pelos analistas da história da educação brasileira do período colonial. É assim que Luiz Alves de Mattos (1958, pp. 21-97) irá considerar o ensino organizado pelos jesuítas no Brasil entre 1549 e 1570, por ele chamado de “período heroico”, como o “esboço de um sistema educacional”, sistema este que se consolidaria no período subsequente (1570-1759) sob a égide do *Ratio Studiorum*. Igualmente Fernando de Azevedo, n’*A cultura brasileira*, também irá dizer que Pombal, ao expulsar os jesuítas, não reformou o sistema de ensino, mas simplesmente destruiu o sistema construído pelos inacianos: “em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico” (AZEVEDO, 1971, p. 547).



Efígie de Santo Inácio de Loyola, fundador da Ordem dos Jesuítas. Fonte: Arquivo Histórico da Sociedade de Jesus, Roma.

3. UMA PEDAGOGIA BRASÍLICA

A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*.

Espírito empreendedor, Nóbrega buscava implantar seu plano de instrução sobre “uma extensa cadeia de colégios nas povoações litorâneas, cujos elos seriam o colégio da Bahia ao norte e o de São Vicente ao sul” (MATTOS, 1958, p. 83). O colégio da Bahia seria “ponto de apoio e foco de irradiação” para os colégios de Olinda, Ilhéus, Porto Seguro e Espírito Santo. A partir de São Vicente, Nóbrega pretendia estender uma nova cadeia de colégios ao longo do interior do Brasil, chegando até o Paraguai. Conforme relata Luiz Alves de Mattos, por solicitação dos próprios indígenas da Bahia, o plano de Nóbrega incluía também um “projeto de educação para o sexo feminino” que, entretanto, não teve acolhida na metrópole, que, afinal, só iria sancionar “a criação de escolas femininas para a cidade de Lisboa em 1815” (idem, p. 90).

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica.

Em Manuel da Nóbrega pode-se perceber com clareza a articulação das ideias educacionais em seus três aspectos: a filosofia da educação, isto é, as ideias educacionais entendidas na sua máxima generalidade; a teoria da educação enquanto organização dos meios, aí incluídos os recursos ma-



teriais e os procedimentos de ensino necessários à realização do trabalho educativo; e a prática pedagógica enquanto realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

O realismo de Nóbrega o levou a estar atento à necessidade de prover as condições materiais dos colégios jesuítas envolvendo a posse de terra para a construção dos colégios, a sua manutenção, o que implicava suprir os víveres que envolviam a criação de gado e o cultivo de alimentos como a mandioca, o milho, o arroz, a produção de açúcar, de panos e, para realizar regularmente essas tarefas, a aquisição e manutenção de escravos. Sua filosofia educacional era a concepção que em minha sistematização classifiquei como tradicional religiosa na versão católica da Contrarreforma. Essas ideias, contudo, mais do que serem pensadas no grau de abstração em que se movem os conceitos filosóficos, eram consideradas à luz das condições de sua implementação na nova terra conquistada. Como ideias pedagógicas se encarnavam, assim, na realidade da colônia, assumindo, em Nóbrega, predominantemente a forma da organização dos meios considerados adequados para se colimarem os fins preconizados: a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação. Com efeito, Nóbrega entendia que era “bem que os índios ficassem sujeitos e medrosos e dispostos para agora receber o Evangelho, e a doutrina de Cristo” (NÓBREGA, 1992, p. 236). Portanto, de acordo com essa “pedagogia e ética missionária”, a sujeição dos índios precede a conversão, sendo condição necessária de sua eficácia.

Em Anchieta, por sua vez, essas mesmas ideias educacionais encarnavam-se como ideias pedagógicas engendrando os métodos e procedimentos considerados adequados para se atingirem aquelas mesmas finalidades inerentes à filosofia educacional consubstanciada na doutrina da Contrarreforma e expressas no plano educacional que estava sendo posto em prática. Como hábil conhecedor de línguas, dominando perfeitamente o espanhol, seu idioma nativo, o português que aprendeu ao se radicar em Coimbra e estudar no Colégio dos Jesuítas e o latim, do qual foi estudante dedicado e destacado, Anchieta logo veio a dominar também a “língua geral” falada pelos índios do Brasil, cuja gramática organizou para dela se servir no trabalho pedagógico realizado na nova terra. Fez-se, assim, em plenitude um agente da “Civilização pela palavra”, marca distintiva da Contrarreforma, como bem esclarece João Adolfo Hansen (2000, pp. 19-41) ao traçar o quadro em que a Igreja se



Selo comemorativo dos 400 anos do nascimento do Padre Anchieta. Fonte: Arquivo Histórico da Sociedade de Jesus, Roma.



associou à Monarquia para, por meio da palavra, implantar na nova terra a civilização dos que dela se apossavam. À Reforma protestante, materializada na “tese luterana da sola *scriptura*” (idem, p. 20), para a qual a doutrina, em sua pureza original, derivava dos textos originais hebraicos e gregos, a Igreja de Roma moveu tenaz oposição: “a Igreja Católica conciliar e pós-tridentina fez a defesa intransigentemente tradicionalista da transmissão oral das duas fontes da Revelação, a tradição e as Escrituras” (idem, p. 21). Nesse processo desempenharam papel central os jesuítas, não sendo, pois, por acaso que o sistema pedagógico expresso no *Ratio Studiorum* tenha como elemento central a retórica:

A “civilização pela palavra” correspondia, no caso, à divulgação católica da Retórica antiga em duas frentes: de um lado, o ensino específico das técnicas e, ainda, das artes e das letras em geral, segundo o modelo generalizado da Retórica aristotélica e das suas versões latinas, nos colégios jesuíticos; de outro, o uso particular de seus preceitos, estilos e erudição pelos pregadores nas variadíssimas circunstâncias do magistério da fé [idem, p. 31].

Para realizar seu trabalho pedagógico, Anchieta utilizou-se largamente do idioma tupi tanto para se dirigir aos nativos como aos colonos que já entendiam a língua geral falada ao longo da costa brasileira. Para tanto produziu uma poesia e um teatro “cujo correlato imaginário é um mundo maniqueísta cindido entre forças em perpétua luta: Tupã-Deus, com sua constelação familiar de anjos e santos, e Anhangá-Demônio, com a sua coorte de espíritos malévolos que se fazem presentes nas cerimônias tupis” (Bosi, 1992, pp. 67-68). Assim, um dualismo ontológico inteiramente estranho à visão de mundo indígena é o que irá presidir a construção de uma concepção totalizante da vida dos índios produzida pelos colonizadores representados pelos seus intelectuais materializados na figura dos jesuítas.

O referido dualismo atravessa recorrentemente o teatro de Anchieta, manifestando-se nitidamente nos autos por ele redigidos. Nesse momento a liturgia cristã, na Europa, assumia nova característica na vertente moderna do protestantismo, marcada “pelo tom ascético de um calvinismo avesso a figuras e a gestos e, no limite, refratário a qualquer simbologia que não fosse o verbo descarnado das Escrituras” (idem, p. 72). Na contramão dessa tendência a Contrarreforma, cujo reduto principal era a península Ibérica, fazia o movi-



mento contrário: multiplicava o recurso às imagens, isto é, o apelo aos símbolos tangíveis enquanto mediações sensíveis para efetuar a relação entre os homens e Deus. “De 1564 até sua morte, Anchieta escreveu aproximadamente vinte autos, o que corresponde à quase totalidade das peças jesuíticas do período” (FERREIRA JR. & BITTAR, 2004, p. 186). Os autos de Anchieta (*Na festa de São Lourenço, Auto da pregação universal, Na vila de vitória*) constituem alegorias do bem contra o mal em que se condenam os gestos e ritmos, isto é, a liturgia tupi enquanto ação coletiva e sacral, vista pelo colonizador como resultado dos poderes dos espíritos maus tentando os membros da tribo: “nos autos de Anchieta o Mal vem de fora da criatura e pode habitá-la e possui-la fazendo-a praticar atos-coisas perversos, *angai-paba*” (Bosi, 1992, p. 73).

Assim, se Marx (1968, pp. 90-91, nota 33; 1985, p. 115) pôde dizer que, para os teólogos, a sua própria religião é considerada obra de Deus, ao passo que a religião dos outros é obra dos homens, para os jesuítas a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto as religiões dos índios e dos negros vindos da África eram obra do demônio. Eis como se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e nos costumes do colonizador. As ideias pedagógicas postas em prática por Nóbrega e Anchieta, secundados por Leonardo Nunes, Antonio Pires, Azpilcueta Navarro, Diogo Jácome, Vicente Rijo Rodrigues, Manuel de Paiva, Afonso Braz, Francisco Pires, Salvador Rodrigues, Lourenço Braz, Ambrósio Pires, Gregório Serrão, Antonio Blasques, João Gonçalves e Pero Correia configuraram uma verdadeira pedagogia brasileira, isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses.



Capa da edição de 1582 das Constituições da Ordem dos Jesuítas instituídas por Santo Inácio de Loyola em 1552. Fonte: Biblioteca José e Guita Mindlin. Foto: Lucia M. Loeb (*Destacques da Biblioteca InDisciplinada de Guita e José Mindlin* - Vol. 2: Além da Brasiliana. EDUSP/FAPESP/Edições Biblioteca Nacional. Fotografia de Lucia Mindlin Loeb. Copyright José Mindlin).

Capítulo III

A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o¹ *Ratio Studiorum* (1599-1759)



m 1564 a Coroa portuguesa adotou o plano da redizima, pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos. Nessa nova situação as condições materiais tornaram-se muito favoráveis, como mostra Luiz Alves de Mattos (1958, pp. 275-297) ao estabelecer um confronto entre o período heroico e o período subsequente que marca o último quartel do século XVI, tomando os aspectos da alimentação; vestuário e calçado; remédios e assistência hospitalar; viagens por terra; viagens por mar; colégios e casas da Companhia de Jesus; e estudos. Em todos esses aspectos ressalta o

1. "A denominação tradicional entre os jesuítas franceses é 'o *Ratio studiorum*' e não 'a *Ratio*' como escrevem alguns" (FOULQUIÉ, 1971, p. 404). Registre-se que também Leonel Franca se refere sempre "ao" *Ratio* e nunca "à" *Ratio*.



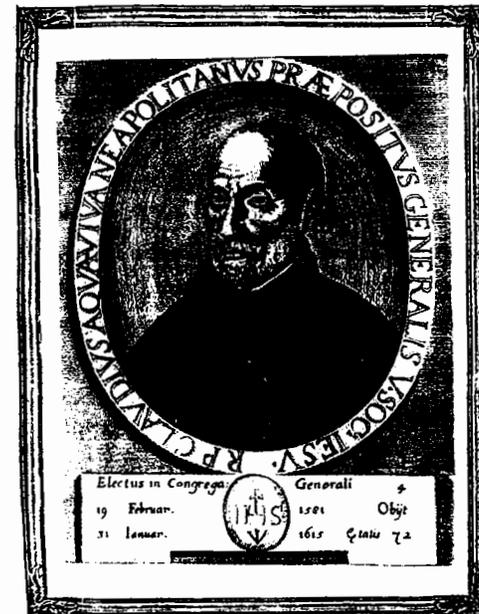
contraste entre as dificuldades e privações enfrentadas na primeira fase e as facilidades e o conforto usufruídos na segunda.

Coincidindo com essa fase de prosperidade da missão jesuítica no Brasil, a Companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano geral de estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem em todo o mundo, o qual ficou conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*.

1. ANTECEDENTES DO *RATIO STUDIORUM*: *MODUS ITALICUS* VERSUS *MODUS PARIENSIS*

Ainda que a fundação de colégios para estudantes não pertencentes à Congregação não estivesse inicialmente prevista por Inácio de Loyola, já na década de 1540 essas instituições começaram a surgir. E a orientação seguida foi o denominado *modus parisiensis*, considerado o melhor “em matéria de repetições, disputas, composições, interrogações e declamações” (FRANCA, 1952, p. 8) para o aprendizado da gramática da língua latina. Após os pioneiros Colégios de Messina (1548) e Palermo (1549), foi fundado, em 1551, o Colégio Romano, que se tornou referência para toda a Ordem. O método utilizado foi o mesmo *modus parisiensis*, já agora compendiado pelo padre Nadal a partir da experiência do Colégio de Messina nesse mesmo ano de 1551. Está aí aquilo que se poderia considerar o primeiro esboço do *Ratio Studiorum* que foi enviado de Roma para as instituições que iam sendo fundadas nos diversos países visando a uniformizar a organização e o funcionamento dos colégios. Nadal, assim como outros seis dentre os oito padres que deram início ao primeiro colégio dos jesuítas em Messina, havia estudado na Universidade de Paris. Daí a adoção do método conhecido como *modus parisiensis*.

Ao longo de toda a Idade Média até o final do século XV, prevaleceu no ensino o chamado *modus italicus*. Seu nome deriva do fato de que era o método utilizado na região italiana. Caracterizava-se por não seguir um programa estruturado e nem vincular a assistência dos discípulos a determinada disciplina. Esses podiam passar de uma a outra disciplina sem necessidade de preencher qualquer tipo de pré-requisito. Basicamente esse método implicava a presença de um preceptor que ministrava instrução a um conjunto de discípulos que eram reunidos independentemente das eventuais



Efigie do pe. Cláudio Aquaviva, Superior Geral da Ordem dos Jesuítas, eleito em 1581, que deu início, em 1584, aos trabalhos de elaboração do *Ratio Studiorum* promulgado por ele em 1599. Fonte: Arquivo Histórico da Sociedade de Jesus, Roma.



diferenças de níveis de formação e das idades de cada um. No entanto, já que as diferenças existiam, lançava-se mão de estudantes mais adiantados ou de instrutores para acompanhar os discípulos em fase de iniciação. Conforme Gilberto Luiz Alves, esse fato “suscita a pirâmide hierárquica vigente dentro do artesanato, envolvendo o mestre no seu vértice superior, secundado por oficiais e tendo na base o conjunto de aprendizes” (ALVES, 2005, p. 38).

A partir do início do século XVI, o *modus italicus* foi sendo progressivamente suplantado pelo *modus parisiensis*, que tem esse nome porque se refere ao método adotado na capital da França, tendo se tornado a marca distintiva da Universidade de Paris. A data de referência é 1509, quando o Colégio de Mantaigu, de Paris, introduziu a divisão dos alunos em classes. Diferentemente do *modus italicus*, o *modus parisiensis* de ensinar comportava, como aspectos básicos, a distribuição dos alunos em classes, realização, pelos alunos, de exercícios escolares e mecanismos de incentivo ao trabalho escolar.

A organização das classes dava-se pela reunião de alunos aproximadamente da mesma idade e com o mesmo nível de instrução aos quais se ministrava um programa previamente fixado composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível dos alunos, sendo cada classe regida por um professor. Os exercícios escolares tinham como objetivo mobilizar, no processo de aprendizagem, as faculdades do aluno. Baseando-se na escolástica, o *modus parisiensis* tinha como pilares a *lectio*, isto é, a preleção dos assuntos que deviam ser estudados, o que podia ser feito literalmente por meio de leitura; a *disputatio*, que se destinava ao exame das *questiones* suscitadas pela *lectio*; e as *repetitiones*, nas quais os alunos, geralmente em pequenos grupos, repetiam as lições explanadas pelo professor diante dele ou de um aluno mais adiantado. Os mecanismos de incentivo ao estudo implicavam castigos corporais e prêmios, louvores e condecorações, além da prática da denúncia ou delação. Pode-se considerar que o *modus parisiensis* contém o germe da organização do ensino que veio a constituir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização constituindo as séries e os programas sequenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor.

Tendo assimilado o *modus parisiensis* ao estudarem na Universidade de Paris, os jesuítas o adotaram desde o primeiro colégio fundado em Messina em 1548 e o consagraram no *Ratio Studiorum*, que regulou o funcionamento de todas as suas instituições educativas.



Embora precedida por diversas iniciativas de normatizar o funcionamento dos colégios mediante regras comuns, a primeira versão do *Ratio* foi fruto de uma comissão instituída em 1584 pelo padre Cláudio Aquaviva, eleito geral da Ordem em 1581. Dos trabalhos da comissão surgiu, em 1585, um texto que, submetido à apreciação de Aquaviva, foi editado em 1586 para uso interno e enviado a todos os provinciais. Essa versão não se destinava a ser posta em prática, mas apenas à apreciação e crítica das autoridades responsáveis pelos melhores colégios da Companhia. Segundo Leonel Franca, a forma de exposição adotada “era mais discursiva que imperativa. Encerrava discussões e dissertações pedagógicas às quais faltava por vezes o vigor e concisão da lei ou do regulamento” (idem, p. 20). Os relatórios chegados das províncias chamavam a atenção para a inconveniência dos longos debates pedagógicos que marcaram o texto, reivindicando um código objetivo que enunciasses, de forma concisa, as regras a serem seguidas. Para receber esses relatórios e analisar o seu conteúdo, Aquaviva designou “três dos compiladores do anteprojeto, Tucci, Azor e Gonzalez” (idem, p. 21). E, para a elaboração de uma nova versão, o geral da Companhia associou a esses três compiladores uma espécie de comissão de notáveis composta pelos mais renomados professores do Colégio Romano, como Belarmino, Suarez, Sardi, Giustiniano, Parra, Pereira, Benci e Torsellini. A nova edição, agora na forma de um código de regras, foi encaminhada em 1591 a todos os colégios para ser posta em prática em caráter experimental. Os resultados dessa experiência, prevista para durar três anos, deveriam ser remetidos a Roma. Isso feito, chegou-se à versão definitiva do *Ratio* publicada em 1599.

2. ABRANGÊNCIA DAS REGRAS DO *RATIO STUDIORUM*

O código representado pelo *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* contém 467 regras², assim distribuídas:

2. Na página 45 do livro *O método pedagógico dos jesuítas* (FRANCA, 1952), as regras dos exames escritos aparecem como sendo 16, mas são 11. Igualmente, as regras comuns aos professores das classes inferiores aparecem como sendo trinta, mas são cinquenta. Deve ter havido um erro de impressão.



- A) Regras do provincial, em número de 40.
- B) Regras do reitor (24).
- C) Regras do prefeito de estudos superiores (30).
- D) Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores (20).
- E) Regras particulares dos professores das faculdades superiores, num total de 49, assim distribuídas: a) Regras do professor de escritura (20); b) Regras do professor de hebreu (5); c) Regras do professor de teologia (14); d) Regras do professor de teologia moral, isto é, de casos de consciência (10).
- F) Regras dos professores de filosofia, num total de 27, a saber: a) Regras do professor de filosofia (20); b) Regras do professor de filosofia moral (4); Regras do professor de matemática (3).
- G) Regras do prefeito de estudos inferiores (50).
- H) Regras dos exames escritos (11).
- I) Normas para a distribuição de prêmios (13).
- J) Regras comuns aos professores das classes inferiores (50).
- K) Regras particulares dos professores das classes inferiores (59): a) Regras do professor de retórica (20); b) Regras do professor de humanidades (10); c) Regras do professor de gramática superior (10); d) Regras do professor de gramática média (10); e) Regras do professor de gramática inferior (9).
- L) Regras dos estudantes da Companhia (11).
- M) Regras dos que repetem a teologia (14).
- N) Regras do bedel (7).
- O) Regras dos estudantes externos (15).
- P) Regras das academias, num total de 47, assim distribuídas: a) Regras gerais (12); b) Regras do prefeito (5); c) Regras da Academia de Teologia e Filosofia (11); d) Regras do prefeito da Academia dos Teólogos e Filósofos (4); e) Regras da Academia de Retórica e Humanidades (7); f) Regras da Academia dos Gramáticos (8).

Em síntese, pode-se considerar que as origens do *Ratio Studiorum* remontam às *Constituições* da Companhia de Jesus elaboradas por seu fundador, Inácio de Loyola, que entraram em vigor em 1552. A IV parte dessas *Constituições* trouxera, já, “as linhas mestras da organização didática e sobretudo sublinhara o espírito que deveria animar toda a atividade pedagógica



da Ordem” (FRANCA, 1952, p. 16). Mas aí se registrava apenas a orientação geral com indicação expressa da necessidade de especificá-la num pormenorizado plano de estudos: “um ‘Ratio Studiorum’, na intenção do Fundador, deverá ser o complemento natural e indispensável das Constituições” (idem, p. 17). Cumprindo esse desiderato, desenvolveram-se os trabalhos que resultaram, em 1586, na primeira versão do Plano. Com as sugestões das várias províncias chegou-se, em 1591, à segunda versão, que, posta em prática em caráter experimental por três anos, resultou na terceira versão, editada e promulgada em janeiro de 1599 para vigorar em todos os colégios da Companhia de Jesus (idem, pp. 18-23).

O Plano foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias.

O *Ratio* previa a figura do prefeito geral de estudos como assistente do reitor para auxiliá-lo na *boa ordenação dos estudos*, a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer (regra n. 2 do provincial). Previa, ainda, quando a *extensão e variedade do trabalho escolar* o exigissem, um prefeito dos estudos inferiores e, conforme as circunstâncias, um prefeito de disciplina subordinados, ambos, ao prefeito geral.

Portanto, além do reitor, a quem cabe a direção geral dos estudos, prevê-se a figura do prefeito dos estudos, cujas funções são reguladas por trinta regras. A regra n. 1 estabelece que é dever do prefeito “organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus” (idem, p. 138). A regra n. 5 determina que ao prefeito incumbe lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo que esgotem, a cada ano, toda a programação que lhes foi atribuída. A regra n. 17, referente à função de “ouvir e observar os professores”, estipula:

De quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma cousa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor [idem, pp. 140-141].



Explicita-se, pois, no *Ratio Studiorum*, a ideia de supervisão educacional. Ou seja, a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado *prefeito dos estudos*. Esse destaque da função supervisora com a explicitação da ideia de supervisão educacional é indício da organicidade do plano pedagógico dos jesuítas, o que permite falar, ainda que de forma aproximada, que se tratava de um sistema educacional propriamente dito.

3. SENTIDO E ÊXITO DO IDEÁRIO PEDAGÓGICO DO *RATIO STUDIORUM*

O Plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no Plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. O novo Plano começava com o curso de humanidades, denominado no *Ratio* de “estudos inferiores”, correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de “estudos superiores”. O currículo filosófico era previsto para a duração de três anos, com as seguintes classes ou disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. O currículo teológico tinha a duração de quatro anos, estudando-se teologia escolástica ao longo dos quatro anos; teologia moral durante dois anos; Sagrada Escritura também por dois anos; e língua hebraica durante um ano. No Brasil os cursos de filosofia e teologia eram, na prática, limitados à formação dos padres catequistas. Portanto, o que de fato se organizou no período colonial foi o curso de humanidades (“estudos inferiores”), que tinha a duração de seis a sete anos e cujo conteúdo reeditava o *Trivium* da



Idade Média, isto é, a gramática (quatro a cinco séries); esta, por sua vez, dividia-se em gramática inferior, média e superior, sendo que cada uma das duas primeiras podia subdividir-se em duas (inferior A e B e média A e B); a gramática era ensinada com o objetivo de assegurar expressão clara e precisa. A dialética, chamada no *Ratio* de humanidades (uma série), destinava-se a assegurar expressão rica e elegante. E a retórica (uma série) buscava garantir uma expressão poderosa e convincente. No conteúdo trabalhado nesses cursos o latim e o grego constituíam as disciplinas dominantes. A elas subordinavam-se a língua vernácula, a história e a geografia, ensinadas na leitura, versão e comentários dos autores clássicos.

Conforme o padre Leonel Franca (1952, p. 5), o *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus desempenhou um papel de grande importância no desenvolvimento da educação moderna.

Em termos históricos, foi por esse código de ensino que se pautaram a organização e as atividades dos numerosos colégios fundados e dirigidos pela Companhia de Jesus. Essas instituições multiplicaram-se rapidamente, chegando a um total de 728 casas de ensino em 1750, nove anos antes da expulsão dos jesuítas do Brasil e dos demais domínios portugueses, e 23 anos antes da supressão da Ordem pelo papa Clemente XIV.

Pedagogicamente, Leonel Franca considera que o *Ratio* foi aplicado com êxito inquestionável em todos os lugares. A obra educativa dos colégios jesuítas foi um dos fatores mais eficientes da Contrarreforma católica, tendo se formado neles um número expressivo de grandes intelectuais entre os quais se situam Descartes, Bossuet, Molière, Corneille, Montesquieu, Rousseau, Diderot, Richelieu, Calderon de la Barca, Lope de Veja, Miguel de Cervantes, Vico, O’Connel, Antônio Vieira.

Gilberto Luiz Alves também destaca o êxito do método pedagógico da Companhia de Jesus vendo “um paralelo entre a agregação dos padres jesuítas em torno do plano de estudos dos colégios e as manufaturas nascentes” (ALVES, 2005, p. 56). Na origem da manufatura ocorria a junção de artesãos independentes trabalhando numa mesma oficina, utilizando em comum o espaço físico e os instrumentos de trabalho. De forma semelhante nos colégios jesuítas “coexistiam padres com formação comum, concebida mediante o primado do artesanato, daí a capacidade que qualquer um deles revelava para atuar nas mais diferentes áreas do plano de estudos” (idem, ibidem). E, assim como o passo seguinte da manufatura foi a divisão do trabalho que



permitiu reduzir ainda mais o custo das mercadorias, o aumento do número de estudantes e a maior concentração de padres dedicados ao ensino nos colégios jesuítas conduziram à divisão do trabalho didático, daí resultando: a criação de espaços especializados para o ensino, materializados nas salas de aula; maior desenvolvimento da seriação dos estudos; maior diferenciação entre as áreas do conhecimento; e o crescente número de professores especializados por área do saber. Por esse processo se reproduziria, na escola, “a decomposição do processo de trabalho em suas operações constitutivas e a produção de trabalhadores especializados, características fundamentais das manufaturas” (idem, p. 57). Fazendo essas constatações, Gilberto Alves lembra que não apenas testemunhos contemporâneos, entre eles Francis Bacon, reconheceram o colégio dos jesuítas como “a forma educacional mais avançada”. Também historiadores atuais, mesmo não alinhados com o ideário inaciano, identificam na organização do ensino jesuítico “um germe importante da escola moderna” (p. 58).

E qual é o ideário pedagógico subjacente ao *Ratio Studiorum*?

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.

A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino, de cujo nome deriva a designação da referida corrente.

É justamente o tomismo que está na base do *Ratio Studiorum*, que estipulou na regra de número 2 do professor de filosofia que “em questões de alguma importância não se afaste de Aristóteles” (FRANCA, 1952, p. 159). E a regra de número 6 recomendava falar sempre com respeito de Santo Tomás, “seguindo-o de boa vontade todas as vezes que possível” (idem, p. 159). Por sua vez, a regra de número 30 do prefeito dos estudos recomenda que se



coloque nas mãos dos estudantes a *Summa Theologica* de Santo Tomás, para os teólogos, e Aristóteles, para os filósofos (idem, p. 143).

A orientação indicada predominou no ensino brasileiro durante aproximadamente dois séculos, isto é, até 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias por ato do Marquês de Pombal, então primeiro-ministro do rei Dom José I.

Mas se os jesuítas se reportavam fortemente a Santo Tomás de Aquino e a Aristóteles, não parece procedente a visão que se difundiu segundo a qual, por se situar na vanguarda da Contrarreforma, os jesuítas voltaram as costas para a modernidade, buscando fazer prevalecer as ideias características da Idade Média. De fato, eles pretendiam, sim, defender a hegemonia católica contra os ataques da Reforma protestante. Mas, para isso, eles procuraram compatibilizar a liderança católica com as exigências dos novos tempos apoiando-se firmemente na herança clássico-medieval. Ao mesmo tempo, reformularam a escolástica absorvendo elementos próprios da época que respirava o clima da Renascença, em especial a questão do livre-arbítrio, uma das ideias centrais da doutrina elaborada por Francisco Suárez, o principal teólogo jesuíta (CESCA, 1996, pp. 130-131). E o *Ratio Studiorum* foi, talvez, a expressão mais clara desse esforço que se traduziu na prática pedagógica dos colégios jesuítas, como reconheceu Durkheim (1995, p. 235), para quem, ao mesmo tempo em que os jesuítas podiam lançar mão dos clássicos da Antiguidade para promover a instrução cristã, em lugar da literatura que lhe era contemporânea, já que esta se encontrava impregnada de anticatolicismo, a “pedagogia ativa” por eles propugnada constituía uma verdadeira revolução (idem, p. 242), situando-os na linha de superação das práticas educativas medievais em direção à pedagogia moderna. Com efeito, é própria dos tempos modernos a emergência do indivíduo associado à ideia do livre-arbítrio, o que conduz ao entendimento de que o homem em geral e, por consequência, também o homem cristão deve ser ativo, isto é, necessita traduzir em ações a fé que professa, não lhe bastando meditar e orar. Daí o fervor missionário, de caráter militante e combatente que moveu os inacianos levando-os a considerar a cruz e a espada como faces de uma mesma moeda. Para isso, certamente contribuiu a experiência prévia e a mentalidade militar do fundador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola.

Segundo período

As ideias pedagógicas no Brasil entre 1759 e 1932: coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional



Capítulo IV

A “máquina mercante” e as metamorfoses na educação

1. OS JESUÍTAS E O SISTEMA MERCANTIL



dominam o campo intelectual do século XVII no Brasil duas figuras de proa do pensamento português, ambas jesuítas.

Gregório de Matos (1623-1696) pode ser considerado o “intelectual tradicional”, em sentido gramsciano, em seu lamento ante o avanço da “máquina mercante” sobre os privilégios da nobreza e do clero. Antônio Vieira (1608-1697), de sua parte, pode ser assimilado ao “intelectual orgânico” do Império português que busca defendê-lo e dar-lhe condições de competitividade diante das potências rivais, a Inglaterra e a Holanda.

Mas o que é a máquina mercante, pergunta Bosi para responder:

Ao pé da letra, são os navios do comércio, muitos deles britânicos, franceses e batavos, que traziam mercadorias de luxo, principalmente da Índia e da Europa. Aportavam na



barra de Todos os Santos, aqui, não sem escárnio, dita larga, jogando o poeta com o duplo sentido físico e moral do termo e insinuando a liberalidade perigosa com que o porto se rendia aos tratantes de fora.

Figuradamente: “máquina mercante” soa, aos nossos ouvidos de hoje, como uma arguta metonímia do sistema inteiro, o mercantilismo [Bosi, 1992, p. 96].

Vale a pena transcrever todo o soneto “À cidade da Bahia”, escrito por Gregório de Matos no final do século XVII, onde o poeta exprime a imagem que está sendo comentada:

Triste Bahia! Ó quão dessemelhante
Estás e estou do nosso antigo estado!
Pobre te vejo a ti, tu a mi empenhado,
Rica te vi eu já, tu a mi abundante.

A ti trocou-te a máquina mercante,
Que em tua larga barra tem entrado,
A mim foi-me trocado e tem trocado
Tanto negócio e tanto negociante.

Deste em dar tanto açúcar excelente
Pelas drogas inúteis, que abelhuda
Simples aceitas do sagaz Brichote.

Oh se quisera Deus que de repente
Um dia amanheceras tão sisuda
Que fôra de algodão o teu capote! [apud Bosi, 1992, p. 94].

Alfredo Bosi esclarece-nos que, no soneto, “Brichote” é o depreciativo de *British*: “a colônia foi simplória, ao passo que o mercador inglês, o Brichote, foi sagaz” (p. 97).

Enquanto Gregório de Matos lamenta a nova situação, já que impotente para fazer prevalecer o seu desejo de perpetuar o “antigo estado”, Antônio Vieira procura mover-se nessa nova situação buscando dela tirar proveito:

Vieira, ao contrário do poeta saudosos do “Antigo Estado”, sabia que a máquina mercante viera para ficar, irreversível, inexorável. E que, sendo inútil lastimar a sua intrusão nos portos da Colônia, importava dominá-la imitando os



SERMOENS
DO
P. ANTONIO VIEIRA,
DA COMPANHIA DE IESU,
Prégador de Sua Alteza.
PRIMEYRA PARTE.
DEDICADA
AO PRINCIPE, N. S.



Christovam Affonso

Alonso da Silva de Castro

EM LISBOA.
NA Officina de IOAM DA COSTA.

M. DC. LXXIX.
Com todas as licenças, & Privilégio Real.

Capa dos *Sermões* do Pe. Antonio Vieira, publicados em 17 volumes entre 1679 e 1748. Fonte: Biblioteca José e Guita Mindlin. Foto: Lucia M. Loeb (*Destacques da Biblioteca InDisciplinada de Guita e José Mindlin* - Vol. 1; Brasiliense. EDUSP/FAPESP/Edições Biblioteca Nacional. Fotografia de Lucia Mindlin Loeb. Copyright José Mindlin).



seus mecanismos e criando, na esfera do poder monárquico luso, uma estrutura similar que pudesse vencê-la na concorrência entre os impérios [idem, p. 120].

Com esse entendimento, Vieira irá aconselhar o rei Dom João IV a fundar uma Companhia das Índias Ocidentais com base em capitais judaicos. Recorde-se que Vieira foi grande defensor dos cristãos novos, isto é, dos judeus convertidos ao cristianismo. Nessa proposta que, de fato, se concretizou em 1649 com a criação da Companhia Geral do Comércio do Brasil, Vieira seguiu o modelo das potências rivais: a Inglaterra, que havia criado em 1599 a Companhia das Índias Orientais; e a Holanda, que criou, também ela, em 1602, uma Companhia das Índias Orientais e, em seguida, a Companhia das Índias Ocidentais, que desempenhou papel importante quando da invasão do Nordeste brasileiro.

Mas Vieira, contraditoriamente, ainda se punha contra determinados aspectos da nova situação, mantendo-se fiel à autonomia da Ordem dos Jesuítas diante do poder laico que tendia a dominar o aparato estatal. Posicionou-se decididamente do lado dos jesuítas nos conflitos com os colonos do Grão-Pará assim como no embate com os bandeirantes a propósito da escravização dos índios. Nesses episódios sofreu graves revezes sendo confrontado com Antonil (João Antonio Andreoni, 1650-1716), outro jesuíta, este trazido da Itália pelo próprio Vieira. Antonil, porém, embora apadrinhado por Vieira, dele se afasta e passa a fazer-lhe franca oposição. O autor de *Cultura e opulência do Brasil*, considerado o nosso primeiro economista, irá constituir-se no “intelectual orgânico” do novo regime, atuando firmemente na articulação dos padres dirigentes da Companhia de Jesus com a nova situação: “Se em Vieira ainda se manifestam escrúpulos motivados por sua formação escolástica (a teologia implícita no antigo Direito Natural das Gentes limitava os poderes do colonizador), em Andreoni a consciência moral já estava inteiramente dobrada às razões do mercantilismo colonial” (idem, p. 154).

A contraposição entre Vieira e Antonil, ambos jesuítas, alerta-nos para a necessidade de se evitar uma visão simplista do caráter objetivamente complexo da realidade histórica. O livro de Antonil, denominado *Cultura e opulência do Brasil* (ANDREONI, 1967), foi escrito entre 1708 e 1710 e publicado em 1711 em Lisboa, com autorização das autoridades religiosas, mas não chegou a circular, pois, ainda na tipografia, foram ordenados pelas autorida-



des portuguesas o seu confisco e destruição. As hipóteses levantadas pelos historiadores para explicar esse ato são de ordem mercantilista: “cada nação procurava manter segredo sobre as suas riquezas e as suas práticas comerciais e manufatureiras” (CAMPOS, 1996, p. 10). E o livro discorria sobre as técnicas de produção do açúcar e revelava as recentes descobertas de minas de ouro indicando os caminhos para se chegar até elas. Além disso, como o livro mostrava “um Brasil muito mais rico e dinâmico que a decadente metrópole portuguesa”, o governo teria temido que sua divulgação pudesse “fortalecer nos brasileiros sentimentos nativistas” (idem, p. 11).

Assim, embora o livro de Antonil estivesse sintonizado com os interesses da Coroa portuguesa ao revelar as riquezas de sua mais próspera colônia que poderia trazer enormes benefícios para a metrópole, essa mesma revelação, ao ser divulgada, foi interpretada como perigosa e lesiva aos interesses da mesma metrópole. Em contrapartida, a tomada de posição de Antonil, ao lado de Jorge Benci, em favor da pretensão dos paulistas de sujeitar os índios ao trabalho escravo, entrou em rota de colisão com Vieira, que, seguindo a posição tradicional dos jesuítas, se opunha à escravização dos índios. Essa controvérsia, no entanto, já sinalizava que o conflito que iria explicitar-se em meados do século XVIII entre os colonos e o governo português, de um lado, e os jesuítas, do outro, era de caráter fundamentalmente econômico e, quando muito, apenas secundariamente, de ordem filosófica ou doutrinária.

Com efeito, não fosse assim, não seria possível entender que mesmo os jesuítas contrários à escravização dos índios, como Vieira, nada fizeram em relação aos horrores da escravização africana, sendo, ao contrário, eles próprios donos de escravos. Magno Vilela assim descreve a situação de Vieira:

Ele tinha princípios, em nome dos quais denunciava os males da escravidão, conforme atestam os seus escritos. Mas, por outro lado, esse pregador de princípios (e de princípios que não eram propriamente uma legitimação dos cativos) também estava enredado, naquela sociedade colonial em que vivia, numa trama de interesses conflitantes. O seu próprio destino estava ligado, por laços fortes, ao de um grupo religioso: a Companhia de Jesus, sustentáculo de sua vida e de sua ação, que era possuidora de escravos [VILELA, 1997, p. 121].

E os jesuítas, já que aceitavam a escravidão como inelutável no contexto da colônia, irão ter seu próprio teórico a assumir a tarefa de aconselhar os



senhores exortando-os a agirem como cristãos, suavizando o fardo dos escravos. Trata-se do padre jesuíta italiano Jorge Benci, que viveu no Brasil entre 1681 e 1700, tendo aqui publicado o livro *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos* (BENCI, 1977), onde também desenvolve uma pedagogia específica voltada para a educação dos escravos, conforme a tese de Ana Palmira Casimiro (2002).

2. A ADMINISTRAÇÃO TEMPORAL DOS BENS DIVINOS

Desde as cartas do padre Manuel da Nóbrega já se pode perceber o alto grau de envolvimento dos jesuítas com as questões materiais. Para manter as obras espirituais, em especial os colégios, era necessário administrar bens materiais. Aliás, esses bens eram considerados divinos, pois eram condição para a realização do projeto de cristianização, concorrendo todas as ações, materiais e espirituais, para a maior glória de Deus, conforme o lema da ordem: *ad maiorem Dei gloriam*. E os jesuítas, como guardiões dos bens divinos, logo desenvolveram a consciência de que “uma posição passiva de somente obter vantagens e propriedades a partir de doações e isenções não garantiria o crescimento e a estabilidade desejada”. Logo, “era necessário atuar de forma direta e intensa, gerindo as fazendas e engenhos, controlando a produção e planejando a melhor estratégia que redundasse numa boa rentabilidade” (ASSUNÇÃO, 2004, p. 434).

Com esse entendimento os inicianos foram constituindo, a partir dos favores e proteção da Coroa e doações de particulares, um imenso patrimônio que incluía, além de colégios, seminários e igrejas, casas de aluguel, terras de cultivo, fazendas, engenhos, currais e, como agentes produtores em todas essas propriedades, considerável número de escravos. Serafim Leite dedica o livro II do tomo I de sua *História da Companhia de Jesus no Brasil* aos “meios de subsistência”. Aí descreve a dotação real; as terras e heranças, incluindo-se o navio da Companhia; e a indústria pastoril e agrícola compreendendo a criação de gado, indústria agrícola e canaviais (LEITE, 2000, tomo I, livro II, pp. 107-186).

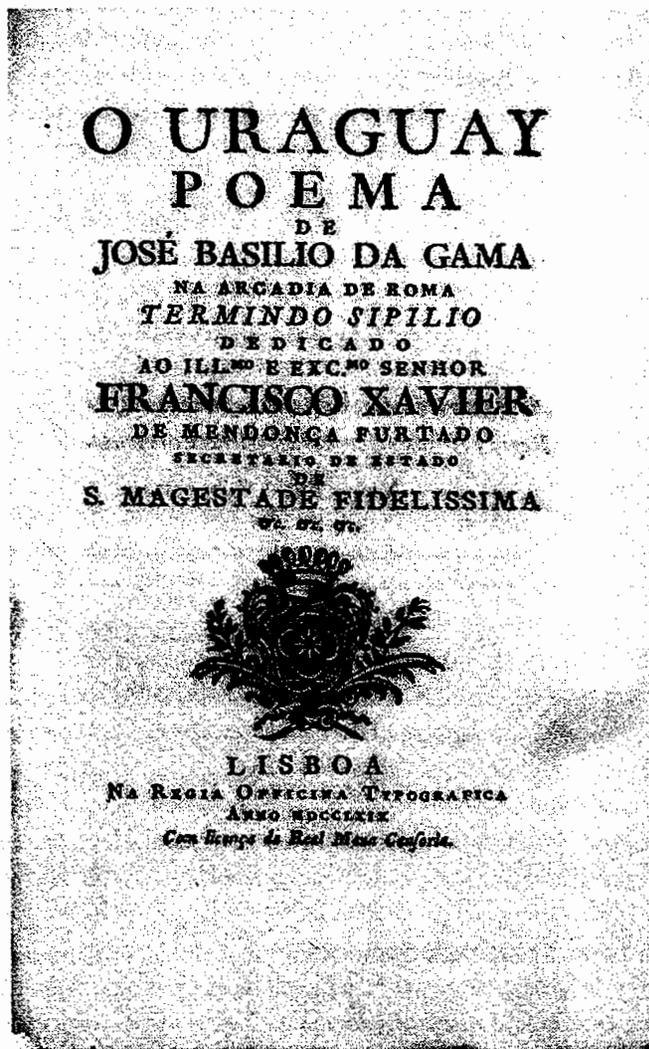
Na administração desses bens, os religiosos portavam-se de forma semelhante aos agentes econômicos leigos. Os jesuítas gerenciavam uma grande



empresa moderna, conforme a lógica dos latifúndios monocultores. E, como o principal da produção se destinava ao mercado europeu, eles estavam atentos às oscilações das cotações do açúcar, buscando redirecionar a produção para outros produtos agrícolas e aplicando as receitas na compra de propriedades para arrendamento, demonstrando sintonia com as regras do jogo do capitalismo em ascensão. Concorriam, pois, com os empreendedores seculares em condições vantajosas, pois, além de contar com frequentes doações, com os favores reais e isenção de tarifas, desfrutavam da mão de obra gratuita dos índios reunidos em aldeamentos dirigidos pelos jesuítas. Ato contínuo, passaram a ser acusados pelos empreendedores seculares de concorrência desleal, de exploração dos indígenas e de serem lesivos aos interesses da Coroa.

Essas acusações assumiram características mais agudas nas capitanias do Norte, então reunidas sob o estado do Grão-Pará e Maranhão, cujo governador era Francisco Xavier de Mendonça Furtado, nomeado por seu irmão, Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal. Especialmente para essa região foi traçada a “política dos diretórios”, mediante lei decretada por Carvalho e Melo em 3 de maio de 1757. Por essa política determinou-se o uso do português como língua obrigatória nas comunidades rurais e pelas populações indígenas e procurou-se transformar os índios em colonos, como mão de obra assalariada, visando a garantir a ocupação do solo e a defesa do território português. Para tanto foram também instituídos governos leigos para substituir o controle indígena até então efetuado por religiosos, em especial os jesuítas.

Ao quadro econômico descrito juntou-se a questão política das terras missioneiras, quando as coroas de Espanha e Portugal se voltaram conjuntamente contra os jesuítas. Por um acordo de 1725 que previa o casamento do herdeiro do trono espanhol, Dom Fernando, com Dona Maria Bárbara de Bragança e de Dom José, herdeiro do trono português, com Dona Mariana Vitória de Bourbon, o que se efetivou em 1729, as duas Coroas uniram-se. E, em 1750, mesmo ano em que ascendeu ao trono Dom José I, celebrou-se o Tratado de Madri, que aboliu o Tratado de Tordesilhas e dividiu as colônias da América entre Portugal e Espanha conforme o princípio do *Uti Possidetis*, isto é, de acordo com o domínio efetivo dos territórios. Estando contra os termos do Tratado de Madri, os jesuítas indispuseram-se com as duas Coroas. O cumprimento do Tratado esbarrou na resistência de cerca



Capa do poema épico “O Uruguay”, em que Basílio da Gama faz o elogio do Marquês de Pombal. Fonte: Biblioteca José e Guita Mindlin. Foto: Lucia M. Loeb (*Destaques da Biblioteca InDisciplinada de Guita e José Mindlin* - Vol. 1: Brasileira. EDUSP/FAPESP/Edições Biblioteca Nacional. Fotografia de Lucia Mindlin Loeb. Copyright José Mindlin).



de cem mil índios cristianizados das missões guaranis, vencida pela força das armas. A epopeia mereceu o registro poético por ambos os lados. Basílio da Gama era estudante jesuíta quando ocorreu o decreto da expulsão e, tendo obtido a proteção do Marquês de Pombal, torna-se a ele reconhecido. Daí que no poema épico *O Uruguay*, a par de reconhecer o heroísmo dos indígenas, faz a louvação de Pombal, enaltecendo os feitos do comandante das tropas lusitanas, Gomes Freire de Andrade, que aparece no poema umas vezes sob o nome “Andrade”, outras como “General”. O papel de vilões é reservado aos jesuítas, representados por Tedeu e Balda. Este, descrito como o padre Lourenço Balda que Basílio da Gama, em nota de rodapé da página 49, considera que “foi uma das cabeças mais tenazes e que mais animava os índios à rebelião”. O heroísmo dos indígenas é cantado especialmente nas figuras dos chefes Cacambo e Sepé.

[A louvação:] Entra no povo e ao templo se encaminha
O invicto Andrade; e generoso, entanto,
Reprime a militar licença, e a todos
Co’a grande sombra ampara: alegre e brando
No meio da vitória. Em roda o cercam
(Nem se enganaram) procurando abrigo
Chorasas mães, e filhos inocentes,
E curvos pais e tímidas donzelas.
Sossegado o tumulto e conhecidas
As vis astúcias de Tedeu e Balda,
Cai a infame República por terra.
Aos pés do general as toscas armas
Já tem deposto o rude Americano,
Que reconhece as ordens e se humilha
E a imagem do seu rei prostrado adora [GAMA, 2006, pp. 98-99].

[O heroísmo:] Não me chames cruel: enquanto é tempo
Pensa e resolve, e, pela mão tomando
Ao nobre embaixador, o ilustre Andrade
Intenta reduzi-lo por brandura.
E o índio, um pouco pensativo, o braço
E a mão retira; e, suspirando, disse:



Gentes de Europa, nunca vos trouxera
 O mar e o vento a nós. Ah! não de balde
 Estendeu entre nós a natureza
 Todo esse plano espaço imenso de águas.
 Prosseguia talvez; mas o interrompe
 Sepé, que entra no meio, e diz: Cacambo
 Fez mais do que devia; e todos sabem
 Que estas terras, que pisas, o céu livres
 Deu aos nossos Avós; nós também livres
 As recebemos dos Antepassados:
 Livres não de as herdar os nossos filhos.
 Desconhecemos, detestamos jugo
 Que não seja o do céu, por mão dos padres.
 As frechas partirão nossas contendas
 Dentro de pouco tempo: e o vosso Mundo,
 Se nele um resto houver de humanidade,
 Julgará entre nós; se defendemos
 Tu a injustiça, e nós o Deus e a Pátria [idem, pp. 45-46].

Mas, do lado dos vencidos, um outro poema, *O lunar de Sepé*, immortaliza a epopeia. Das trinta estrofes do poema reproduzo, aqui, as duas primeiras, a 26ª e a última:

Eram armas de Castela
 Que vinham do mar de além;
 De Portugal também vinham,
 Dizendo, por nosso bem;
 Mas quem faz gemer a terra...
 Em nome da paz não vem!

Mandaram por serra acima
 Espantar os corações;
 Que os Reis vizinhos queriam
 Acabar com as Missões,
 Entre espadas e mosquetes,
 Entre lanças e canhões!



EXPLICACION
 DE EL
 CATECHISMO
 EN LENGUA GUARANI
 POR NICOLAS YAPUGUAI
 CON DIRECCION
 DEL P. PAULO RESTIVO
 DE LA COMPANIA
 DE
 JESUS



En el Pueblo de S. MARIA La Mayor,
 Año de MDCCXXIV

Catecismo em língua guarani. Impressão feita pelos índios nas missões jesuíticas da região platina. Fonte: Biblioteca José e Guita Mindlin. Foto: Lucia M. Loeb (*Destaques da Biblioteca InDisciplinada de Guita e José Mindlin* – Vol. 1: Brasileira. EDUSE/FAPESE/Edições Biblioteca Nacional. Fotografia de Lucia Mindlin Loeb. Copyright José Mindlin).



.....
 E já rodavam ginetes
 Sobre os corpos dos infantes
 Das Sete Santas Missões,
 Que pareciam gigantes!...
 Na peleja tão sozinhos...
 Na morte tão confiantes!...

.....
 Eram armas de Castela
 Que vinham do mar de além;
 De Portugal também vinham,
 Dizendo, por nosso bem:
 Sepé - Tiaraju ficou santo
 Amen! Amen! Amen! [ALVES FILHO, 1999, pp. 110-112].

As tratativas para a definição da fronteira da parte norte foram tão problemáticas como aquelas da região platina. Francisco Xavier de Mendonça Furtado, governador do estado do Grão-Pará e Maranhão descreve, em suas cartas ao seu irmão, o Marquês de Pombal, as vantagens comerciais que os religiosos tinham em relação aos seculares. Na carta de 21 de novembro de 1751, calculando as taxas de imposto pagas por estes, chega ao total de 80%, enquanto os religiosos eram isentos de todas as taxas. E conclui:

Como os Regulares, assim como não pagam os direitos dos efeitos da terra também não pagam, com o pretexto das missões, nem o Consulado e Mercearia, em Lisboa, nem neste Estado a Alfândega, e como não pagam direitos em parte alguma, se demonstra por um verdadeiro cálculo que na balança do comércio vêm a ganhar os padres 80 por 100 contra os seculares, e dele compreenderá V. Exa. o progresso que podem fazer os pobres negociantes quando têm contra si o Corpo Poderoso com 80 por 100 de ganho certo no comércio contra eles [MENDONÇA, 1982, pp. 31-32].

Além disso, relata as usurpações que os padres empreendiam contra a liberdade dos índios; a posse dos bens situados nas terras em que eles moravam; a venda das drogas que, por ordem deles, os índios iam buscar no sertão; e a venda das carnes e couros e dos peixes obtidos com o trabalho dos mesmos



índios. Não obstante todas as denúncias, os jesuítas obstinavam-se em suas práticas e ousadamente se recusavam a cumprir as bulas e ordens papais, assim como as determinações reais, o que conduziu a um conflito insolúvel com a Coroa portuguesa que culminou na expulsão decretada em 1759.

Capítulo V

As ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827)

1. POMBAL E O ILUMINISMO PORTUGUÊS



século XVIII foi marcado, em Portugal, pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante, com seu séquito de crendices, e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência. A penetração das novas ideias, de influência iluminista, dava-se especialmente a partir de portugueses residentes no exterior como Dom Luís da Cunha, Luís Antônio Verney, Alexandre de Gusmão e o próprio Sebastião José de Carvalho e Melo, que viria a ser o Marquês de Pombal. A esses, que exerceram algum tipo de função diplomática, acrescentam-se outros que, por serem acusados de judaizantes, foram perseguidos pela Inquisição, como foi o caso de Antônio Nunes Ribeiro Sanches. Pelos seus vínculos com outros países europeus, em especial com Inglaterra, Itália e França, esses personagens eram chamados de “estrangeirados”.



Marquês de Pombal.

Fonte: Acervo da Fundação Biblioteca Nacional - Brasil.



O Marquês de Pombal estuda com os arquitetos a reconstrução de Lisboa destruída pelo terremoto de 1755. Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa.



Defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência.

Essa nova tendência começou a pressionar por reformas no plano político no final do reinado de Dom João V. Mas a nova situação se impôs com o advento, em 1750, do rei Dom José I e a consequente nomeação do futuro Marquês de Pombal como ministro.

Sebastião José de Carvalho e Melo nasceu em 1699. Sua família, embora de origem nobre, não era rica. Já que se dedicava à magistratura, pode-se falar em uma nobreza togada. Nessa condição, a ascensão social se daria não em função do nascimento, mas pelas posses e pelos cargos ocupados. Carvalho e Melo estava situado, assim, entre a nobreza e a burguesia. As ambições políticas que alimentava só começaram a apresentar alguma perspectiva quando, já com quase 40 anos, se deslocou para a corte da Inglaterra como diplomata. Ficou lá em torno de cinco anos, tendo desenvolvido antipatia por aquele país que, segundo ele, representava uma ameaça em relação ao domínio do Brasil. Voltou para Lisboa em 1743, mas em dezembro de 1744 recebeu nova missão diplomática, sendo enviado para a corte da Áustria. Ali teve contato com a imperatriz Maria Teresa, que ascendera ao trono em 1740. Na linha do despotismo esclarecido, Maria Teresa iria empreender a reforma da instrução, submetendo-a ao Estado e afastando-a da influência da Igreja. Com base nas experiências adquiridas em Londres e em Viena, o futuro Marquês de Pombal buscava conquistar em sua pátria algum cargo importante no qual pudesse pôr em prática novos modelos econômicos e políticos. Mas teve que esperar até a morte de Dom João V, ocorrida em 31 de julho de 1750.

Com a ascensão ao trono de Dom José I, aclamado rei em 7 de setembro de 1750, Sebastião José de Carvalho e Melo integra o gabinete como ministro responsável pela Secretaria do Exterior e da Guerra. Pouco a pouco, foi ganhando proeminência no governo, legislando, inclusive, nos âmbitos de competência de outros ministros. E, em 1756, assume o cargo de secretário de Estado dos Negócios do Reino, o posto mais alto do governo, tornando-se ministro plenipotenciário. Em junho de 1759, recebe o título de Conde de



Oeiras e em 1769 torna-se Marquês de Pombal, denominação que o consagrou tanto na política como na historiografia.

Como ministro de Dom José I, Carvalho e Melo soube tirar proveito político do terremoto que destruiu Lisboa em 1755, conforme ele próprio proclamou explicitamente. No *Discurso político sobre as vantagens que o reino de Portugal pode alcançar da sua desgraça por ocasião do memorável Terramoto do 1º de novembro de 1755*, ele irá afirmar a importância de certos fenômenos naturais para revolucionar a política estatal: “depois do ‘fenômeno’, uma nova claridade se derramou sobre os espíritos” (SCHWARCZ, 2002, p. 96). Tomando medidas imediatas de reconstrução da cidade, Pombal foi firmando-se perante a nação. Granjeava apoios e concentrava poder, para pôr em ação seu projeto modernizador cujo ponto de partida era retirar Portugal da dependência inglesa. Pois, como afirmara no mesmo discurso, “a Inglaterra fazendo-se senhora de todo o comércio de Portugal, todos os negócios de esta monarquia passavam pelas suas mãos. Os ingleses eram ao mesmo tempo os patrões e os feitores dos víveres desse país” (idem, p. 440, nota 51). Essa era a condição preliminar de seu projeto de cunho mercantilista que implicava, pelo aproveitamento racional da riqueza propiciada pelo ouro do Brasil, a instalação de indústrias e a dinamização do comércio.

Sobre a base da reforma urbana de Lisboa implantava-se o regime do “despotismo esclarecido”, doutrina cuja versão portuguesa foi idealizada pelo próprio Pombal e “que se manteve dominante até a revolução liberal de 1820” (idem, p. 99). Nas *Observações secretíssimas do Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, na ocasião da inauguração da estátua equestre no dia 6 de junho de 1775 e entregues por ele mesmo, oito dias depois, ao senhor rei d. José o 1º*, Pombal apresenta os nove princípios básicos do novo Estado por ele instituído: “o desenvolvimento da cultura geral, o incremento das indústrias, o progresso das artes, o progresso das letras, o progresso científico, a vitalidade do comércio interno, a riqueza do comércio externo, a paz política, a elevação do nível de riqueza e bem-estar” (idem, p. 113). Esse regime subordinou os organismos políticos e sociais ao poder central; enquadrou a nobreza eliminando os privilégios de nascimento; nobilitou os agentes da indústria e do comércio; neutralizou os conflitos de classe; extinguiu a *Confraria do Espírito Santo da Pedreira* ou *Mesa dos Homens de Negócios* (1755), criando a *Junta do Comércio* (1756) e a *Aula do Comércio* (1759); instituiu a política dos diretórios visando a subtrair os indígenas do controle eclesial



(1757); expulsou os jesuítas (1759); vinculou a Igreja ao Estado, tornando-a independente de Roma (1760); criou o Colégio dos Nobres (fundado em 1761 e aberto em 1766); aboliu a diferença entre cristãos velhos e novos (1768); criou a Real Mesa Censória (1768); secularizou a Inquisição, tornando-a um instrumento do Estado (1769); e decretou a reforma dos estudos menores (1759) e maiores (1772).

Por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa. Nesse mesmo ano foi fechada a Universidade de Évora, fundada em 1558 pelos jesuítas e por eles dirigida. Note-se que esse Alvará é anterior à expulsão dos jesuítas determinada pela Lei de 3 de setembro de 1759, pela qual o rei Dom José I ordenou que os religiosos da Companhia de Jesus “fossem tidos, havidos e reputados como *desnaturalizados, proscritos, e exterminados* do território português e de todas as terras de além-mar”.

2. A REFORMA DOS ESTUDOS MENORES

O Alvará de 28 de junho¹ ateu-se à “reforma dos estudos menores”, que correspondem ao ensino primário e secundário. Após um preâmbulo, o documento trazia as disposições relativas ao diretor de estudos e aos professores de gramática latina, de grego e de retórica. Como se vê, o objeto desse Alvará privilegiou os estudos das chamadas “humanidades”, portanto, o ensino correspondente ao nível secundário. Os estudos de nível primário, ou seja, as aulas régias de primeiras letras que compõem a parte inicial dos estudos menores, serão incluídas na segunda fase da reforma regulada em lei de 1772, como veremos mais adiante.

1. O texto completo do Alvará de 28 de junho de 1759, acompanhado das “Instruções”, encontra-se transcrito em Cardoso (2002, pp. 292-315) e, também, no volume *Aula do Commercio*, publicado em 1982 pela Biblioteca Reprográfica Xerox, em comemoração ao bicentenário da morte do Marquês de Pombal (MENDONÇA, 1982, pp. 209-213 e 467-495), estando o texto das “Instruções” na forma de fac-símile. Nesse volume, organizado por Marcos Carneiro de Mendonça, estão transcritos 83 documentos, sendo 58 em fac-símile.



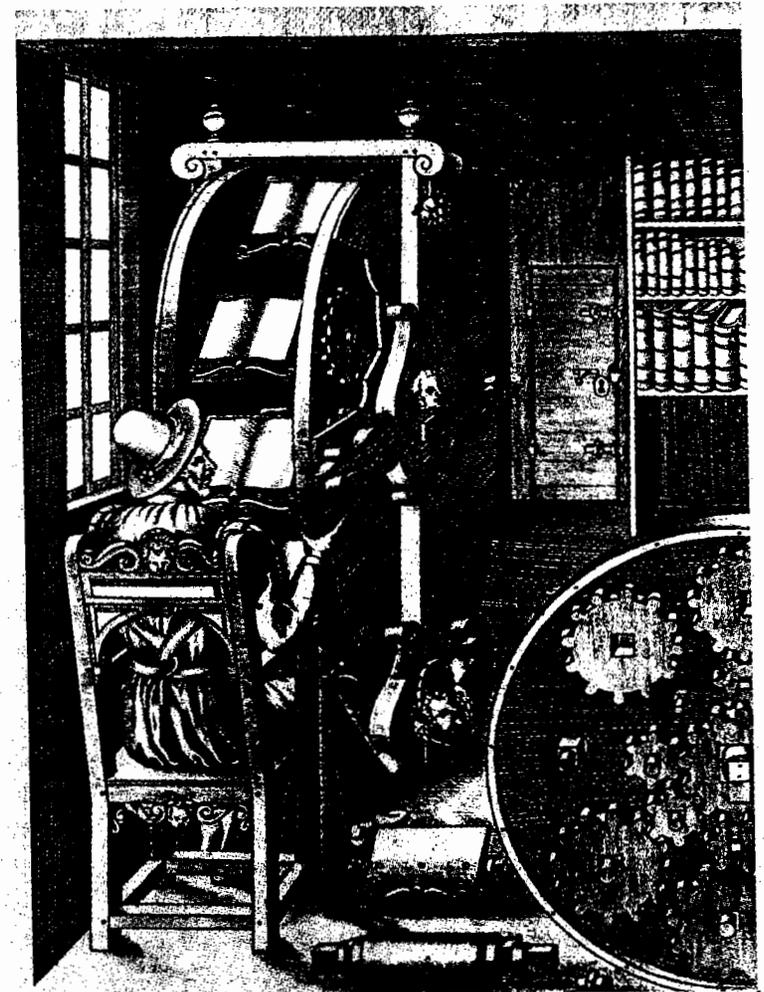
O preâmbulo inicia-se com o rei ressaltando a importância da cultura das ciências e destacando o cuidado a elas dispensado pelos seus predecessores ao animar os estudos públicos. Em seguida, é feita uma crítica incisiva ao estado lastimável em que se encontra o “estudo das letras humanas” por obra dos jesuítas, cujo método é taxado de “escuro e fastidioso”; pois, após “oito, nove e mais anos” perdidos nas “miudezas da Gramática” e “destituídos das verdadeiras noções das línguas latina e grega”, não era possível falar e escrever nessas línguas “com a mesma facilidade e pureza que se têm feito familiares a todas as outras nações da Europa que aboliram aquele pernicioso método”. Ao contrário disso, os jesuítas mantiveram esse método nocivo, distraindo os seus vassallos “do progresso de suas aplicações” para que “cultivassem uma subordinação e dependência tão injustas como perniciosas”. Mencionando as advertências anteriores que predisseram, “pelos erros do método, a futura e necessária ruína de tão indispensáveis estudos”, o Alvará declara “extintas todas as classes e escolas” até então dirigidas pelos jesuítas. E ordena “que no ensino das classes e no estudo das letras humanas haja uma real reforma” em Portugal e em todos os seus domínios. Em seguida, apresenta as disposições que constituem a reforma anunciada:

1. Disposições relativas ao diretor de estudos: o Alvará criou a figura do diretor de estudos, com as atribuições de supervisionar o ensino e apresentar relatório anual sobre o estado em que se encontram os estudos visando a evitar os abusos e sugerir os meios “mais convenientes para o adiantamento das escolas”; advertir e corrigir os professores que não cumprirem com suas obrigações dando ciência dos que não se emendarem à Sua Majestade para castigá-los com a privação do emprego e outras penalidades; diante das discórdias provenientes da contrariedade de opiniões dos professores, caberá ao diretor “extirpar as controvérsias” e “fazer que entre eles haja uma perfeita paz e uma constante uniformidade de doutrina” em benefício da profissão e do aproveitamento dos alunos.
2. Disposições relativas aos professores de gramática latina: abertura imediata, em cada bairro de Lisboa, de uma classe gratuita de gramática latina com um professor para ensinar segundo os novos métodos; ampliação do número de classes com o crescimento da população da cidade; sendo irregular a distribuição dos habitantes pelos bair-



ros, “que se estabeleçam logo, oito, nove ou dez classes repartidas pelas partes que parecerem convenientes ao Diretor dos Estudos”, a quem cabe nomear os professores, cuja subsistência é garantida pela Coroa; adota-se em todas as classes o “Novo Método da Gramática Latina” do padre Antônio Pereira, da Congregação do Oratório ou a “Arte da Gramática Latina reformada por Antônio Félix Mendes, professor de Lisboa”, com a exclusão de todas as demais; e proíbe-se explicitamente a “Arte de Manoel Álvares”, compêndio que era adotado nos colégios dos jesuítas, proibindo-se igualmente os seus comentadores; estabelecem-se em cada uma das vilas das províncias “um ou dois professores de Gramática Latina”, custeados também por provisões reais, sendo a escolha dos professores efetuada “por rigoroso exame feito por comissários deputados pelo Diretor-Geral”; ninguém poderá ensinar “nem pública nem particularmente, sem aprovação e licença do Diretor dos Estudos”, sendo que a concessão dependerá de aprovação em exame feito por dois professores régios, devendo o pretendente preencher os requisitos de “bons e provados costumes” e “de ciência e prudência”; concede-se a todos os professores régios o privilégio de nobres.

3. Disposições relativas aos professores de grego: determina-se que haverá quatro professores de grego em Lisboa, dois em cada uma das cidades de Coimbra, Évora e Porto e um “em cada uma das outras cidades e vilas que forem cabeças de comarca”, gozando todos dos mesmos privilégios daqueles de Lisboa; passados um ano e meio da instalação das classes de grego, os discípulos “que estudaram um ano com aproveitamento notório” atestado por seus professores mediante exames públicos e qualificados pelo diretor-geral, “além de se levar em conta o referido ano na Universidade de Coimbra para os estudos maiores”, terão preferência “em todos os concursos das quatro Faculdades de Teologia, Cânones, Leis e Medicina” em relação àqueles que não fizeram os referidos estudos.
4. Disposições relativas aos professores de retórica: em similitude com o estipulado para os professores de grego, também neste caso haverá quatro professores de retórica em Lisboa, dois em cada uma das cidades de Coimbra, Évora e Porto e um nas outras cidades e vilas cabeças de comarca, tendo todos as mesmas obrigações e gozando dos



Roda de livros. Fonte: Acervo da Fundação Biblioteca Nacional - Brasil.



mesmos privilégios já indicados para os professores de gramática latina e grego; após um ano e meio da implantação das classes de retórica, “ninguém seja admitido a matricular-se na Universidade de Coimbra em alguma das ditas quatro faculdades maiores sem preceder exame de retórica feito na mesma cidade de Coimbra”.

Complementa o Alvará um anexo contendo “instruções para os professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica, e de Retórica”.

1. Instruções para os professores de gramática latina: as instruções estão distribuídas em 23 parágrafos, destacando, nos três primeiros, a importância do estudo da língua latina. Indica, no quarto parágrafo, “que deve ser em vulgar o método para aprender os preceitos da Gramática, pois não há maior absurdo que intentar aprender uma língua, no mesmo idioma que se ignora”. E justifica a escolha do “método abreviado feito para uso das Escolas da Congregação do Oratório, ou da Arte de Gramática latina reformada por Antonio Félix Mendes” com o seguinte argumento: elas atendem ao requisito de que “o método deve ser breve, claro e fácil, para não atormentar aos estudantes, com uma multidão de preceitos que, ainda em idades maiores, causam confusão”. O parágrafo 5º propõe aos professores o recurso à *Minerva* de Francisco Sanches. No parágrafo 6º é destacada a utilidade de se lançar mão das noções da língua portuguesa, mostrando a analogia com a latina para que os alunos percebam com mais facilidade os princípios da gramática latina. O parágrafo 7º sublinha a importância da repetição para estabelecer os rudimentos da matéria que está sendo estudada, no caso a gramática da língua latina. Nos parágrafos seguintes, até o 13º, é recomendada aos professores a escolha de determinados livros, citando-se explicitamente, no 11º parágrafo, para o caso da ortografia, “a que compôs o nosso Luiz Antonio Verney, breve e exata”. Os 14º e 15º parágrafos tratam das composições em latim, recomendando que só sejam introduzidos nos estágios mais avançados do estudo, passando-se dos temas mais fáceis para os mais difíceis. O 16º parágrafo recomenda que não se fale latim nas classes, “pelo perigo que há de cair em infinitos barbarismos, sem que, aliás, se tire utilidade alguma do uso de falar”.



Mas permite ao professor lançar mão dessa prática “depois que os estudantes estiverem com bastante conhecimento da língua” e desde que se preparem previamente em casa, “com algum diálogo, ou história que hajam de repetir na classe”. A prática de recitar versos de cor, “confusamente e sem escolha”, deve ser substituída, conforme determina o 17º parágrafo, por passagens em prosa ou em verso, “nas quais haja alguma coisa útil e deleitável que possa, ao mesmo tempo, servir-lhes de exercício e de instrução”. O 18º parágrafo exorta à prática da religião, conforme os preceitos da Igreja Católica; e o parágrafo seguinte incita ao respeito aos superiores. O 20º parágrafo trata do calendário letivo determinando que “as horas da classe serão ao menos três horas de manhã e outras tantas de tarde”, havendo sueto (feriado escolar) às quintas-feiras, exceto quando houver dia santo na semana. “As férias grandes serão unicamente o mês de Setembro”; haverá, ainda, férias de oito dias no Natal, em toda a semana santa e nos três dias próximos à quaresma (carnaval). O 21º parágrafo veta a admissão, por um professor, de aluno “saído da classe de outro professor, sem que deste apresente atestação, pela qual conste que não desmerece o aceitar-se”; ao arbítrio do diretor, “será castigado o que tal estudante receber”. O 22º parágrafo regula os casos de castigo mais severo, que o professor deve comunicar ao diretor para que este tome as providências. Finalmente, o 23º parágrafo prevê que, em caso de moléstia grave, o professor será substituído para que, por nenhum modo, “suceda pararem os estudos”.

2. Instruções para os professores de grego e hebraico: essas instruções estão distribuídas em dez parágrafos, sendo que nos nove primeiros são dadas as recomendações para o estudo da língua grega seguindo os mesmos princípios que orientaram as instruções para a língua latina especificados, é claro, para o caso do grego: no ensino de gramática se utilizará o “Epítome do Método de Port-Royal, traduzido em português” passando, após os estudos dos primeiros elementos das declinações e conjugações, para o *Evangelho de São Lucas* ou os *Atos dos Apóstolos* ou trechos escolhidos de Heródoto e de Xenofonte, *Caracteres* de Theofrasto, *Diálogos* de Luciano, devendo-se ater, “para o uso dos *Principiantes*”, somente aos livros com o original grego, “porque as edições em que se estampa



juntamente a versão latina lhes é prejudicial, fazendo que facilmente se descuidem, encobrando a sua negligência e ociosidade com a versão latina, que tem pronta, sem o menor trabalho". Apenas o último parágrafo trata do estudo da língua hebraica. Observa-se, porém, que, sendo esse estudo mais próprio aos professores da Sagrada Teologia, não se dá instrução para o seu estudo que ficará a cargo de algumas Ordens religiosas.

3. Instruções para os professores de retórica: os três primeiros parágrafos destacam a importância e utilidade do estudo da retórica não só ao púlpito, mas também ao comércio dos homens e à advocacia, assim como "nos discursos familiares, nos negócios públicos, nas disputas, em toda a ocasião em que se trata com os homens"; pois está em causa não apenas fazê-los entender o que se lhes diz, "mas que se persuadam do que se lhes diz e o aprovevem". Por isso os professores não se devem limitar "à inteligência material dos tropos e figuras", como até então se fazia. Trata-se de explicar os autores, "com discernimento e gosto". O parágrafo 4º recomenda o "admirável livro das *Instituições* de Quintiliano", além de Aristóteles, Cícero e "os modernos, Vossio, Rolin, Fr. Luiz de Granada". Mas adverte que o objetivo dos professores deve ser que os discípulos compreendam o que é retórica "para a entenderem e dela se servirem e não para fazerem atos grandes". Os parágrafos seguintes, do 5º ao 10º, cuidam da explicação dos autores; da elocução; da crítica e filologia; do exercício do púlpito e da advocacia, passando às composições, tanto em vulgar como em latim, dando assuntos para os discípulos discorrerem sobre eles na classe, "fazendo que contendam entre si, defendendo uma parte, e outro a contrária". O 11º parágrafo refere-se às regras da poesia pela sua união com a eloquência, a partir dos exemplos de Homero, Virgílio, Horácio. O 12º parágrafo recomenda que os professores, "para animar os estudantes, os obrigará a fazer atos públicos", dois pelo menos e não mais do que quatro por ano. E o último parágrafo determina que o próprio professor "será obrigado a fazer uma oração latina, todos os anos, na abertura dos estudos e outra no dia em que se fecharem", além de outra oração "por ocasião do faustíssimo e felicíssimo dia dos anos de Sua Majestade".



No dia 6 de julho de 1759, portanto, apenas oito dias após a promulgação do Alvará, foi assinada a carta régia de nomeação do cônego Dom Tomás de Almeida, principal da Igreja Patriarcal de Lisboa como diretor-geral de estudos do Reino e Ultramar. E já em 28 do mesmo mês ele lançou o primeiro edital convocando os candidatos ao novo magistério a se apresentarem para, após análise dos dados referentes à disciplina pretendida e, sendo o caso, de experiência anterior no magistério, serem submetidos aos exames de capacitação e de conhecimentos correspondentes à disciplina escolhida.

Os primeiros professores régios, em número de quatro para as aulas de latim e dois para as aulas de retórica, foram nomeados em 15 de agosto de 1759. E até 1761 o diretor-geral só conseguiu do rei a nomeação dos primeiros professores régios para as cidades de Lisboa, Coimbra, Évora e Porto. O ritmo de implantação da reforma estava sendo, pois, muito lento, conforme reconhecia o próprio diretor de estudos.

No Brasil, o primeiro concurso para admissão de professores régios foi realizado no Recife em 20 de março de 1760. E em 7 de maio do mesmo ano se realizariam os exames para professores régios de gramática latina no Rio de Janeiro. Não obstante a realização desses exames, as nomeações demoravam a acontecer. Tereza Cardoso registra que "em 1765 ainda não havia sido nomeado nenhum professor público no Brasil, embora o concurso já houvesse acontecido há cinco anos" (CARDOSO, 2002, p. 135).

Dom Tomás de Almeida exerceu as funções de diretor-geral dos estudos até junho de 1771, quando o cargo foi extinto e suas atribuições transferidas para a Real Mesa Censória, criada em 1768.

Dom Tomás era membro do clero secular que, segundo ele, se identificava com a filosofia moderna ao contrário dos regulares, que se guiavam pela filosofia antiga. Era, pois, adepto do Iluminismo e, nessa condição, assumiu o cargo com entusiasmo, pois via no êxito do ensino público o meio de restabelecer no futuro a glória de que Portugal já havia desfrutado no passado. No entanto, foi enfrentando cada vez maiores dificuldades e sentindo-se impotente diante da demora do rei em atender aos seus pleitos no sentido de resolver os problemas que detectava no âmbito do ensino. Em seus relatórios o diretor-geral, Dom Tomás de Almeida, arrola os principais motivos do fracasso da reforma dos estudos menores: a insuficiência de professores régios, a falta de aulas de retórica, a falta de livros didáticos, a escassez de verbas para aplicar na reforma, os baixos salários dos professores



e o atraso nos pagamentos (idem, pp. 137-140). Assim, o entusiasmo inicial de Dom Tomás foi arrefecendo-se até se transformar em desânimo e impotência ao final de seu mandato, encerrado em 4 de junho de 1771, quando foi extinta a Diretoria-Geral dos Estudos. Com ela encerrava-se a primeira fase das reformas pombalinas da instrução pública em Portugal e todos os seus domínios.

3. REFORMA DOS ESTUDOS MAIORES: A UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A segunda fase da reforma inicia-se em agosto de 1772, tendo como alvo principal os estudos maiores, isto é, o ensino de nível superior. Por isso o principal elemento dessa nova fase foi a reforma da Universidade de Coimbra. Mas teve sequência com a lei de 6 de novembro do mesmo ano, que cuidou das aulas régias de primeiras letras.

O processo de reforma da Universidade de Coimbra foi acionado em 23 de dezembro de 1770 com a criação da "Junta de Providência Literária", cuja tarefa era a redação dos novos estatutos da universidade. Ocuparam essa Junta, desempenhando nela papel destacado, os brasileiros Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho e seu irmão João Pereira Ramos de Azeredo Coutinho. Francisco de Lemos foi guindado, inclusive, ao cargo de reitor da Universidade de Coimbra no período em que se deu a implantação dos novos estatutos. Os trabalhos da Junta estenderam-se por aproximadamente um ano e meio, ocupando todo o ano de 1771 e metade de 1772. Baseando-se em amplo material em que se destacaram as propostas de Luís Antonio Verney no *Verdadeiro método de estudar* e de Antonio Nunes Ribeiro Sanches nas *Cartas sobre a educação da mocidade* e no *Método para aprender a estudar a medicina*, a Junta concluiu sua tarefa. Submetida à apreciação do governo, a minuta dos estatutos foi objeto da carta régia de 28 de agosto de 1772, que, confirmando o trabalho realizado pela "Junta de Providência Literária", aprovou os novos *Estatutos da Universidade de Coimbra*.

Antes da reforma, a Universidade de Coimbra era constituída por quatro faculdades: Teologia, Cânones, Direito e Medicina. Os estudos filosóficos realizavam-se no Colégio das Artes e tinham caráter propedêutico aos estudos propriamente universitários. Seu objetivo era, portanto, preparar os estudantes para cursar os estudos superiores, de caráter profissional, ministrados



nas quatro faculdades mencionadas. Com a reforma, às quatro faculdades tradicionais foram acrescentadas as de Filosofia e Matemática.

As mudanças introduzidas nos estudos teológicos (Faculdade de Teologia) e jurídicos (Faculdades de Direito e de Cânones) reduziram a duração dos cursos e substituíram as velhas cadeiras por novas, mais consentâneas com as exigências da época. Assim, no curso teológico, com a duração de cinco anos, em lugar das quatro cátedras e três catedrilhas, foram instituídas oito cadeiras: quatro chamadas de *grandes* e quatro denominadas *pequenas cadeiras*. As *grandes* foram teologia moral, teologia litúrgica e duas de escritura, sendo uma para o Antigo e a outra para o Novo Testamento. As *pequenas cadeiras* eram as seguintes: uma de história eclesiástica e três de teologia dogmático-polêmica. Para ingressar no curso, os candidatos precisariam ter pelo menos 18 anos e o domínio prévio de latim, retórica, filosofia, metafísica e ética. Os estudantes que não tivessem estudado previamente grego e hebraico deveriam seguir esses estudos concomitantemente ao curso de teologia. Concluídos com êxito os cinco anos regulares do curso, o estudante faria jus ao grau de bacharel. E, para obter os graus de licenciatura e doutoramento, precisaria realizar mais um ano e meio de estudos. Os livros medievais antes utilizados como as *Sentenças*, de Pedro Lombardo, e a *Suma Teológica*, de Santo Tomás de Aquino, foram substituídos por livros modernos como a *História eclesiástica*, de Berti, e as *Instituições eclesiásticas*, de Fleuri.

Os cursos jurídicos das Faculdades de Direito e de Cânones foram reduzidos de oito para cinco anos de duração. A Faculdade de Direito passou a contar com oito cadeiras e a de Cânones, com sete, às quais se acrescentava a cadeira de direito natural, público universal e das gentes, que era comum a ambos os cursos. As oito cadeiras da Faculdade de Direito eram uma de história civil dos povos, direito romano e direito português, de caráter subsidiário; duas de elementos do direito civil; duas de direito romano e uma de direito pátrio, compondo um grupo de três cadeiras sintéticas; e duas cadeiras analíticas, sendo uma de direito civil romano e uma de direito pátrio. Quanto à Faculdade de Cânones, suas sete cadeiras eram as seguintes: uma, subsidiária, de história da Igreja universal e portuguesa e de direito canônico português; uma, elementar, de instituições do direito canônico; três sintéticas, sendo uma do Decreto de Graciano e duas das decretais; e duas cadeiras analíticas de direito canônico (cf. CARVALHO, 1978, p. 161).

Na Faculdade de Medicina as mudanças foram bem mais profundas. O curso foi estruturado em cinco anos com seis cátedras que eram trabalhadas uma em cada ano, sendo que o objeto do quinto ano eram as duas cadeiras



de prática. As cátedras eram as seguintes: matéria médica; anatomia, operações cirúrgicas e arte obstetrícia; aforismos; prática de cirurgia; e prática de medicina. Sob a direção dessas duas últimas cadeiras, o estudante, no quinto ano, dedicava-se à prática no hospital. A organização dos estudos médicos guiou-se por uma concepção, sem dúvida, bastante avançada para a época. A ênfase nas ciências experimentais e nos exercícios práticos foi reforçada pela articulação com os estudos providos pelas Faculdades de Filosofia e Matemática, substituindo-se, por esse caminho, o estudo de caráter livresco dos tratados de Galeno e Avicena, antes vigentes.

As Faculdades de Filosofia e Matemática vieram dar o caráter tipicamente moderno e iluminista à reforma dos estudos maiores. Isto porque, é bom lembrar, no contexto da época a filosofia englobava as ciências naturais, como se pode ver pelo currículo especificado a seguir. Para ingresso no curso de filosofia o candidato deveria ter concluído o curso completo de humanidades, incluído o grego, e ter 14 anos de idade. O curso tinha a duração de quatro anos e era constituído por quatro cadeiras, frequentadas, pela ordem, uma em cada ano: filosofia racional e moral, história natural, física experimental e química teórica e prática. No segundo ano os alunos deviam seguir, juntamente com história natural, as aulas de geometria elementar na Faculdade de Matemática. O acesso ao curso de matemática pressupunha a idade de 15 anos e a conclusão dos estudos de humanidades, com ênfase na língua latina, além de filosofia racional e moral. Ao ingressar no curso, o estudante devia seguir, no primeiro ano, as aulas de história natural e, no segundo ano, de física experimental, ambas no curso de filosofia, como condição para poder matricular-se no terceiro ano do curso de matemática. Este curso, à semelhança do de filosofia, foi estruturado com quatro cadeiras distribuídas pelos quatro anos de sua duração, conforme a sequência indicada a seguir: geometria, cálculo, ciências físico-matemáticas e astronomia.

Diferentemente das anteriores, os cursos dessas faculdades tinham um duplo destino: os estudantes classificados como *ordinários* dedicavam-se aos estudos em caráter “desinteressado” ou como preparação para a carreira profissional de nível universitário. Já os estudantes definidos como *obrigados* deviam necessariamente estudar a filosofia ou a matemática como exigência das faculdades a que se destinavam. Incluíam-se nessa classe dos *obrigados* os candidatos ao curso médico, para os quais se exigiam três anos de estudos matemáticos; e os que se endereçavam aos cursos teológicos e jurídicos,



que deviam cursar o segundo ano das aulas de elementos de geometria, da Faculdade de Matemática, concomitantemente às aulas de história natural que integravam o currículo do segundo ano do curso de filosofia.

No caso da Faculdade de Matemática, além dos *ordinários* e *obrigados*, os estatutos previam uma terceira categoria de alunos constituída pelos *voluntários*. Estes eram aqueles que nem estavam destinados às outras faculdades, nem se sentiam em condições de se dedicar à matemática como profissão. Seu objetivo era “instruir-se por curiosidade em qualquer das partes dela, para ornamento de seu espírito, como muito convém a todas as classes de pessoas, e principalmente à nobreza”, conforme dispôs o título II, capítulo I, parágrafo 8 dos estatutos (CARVALHO, 1978, p. 168).

A reforma dos estudos efetivada por meio dos novos *Estatutos da Universidade de Coimbra* teve o sentido de orientar a vida cultural portuguesa pela ideologia iluminista. Partindo de uma crítica incisiva ao espírito escolástico predominante no período em que a universidade esteve sob controle jesuítico; desenvolvendo uma longa, minuciosa e contundente análise crítica da ética de Aristóteles, os reformadores decidiram-se a transformar radicalmente a tradicional universidade portuguesa. Para isso, substituíram as disputas escolásticas e o ensino verbalístico pelos estudos históricos nas Faculdades de Teologia, de Direito e de Cânones; em lugar do método de ensino baseado no estudo livresco expresso nos comentários dos tratados antigos, introduziram o método experimental, valorizando o contato entre os alunos e doentes dos hospitais públicos nos cursos de medicina e instalando laboratórios de física e química associados a instrumentos científicos para demonstração prática.

Em síntese, a reforma da Universidade de Coimbra procurou incorporar o progresso das investigações empíricas no campo da medicina, da filosofia e da matemática; e os avanços do método histórico, hermenêutico e crítico no âmbito teológico e jurídico. Mas todo esse esforço estava diretamente subordinado aos propósitos políticos do governo de Dom José I. E uma das questões centrais enfrentadas foi o problema da conciliação entre os interesses confessionais e os do Império. Tratava-se, assim, de evitar que a disputa com os jesuítas pudesse lançar água no moinho dos adversários, que se empenhariam em identificar, nessa disputa, indícios doutrinários contrários à fé católica. Buscava-se, pois, uma doutrina política que tinha como um dos elementos centrais o regalismo. Para tanto era necessário vencer a resistência



Os jesuítas cortando a árvore da Igreja. Sátira pombalina contra a Companhia de Jesus. À direita veem-se os jesuítas Sanches e Molina manejando a serra que corta o tronco da árvore; e, à esquerda, um outro grupo de jesuítas ajuda na derrubada da árvore que representa a Igreja Católica. Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa.



da Inquisição. E já que o regalismo implica exatamente a subordinação dos assuntos da fé e da própria religião institucional ao poder secular, era preciso tornar a censura de livros uma atribuição exclusiva do poder temporal. Daí a criação da Real Mesa Censória seguida da secularização da Inquisição, que se converteu em instrumento do Estado. Removia-se, assim, o obstáculo representado pelo Tribunal do Santo Ofício. Com efeito, a reforma dos *Estatutos da Universidade de Coimbra* nunca poderia ter o alcance que teve “se a Real Mesa Censória, como Tribunal secular incumbido da censura e publicação de livros, não tivesse substituído, nesta esfera específica, o *Conselho Geral do Santo Ofício*” (idem, p. 153). Evitando as consequências mais radicais do pensamento iluminista, a “Junta de Providência Literária” inclinou-se para o ecletismo, conforme se pode ler no livro II, título III, capítulo V, parágrafo 4 dos estatutos, onde se considerou não haver qualquer sistema filosófico que o professor “inteiramente subscreva na exploração e demonstração das leis naturais: antes pelo contrário a filosofia que ele deverá seguir será precisamente a eclética” (idem, p. 157). O componente da filosofia eclética possibilitou, assim, ao pombalismo erigir-se como o Iluminismo real e historicamente possível em terras lusitanas.

A reforma da Universidade de Coimbra, segundo os novos estatutos, foi implantada entre 22 de setembro e 24 de outubro de 1772, período em que o Marquês de Pombal permaneceu em Coimbra acompanhando pessoalmente as providências então tomadas.

4. REFORMA DAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS

Consumada a reforma da universidade que se seguiu à reforma dos estudos menores na parte relativa às humanidades, ficou faltando, para completar todo o processo de mudança da instrução pública, a parte dos estudos menores referente às primeiras letras. Esse foi o objeto da Lei de 6 de novembro de 1772.

No preâmbulo da Lei de 6 de novembro de 1772, o rei, após retomar as críticas aos jesuítas que teriam levado à ruína as letras ao controlá-las durante dois séculos, situa nesse âmbito “as Escolas menores, em que se formam os primeiros elementos de todas as Artes e Ciências”; menciona as súplicas da Real Mesa Censória para reparar “as sobreditas escolas, que constituem



os berços em que se nutrem e criam as referidas Artes e Ciências com uma Providência tal” a estender seus benefícios “ao maior número de Povos e de habitantes deles que a possibilidade pudesse permitir”. Mas pondera, em seguida, ser impossível adotar-se um Plano que permitisse estender os benefícios do ensino a todos igualmente, pois “nem todos os indivíduos destes Reinos e seus Domínios se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores”. E prossegue considerando que ficam excluídos desse destino os “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político”. Para esses, diz o rei, bastariam “as Instruções dos Párocos”. Ou seja, ficariam limitados às explicações dominicais do catecismo, ministradas oralmente nos sermões dos curas. Observa, ainda, que mesmo as pessoas com habilidade para os estudos também estão sujeitas a grandes desigualdades: “basta a uns que se contemham nos exercícios de ler, escrever e contar”; a outros bastará a língua latina. A partir dessas considerações o rei decide aprovar o Plano, com os respectivos mapas de localização das escolas menores e respectivos mestres, elaborados pela Real Mesa Censória. E outorga a essa mesma Mesa competência plena para a instalação das escolas e nomeação dos mestres, conforme as prescrições que a seguir especifica num conjunto de oito itens.

Pelos dois primeiros itens o rei ordena que sejam tomados os procedimentos para convocação e exames de seleção dos candidatos a mestres. Pelo terceiro item, ordena aos professores a obrigação de encaminhar, no final de cada ano, a relação dos discípulos dando conta de seu aproveitamento nos estudos para que a Mesa Censória possa emitir as certidões. E justifica esse procedimento como modo de evitar eventuais abusos que poderiam ocorrer se os próprios professores ficassem encarregados da emissão das certidões. No quarto item, o rei ordena que os estudantes das escolas menores visando ao ingresso na universidade “tenham um ano de Filosofia, no qual lhes ensinarão os Professores a Lógica e a Ética”. Está aí a justificativa para a inclusão, nos estudos menores, da aula régia de filosofia racional e moral. O quinto item trata do conteúdo das Escolas de Primeiras Letras, ordenando “que os mestres de ler, escrever e contar sejam obrigados a ensinar não somente a boa forma dos caracteres”; devem ensinar também as regras de ortografia da língua portuguesa, assim como a sintaxe para que os discípulos “possam escrever corretamente e ordenadamente”. Devem, ainda, ensinar as quatro operações de aritmética, o catecismo e as regras de civilidade. O sexto item trata da inspeção das escolas, determinando que o presidente



da Mesa nomeie, em segredo, ministros que visitem as escolas, por turnos, de quatro em quatro meses, mas sem dias predeterminados, e que não sejam os mesmos a visitar as mesmas escolas. O sétimo item permite o ensino particular, ministrado por mestres nas próprias casas dos discípulos, mas registra que, de qualquer modo, eles “devem ser examinados antes de entrarem nos estudos maiores”, ficando explicitado, no oitavo item, que os professores particulares, para exercer esse magistério, devem antes se habilitar com exames e aprovação da Mesa, “debaixo da pena de cem cruzados pagos da cadeia pela primeira vez; e pela segunda da mesma condenação em dobro, e de cinco anos de degredo para o Reino de Angola”. Finalmente, o texto da lei trazia anexo o mapa dos professores e mestres das escolas menores com as aulas régias distribuídas pelo reino de Portugal e seus domínios. Para o reino, isto é, para Portugal, previam-se 440 aulas de ler, escrever e contar, 205 de latim, 31 de grego, 39 de retórica e 28 de filosofia racional e moral; para o Ultramar, compreendendo o Brasil, Cabo Verde, Ilha do Príncipe, Angola, Moçambique, Goa e Macau, dispunham-se 24 aulas de ler, escrever e contar, 21 de latim, quatro de grego, sete de retórica e quatro de filosofia racional e moral; para as Ilhas, abrangendo Ilhas Terceiras, da Madeira e de São Miguel, 15 aulas de ler, escrever e contar, dez de latim, três de grego, três de retórica e três de filosofia racional e moral. Do conjunto previsto para Ultramar coube ao Brasil um total de 43 mestres, com as respectivas aulas régias. Esse total foi assim distribuído²:

	Ler, escrever, contar	Latim	Grego	Retórica	Filosofia
Rio de Janeiro	2	2	1	1	1
Bahia	4	3	1	1	1
Pernambuco	4	4	1	1	1
Mariana	1	1	-	1	-
São Paulo	1	1	-	1	-
Vila Rica	1	1	-	-	-
S. J. del Rei	1	1	-	-	-
Pará	1	1	-	1	-
Maranhão	1	1	-	-	-
Total	16	15	3	6	3

2. Quadro organizado por Tereza M. R. F. L. Cardoso, a partir do anexo à Lei de 6 de novembro de 1772 (CARDOSO, 2002, p. 155).



Nota-se, pelos dados apresentados, que o número de aulas régias no Brasil representava apenas 5,1% do total. É verdade que esse número corresponde ao segundo lugar, bem à frente das demais colônias. Considerando, porém, que se tratava da mais rica e populosa colônia portuguesa, eram ainda muito poucas as aulas régias no Brasil, de modo especial em comparação com a metrópole, que concentrava 88,7% do total previsto pela Lei de 6 de novembro de 1772.

Observe-se também a inovação representada pela introdução de filosofia racional e moral, que não estava presente na reforma dos estudos menores de 1759. Esta abolira o estudo de filosofia, que antes era obrigatória para os exames de ingresso à universidade. Em seu lugar a referida reforma definiu a retórica como requisito para ingresso nos estudos maiores. No entanto, o diretor-geral dos estudos, Dom Tomás de Almeida, registrou, em vários dos seus relatórios, essa lacuna na formação dos estudantes. Para ele a filosofia deveria ser mantida, porém com uma orientação modificada pela incorporação do espírito científico moderno.

Com essa lei completou-se o conjunto das disposições normativas básicas que implantaram, no Reino de Portugal e seus domínios, as reformas pombalinas da instrução pública. Mas estava faltando, ainda, um ponto que, embora não dizendo respeito diretamente às diretrizes a serem seguidas na organização e no funcionamento das aulas régias, era de transcendental importância, pois se referia às condições materiais de implantação e manutenção dessas mesmas aulas: tratava-se da questão relativa aos mecanismos de financiamento que permitissem garantir recursos específicos e permanentes para manter em funcionamento as instituições encarregadas de ministrar a instrução pública. A resposta a essa questão foi dada pela “Carta de Lei” de 10 de novembro de 1772 que instituiu o “Subsídio Literário”.

A proposta do subsídio literário constava da mesma consulta sobre o estabelecimento dos estudos menores que a Real Mesa Censória havia enviado a El Rei e que dera origem à Lei de 6 de novembro de 1772, anteriormente examinada. Para garantir a manutenção das aulas régias a Mesa propunha a criação de um fundo pecuniário. Por ser bastante suave e proporcionar grandes vantagens, a Mesa acreditava que “os povos” iriam contribuir “com muita satisfação” para a constituição desse fundo.

A partir dessa proposta foi baixada a “Carta de Lei” de 10 de novembro de 1772. Por ela foram extintas, no item I, as “coletas” anteriores, substituídas, no item II, por um único imposto:



Nestes Reinos e Ilhas dos Açores e Madeira, de um real em cada canada de vinho; e de quatro reis em cada canada de aguardente; de cento e sessenta reis por cada pipa de vinagre: na América e África de um real em cada arrátel de carne da que se cortar nos açougues; e nelas, e na Ásia de dez reis em cada canada de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê, ou venha a dar [“Carta de Lei” de 10/11/1772, item II. In: MENDONÇA, 1982, p. 614].

Os itens seguintes, de III a VII, regulam os procedimentos específicos para efetivar-se a arrecadação. No mesmo dia 10 de novembro foi redigido um novo alvará criando uma junta para arrecadação e distribuição do “Subsídio Literário”. No item I foi definida a composição da Junta, presidida pelo presidente da Real Mesa Censória e constituída por três deputados nomeados pelo rei dentre os membros da Mesa Censória, um tesoureiro geral, um escrivão da Fazenda, um escriturário, um praticante, um porteiro e um contínuo. Os outros nove itens do alvará regulam os detalhes do funcionamento da Junta.

De acordo com a proposta da Real Mesa Censória, o “Subsídio Literário” destinava-se a suprir todas as necessidades financeiras da instrução pública, abrangendo os estudos menores e maiores e garantindo não apenas o pagamento dos salários e demais despesas dos professores. Além disso, atenderia também a outras necessidades como a aquisição de livros, organização de museu, criação de laboratório de física, de jardim botânico, instalação de academias de ciências físicas e de belas-artses.

5. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DO POMBALISMO: VERNEY E RIBEIRO SANCHES

As ideias pedagógicas consubstanciadas nas reformas pombalinas da instrução pública incorporaram o ideário iluminista na forma apreendida pelos estrangeirados. Destaca-se, aí, a influência de Luiz Antonio Verney, especialmente por meio da obra *Verdadeiro método de estudar*. Verney nasceu em Lisboa, em 1713, de pai francês e mãe portuguesa, ela também de origem francesa. Estudou teologia na Universidade de Évora, mas em agosto de 1736 transferiu-se para Roma onde deu sequência aos seus estudos universitários



não apenas em teologia, mas também em jurisprudência civil. A obra *Verdadeiro método de estudar* foi redigida na forma de 16 cartas e editada originalmente em dois volumes publicados na cidade de Nápoles, em 1746. Verney era padre da Congregação dos Oratorianos, tendo publicado o livro com o pseudônimo de Barbadinho. O título original do livro era: *Verdadeiro método de estudar, para ser útil à República e à Igreja: proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal, exposto em várias cartas escritas pelo R. P.*** Barbadinho da Congregação de Itália ao R. P.*** Doutor na Universidade de Coimbra*. Posteriormente a Livraria Sá da Costa Editora, de Lisboa, organizou uma publicação em cinco volumes, agrupando as cartas na sequência de sua numeração, mas procurando assegurar uma unidade temática em cada volume. O volume I, denominado pelo organizador de “Estudos linguísticos”, veio à luz em 1949 e reuniu as quatro primeiras cartas versando sobre o estudo da língua portuguesa (carta primeira), da gramática latina (carta segunda), da latinidade (carta terceira) e do grego e do hebraico (carta quarta). O volume II recebeu do organizador o título de “Estudos literários”, foi publicado em 1950, reunindo as cartas quinta e sexta, ambas tratando da retórica, e a sétima carta, cujo objeto foi o estudo da poesia. O volume III recebeu o título de “Estudos filosóficos”, foi editado também em 1950 e engloba as cartas oitava (estudo da lógica), nona (metafísica), décima (física) e décima primeira (ética). O volume IV, “Estudos médicos, jurídicos e teológicos”, é de 1952 e contém as cartas décima segunda (estudos médicos), décima terceira (estudos jurídicos) e décima quarta (estudos teológicos). Finalmente, o volume V, também de 1952, traz as cartas décima quinta (direito canônico) e a décima sexta, que faz uma sinopse dos temas tratados no livro. Por isso o organizador lhe atribuiu o título de “Estudos canônicos, regulamentação – sinopse”.

A estrutura do livro segue, em todos os temas, um plano comum que implica três elementos básicos: 1. introdução ao tema, onde se faz a análise e crítica da situação em que se encontram os estudos; 2. análise do tema tratado levando em conta, quando pertinente, o desenvolvimento dos estudos em Portugal; 3. apresentação de um plano de estudos consentâneo com o espírito moderno. Pelos temas abordados no livro é possível perceber as afinidades com a orientação adotada nas reformas pombalinas como, por exemplo, a valorização da língua vernácula, no caso a língua portuguesa, já que, “na verdade, o primeiro princípio de todos os estudos deve ser a Gramática da própria língua” (VERNEY, 1949, vol. I, p. 33). Como vimos, nas “Instruções



para os professores de gramática latina”, contidas no anexo do Alvará de 28 de junho de 1759, consta que “deve ser em vulgar o método para aprender os preceitos da Gramática, pois não há maior absurdo que intentar aprender uma língua, no mesmo idioma que se ignora”; assim, para os estudantes perceberem “com mais facilidade os princípios da Gramática Latina, é útil que os professores lhes vão dando uma noção da Portuguesa advertindo-lhes tudo aquilo em que tem alguma analogia com a Latina”. Ora, Verney começa a sua introdução ao estudo da gramática latina dizendo que “depois do estudo da Gramática Vulgar, segue-se o da Latina” (idem, p. 135) para afirmar, quase ao final dessa mesma introdução: “Finalmente, a Gramática Latina para os portugueses deve ser em português” (idem, p. 142).

Um outro intelectual que exerceu influência importante na elaboração das reformas pombalinas foi Antonio Nunes Ribeiro Sanches. Ele havia estudado medicina na Universidade de Coimbra, experiência que incorporou ao livro *Método para aprender a estudar a medicina*, que, enriquecido com novos estudos e experiências, foi publicado em 1763. Com efeito, Ribeiro Sanches, um cristão novo (judeu cristianizado), completou seus estudos de medicina e filosofia em Salamanca e aperfeiçoou-se em Gênova, Londres, Montpellier e Leiden. Laerte Ramos de Carvalho destaca a sua influência nas reformas pombalinas afirmando que “as *Cartas sobre a educação da mocidade*, pelo arrojo da sua concepção, representam, sem dúvida, um elemento fundamental à compreensão do pombalismo” (CARVALHO, 1978, p. 97). Sua doutrina política coincide com a orientação seguida pelo gabinete de Pombal. Para Carvalho, “como um autêntico estrangeirado”, Ribeiro Sanches “foi além do que pretenderam os teóricos do pombalismo” (idem), mas seu livro contém inúmeras sugestões que os homens de Pombal “transformaram em normas de ação” (idem). Em especial a criação do Colégio dos Nobres teria sido uma consequência direta da proposta elaborada por Ribeiro Sanches no *Método para aprender a estudar a medicina*. No entanto, Laerte Ramos de Carvalho salienta especialmente a ênfase no papel do Estado, seu caráter regalista e o controle centralizado da educação.

Mas a concepção iluminista e burguesa de Antonio Nunes Ribeiro Sanches reveste-se de uma particularidade que precisa ser evidenciada: ela ancora-se não apenas na teoria política, mas busca fundamentação na economia política. As ideias de Ribeiro Sanches (1699-1783) aproximam-se daquelas esposadas por Bernard Mandeville (1670-1733). Afirmações como o saber ler, escrever



e contar consistem em “artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária”, o que significa que “cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade” (MANDEVILLE, 1982, p. 191); e “nenhum reino necessita de maior rigor na supressão total do ensino de ler e escrever” do que o reino português (SANCHES, 1922, p. 112) mostram a crueza das posições defendidas sem rebuços por esses dois pensadores, contrastando vivamente com as proclamações de que “todos por igual, pobres e plebeus, ricos e nobres e não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais” devem ter acesso à escola (COMÊNIO, 1966, p. 139) que estamos acostumados a ler nos compêndios pedagógicos. Provavelmente nenhum outro terá formulado com maior clareza, sinceridade e fidelidade a visão burguesa da educação popular do que Mandeville quando afirmou que, “em uma nação livre na qual não se permite a escravidão, a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos”. Assim, “para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e, ao mesmo tempo, totalmente ignorante” (MANDEVILLE, 1982, p. 190).

Mandeville, ao defender a extinção das escolas para os pobres, as “escolas de caridade” inglesas, assim se manifesta: “Quanto mais saiba do mundo e das coisas alheias a seu trabalho ou emprego um pastor, um lavrador ou qualquer outro camponês, mais difícil lhe será suportar as fadigas e penalidades de seu ofício com alegria e satisfação” (idem, *ibidem*). Ora, Ribeiro Sanches irá perguntar-se: “que filho de pastor quereria ter aquele ofício de seu pai, se à idade de doze anos soubesse ler e escrever?”, para afirmar logo adiante: “O rapaz de doze ou quinze anos, que chegou a saber escrever uma carta, não quererá ganhar a sua vida a trazer uma ovelha cansada às costas, a roçar desde pela manhã até a noite, nem a cavar” (SANCHES, 1922, p. 111). Em seguida considera que os filhos de lavradores, se souberem ler e escrever, irão abandonar a casa dos pais na esperança de ganhar a vida sem depender do uso das próprias mãos: “sabem ler e escrever; tiveram nas aldeias onde nasceram escolas pias de graça ou por vil preço”. E arremata: “e esta é a origem porque os filhos dos lavradores fogem da casa de seus pais: o remédio seria abolir todas as escolas em semelhantes lugares” (idem, *ibidem*).

Coincidem, assim, as posições de Mandeville e Ribeiro Sanches, ambos defendendo a supressão das escolas populares. Ambos consideravam que,



para os pobres laboriosos, a única instrução necessária e suficiente era aquela ministrada pelos párocos nos sermões dominicais. Com certeza está aí a inspiração para o entendimento contido na Lei de 6 de novembro de 1772, baseado na proposta enviada ao rei pela Real Mesa Censória: para os “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político”, bastariam “as Instruções dos Párocos”. A análise desses dois autores, ao mudar o foco da ideologia política e da pedagogia para a economia política, possibilita não apenas acrescentar uma nova luz ao entendimento do modo como a sociedade em geral e, especificamente, a sociedade burguesa encara o problema educativo. Essa mudança de foco permite-nos passar das interpretações tendencialmente idealizadoras e, até mesmo, ufanistas para uma visão bem mais realista do significado atribuído pelos porta-vozes da ordem burguesa à questão escolar. Por esse caminho compreendemos melhor as “contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital” (LINS, 2003).

O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra. Por isso, às medidas de remodelação da instrução pública com a criação das aulas régias de primeiras letras, à racionalização das aulas de gramática latina, grego, retórica e filosofia e à modernização da Universidade de Coimbra pela introdução dos estudos das ciências empíricas acrescentou-se a criação da Aula do Comércio e do Colégio dos Nobres.

A Aula do Comércio dirigia-se diretamente à burguesia mercantil. E o Colégio dos Nobres dirigia-se especialmente à nobreza togada, visando a propiciar-lhe uma formação que lhe permitisse integrar-se no novo tipo de sociedade, de base mercantilista, que se pretendia instituir. Portanto, o despotismo esclarecido de Pombal, guiado pelas indicações dos estrangeirados, ensaiava adotar, para Portugal, um modelo semelhante àquele decorrente da Revolução Inglesa do século XVII na qual ocorreu um aburguesamento da nobreza. Com efeito, diferentemente da França, onde se deu uma ruptura radical da burguesia com a nobreza, na Inglaterra ocorreu um processo de conciliação em que a nobreza foi assimilada à nova ordem de forma subordinada à burguesia.



A “Aula do Commercio”, criada em 1759 por proposta e em articulação com a “Junta do Commercio” instituída em 1756, tinha o objetivo de formar o *perfeito negociante*. Seus estatutos, aprovados em 19 de abril de 1759 e confirmados por Alvará de 22 de maio do mesmo ano, começam por considerar a situação precária das atividades comerciais lusitanas, à vista da falta de preparo dos que se dedicavam à prática do comércio. Justifica, assim, a criação da Aula do Comércio, cujo objetivo será instruir os novos comerciantes no método italiano de contabilidade, “aceito em toda a Europa”. Na sequência, ao longo de 19 parágrafos, estabelece as orientações a serem seguidas no funcionamento da escola. Determina, conforme já previa o capítulo 16 dos Estatutos da Junta Comercial, que a escola seja presidida por um mestre, podendo acrescentar-se mais um, quando isso se tornar necessário, sendo vinte o número de alunos, chamados de “praticantes” ou “assistentes de aula” para cuja admissão terão preferência os filhos ou netos dos homens de negócios portugueses. Fixa em 14 anos a idade mínima para ingresso, não se determinando a idade máxima, dando-se, porém, preferência, em iguais circunstâncias, aos mais jovens. Estabelece o horário das lições tecendo, em seguida, considerações sobre as disciplinas: a aritmética, sendo o “fundamento e princípio de todo e qualquer comércio”, ocupará a parte inicial das lições ensinando as quatro operações, a conta de quebrados, regra de três “e todas as outras que são indispensáveis a um comerciante ou guarda livros completo”; à “aritmética perfeita” segue-se o ensino dos pesos e medidas, moedas e câmbio em todas as praças, “especialmente aquelas com que Portugal negocia”; ensinar-se-ão também os seguros com suas apólices, os fretamentos e a prática das comissões; finalmente será ensinado o método de escriturar os livros distinguindo-se as vendas por atacado e varejo, “tudo em partida dobrada”. A duração do curso é fixada em três anos, findos os quais os assistentes receberão certidão, documento que lhes dará preferência para contratação nos empregos dos diferentes tipos de comércio.

O Colégio dos Nobres foi criado em 1761 e instalado em 1766, tendo como objetivo formar o *perfeito nobre*, concebido como correlato e complemento do *perfeito comerciante* visado pela Aula do Comércio. Buscava ajustar a nobreza às novas funções requeridas pelas novas condições econômicas, sociais e políticas que o país enfrentava. Nessas novas condições, já não bastava a formação humanística, tal como se vinha desenvolvendo



no Colégio das Artes. Por isso o currículo desse colégio extrapolava as humanidades (latim, grego, retórica e filosofia), abrangendo, também, as línguas estrangeiras (francês, italiano e inglês) e estudos científicos conforme o espírito moderno (matemáticas, astronomia, física; álgebra, geometria, análise infinitesimal, cálculo integral; ótica, dióptrica, catóptrica; princípios de náutica, da arquitetura militar e civil e do desenho). A nobreza era chamada, assim, a prestar outros tipos de serviços à nação, com base em novos fundamentos teóricos e práticos. Por esse caminho pretendia-se retirar a nobreza do “ócio, dissolução, montar a cavalo, jogar a espada preta e ir à caça”, mantidos “com privilégios dos fidalgos, com imunidades e jurisdição civil dos eclesiásticos, com escravidão e com intolerância civil”, situação veementemente denunciada por Ribeiro Sanches (1922, pp. 100-101). Aliás, como já foi lembrado, foi exatamente de Sanches que veio a sugestão de criação do Colégio dos Nobres.

6. “VIRADEIRA DE DONA MARIA I” E PERSISTÊNCIA DO POMBALISMO

Com a morte de Dom José I, em 1777, subiu ao trono sua filha, Dona Maria I. Pombal foi demitido e caiu em desgraça, tendo sido julgado e condenado, em 1781, à pena de desterro para vinte léguas (110 quilômetros) de distância da corte, vindo a falecer em 8 de agosto de 1782.

O reinado de Dona Maria caracterizou-se pelo abandono dos antigos projetos, criando um ambiente cultural avesso às realizações de Pombal, o que provocou o afastamento de Portugal dos demais países da Europa. Deixando-se cercar por elementos hostis a Pombal, a rainha desencadeou um movimento de reação intencional, por isso mesmo chamado de “Viradeira de Dona Maria I”. Era o final do período pombalino e o início de uma nova fase não menos conturbada. Em que pesem as transformações então ocorridas e a configuração de uma espécie de revanche da nobreza ao projeto pombalino de construir uma nova nação, com indústria, intensificação do comércio e capitais provenientes de uma burguesia que vinha sendo fortalecida, não chegou a haver mudanças radicais no campo educativo. As reformas pombalinas continuaram em curso, com o processo de implantação das aulas régias. Ocorreu, mesmo, uma maior expansão, de modo especial no que se



Dona Maria I. Fonte: Acervo da Fundação Biblioteca Nacional - Brasil.



refere às Escolas de Primeiras Letras, que passaram a se chamar “aulas de ler, escrever, contar e catecismo”. Mas essa expansão deu-se recorrendo-se às ordens religiosas, fenômeno que ficou conhecido como “conventualização” do ensino (FÉRRER, 1997, p. 88).

7. AS REFORMAS POMBALINAS NO BRASIL

No Brasil o processo de implantação das reformas pombalinas iniciou-se logo após a aprovação do Alvará de 1759 com os concursos realizados na Bahia para as cadeiras de latim e retórica e a nomeação dos primeiros professores régios de Pernambuco. Mas o desenvolvimento das aulas régias deu-se em ritmo lento, pelas resistências encontradas e pela falta de recursos financeiros. Após a criação do “Subsídio Literário”, em 1772, recebeu um novo impulso, mas foi já no reinado de Dona Maria I que os números previstos no plano de distribuição das aulas elaborado pela Real Mesa Censória e anexado à Lei de 6 de novembro de 1772 foram ultrapassados. Pode-se conjecturar que isso se deveu a duas razões básicas. De um lado, o caráter mais qualitativo do que quantitativo que marcou as reformas pombalinas. Estas tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos. Na visão de Ribeiro Sanches, um dos próceres da reforma, tratava-se de instituir umas poucas escolas bem aparelhadas e voltadas para setores estratégicos, antes que multiplicar o seu número. De outro lado, no reinado de Dona Maria ocorreu, de algum modo, um retorno dos religiosos ao magistério, como professores das aulas régias. Isso, além de diminuir as resistências que ainda existiam ao afastamento dos jesuítas, aumentou o número de professores, reduzindo-se proporcionalmente os custos com o magistério. Porque, no dizer de Bento José de Souza Farinha, os religiosos “só tratavam no modo de haver para si, e repartir p̄elos seus mosteiros os estudos e os ordenados dos professores”; e os mestres leigos, que já se encontravam atuando, “não tiveram remédio se não oferecer-se a fazê-lo por menos” (CARVALHO, 1978, p. 139). De qualquer modo, o projeto de reformismo ilustrado foi retomado por Dom João, que assumira o governo em função da doença de sua mãe em 1792, tendo sido nomeado príncipe regente, em 1799, quando ficou claro o estado de demência de Dona Maria I.



E um de seus ministros mais poderosos foi exatamente Rodrigo de Souza Coutinho, afilhado de Pombal, adepto das ideias iluministas.

As aulas régias foram estendendo-se no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores. As aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Daí as expressões “aulas de primeiras letras”, “aulas de latim”, “de grego”, “de filosofia” etc. Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si.

O funcionamento das aulas régias não impediu os estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas, tendo sido, inclusive, criadas algumas dessas instituições no espírito das reformas pombalinas. No Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro os franciscanos organizaram, com autorização de alvará régio, curso de filosofia e teologia que funcionou como uma faculdade estruturada nos moldes da Universidade de Coimbra reformada. Embora se destinasse primordialmente à formação de sacerdotes, era frequentada também por muitos leigos. O conjunto de estudos dessa instituição abrangia *estudos menores* de grego, hebraico e retórica com a duração de, no mínimo, um ano; e *estudos maiores*, compreendendo um curso de filosofia de três anos, propedêutico ao curso de teologia, também com a duração de três anos. A instituição era regida por estatutos próprios que continham em minúcias as regras de funcionamento, especialmente no que se refere aos exames, tanto para a seleção dos professores como para a aprovação dos estudantes. Segundo informa Luiz Antônio Cunha, não se pode precisar até que data funcionou esse curso superior dos franciscanos porque, em razão da supressão da Ordem Franciscana no Brasil imperial, os arquivos do Convento de Santo Antônio se perderam. Mas com certeza funcionou pelo menos até 1805, “pelo que se pode deduzir da nomeação de um professor nesse ano” (CUNHA, 1986, p. 59).

Dando cumprimento à ordem papal de Bento XIV, emitida em 1745, o bispo de Mariana, Dom Frei Manuel da Cruz, fundou em 1750 o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, que ficou conhecido como “Seminário de Mariana”. Após um início a cargo dos jesuítas, sob a direção do padre José Nogueira (LEITE, 2000, tomo VI, livro III, p. 202), esse seminário adotou as normas das reformas pombalinas estabelecidas em 1759 e em 1772. Criado



para formar padres “naturais da terra”, já que a maioria dos sacerdotes que atuavam no Brasil vinha de fora, o Seminário atendia, também, aos pedidos das famílias mineiras para a formação de seus filhos, preparando-os para seguir estudos superiores, especificamente na Universidade de Coimbra, “que essa era a intenção da grande maioria de seus pais” (CARRATO, 1968, p. 106). Essa instituição teve papel importante na formação intelectual mineira na segunda metade do século XVIII. Betty Oliveira menciona os casos do cônego Luís Vieira da Silva e de José Lopes de Oliveira, que teriam participado da Inconfidência Mineira, movimento precursor da Independência que eclodiu em 1789 em Vila Rica, atual Ouro Preto, liderado por Tiradentes (OLIVEIRA, 1973, p. 132).

Outra instituição, esta criada inteiramente dentro do espírito iluminista e em consonância com o teor das reformas pombalinas, foi o Seminário de Olinda, fundado pelo bispo José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho. Nascido em Campos, na capitania do Rio de Janeiro, em 1742, de família abastada, grande proprietária de terras, Azeredo Coutinho é levado para a cidade do Rio de Janeiro, aos 6 anos de idade, “onde há de aprender gramática, retórica, belas-letas, filosofia e teologia” (Holanda in COUTINHO, 1966, p. 14). Como filho primogênito, herdou terras e engenho do pai, que faleceu quando ele tinha 26 anos de idade. Nessa condição, teve de assumir a administração dos bens, ficando na direção dos negócios da família. Mas, cerca de seis anos mais tarde, abdica do direito de primogenitura, transfere a administração da propriedade ao irmão Sebastião da Cunha e viaja a Portugal para estudar em Coimbra. Seus estudos superiores são feitos, pois, tardiamente, após ter percorrido as regiões rurais das capitanias do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, observando e fazendo anotações. A partir de 1775 estuda filosofia e letras na Universidade de Coimbra e, nomeado representante do Santo Ofício em 1784, decide cursar a universidade por mais um ano, estudando direito canônico.

Sacerdote e bispo da Igreja Católica, Azeredo Coutinho cultivou a mentalidade de senhor de engenho, raciocinando como um perfeito burguês. Como destaca Gilberto Luiz Alves (2001, p. 83), sua obsessão era restaurar a antiga prosperidade material do Império português sobre a base das riquezas coloniais, em especial do Brasil. Estudioso da economia política, tinha perfeita clareza de que nas colônias, diferentemente do continente europeu densamente povoado, o desenvolvimento da sociedade moderna, capitalista



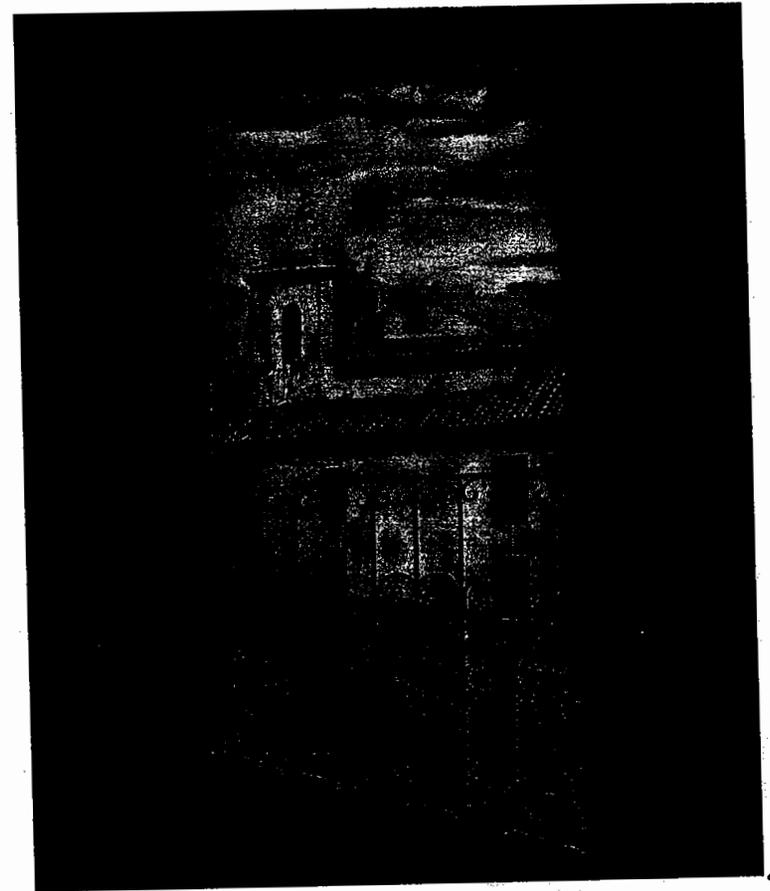
e burguesa era incompatível com o trabalho livre. Por isso defendeu resolutamente a escravidão e o tráfico negreiro, além do absolutismo e do regime do padroado.

Ao ser nomeado bispo de Olinda, em 1794, Azeredo Coutinho já era conhecido por suas obras econômicas, destacando-se o tratado sobre o preço do açúcar, estampado em 1791 nas *Memórias econômicas da Academia Real das Ciências de Lisboa* e o *Ensaio sobre o comércio de Portugal e suas colônias*, de 1794. E em 1798 publicou, em francês, *Análise sobre a justiça do comércio do resgate dos escravos da costa da África*. No final desse mesmo ano chega a Olinda para tomar posse de sua diocese trazendo consigo, já impressos, os Estatutos do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória, educandário para moças que fundará em Recife, e do Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Graça, que será conhecido como o Seminário de Olinda.

8. AZEREDO COUTINHO E O SEMINÁRIO DE OLINDA

Inaugurado em 1800, o Seminário de Olinda firmou-se como uma das melhores, senão a melhor escola secundária do Brasil. Seus estatutos guiaram-se pelas ideias do despotismo esclarecido, incorporando as concepções e práticas pedagógicas dos oratorianos. Assim, as bases teóricas das reformas pombalinas, expressas especialmente em *O verdadeiro método de estudar*, de Verney, impregnam a organização do Seminário de Olinda em perfeita simbiose com as ideias econômicas abraçadas e desenvolvidas por Azeredo Coutinho. Por isso o Plano de Estudos concedia um espaço importante para a filosofia na qual ocupava lugar especial a filosofia natural, com os estudos de física experimental, história natural e química. Tudo isso presidido por um espírito primordialmente prático, afastando-se do caráter especulativo de que se revestia o ensino jesuítico de filosofia, conforme esclareciam os próprios estatutos ao afirmar textualmente: o Seminário não será “um Colégio de ciências universais”, mas uma “Escola de princípios elementares, próprios não só de um bom e verdadeiro Ministro da Igreja; mas também de um bom Cidadão, e de um indagador da Natureza” (ALVES, 2001, p. 174).

Portanto, o Seminário não formava somente padres. E, mais do que isso, os próprios padres eram formados segundo um novo modelo inspirado no



Aspecto do Seminário de Olinda. Fonte: Luiz Xavier de Lima, *O Seminário de Olinda*, 50 x 40cm, óleo sobre tela. Arquivo pessoal de Gilberto Alves.



espírito moderno da investigação da natureza. Em suma, o padre era formado ao mesmo tempo como sacerdote e filósofo da natureza. Segundo Azeredo Coutinho, os produtos da natureza encontram-se em lugares inóspitos, nas brenhas, nos sertões, aonde o filósofo naturalista nunca vai, ou só vai de passagem: “o filósofo naturalista, ainda que muito indagador da natureza, é sempre um homem de gabinete” (COUTINHO, 1966, p. 211). Os conhecimentos que obtém derivam de informações vindas do homem silvestre; este, sendo ignorante, só informa aquilo que aparece diante de seus olhos, não sabendo informar sobre as características daquilo que vê. Portanto, para se ter a pessoa adequada à descoberta dos tesouros da natureza, seria preciso que o habitante das brenhas e dos sertões fosse filósofo ou que o filósofo habitasse as brenhas e os sertões. Ora, conclui Azeredo Coutinho: “o ministro da religião, o pároco do sertão e das brenhas, sábio e instruído nas ciências naturais é o homem que se deseja” (idem, p. 212). E acrescenta explicitamente que é isso que teve em vistas quando aos estudos eclesiásticos juntou os estudos das ciências naturais nos estatutos do Seminário de Olinda.

Esse pároco que, por ofício, vai à procura de suas ovelhas percorrerá caminhos nunca trilhados, examinará diretamente os mais diversos produtos da natureza em todas as estações do ano: “o animal, o mineral, o vegetal, a planta, a raiz, a flor, o fruto, as sementes, tudo será analisado” (idem, ibidem). Conhecerá, pelas experiências dos paroquianos sertanejos, os poderes medicinais das ervas silvestres que ele, versado nas ciências naturais e no desenho, descreverá e desenhará; conhecedor dos princípios da mineralogia, ele detectará as minas e os mais diversos metais como a prata, o ouro e o ferro, “esse metal indispensável para os trabalhos da lavoura e da escavação das minas” (idem, p. 213); instruído na sabedoria dos químicos, dos hidráulicos e dos geômetras, analisará e decomporá os fenômenos da natureza extraindo os sais, identificando as águas termais e ensinando a abrir canais, a controlar, represar e conduzir as águas até as lavouras; como sábio físico conhecedor das leis mecânicas ensinará a potencializar a força humana por meio das máquinas; e “como geógrafo inteligente, ele descreverá a extensão da sua paróquia, não só quanto às suas confrontações e dimensões, mas também quanto à natureza de que é, ou não, capaz o seu terreno e o para que é mais ou menos próprio” (idem, ibidem).

Conforme assinala Gilberto Alves, os resultados obtidos pelo ensino no Seminário de Olinda ultrapassaram, no plano político, o ideal pedagógico de



Azeredo Coutinho. Pensado como elemento de uma estratégia de reativação da força material do reino português, que deveria permanecer unificado sob o comando de um déspota esclarecido, o Seminário formou republicanos. Enquanto seu fundador “considerava *crime de lesa-majestade* qualquer iniciativa voltada para a independência das colônias, inclusive de sua terra natal, o Brasil” (ALVES, 2001, p. 232), o Seminário tornou-se, sob a liderança dos padres Miguelinho e João Ribeiro, o centro da revolução pernambucana de 1817 que buscava tornar o Brasil uma República independente.

A orientação traduzida nos estatutos elaborados por Azeredo Coutinho vigorou até 1836, quando o novo bispo, Dom João Perdigão, o substituiu por novos estatutos que direcionaram a instituição exclusivamente à formação teológica e ao cultivo da religiosidade. Nesse mesmo período o Brasil passou também pela “fase joanina”, com a vinda da família real em 1808, chefiada pelo príncipe regente que se tornará, em 1816, o rei Dom João VI. Nessa nova fase as ideias pedagógicas oriundas do pombalismo continuaram inspirando as iniciativas de Dom João, ainda que sua motivação principal tenha sido de caráter administrativo. Ou seja, a necessidade da formação de quadros para a administração e para a defesa militar do reino, cuja sede se transferira para o Rio de Janeiro, conduziu à criação de cursos organizados nos moldes das aulas régias. Assim, já em 1808 foi criada a Academia Real de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, destinadas a formar engenheiros civis e militares. Também em 1808 foram instituídas a aula de cirurgia na Bahia e de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro, organizando-se, em 1809, a aula de medicina, cujo objetivo era formar médicos e cirurgiões de que necessitavam o Exército e a Marinha. Ainda em 1808 surgem, na Bahia, as aulas de economia. Em 1812 temos a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais, de agricultura e de estudos botânicos na Bahia e o laboratório de química no Rio de Janeiro, onde também foi criada em 1814 a aula de agricultura. Em 1817, surge o curso de química que englobava as aulas de química industrial, geologia e mineralogia e em 1818 o de desenho técnico, ambos na Bahia.

Em suma, as reformas pombalinas da instrução pública, cujos influxos se estenderam, no Brasil, de 1759 a 1834, tiveram como características básicas:

- a) estatização e secularização da administração do ensino concentrando a gerência de todos os assuntos ligados à instrução na figura do



diretor-geral de Estudos, criado pelo Alvará de 28 de junho de 1759, cuja ação se estendia a todo o reino por meio de diretores locais e comissários;

- b) estatização e secularização do magistério, organizando exames de estado conduzidos pela Diretoria-Geral dos Estudos como mecanismo de controle e condição do exercício docente, ficando proibidos de ensinar aqueles que não fossem aprovados nesses exames;
- c) estatização e secularização do conteúdo do ensino que passou a ser controlado pela Real Mesa Censória mediante a censura de livros, antes exercida pelo Santo Ofício e obrigando os professores a encaminhar relatórios das atividades por eles realizadas, assim como do desempenho de seus alunos, à Diretoria-Geral dos Estudos;
- d) estatização e secularização da estrutura organizacional dos estudos mediante a criação de aulas régias de primeiras letras e de humanidades mantidas pelo Estado com recursos provenientes do "Subsídio Literário", criado especificamente para esse fim;
- e) estatização e secularização dos estudos superiores por meio de uma ampla e profunda reforma da Universidade de Coimbra.

Pelas características indicadas, vê-se que as reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução.

Entretanto, as mudanças propostas enfrentaram várias dificuldades para efetivar-se, por diversas razões, entre as quais podemos mencionar: a escassez de mestres em condições de imprimir a nova orientação às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas; a insuficiência de recursos dado que a colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do "Subsídio Literário" para financiar as aulas régias; a reorientação provocada pela "viradeira de Dona Maria I" que sobreveio a Portugal após a morte de Dom José I em 1777; e, principalmente, o isolamento cultural da colônia motivado pelo temor de que, por meio do ensino, se difundissem ideias emancipacionistas. Com efeito, a circulação das ideias iluministas em meados do século XVIII vinha propiciando a influência das ideias liberais europeias em países americanos, alimentando não só desejos, mas movimentos reais visando à autonomia política desses países.

Capítulo VI

Desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932)



e o século XVII assistia ao avanço da "máquina mercante" sobre os privilégios da nobreza e do clero, o século XVIII encerra-se com o seu triunfo. A Inglaterra fizera sua revolução ainda no século XVII, em 1688, e um século

depois deslanchara o processo da Revolução Industrial no mesmo momento em que a Revolução Francesa marcava a vitória da sociedade burguesa sobre o Antigo Regime. O avanço da "máquina mercante" inglesa se impôs sobre os portugueses desde a recuperação da autonomia, em 1640, depois de oitenta anos de domínio espanhol. O pequeno reino fragilizado compreendeu que, sem se ligar a uma grande potência, não poderia conservar seu império colonial. Celebrou, então, em meados do século XVII vários acordos com a Inglaterra (1642, 1654, 1661). O espírito desses tratados revestia-se sempre do mesmo teor: "Portugal fazia concessões econômicas e a Inglaterra pagava com promessas ou garantias políticas" (FURTADO, 1982, p. 33).



Virtualmente a metrópole do grande império colonial luso se converteu em “colônia” da Inglaterra, que se tornou beneficiária principal de suas riquezas. O Marquês de Pombal, advertindo-se dessa situação, intentou desembaraçar-se da “máquina mercante” britânica buscando construir um “mercantilismo ilustrado” sobre a base das riquezas geradas pela grande colônia brasileira, projeto que assumiu contornos nítidos na formulação de Azeredo Coutinho. Tratava-se de promover um surto manufatureiro na sede do Império tendo como objetivo, “ao mesmo tempo, fomentar a produção colonial e desenvolver a metrópole assimilando as vantagens da exploração da colônia, isto é, da comercialização de seus produtos” (NOVAIS, 1989, p. 295). Com efeito, “desenvolver a metrópole significava promover uma sólida base de produção industrial para reduzir a defasagem que a apartava dos centros mais desenvolvidos” (idem, *ibidem*). Esse objetivo de promoção das manufaturas foi parcialmente atingido, tendo apresentado uma curva crescente até 1801, quando passam a declinar. Entretanto, o avanço obtido não foi suficiente para escapar à dependência inglesa. Nessas condições Portugal adentrou o século XIX sob a forte pressão do Império napoleônico francês que o obrigava a aderir ao bloqueio continental decretado contra a Inglaterra, cujo desfecho implicou a transferência da família real para o Brasil, sob proteção da frota britânica, ocorrendo o que Novais chamou de “inversão do pacto”. Assim, se a Inglaterra, centro irradiador da revolução industrial, pôde romper unilateralmente o pacto colonial quando as colônias se tornaram onerosas, mantendo, porém, o seu controle político, no caso de Portugal deu-se o contrário: a colônia transformou-se na sede do governo (idem, p. 298).

Em suma, conforme Novais, a crise do sistema colonial colocou Portugal diante de dilemas que se revelaram insolúveis. Em nível internacional Portugal tinha na colônia sua moeda de troca para obter proteção, mas isso transferia para a aliada protetora (Inglaterra) as vantagens da relação colonial. Economicamente, para beneficiar-se da exploração da grande colônia, Portugal precisava desenvolver-se; mas a própria exploração da colônia era condição para seu desenvolvimento. Imaginou-se, então, como saída a integração traduzida na fórmula do Reino Unido. Porém, para integrar-se, a metrópole precisava modernizar-se, o que, no nível político, colocava um novo dilema: “mobilizar o pensamento crítico para empreender as reformas, e contê-lo para que não revelasse a sua face revolucionária. O ecletismo teórico



e o reformismo prático não conseguiam, pois, superar as agudas contradições por onde se manifestava a crise” (idem, p. 301).

1. SILVESTRE PINHEIRO FERREIRA E O ECLETISMO ESCLARECIDO

Junto com a família real chegou ao Brasil, em 1808, Silvestre Pinheiro Ferreira. Permaneceu no Brasil de 1809 a 1821, tendo, a partir de 1813, ministrado um curso de filosofia no Real Colégio de São Joaquim, no Rio de Janeiro (PAIM, 1984, p. 255). A obra filosófica de Silvestre Pinheiro Ferreira pode ser lida como um intento de conciliar Aristóteles, estudado por ele diretamente e sem a mediação da escolástica, com o pensamento moderno, sobretudo com a corrente empirista: “o empirismo de Pinheiro Ferreira representa uma curiosa conciliação entre Aristóteles e Locke” (idem, p. 260).

Silvestre Pinheiro Ferreira, além de filósofo e filósofo político, foi também político, tendo se tornado figura eminente na fase final da permanência de Dom João VI no Brasil, quando ocupou as pastas do Exterior e da Guerra. Visando a contribuir para completar as reformas iniciadas por Pombal, ele buscava encontrar um lugar para o liberalismo político num sistema filosófico coerente que se harmonizasse com o pensamento tradicional incorporado à cultura portuguesa. Manifestando clara preferência pela monarquia constitucional sobre o regime republicano e reconhecendo a necessidade da reforma das instituições, afastava a via revolucionária, optando pela transição sem lutas nem rupturas. Político reformista guiado pela estratégia da conciliação, pode-se concluir que Silvestre Pinheiro Ferreira se definia, em filosofia política, por um liberalismo moderado e, em filosofia, encaminhava-se para o ecletismo.

Conforme Paim, foi ele “a grande figura” que formou o espírito dos conservadores brasileiros “entre outras coisas por haver aberto o caminho ao ecletismo, no plano estritamente filosófico” (idem, p. 279).

Os dilemas vividos nas relações entre Portugal e sua maior e principal colônia introduziram um razoável grau de complexidade ao processo de transição para o Brasil independente. Essa situação exigia certa flexibilidade



de pensamento como base para o exercício político da conciliação nos vários domínios da vida nacional. Queria-se adotar o liberalismo, mas desejava-se conciliá-lo com a tradição. Num primeiro momento, a tarefa urgente era dar estrutura jurídico-administrativa ao novo país. Nessa conjuntura o liberalismo pôde impor-se porque o jogo político ficou restrito às elites. Assim, “o liberalismo existiu no berço do estado brasileiro e permaneceu como ideologia dominante até mais ou menos a maioria de D. Pedro II” (DEBRUN, 1983, pp. 124-125). Mas, a partir dos anos de 1830, manifestaram-se revoltas e agitações nas províncias em que “várias categorias de dominados (inclusive os mais humildes) chegaram a ser mobilizados por alguns dominantes, que, por uma ou outra razão, contestavam o poder central” (idem, p. 125). Iniciou-se, então, o “tempo saquarema”, na expressão de Ilmar Mattos (1987), que se estendeu de 1837 a 1862. Aí a conciliação entrou em cena explicitamente como estratégia política de disciplinamento e manutenção da ordem. Marco desse processo foi o fracasso da Revolução Praieira, em 1848. Depois disso os liberais foram vencidos e aliciados pelos conservadores, impondo-se o mecanismo da conciliação que, assumida intencionalmente, se converte na orientação política dominante no Segundo Império ao longo da década de 1850.

Ora, a base filosófica da política de conciliação pode ser identificada no ecletismo. Como vimos, as reflexões filosóficas associadas à prática docente e política de Silvestre Pinheiro Ferreira prepararam o advento formal dessa corrente filosófica que se estrutura nas décadas de 1830 e 1840 e se torna dominante na década de 1850, encontrando, no sistema proposto por Victor Cousin, sua formulação mais acabada.

Victor Cousin foi professor de filosofia na Escola Normal de Paris desde 1814, tornando-se, no reinado de Luiz Filipe (1830-1848), uma espécie de filósofo oficial quando chegou a ser reitor da universidade e ministro da Instrução Pública. Conhecido como “ecletismo espiritualista”, seu sistema foi adotado como filosofia oficial no Colégio Pedro II. Em consequência, tornou-se obrigatório nas demais instituições de ensino secundário, como o ilustra o caso do Liceu Mineiro (LEITE, 2005), e nos cursos anexos de faculdades, ganhando a adesão de professores e de importantes figuras do campo intelectual como Mont’Alverne e Gonçalves de Magalhães no Rio de Janeiro, Eduardo Ferreira França na Bahia e Antonio Pedro de Figueiredo em Pernambuco.



2. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NOS DEBATES DA ASSEMBLEIA CONSTITUINTE DE 1823

Após a Proclamação da Independência, em 1822, a tarefa de dar estrutura jurídico-administrativa para o novo país impunha, como primeiro passo, a elaboração e promulgação de uma Constituição. Por Decreto baixado em 3 de junho de 1822, Dom Pedro I convocou a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa. No discurso de inauguração e instalação dos trabalhos da Assembleia Constituinte, em 3 de maio de 1823, o imperador destacou a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública. A via encontrada pela Comissão de Instrução Pública da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa para atender a essa necessidade foi a apresentação de um projeto que procurava, mediante a instituição de um prêmio à melhor proposta, estimular o surgimento de um “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”. Eis a versão preliminar do projeto apresentada na sessão de 4 de junho de 1823:

1º Será reputado benemérito da pátria e como tal condecorado com a Ordem Imperial do Cruzeiro, ou nela adiantado se já a tiver, aquele cidadão que até o fim do corrente ano apresentar à Assembleia melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira.

2º Uma comissão composta de sete cidadãos de conhecida literatura e patriotismo, nomeados pela Assembleia, decidirá qual dos tratados oferecidos merece a preferência.

3º Não havendo concorrência e aparecendo um só tratado, ainda assim verificar-se-á o prêmio determinado pelo parágrafo primeiro se a comissão o julgar digno de ser impressa [ANNAES, 1823a, p. 80].

As discussões que se travaram em torno desse projeto, embora tenham derivado para aspectos secundários ligados à validade ou não do prêmio, à sua natureza e valor, revelaram, pelo próprio enunciado da questão posta em debate, a importância do tema que requeria solução urgente e prioritária: a organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado. Essa aspiração esteve presente reiteradamente nos discursos das autoridades, de modo geral, assim como dos parlamentares, refletindo-se na Comissão de Instrução Pública que,



entretanto, não conseguia objetivar num projeto a necessidade proclamada de um plano geral para a organização da instrução pública.

No contexto dos debates, um dos membros da Comissão, Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado³, reapresentou a memória que havia proposto para a reforma dos estudos na capitania de São Paulo, em 1816.

A *Memória de Martim Francisco*, como ficou conhecida, foi estruturada em 12 capítulos. Consistia num plano amplo e detalhado que previa a organização do conjunto da instrução pública dividida em três graus: o primeiro grau cuidaria da instrução comum tendo como objeto as verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens, e teria a duração de três anos, abrangendo a faixa etária dos 9 aos 12 anos de idade. O segundo grau, com a duração de seis anos, versaria sobre os estudos básicos referentes às diversas profissões. E o terceiro grau se destinaria a prover educação científica para a elite dirigente do país.

Conforme revelado por Paul Arbousse Bastide na banca examinadora do trabalho de José Querino Ribeiro sobre a *Memória de Martim Francisco*, apresentado na USP em 1943, o texto de Martim Francisco é, em grande parte, cópia dos *Écrits sur l'instruction publique* de Condorcet.

De fato, em *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, podemos encontrar as ideias básicas contidas na *Memória de Martim Francisco*. Mas o texto de Condorcet foi alterado, de modo que se ajustasse a um perfil ideológico algo distinto, esposado pelo autor brasileiro, conforme esclarece Querino Ribeiro: se Condorcet inicia seu ensaio se referindo a sociedade e cidadãos, Martim Francisco fala em soberanos e vassallos e a palavra "igualdade", que aparece frequentemente no texto de Condorcet, está inteiramente ausente na *Memória de Martim Francisco* (RIBEIRO, 1945, p. 89). Observe-se também que, enquanto no plano de Condorcet a instrução de primeiro grau teria a duração de quatro anos, Martim Francisco justifica a fixação em três anos da seguinte forma:

Talvez pareça curta, e inexata a duração deste curso, e antecipado o termo médio, sabendo-se as matérias, que nele se devem ensinar; mas esta objeção esvaecerá

3. Martim Francisco era um dos três irmãos Andradas, conhecidos como "a santíssima trindade". Os outros dois eram Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva e José Bonifácio de Andrada e Silva, o Patriarca da Independência.



e tornar-se-á de nenhum valor, quando se refletir, que nos países quentes sendo mais prematuro o desenvolvimento físico, e este andando de par com o intelectual, o menino mais cedo se desenvolve, com mais facilidade, em menor tempo aprende um maior número de verdades [MACHADO, 1945, p. 469].

Como se vê, a concepção laica de escola, na forma como começava a ser formulada pela burguesia triunfante, tendeu a ser apropriada pela elite que esteve à testa do processo de independência e da organização do Estado brasileiro, ajustando-a, porém, às peculiaridades dessa situação particular. E o recurso a Condorcet não deixa de ser significativo, pois é, com certeza, nele que encontramos a expressão mais elaborada da íntima relação entre Estado e escola na perspectiva liberal, expressa nas *Cinco memórias sobre a instrução pública*, publicadas em 1791 (CONDORCET, 1989), conforme o seguinte plano: primeira memória – natureza e objeto da instrução pública; segunda memória – da instrução comum para as crianças; terceira memória – sobre a instrução comum para os homens; quarta memória – sobre a instrução relativa às profissões; quinta memória – sobre a instrução relativa às ciências.

Conforme esclarece Condorcet, a instrução é necessária porque evitar o erro é condição essencial da liberdade. Só o caráter de verdadeira pode dar legitimidade a uma decisão e justificar que um ser humano a ela se submeta. E como não se tem garantias plenas de se atingir a verdade, cabe proceder de modo que se possa provar que foram levadas em conta todas as garantias acessíveis contra o erro. Eis por que as decisões tomadas em assembleia são preferíveis àquelas tomadas individualmente. Isso faz com que um indivíduo esclarecido tenha boas razões para delegar a decisão, à medida que considera que por essa forma haverá maior probabilidade de se evitar o erro. Segue-se, pois, a necessidade da instrução, que se impõe duplamente: em primeiro lugar, politicamente, "porque se um povo é soberano ele pode, por falta de conhecimentos, se tornar seu próprio tirano". Em segundo lugar, filosoficamente, "porque aquele que ignora está sempre num estado de dependência; alienado que está à opinião difundida e à espontaneidade de suas próprias paixões, ele não é jamais o autor de suas decisões. Não há liberdade sem autonomia da razão" (KINTZLER, 1989, p. 13).

Além de necessária, a instrução deve ser pública, pois ela diz respeito ao exercício da soberania, sendo, assim, uma questão de liberdade pública e não



de liberdade privada. Sem ela o novo soberano, o povo, não pode exercer a soberania. Cabe, portanto, ao poder público garantir sua homogeneidade, desenvolvê-la e protegê-la.

Note-se que Condorcet se refere sempre à instrução. Para ele, o conceito hoje generalizado de “educação nacional” seria incoerente em razão do sentido amplo e aberto do termo “educação”, que se reporta aos “valores e opiniões subjetivas e privadas”, dizendo respeito à “totalidade aberta e problemática de cada ser humano” (idem, *ibidem*). Em lugar de “educação nacional”, prefere sempre a denominação “instrução pública” (COUTEL, 1989, p. 245).

Na primeira memória sobre a instrução pública, Condorcet apresenta três razões em defesa da tese de que “a educação pública deve se limitar à instrução”. À parte a segunda razão atinente aos direitos dos pais e a terceira, referida à independência de opiniões, a primeira razão apontada diz respeito à diferença necessária dos trabalhos e das posses que impede que se dê à educação pública maior amplitude. Argumenta, então, que, embora sendo todos os homens livres e possuindo os mesmos direitos, uma grande parte dos filhos dos cidadãos é destinada a ocupações duras que tomarão todo o seu tempo; uma outra parte, cujos recursos dos pais permitem destinar mais tempo a uma educação mais extensa, tem acesso a profissões mais lucrativas; por fim os que, nascidos com uma fortuna independente, podem dedicar-se inteiramente a uma educação que lhes assegure os meios de uma vida feliz (CONDORCET, 1989, pp. 57-58). Conclui, assim, que é “impossível submeter a uma educação rigorosamente idêntica homens cuja destinação é tão diferente” (idem, p. 58). Portanto, a educação pública deve limitar-se à instrução, já que esta é passível de ser graduada, escalonada, ao passo que uma educação comum tem que ser completa; caso contrário, ela será nula e até mesmo prejudicial (idem, pp. 56-72).

Coerentemente, a *Memória de Martim Francisco* também está referida à instrução, tendo sido dirigida inicialmente à reforma dos estudos da Capitania de São Paulo com o objetivo de promover uma instrução comum a todos os povos da capitania. Reapresentada na Assembleia Constituinte e Legislativa, recebeu parecer favorável da Comissão de Instrução Pública na sessão de 7 de julho de 1823. O parecer, reconhecendo nela qualidades no método de ensinar e aprender, na classificação e graduação dos conhecimentos, na indicação das matérias, na escolha dos compêndios, lamenta os prejuízos à instrução pública acarretados pela sua não adoção. E recomenda que seja publicada às



expensas do tesouro público, devendo servir imediatamente como guia para os professores e para os autores de compêndios.

No entanto, a *Memória de Martim Francisco*, assim como o próprio projeto de estímulo ao “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira” foram deixados de lado. E a Comissão de Instrução Pública concentrou suas atenções num outro projeto, o de criação de universidades. Depois de acalorados debates, o projeto foi aprovado na sessão de 4 de novembro, nos seguintes termos:

1º Haverá duas Universidades, uma na cidade de São Paulo e outra na de Olinda, facultando-se a cada uma das províncias, a fundação de iguais estabelecimentos dentro de si, logo que os seus respectivos habitantes ofereçam para isso os fundos;

2º Estatutos próprios regularão o número de professores, a ordem e o arranjo dos estudos;

3º Em tempo competente se designarão os fundos precisos a ambos estabelecimentos, fornecidas as despesas pela Fazenda Nacional;

4º Entretanto haverão [sic] desde já dois cursos jurídicos, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda, para os quais o governo nomeará mestres idôneos, os quais se governarão provisoriamente pelos estatutos da Universidade de Coimbra, com aquelas alterações e mudanças que eles, em mesa presidida pelo vice-reitor, julgarem adequadas às circunstâncias e luzes do século;

5º Sua Majestade o Imperador escolherá dentre os mestres um para servir interinamente de vice-reitor [ANNAES, 1823b, pp. 237-238].

No entanto, mesmo esse projeto não chegou a ser promulgado. A Assembleia Constituinte e Legislativa foi dissolvida por Dom Pedro I em 12 de novembro de 1823. Com a dissolução da Assembleia Constituinte, o Imperador outorgou, em 25 de março de 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil que se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. A isso se reduziu, constitucionalmente, a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública proclamada por Dom Pedro no discurso que inaugurou os trabalhos da Assembleia Constituinte.

De modo geral, o conteúdo da carta outorgada estava em sintonia com as normas modernas adotadas em diferentes países. Dois aspectos, porém, distinguiam-na mais visivelmente: o Poder Moderador, um quarto poder



estabelecido no artigo 10 e regulado no capítulo I do título 5º. Conforme definido no artigo 98, o Poder Moderador foi considerado a “chave de toda a organização política”, sendo privativo do imperador “para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independência, equilíbrio e harmonia dos mais Poderes Políticos”. O outro aspecto característico encontra-se no artigo 5º do título 1º: “A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de Templo”. Vê-se que o disposto para “as outras religiões” corresponde ao espírito do pensamento moderno, de teor liberal, que remeteu a questão da fé religiosa para a esfera privada. A religião católica, no entanto, recebeu tratamento diferenciado ao ser incorporada ao Estado na forma do padroado.

3. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS E O PROBLEMA NACIONAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

Reaberto o Parlamento em 1826, retomou-se a discussão do problema nacional da instrução pública. Entre as várias propostas sobressaiu o projeto encabeçado por Januário da Cunha Barbosa, também assinado pelos deputados José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França, que pretendia regular todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus, assim denominados: 1º grau: pedagogias; 2º grau: liceus; 3º grau: ginásios; 4º grau: academias.

O primeiro grau (as “pedagogias”) abrangia os conhecimentos elementares necessários a todos independentemente da sua situação social ou profissão, compreendendo “a arte de escrever e de ler, os princípios fundamentais de aritmética, e os conhecimentos morais, físicos e econômicos, indispensáveis em todas as circunstâncias e empregos” (ANNAES, 1826, p. 150). Quanto à organização, essas escolas abrangeriam três classes, com a duração de um ano cada uma. Coincidia, portanto, com o proposto na *Memória de Martim Francisco*, o que é perfeitamente compreensível, pois também esse projeto encontra respaldo no ideário de Condorcet. Cada povoação ou freguesia seria provida com uma escola de primeiro grau. Nas cidades e vilas maiores seriam criadas as que fossem necessárias.



O segundo, os “liceus”, voltava-se para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidos pelas ciências morais e econômicas. A duração do curso seria de três anos. Previa-se a criação de uma escola de 2º grau, com dois mestres, nas cidades e grandes vilas.

O terceiro grau, denominado “ginásios”, compreendia os conhecimentos científicos gerais, como introdução ao estudo aprofundado das ciências e de “todo gênero de erudição”, com o seguinte detalhamento: estudo das faculdades e operações do entendimento, da gramática geral, da retórica, das línguas mortas e vivas, dos diversos modos da escritura (em diplomas, em moedas e inscrições lapidares); a hermenêutica, ou seja, a arte de distinguir os monumentos e diplomas genuínos dos apócrifos, a geografia antiga e moderna e a cronologia e história da filosofia, tanto civil como literária. Previa a criação de um ginásio, com 12 mestres, nas capitais das províncias, observando, porém, que “as suas cadeiras se poderão estabelecer e multiplicar separadamente por outros lugares como for mais conveniente” (idem, p. 153).

Finalmente, o quarto grau, isto é, as “academias”, destinava-se ao ensino das “ciências abstratas e de observação, consideradas em sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social, compreendendo-se, além disso, o estudo das ciências morais e políticas, contempladas debaixo do mesmo ponto de vista”, como reza o artigo 5º do título I do projeto (ANNAES, 1826, p. 151). No título V, artigo 2º, especificava-se como objeto das escolas de 4º grau “todas as ciências exatas, naturais e sociais, consideradas em todas as suas diversas ramificações e nas aplicações às profissões científicas”, distribuindo-as em seis classes distintas: 1. ciências matemáticas; 2. ciências físicas; 3. ciências da saúde do homem e dos animais úteis ao homem; 4. ciências sociais ou jurisprudência política; 5. ciências militares; 6. ciências navais. Por fim, em consonância com o projeto que havia sido aprovado, mas não promulgado pela Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa, previa a criação de duas academias, uma na cidade de São Paulo e outra em Pernambuco, admitindo que “suas diversas classes se poderão dividir e ramificar em diversos lugares” (idem, p. 153).

Mas essa ambiciosa proposta nem chegou a entrar em discussão. No entanto, seu registro é importante porque sinaliza a presença das ideias modernas que preconizavam uma educação pública e laica na forma das memórias de Condorcet. Também se percebe que a organização do ensino ainda se pau-



tava pelo espírito das aulas régias oriundas das reformas pombalinas, o que está explícito na previsão de cadeiras e classes avulsas nos casos do 3º grau (ginásios) e do 4º grau (academias).

4. A QUESTÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS: O MÉTODO MÚTUO

Em lugar de um projeto abrangente e minucioso como o proposto por Januário da Cunha Barbosa, a Câmara dos Deputados preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola elementar o qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras”.

O texto da Lei das Escolas de Primeiras Letras desdobra-se em 17 artigos. Além do primeiro artigo que determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”, cabe destacar os artigos 4º e 5º, referidos à adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizados pelo “ensino mútuo”, e o artigo 6º que estipula o conteúdo que os professores deverão ensinar: “ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos” (TAMBARA & ARRIADA, 2005, p. 24).

Essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia). Dada a peculiaridade da nova nação, que ainda admitia a Igreja Católica como religião oficial e estava empenhada em conciliar as



Gravura representando o método lancasteriano ou ensino mútuo (1827), no qual alunos eram investidos da função docente.



novas ideias com a tradição, entende-se o acréscimo dos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica no currículo proposto.

Estava, também, em consonância com o espírito da época a adoção do “ensino mútuo”, com o qual se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos. Assim, pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, esse método de ensino, que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país.

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados. “Com exceção da ‘voz baixinha’, nada mudou. Igualmente mecânico é o ensino da aritmética e, naturalmente, toda a orientação para o comportamento das crianças” (MANACORDA, 1989, p. 260).

Buscava-se, pois, no ensino mútuo proposto por Lancaster o equacionamento do método de ensino e de disciplinamento, correlacionados um ao outro. Com efeito, considerando-se que “a maior habilidade exigida e a ser desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem, no plano pedagógico de Lancaster, era a memória e não a fluência verbal” (NEVES, 2003, p. 223), não se admitia a conversa. Esta era considerada um ato de indisciplina, já que no entendimento de Lancaster não era possível falar e aprender ao mesmo tempo. Ato contínuo, “o aluno falante havia de ser punido com severidade” (idem, *ibidem*). Em suas obras, especialmente em *Sistema britânico de educação*, de 1823, Lancaster dá exemplos detalhados das punições a serem aplicadas aos alunos que, *grosso modo*, podem ser agrupadas em duas formas de castigos:



“aqueles que constringiam fisicamente, não por machucar mas pelo fato de ter pregado no corpo a marca de punição; ou que constringiam moralmente” (idem, p. 224).

A adoção do método mútuo foi objeto de avaliações discrepantes. É certo, porém, que “nas fontes pesquisadas em nenhum momento aparecem elogios quanto à parte propriamente pedagógica do método, isto é, ao seu potencial de instruir bem” (VILLELA, 1999, p. 155). Diferentemente disso, “não é o seu aspecto qualitativo, mas, sim, o quantitativo que é sempre enaltecido, ou seja, a possibilidade de instruir muitas pessoas ao mesmo tempo e a um baixo custo” (idem, pp. 155-156).

Se a Lei das Escolas de Primeiras Letras tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos” como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu. Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais. As Assembleias Provinciais, por sua vez, procuraram logo fazer uso das novas prerrogativas votando “uma multidão de leis incoerentes” sobre instrução pública (ALMEIDA, 1989, p. 64), afastando-se, portanto, da ideia de sistema entendido este como “a unidade de vários elementos *intencionalmente* reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 2005a, p. 80).

Os relatórios dos ministros do Império e dos presidentes de províncias ao longo do período imperial evidenciam as carências do ensino, o que permite concluir que o Ato Adicional de 1834 apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria. Portanto, contrariamente a uma tendência frequente na historiografia educacional, não se pode atribuir ao Ato Adicional a responsabilidade pela não realização das aspirações educacionais no século XIX. Mesmo porque, para isso, seria necessário que a competência conferida às províncias no que se refere ao ensino primário e secundário fosse privativa. Mas, como assinala Newton Sucupira, essa interpretação não tem respaldo nos textos legais nem na exegese predominante. O entendimento que prevaleceu, ao menos “nos anos que se seguiram à promulgação do Ato, é que se tratava de uma competência concorrente” (SUCUPIRA, 1996, p. 62).

Na primeira metade do século XIX, portanto, sob a vigência da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a instrução pública caminhou a passos lentos. As



críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo (a tentativa de resolver esse problema com a criação de Escolas Normais ainda não surtira efeito e vinha sendo objeto de críticas constantes), parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas. A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública.

5. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NA REFORMA COUTO FERRAZ

A ocasião para a reforma se pôs no plano político com a ascensão do Gabinete da Conciliação, chefiado pelo Marquês do Paraná (Honório Hermeto Carneiro Leão), empossado em 6 de setembro de 1853. A oportunidade surgiu com a presença nesse Gabinete, como ministro do Império, de Luiz Pedreira do Couto Ferraz, a própria personificação da conciliação, já que, liberal antes, então se tornara conservador. A ele coube a tarefa de baixar o Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”.

Iniciando sua carreira política como deputado na Assembleia da Província do Rio de Janeiro em 1845, com 27 anos de idade, já em 1846 Couto Ferraz se tornou presidente da província do Espírito Santo. Nomeado presidente da província do Rio de Janeiro em 1848, exerceu esse cargo até assumir o posto de ministro do Império em 6 de setembro de 1853, que lhe facultou baixar o regulamento que ficou conhecido como “Reforma Couto Ferraz”.

O referido regulamento é um minucioso documento composto de cinco títulos. Os títulos primeiro, terceiro, quarto e quinto estão constituídos, cada um, por um único capítulo tratando, respectivamente, “da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de Instrução primária e secundária”, “da Instrução pública secundária”, “do ensino particular primário e secundário” e “das faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares”. Diferentemente, o título segundo, que trata “da Instrução pública primária”,



compõe-se de três capítulos versando respectivamente sobre as “condições para o magistério público; nomeação, demissão”, os “professores adjuntos; substituição nas escolas” e “as escolas públicas; suas condições e regime”.

Como se vê, no conjunto dos temas tratados há um destaque para a instrução pública primária. Mas é de se notar, também, a ênfase na questão da inspeção escolar, na regulação das escolas particulares e no regime disciplinar dos professores e diretores de escolas. E, especificamente em relação à escola primária, chama a atenção a questão dos professores adjuntos, à qual foi dedicada todo um capítulo.

Embora o regulamento esteja dirigido ao município da Corte, zona de atuação direta do ministro do Império, como que a respaldar a interpretação de que o dispositivo do Ato Adicional de 1834 não tinha caráter privativo, mas concorrente, a Reforma Couto Ferraz contém normas alusivas, também, à jurisdição das províncias. Assim, além do efeito-demonstração e do caráter de modelo que, durante todo o Império, a legislação do município da Corte teve para as províncias, o Regulamento de 1854 explicitamente buscava alcançar a instrução pública provincial, como se vê no § 5º do artigo 3º, que estipula como uma das incumbências do inspetor geral:

Coordenar os mapas e informações que os Presidentes das províncias remeterem anualmente ao Governo sobre a instrução primária e secundária, e apresentar um relatório circunstanciado do progresso comparativo neste ramo entre as diversas províncias e o município da Corte, com todos os esclarecimentos que a tal respeito puder ministrar [TAMBARA & ARRIADA, 2005, p. 31].

Outro aspecto característico desse Regulamento baixado em 1854 refere-se à adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino. O artigo 64 determina uma multa de 20 mil a 100 mil réis aos pais ou responsáveis por crianças de mais de 7 anos que a elas não garantissem o ensino elementar, dobrando-se a multa em caso de reincidência, à vista de verificação feita a cada seis meses. Esse aspecto associado à tarefa de coordenação atribuída ao inspetor geral dos estudos, extensiva a todas as províncias do Império, permite-nos considerar que a ideia de um sistema nacional de ensino começa a delinear-se mais claramente a partir dessa Reforma.

Quanto à concepção pedagógica que orientou a Reforma Couto Ferraz, pode-se observar que, pelo aspecto administrativo, essa concepção se



revela centralizadora, como o atesta o amplo papel atribuído ao inspetor geral ao qual se encontram hierarquicamente subordinados os delegados de distrito.

Do ângulo das finalidades da escola, absorvia a noção iluminista do derramamento das luzes por todos os habitantes do país, o que trazia como corolário: obrigatoriedade aos “pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos” de garantirem “o ensino pelo menos de primeiro grau” (artigo 64), implicando, por consequência, a obrigatoriedade, para as crianças, de frequência às escolas. Mas, se as ditas luzes deveriam derramar-se a todos os habitantes, deve-se entender que se restringia a todos os habitantes “livres”, pois os escravos estavam explicitamente excluídos, já que, nomeados no § 3º do artigo 69, estavam entre aqueles que “não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas”.

Do ponto de vista da organização dos estudos, previa-se: a) uma escola primária dividida em duas classes: a primeira compreendia escolas de instrução elementar, denominadas *escolas de primeiro grau*; a segunda corresponderia à instrução primária superior, ministrada nas *escolas de segundo grau*; b) uma instrução secundária ministrada no Colégio Pedro II, com a duração de sete anos, e nas aulas públicas avulsas, consagrando, portanto, a coexistência dos dois modelos então em vigor; c) os alunos seriam agrupados em turmas, adotando-se, portanto, a seriação e o ensino simultâneo.

A organização do ensino tinha por base um currículo elementar compreendendo “a instrução moral e religiosa, a leitura e escrita, as noções essenciais de gramática, os princípios elementares de aritmética, o sistema de pesos e medidas do município” (artigo 47), a serem desenvolvidos nas escolas primárias de primeiro grau.

Esse currículo básico seria enriquecido nas escolas primárias de segundo grau com: “o desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, a leitura explicada dos *Evangelhos* e notícias da história sagrada, os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil, os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida” (idem). Prosseguiria, ainda, com “a geometria elementar, agrimensura, desenho linear, nomeações de música e exercícios de canto, ginástica, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do município da Corte, como das Províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais” (idem).



No que se refere à formação de professores, Couto Ferraz já se havia manifestado cético em relação à Escola Normal quando presidente da província do Rio de Janeiro, tendo fechado a Escola Normal de Niterói. Para ele as Escolas Normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que nelas se formavam. Por isso já antecipara na província do Rio de Janeiro a solução adotada no Regulamento de 1854: a substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos. Daí um capítulo inteiro, o de número II, do Título II, dedicado aos professores adjuntos. A ideia pedagógica aí presente era a da formação na prática. Consistia em contratar, por concurso geral aberto aos discípulos maiores de 12 anos de todas as escolas públicas, docentes auxiliares. Os que se distinguiram nesse concurso comporiam uma lista da qual o governo faria a escolha para nomear os adjuntos. Estes ficariam “adidos às escolas como ajudantes e para se aperfeiçoarem nas matérias e práticas do ensino” (artigo 38). Nessa condição passariam por um “triênio de habilitação” (artigo 40), sendo examinados a cada ano. Os que obtivessem resultado desfavorável nos exames seriam “eliminados da classe de adjuntos” (artigo 39). Já aqueles com resultado favorável, uma vez aprovados no exame do terceiro ano, permaneceriam como adidos, podendo o governo designar, “dentre os maiores de 18 anos, aqueles que devem substituir os professores nos seus impedimentos” (idem). E poderiam, também, ser “nomeados professores públicos nas cadeiras que vagarem” (artigo 41), dispensando-se as formalidades previstas nos artigos 17 e 20, que estipulavam as exigências para admissão de professores sem a passagem pela categoria de adjunto. Eis como, pela via da atuação como auxiliar junto a um professor público em exercício, se buscou formar os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais.

Destaque-se que esse entendimento de um ensino estreitamente ligado à prática pode ser reconhecido como uma ideia-força da Reforma Couto Ferraz. Ela se faz presente não apenas no que se refere à formação de professores. Encontra-se também nas atribuições do Conselho Diretor, no processo de seleção dos professores públicos e dos adjuntos e explicita-se no centro do currículo quando se prevê no artigo 47: a) o estudo do sistema de pesos e medidas do município, e não só dele, mas também das províncias e “das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais”; b) “o desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas”; c) as ciências físicas e história natural “aplicáveis aos usos da vida”.



Por último cabe observar que, do ponto de vista especificamente didático-pedagógico, o Regulamento prevê como primeira atribuição do Conselho Diretor da Instrução Pública “o exame dos melhores métodos e sistemas práticos de ensino” (artigo 11, inciso 1º); estabelece que o exame para se comprovar a capacidade profissional dos candidatos a docentes deverá versar não apenas sobre “as matérias do ensino respectivo”, mas igualmente sobre “o sistema prático e método do mesmo ensino” (artigo 18); do mesmo modo, os adjuntos deverão aperfeiçoar-se não apenas nas matérias, mas também nas práticas do ensino (artigo 38); e o exame geral, ao final do terceiro ano, “versará sobre as matérias do ensino”, mas “especialmente sobre os métodos respectivos e o sistema prático de dirigir uma escola” (artigo 39). E, finalmente, o artigo 73 enuncia que “o método do ensino nas escolas será em geral o simultâneo”, admitindo, todavia, a possibilidade da adoção localizada de algum outro método, a critério do inspetor geral, ouvido o Conselho Diretor. Assim, a Reforma Couto Ferraz afasta-se oficialmente do método do ensino mútuo, presente na legislação do país desde 1827, quando foram instituídas as Escolas de Primeiras Letras.

Escrevendo em 1889, José Ricardo Pires de Almeida afirmou que “os principais dispositivos” da Reforma Couto Ferraz “subsistem ainda hoje” (ALMEIDA, 1989, p. 88). Mas reconheceu que o regulamento “mais antecipava as necessidades que atendia as existentes”, acrescentando que, “em matéria de instrução primária e também instrução secundária no Rio de Janeiro, é grande a distância entre a aparência e a realidade” (idem, p. 89). Não obstante, a Reforma Couto Ferraz serviu de referência para a regulamentação da instrução pública em muitas províncias, especialmente no referente à adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino primário. No entanto, os vários e sucessivos projetos de reforma do ensino da capital do Império apresentados no Parlamento nos anos subsequentes ao Regulamento de 1854 mostram sua pouca efetividade prática, tendo o Barão de Mamoré considerado, em 1886, que “o programa nele estabelecido nunca fora cumprido” (PAIVA, 2003, p. 81).

Entre os vários dispositivos não implementados, efetivamente resultou em letra morta aquele que pretendia substituir as Escolas Normais pelos professores adjuntos. As províncias deram sequência ao esforço de criar Escolas Normais, sendo que a própria Escola Normal de Niterói, fechada por Couto Ferraz em 1849, foi reaberta em 1859. Os anseios de reformas prosseguem



e assumem novos contornos especialmente a partir de meados da década de 1860, quando, após um período de domínio conservador, assume a chefia de Gabinete Francisco José Furtado, “o primeiro presidente do Conselho de filiação nitidamente liberal” (IGLÉSIAS, 1976, p. 95). Nesse Gabinete ocupou a pasta de ministro do Império José Liberato Barroso, cuja atuação terá a instrução pública como uma das questões prioritárias.

As intervenções e reflexões de Liberato Barroso foram reunidas no livro *A instrução pública no Brasil*, publicado em 1867. Pode-se dizer que essa obra inaugura a fase final do Império, período fértil em propostas e projetos voltados para solucionar, de forma unificada, o problema da educação nacional, ainda que tais projetos não tenham obtido êxito prático. Representando a concepção dominante de então, Liberato Barroso defende, além da obrigatoriedade escolar, a educação como elemento de conservação do *status quo* e fator da integridade nacional, posicionando-se ao mesmo tempo contra os liberais e os católicos retrógrados: “Se a liberdade se abraça com a fé para condenar as pretensões do racionalismo, que a enlutou de horrores nos últimos dias do século passado; a fé abraça-se com a liberdade para condenar as pretensões do fanatismo e da intolerância, que enchem tantas páginas negras da história das nações” (BARROSO, 2005, p. 44).

Do mesmo modo que buscava conciliar dogma e liberdade, fé e razão, Liberato Barroso pretendia conciliar obrigatoriedade escolar com ensino livre; a vigilância do Estado com a iniciativa privada no campo da instrução:

Tem sido contestada a necessidade da intervenção do Estado no ensino e instrução popular. A seita dos economistas, que seguem à risca o princípio do *laissez faire, laissez passer*, e os católicos retrógrados, que pretendem entregar o ensino à direção exclusiva da Igreja, a combatem. A história da instrução pública em todos os países civilizados oferece a prova mais robusta da necessidade desta intervenção [idem, p. 63].

A obra de Liberato Barroso pode ser considerada o primeiro estudo de conjunto sobre a educação brasileira. Aborda os vários ramos e níveis de ensino, não apenas os tradicionais, como o primário, secundário e superior, mas também o profissional, o ensino religioso, normal, militar e de adultos e outros então não contemplados, como o ensino de excepcionais. E trata, ainda, de temas que só posteriormente viriam a ser mais bem equacionados,



tais como: a secularização do ensino, as sociedades científicas, literárias e industriais e o orçamento da instrução pública.

É possível considerar que a problemática central, relativa ao ensino livre, da Reforma Leôncio de Carvalho, decretada em 1879, já fora antecipada por Liberato Barroso:

Entre nós se tem cometido em matéria de ensino primário um erro duplo. O Estado, cuidando pouco de generalizar e derramar o ensino, cria ao mesmo tempo embaraços à iniciativa individual e à liberdade. Ao lado do ensino primário gratuito e obrigatório deve marchar e se desenvolver o ensino livre. O Estado deve exercer uma inspeção salutar sobre a liberdade de ensino, mas não criar-lhe embaraços e dificuldades. O desenvolvimento do ensino livre limita a necessidade do ensino oficial e traz economia para o Estado, cuja inspeção salva os interesses da moral e da ordem social [idem, pp. 61-62].

6. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NA REFORMA LEÔNCIO DE CARVALHO

Ora, é exatamente essa a linha adotada no Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformou o ensino primário, secundário e superior no município da Corte, documento legal que ficou conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho. Trata-se de um longo texto composto de 174 itens agrupados em 29 artigos, eventualmente desdobrados em parágrafos e incisos, porém não ordenados em títulos ou capítulos.

A essência da Reforma é apresentada logo no artigo primeiro ao proclamar que “é completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene”, completado com quatro parágrafos que estipulam as condições e sanções para a necessária inspeção.

Essa referência à “moralidade e higiene” traz à tona um elemento que ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Império e ao longo da Primeira República: o higienismo. Esse tema ganhou força especialmente a partir da constituição da medicina como um campo disciplinar autônomo, o que ocorreu no século XIX. O referido ideário pode ser sintetizado no lema enunciado pelo Dr. Luiz Correa de Azevedo no discurso



em que procurou responder à questão levantada pela Academia Imperial de Medicina em 21 de dezembro de 1871. A questão foi enunciada nos seguintes termos: “Concorrerá o modo por que são dirigidas entre nós a educação e instrução da mocidade, para o benéfico desenvolvimento físico e moral do homem?”. No desenvolvimento de sua tese em resposta à questão formulada, o Dr. Correa lançou, para os seus colegas de profissão, o seguinte brado: “Ergamos à maior altura a instrução e a educação; formemos legiões lealmente civilizadas; façamos uma humanidade robusta, e conjuremos assim esse futuro medonho de debilidade e apatia” (GONDRA, 1998a, p. 64). Conforme José Gonçalves Gondra, trata-se de uma “pregação salvacionista, civilizatória e eugênica que, no limite, se confunde com o próprio estatuto a que a ciência médica queria ser elevada” (idem, ibidem). Conformam esse discurso pedagógico de teor médico-higienista enunciados como “a educação é um salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização”; “a disseminação das escolas é o único meio para nos livrar da chaga do analfabetismo”; “o espalhamento das luzes da instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da pobreza”, que transportaram o discurso médico para as falas dos educadores, políticos e da intelectualidade de modo geral. Na expressão particular do discurso médico é, sem dúvida, o discurso liberal iluminista que aí se faz presente.

Em continuidade com a Reforma Couto Ferraz, a Reforma Leôncio de Carvalho mantém a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos (artigo 2º), a assistência do Estado aos alunos pobres (idem), a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante, levemente enriquecido (artigo 4º) e o serviço de inspeção (artigo 13).

Em ruptura com a reforma anterior, regulamenta o funcionamento das Escolas Normais fixando o seu currículo, a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários (artigo 9º).

Inovando em relação à Reforma Couto Ferraz, a nova reforma prevê a criação de jardins de infância para as crianças de 3 a 7 anos (artigo 5º); caixa escolar (artigo 6º); bibliotecas e museus escolares (artigo 7º); subvenção ao ensino particular, equiparação de Escolas Normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionais, de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos onde houver Escola Normal (artigo 8º); regulamentação do ensino superior abrangendo a associação de particulares para a fundação de cursos livres



(artigo 21); permissão a particulares para abrir cursos livres em salas dos edifícios das Escolas ou Faculdades do Estado (artigo 22); faculdades de direito (artigo 23); e faculdades de medicina (artigo 24).

Ainda em relação à Reforma Couto Ferraz, cabe registrar que a Reforma Leôncio de Carvalho levou bem mais longe a inclusão de dispositivos referentes ao funcionamento da educação nas províncias. Assim, o artigo 8º contempla, nas províncias, a subvenção a escolas particulares; a contratação de professores particulares para ministrar os rudimentos do ensino primário; a criação de cursos de alfabetização de adultos e de Escolas Normais; fundação de bibliotecas e museus pedagógicos e de bibliotecas populares; e a criação, nos municípios mais importantes das províncias, de escolas profissionais e de ensino de artes e ofícios. A Reforma previu, também, a abertura, nas províncias, de mesas de exames de preparatórios (artigos 11 e 12) e a inspeção dos estabelecimentos de instrução primária e secundária (artigo 15).

7. O MÉTODO INTUITIVO

Se a Lei das Escolas de Primeiras Letras procurou equacionar a questão didático-pedagógica com o método do ensino mútuo e a Reforma Couto Ferraz o fez pela via do ensino simultâneo, a Reforma Leôncio de Carvalho sinaliza na direção do método do ensino intuitivo. É isso o que se manifesta explicitamente no enunciado da disciplina “Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas” (artigo 9º) do currículo da Escola Normal, bem como no componente disciplinar “noções de coisas” (artigo 4º) do currículo da escola primária.

Esse procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e, ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário



escolar; quadros-negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com “pedras e metais; madeira, louças e vidros; iluminação e aquecimento” (KUHLMANN JR., 2001, p. 215); alimentação e vestuário etc. Abílio César Borges, o Barão de Macahubas, criador do famoso Ginásio Baiano em Salvador e, depois, do Colégio Abílio da Corte, no Rio de Janeiro, integrou esse movimento. Ele introduziu nas escolas aparelhos escolares como os globos de horas relativas de Juvet, o globo de Perce, o telúrio de Mac-Vicar, além de outros por ele mesmo inventados, como foi o caso do aritmômetro fracionário. Mas o uso desse material dependia de diretrizes metodológicas claras: “a chave para desencadear a pretendida renovação é a adoção de um novo método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado *ensino pelo aspecto, lições de coisas* ou *ensino intuitivo*” (VALDEMARIN, 2004, p. 104). O que estava em questão era, portanto, o método de ensino entendido como uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro, que, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte no “material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita” (idem, p. 105). O mais famoso desses manuais foi o do americano Norman Allison Calkins, denominado *Primeiras lições de coisas*, cuja 1ª edição data de 1861, sendo reformulado e ampliado em 1870. Foi traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886.

O Barão de Macahubas (Abílio César Borges), no opúsculo *A lei nova do ensino infantil*, editado em 1884, afirma: “é nas lições *sobre os objetos* que se oferecem a cada passo a um mestre inteligente e capaz ocasiões de fazer com que os meninos se instruem a si mesmos, e adquiram o feliz hábito de refletir e de expor suas ideias com frases apropriadas e corretas” (p. 26). E, na sequência, enfatiza: “Não há cousa mais comum hoje de que ouvir falar em *lições de cousas*; mas entrai na primeira escola que encontrardes, e indagai, se se dá, e de que modo se dá tal ensino; e experimentareis a mais desagradável decepção” (idem, *ibidem*). Conclui, então, que, “à parte raríssimas exceções, tal ensino ainda não entrou nas nossas escolas”, arrematando: “o que é em verdade triste – tristíssimo” (idem, *ibidem*).



Segundo o método intuitivo, “o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras” (REIS FILHO, 1995, p. 68). Entusiasta desse método, Caetano de Campos tomou-o como base da organização das escolas-modelos e dos grupos escolares na reforma da instrução pública paulista empreendida na última década do século XIX.

A pedagogia do método intuitivo manteve-se como referência durante a Primeira República, sendo que, na década de 1920, ganha corpo o movimento da Escola Nova, que já irá influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década. Entretanto, a difusão da Escola Nova irá encontrar resistência na tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente pela Igreja Católica.

O decreto de Leôncio de Carvalho deu ensejo, no Parlamento, aos “Pareceres” de Rui Barbosa, que lhe apôs um substitutivo em 1882. Nesse mesmo ano surgiu o projeto de Almeida Oliveira. O ciclo de propostas de reformulação do ensino no Império fecha-se com o projeto do Barão de Mamoré apresentado em 1886. Mas foi a Reforma Leôncio de Carvalho o último dispositivo legal engendrado pela política educacional do Império brasileiro.

Na verdade, “o ensino livre de Leôncio de Carvalho” (ALMEIDA JÚNIOR, 1952a e 1952b) expressa a culminância, no final do Império, de uma tendência que já se manifestara logo após a Independência, quando a Lei de 20 de outubro de 1823 abria caminho à iniciativa privada ao tornar livre a instrução, permitindo a qualquer um abrir escola independentemente de exame ou licença.

Embora a iniciativa privada não chegasse a suplantar as escolas públicas no âmbito da instrução elementar, no nível secundário sua supremacia era total. Aí a iniciativa pública se limitava ao Colégio Pedro II, ficando todos os cursos de preparatórios, além de alguns renomados colégios, na esfera privada. Entre esses nomeiam-se o Colégio Caraça, reaberto em 1856, e o Ginásio Baiano, fundado em 1858 por Abílio César Borges, o futuro Barão de Macahubas.

Ao longo do século XIX, foi crescendo o movimento pela desoficialização do ensino e multiplicadas as iniciativas de abertura de escolas por meio de entidades particulares de benemerência que se propunham a oferecer ensino gratuito. Assim, surgiu em 1858 na capital do país o Imperial Liceu de Artes



e Ofícios, fundado pela Sociedade Protetora das Belas Artes. Também no Rio de Janeiro se encontravam em funcionamento, na última década do Império, o Colégio do Mosteiro de São Bento, o Liceu Literário Português e a Escola de Humanidades do Instituto Farmacêutico, fundada em 1874, contando com subvenção pública. Em 1874 foi inaugurado em Campinas o Colégio Culto à Ciência e, em 1882, a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, de iniciativa de Carlos Leôncio de Carvalho, criava o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Várias outras entidades do mesmo tipo foram criadas, como a Liga do Ensino do Brasil, a Associação Promotora da Instrução, a Sociedade Amante da Instrução e a Associação Mantenedora do Museu Escolar Nacional. Conforme esclarece Mariotto Haidar, é difícil enumerar as diversas associações que se multiplicaram nas últimas décadas do Império tendo como objetivo o desenvolvimento da instrução popular porque, “devido à ampla liberdade de que, de fato, gozavam, desconheciam-as em grande parte o próprio governo imperial” (HAIDAR, 1972, p. 196). Com certeza o protótipo da iniciativa particular em matéria de instrução no decorrer do Segundo Império corporificou-se na figura de Abílio César Borges, o Barão de Macahubas. Além de criar os próprios colégios, exercia um verdadeiro mecenato, distribuindo, pelos quatro cantos do país, livros por ele escritos ou traduzidos e materiais didáticos por ele inventados ou adquiridos.

8. UM CASO PARADIGMÁTICO DO ENSINO PRIVADO: O BARÃO DE MACAHUBAS

Abílio César Borges nasceu no dia 9 de setembro de 1824 na vila de Minas do Rio de Contas, a 751 quilômetros de Salvador e 150 de Macaúbas, vindo a falecer no Rio de Janeiro em 17 de janeiro de 1891. Os estudos elementares, assim como latim, francês e filosofia foram feitos ainda em sua cidade natal. Em 1838 foi para Salvador, onde se matriculou no Colégio Conceição para fazer o curso de preparatórios, correspondente ao atual ensino médio. Em 1841 ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia, em Salvador, tendo se transferido em 1846 para a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Aí concluiu o curso de medicina, tendo se laureado em 20 de dezembro de 1847 com a tese *Proposições sobre ciências médicas*. Consta que exerceu a



medicina no início da carreira nos sertões da Bahia, na região onde nascera. Entretanto, não seguiria a profissão de médico. Nomeado diretor-geral dos estudos da então província da Bahia, tomou posse em 28 de março de 1856. Ficou pouco mais de um ano no cargo, tendo se demitido em 1857, o que se deveu, de um lado, a algumas resistências que encontrou no exercício de sua função e, de outro lado, à mudança do quadro político nacional.

Ilustra o primeiro aspecto o desentendimento do professor de francês com o diretor do Liceu Provincial, resolvido pelo diretor-geral da Instrução Pública com a proposta de jubilação do professor de francês. O governo, entretanto, em razão de pressões políticas, não deu sequência ao ofício do diretor-geral e manteve o professor na cadeira que ocupava. Em consequência, o Dr. Abílio exonerou-se do cargo (Cf. ALVES, 1942, pp. 72-73).

Quanto à mudança do quadro político, ela decorreu da vitória do partido liberal com a consequente queda do gabinete conservador a cujos políticos Abílio César Borges era ligado.

No alentado Relatório relativo ao ano de 1856, o futuro Barão de Macahubas expressa suas posições sobre os mais variados temas, tais como: a situação do professorado; a defesa de um sistema geral de Instrução Pública contra o sistema provincial então vigente; a instituição de Escolas Normais para a formação dos mestres primários; a distribuição gratuita de periódicos aos professores; a construção de prédios escolares separados das residências dos professores; a autorização para que cada freguesia que necessitasse erigir uma escola pudesse fazer uma pequena loteria; a criação do Ministério Nacional de Instrução; a liberdade e fiscalização das escolas particulares (Cf. Relatório de 1856 in ALVES, 1942, pp. 22-41).

Tendo deixado a Instrução Pública, Abílio vai procurar pôr em prática suas ideias pedagógicas na iniciativa privada, fundando, em 1858, o Ginásio Baiano em Salvador. Caracterizado por “disciplina branda, novos processos para a aprendizagem da leitura, métodos renovados para o estudo das línguas vivas, grande preocupação com o vernáculo” (HAIDAR, 1972, p. 176), o renome do Ginásio Baiano transcendeu os limites da província e notabilizou-se pelas personalidades que nele estudaram, como Castro Alves e Rui Barbosa.

Durante o período em que se dedicou ao Ginásio Baiano, o futuro Barão de Macahubas fez duas viagens à Europa. A primeira ocorreu em 1866. De lá ele trouxe material pedagógico, professores, além de ter aproveitado para redigir alguns compêndios: “estou aproveitando minha demora forçada, na



composição segundo o que me tem ensinado a prática, e o que por cá tenho visto, de algumas obrinhas elementares para as escolas brasileiras” (ALVES, 1942, p. 104). A segunda viagem deu-se em 1870, para tratamento de saúde, quando aproveitou para redigir outros textos e imprimir novos livros. Em 1879 ele viajou novamente para a Europa, oportunidade em que assinou o prefácio da edição escolar que organizou da obra *Os Lusíadas*.

Retornando da Europa em 1871, providenciou Abílio a mudança para o Rio de Janeiro, onde inaugurou o Colégio Abílio, que funcionou até 1880, quando foi dissolvida a sociedade com Epiphânio Reis, o qual ficou com o estabelecimento de ensino.

De acordo com o *Plano de Estudos* do Colégio Abílio do Rio de Janeiro, os estudos estavam divididos em duas seções: uma de *instrução primária* e outra de *instrução secundária*.

A seção de instrução primária tinha a duração prevista para três anos, compreendendo as seguintes disciplinas:

- 1º Ano: leitura; aritmética; catecismo; geografia; história santa; lições sobre as coisas; prática da língua francesa; desenho e caligrafia; dança e ginástica; música vocal. A essa programação o texto do *Plano de Estudos* acrescentava a seguinte observação: “Durante este primeiro ano os discípulos nunca vão à banca de estudo em silêncio; o que aprendem, aprendem somente nas aulas, e sem constrangimento, não tendo jamais lição passada e estudada de véspera. Os dias correm para eles, ora nas aulas, ora nas recreações”.
- 2º Ano: leitura; caligrafia; ortografia; aritmética; catecismo; geografia; história santa e do Brasil; prática da língua francesa; lições sobre as coisas; gramática portuguesa; música vocal; desenho; dança, ginástica e natação.
- 3º Ano: leitura; caligrafia; ortografia; aritmética; catecismo; sistema decimal de pesos e medidas; geografia; cosmografia; história santa e do Brasil; história natural; gramática portuguesa; lições sobre as coisas; prática da língua francesa; música vocal; desenho; dança, ginástica e natação.

O Plano de Estudos da Instrução Primária continha, ao final, a seguinte observação:



Por este método saem da escola primária os meninos com noções gerais de quase tudo que terão de aprender nos estudos secundários, escrevendo o português com boa ortografia, e já com um tal ou qual estilo; e por sobre isto, sem haverem tido uma só lição de francês de véspera, e sem mesmo lhe terem visto a gramática, somente por breves mas constantes exercícios absolutamente práticos e amenos, podendo ler com perfeição esta língua, e falando-a regularmente no que é propriamente conversação familiar, entendendo e respondendo a todas as questões que na mesma lhes são dirigidas; de modo que, ao começarem o estudo teórico dela, encontrarão a maior facilidade [“Plano de Estudos do Colégio Abílio”, in HAIDAR, 1972, p. 225].

O Plano da Seção de Instrução Secundária começava com a seguinte observação:

Esta seção dura regularmente sete anos, podendo, entretanto, ser reduzida a 4 ou 5, ou estendida a mais, conforme a inteligência e a aplicação dos alunos; e compreende os preparatórios exigidos para a matrícula nas diversas faculdades do Império, assim como a prática de falar as línguas francesa e inglesa, e o ensino teórico e prático da língua alemã, para aqueles que quiserem aprender esta língua [idem, ibidem].

A distribuição das disciplinas pelos sete anos previstos era a seguinte:

- 1º Ano: latim; francês teórico; francês prático; inglês; geografia física e cosmografia; história geral; religião; gramática portuguesa; curso prático de aritmética; desenho; dança; música vocal; ginástica e natação.
- 2º Ano: latim; francês; inglês; geografia e cosmografia; história geral; língua portuguesa; curso prático de aritmética; religião; desenho; dança; música; ginástica; natação.
- 3º Ano: latim; inglês; inglês e francês (aulas práticas de conversação nessas línguas e versão de uma para outra reciprocamente, de improviso); geografia física e política; história antiga; cosmografia; história geral; língua portuguesa; curso prático de aritmética; religião; desenho; dança; música; ginástica; natação.
- 4º Ano: latim; francês e inglês; geografia física e política; língua portuguesa; religião; alemão (opcional); curso prático de aritmética; dança; música; ginástica e natação.



- 5º Ano: aritmética (curso especial superior); francês; inglês; história da Idade Média; língua portuguesa; religião; alemão; ciências; desenho, música e dança.
- 6º Ano: álgebra; aritmética; filosofia; história moderna e contemporânea; francês e inglês; noções de física, química e história natural; retórica; religião; alemão; desenho; dança; música, ginástica.
- 7º Ano: geometria; trigonometria; filosofia; francês e inglês; economia social e política; literatura; religião; alemão; desenho; dança; música etc. (HAIDAR, 1972, pp. 222-229, onde está transcrito, na íntegra, o “Plano de Estudos do Colégio Abílio”).

Nas circunstâncias do rompimento da sociedade com Epiphanyo Reis e considerando o agravamento da epidemia de febre amarela no Rio de Janeiro, decidiu Abílio César Borges transferir-se para Barbacena, em Minas Gerais, onde abriu em 3 de fevereiro de 1881 um novo Colégio Abílio. No Rio de Janeiro, em 15 de março de 1883, o Colégio Abílio foi reaberto por seu filho Joaquim Abílio Borges que o dirigiu juntamente com seu irmão, Abílio César Borges Filho, até sua extinção em 1911. O Colégio de Barbacena funcionou até 1888, quando o já então Barão de Macahubas decidiu voltar ao Rio de Janeiro, onde faleceu no dia 17 de janeiro de 1891.

Abílio César Borges cultivara a amizade do imperador Dom Pedro II, que visitara o seu colégio na Bahia em 1859. Alguns anos mais tarde, tendo vagado a Reitoria do Colégio Pedro II, o imperador o convidou para assumir esse cargo. Não o aceitando, Abílio foi pessoalmente agradecer a honrosa distinção. “Vendo o Imperador que Abílio não desejava um cargo público, sugeriu-lhe a ideia de se transferir para o Rio. Aquiesceu, sob a condição de merecer o apoio de Sua Majestade” (ALVES, 1942, p. 134). Tendo se mudado para o Rio de Janeiro em 1871, Dom Pedro II o indicou para o Conselho de Instrução Pública da Corte, mandato que ele exerceu de 1872 a 1877. No dia 30 de julho de 1881 recebeu, por decreto imperial, o título de Barão de Macahubas. No ano seguinte foi enviado, como delegado do Brasil, ao Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Aires. Essa amizade com o imperador levou José Gonçalves Gondra a considerar as ideias pedagógicas do Barão de Macahubas como representando “uma posição *extraoficial* do Império brasileiro” (GONDRA, 1998b, p. 1).

No Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Aires, destacou-se sua participação na nona sessão realizada no dia 2 de maio de 1882, quando



proferiu um longo discurso abordando dois temas: o primeiro dizia respeito à formação dos mestres das escolas primárias; e o segundo referiu-se aos “melhores meios de nas escolas sustentar a disciplina e de fomentar nos meninos o gosto pela instrução” (MACAHUBAS, 1882, p. 184). Como resposta à primeira questão, ele propôs aos Estados nacionais a fundação de Internatos Normais. E para equacionar o segundo problema ele preconizou a abolição nas escolas de todo e qualquer tipo de prêmio ou castigo.

A argumentação apresentada para a defesa dessas duas teses pode ser, resumidamente, assim exposta:

a) É “coisa universalmente incontroversa que sem bons mestres não pode haver boas escolas, não pode haver bom ensino” (idem, p. 125). E a falta de bons mestres é sentida por todos os países, mesmo aqueles mais adiantados como os da Europa e os Estados Unidos. E onde será possível encontrar os mestres tão requeridos por todas as nações? Por toda a parte se acreditou que garantindo boas condições de trabalho, de vida e de salários surgiriam homens de talento que se converteriam em mestres exemplares. Completo engano, afirma o Barão de Macahubas: “os legítimos, os verdadeiros mestres, não os podem fazer os laboratórios sociais, ainda os mais aperfeiçoados; – existem feitos: só a natureza os cria” (idem, *ibidem*). A vocação educativa é, em suma, um dom. E onde encontrar essas vocações? Esses mestres que existem nas entranhas insondáveis da sociedade serão encontrados nas próprias escolas primárias: “os mestres comuns, ainda os menos hábeis, [...] descubrem instintivamente entre os discípulos quais os dotados de faculdades educativas e os sabem logo escolher para seus monitores e ajudantes” (idem, p. 126). E, uma vez descobertos os futuros mestres, trata-se de prepará-los. E como fazê-lo? “Só nas escolas normais: e em particular – escolas normais internatos” (idem, p. 148).

Em seguida o Barão passa a justificar a conclusão antes apresentada. Para ele não convém criar Escolas Normais senão nos grandes centros, isto é, nas capitais das províncias. Assim sendo, se forem constituídas na forma de externatos, essas escolas serão frequentadas por “indivíduos desclassificados que não se reconhecendo com préstimos para ocupações sérias, muitas vezes ociosos, frequentadores das ruas e dos cafés” buscarão matricular-se apenas para se isentar do serviço militar ou obter com facilidade um diploma “com que possam continuar a viver sem fadiga e sem trabalho” (idem, pp. 149-150), não se dispondo, de forma alguma, a ensinar nas aldeias. Inversamente, os



internatos garantiriam a aquisição ou afirmação dos “hábitos de ordem, de trabalho, de obediência ao dever, de concentração e desprendimento do viver agitado do mundo, hábitos estes sem os quais não concebo um bom mestre ou uma boa mestra de escola” (idem, p. 150). Desse modo, com a criação de Internatos Normais, estes receberiam gratuitamente jovens pobres do interior, os quais, terminado o curso, voltariam para as respectivas cidades, vilas ou aldeias para reger as escolas tendo uma vida simples, mas feliz.

b) em relação à segunda tese, o Barão de Macahubas lembra que, desde o início de suas atividades no campo da educação, ele se posicionou contrariamente aos castigos. E cita passagens do discurso que proferiu em 1858, quando da inauguração de seu primeiro colégio, tendo retomado o mesmo assunto num outro discurso proferido em 1861 em que, após trazer em apoio à sua tese o testemunho de grandes educadores antigos e modernos, considerava que, se “o emprego dos castigos torna o mister dos mestres mais fácil, custando-lhes muitíssimo menos que o da doçura e da insinuação” (idem, p. 154), em contrapartida, “se lhes custa menos, muito menos conseguem, visto como por meio dos castigos não alcançam jamais o verdadeiro fim da educação, que é persuadir os espíritos e inspirar-lhes o amor sincero da virtude” (idem, *ibidem*). E isso é assim tanto na educação moral como na intelectual, em que o mestre deve utilizar “todos os meios para tornar agradáveis aos meninos as coisas que deles se exigem” (idem, p. 155).

Quanto aos prêmios, o barão confessa que os distribuiu regularmente durante 16 anos. A partir de 1875, entretanto, aboliu-os, pois se convenceu de sua inteira inutilidade e, mais do que isso, da danosa influência que exerciam sobre o espírito das crianças. Com efeito, observou ele que tanto os premiados como os que nenhum prêmio recebiam continuavam com o mesmo comportamento e a mesma aplicação nos estudos, com uma diferença, porém: “os primeiros se tornavam cada vez mais orgulhosos e vaidosos, e portanto menos tratáveis, e os outros, ou desanimavam, ou tornavam-se piores, enfezados pela humilhação sofrida diante de seus colegas e de seus pais e parentes” (idem, pp. 155-156).

Constata-se nas atas do Congresso que as teses defendidas pelo Barão de Macahubas tiveram grande aceitação uma vez que a leitura de sua dissertação “foi interrompida por repetidas manifestações de aprovação” (idem, p. 185).

Os escritos do Barão de Macahubas constituem-se predominantemente de compêndios para uso nas escolas. Eis, a seguir, a relação de suas obras:



1. *Epítome da Gramática Portuguesa*, 1860;
2. *Epítome da Gramática Francesa*, 1860;
3. *Epítome da Geografia Física*, 1863;
4. *Primeiro Livro de Leitura*, 1886;
5. *Segundo Livro de Leitura*, 1886;
6. *Terceiro Livro de Leitura*, Bruxelas, 1871;
7. *Os Luzíadas* [sic] (texto com a supressão das estâncias que não devem ser lidas por meninos), 1879;
8. *Pequeno Tratado de Leitura em voz alta* (tradução do texto de Ernesto Legouvè), 1879;
9. *Desenho linear ou Geometria Prática Popular*, 1876;
10. *Novo Primeiro Livro de Leitura – Leitura Universal*, 1888;
11. *Cantos – Ensino da Música nas Escolas, Colégios e Famílias*, 1888;
12. *Quarto Livro de Leitura* (com a colaboração de Joaquim Abílio Borges), 1890;
13. *Quinto Livro de Leitura* (com Joaquim Abílio Borges), 1890 (?) [ALVES, 1942, pp. 146-161].

Além dos textos didáticos, Isafas Alves menciona também os aparelhos escolares inventados ou introduzidos nas escolas pelo Barão de Macahubas (idem, pp. 164-169). Em seguida o mesmo autor relaciona discursos, conferências e memórias escritos pelo Barão, num total de 18 títulos, além de outros 11 títulos referidos à sua obra ou ao seu colégio, escritos por outros autores (idem, pp. 169-174).

Dentre as obras por ele escritas, no entanto, talvez a mais importante, ao menos do ponto de vista da exposição de suas ideias pedagógicas, seja *A lei nova do ensino infantil*, editada em 1884 em Bruxelas. Trata-se de uma obra rara. José Gonçalves Gondra informa ter encontrado um exemplar no acervo do IEB-USP, fazendo referência à existência de um outro na Biblioteca da Faculdade de Direito da USP. O texto por mim analisado é fotocópia de um exemplar encontrado num sebo pelo professor Gilberto Luiz Alves, da UFMS.

Os livros do Barão de Macahubas eram distribuídos gratuitamente pelas escolas de todo o país. O escritor Raul Pompeia, que frequentou como interno o Colégio Abílio, compôs o romance *O Ateneu* com base em sua experiência de aluno. A figura do Dr. Abílio é ridicularizada no personagem de Aristarco Argolo de Ramos: “O *Ateneu* era o grande colégio da época. Afamado por um sistema



de nutrido reclame, mantido por um diretor que de tempos a tempos reformava o estabelecimento, pintando-o jeitosamente de novidade, como os negociantes que liquidam para recomeçar com artigos de última remessa” (POMPEIA, 1997, p. 32). Assim, o Colégio granjeou a preferência das famílias abastadas:

De fato, os educandos do *Ateneu* significavam a fina flor da mocidade brasileira. A irradiação do reclame alongava de tal modo os tentáculos através do país, que não havia família de dinheiro, enriquecida pela setentrional borracha ou pela charqueada do Sul, que não reputasse um compromisso de honra com a posteridade doméstica mandar dentre seus jovens, um, dois, três representantes abeberar-se à fonte espiritual do *Ateneu* [idem, p. 33].

Raul Pompeia prossegue, em sua ironia:

O Dr. Aristarco Argolo de Ramos, da conhecida família do Visconde de Ramos, do Norte, enchia o império com o seu renome de pedagogo. Eram boletins de propaganda pelas províncias, conferências em diversos pontos da cidade, a pedidos, à sustância, atochando a imprensa dos lugarejos, caixões, sobretudo de livros elementares, fabricados às pressas com o ofegante e esbaforido concurso de professores prudentemente anônimos, caixões e mais caixões de volumes cartonados em Leipzig, inundando as escolas públicas de toda a parte com a sua invasão de capas azuis, róseas, amarelas, em que o nome de Aristarco, inteiro e sonoro, oferecia-se ao pasmo venerador dos esfaimados de alfabeto dos confins da pátria. Os lugares que os não procuravam eram um belo dia surpreendidos pela enchente, gratuita, espontânea, irresistível! E não havia senão aceitar a farinha daquela marca para o pão do espírito. E engordavam as letras, à força, daquele pão. Um benemérito. Não admira que em dias de gala, íntima ou nacional, festas do colégio ou recepção da coroa, o largo peito do grande educador desaparecesse sob constelações de pedraria, opulentando a nobreza de todos os honoríficos berloques [idem, p. 32].

Como assinala Maria de Lourdes Mariotto Haidar,

a ironia do autor do *Ateneu* deixa, contudo, incontestes os fatos. Na verdade, não eram apenas as escolas públicas da Corte e das capitais das províncias que recebiam, aos milhares, os donativos do Barão de Macahubas. A prodigalidade



de Abílio, exuberantemente divulgada pelos jornais da Corte e periódicos provinciais, estendia-se às mais remotas e humildes localidades do Império [HAIDAR, 1972, p. 198].

Conforme informação de Isaias Alves, “cerca de 400.000 volumes das suas obras didáticas se distribuíram gratuitamente por todas as províncias” (ALVES, 1942, p. 145).

Autodidata em matéria de educação, o Barão de Macahubas construiu sua concepção educativa e a difundiu em estreita relação com a sua própria experiência na área, primeiro ao exercer a função de diretor geral da Instrução Pública da Bahia e depois à frente dos colégios que fundou e dirigiu. Ora, se por *ideias educacionais* entendermos as ideias referidas à educação consideradas de forma geral, independentemente de seu influxo no fenômeno educativo, e por *ideias pedagógicas* entendermos as ideias educacionais consideradas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa, então o conceito de *ideias pedagógicas* se aplica com plena adequação à concepção educativa de Abílio César Borges. Em consequência de seu autodidatismo e da íntima ligação de seu pensamento com suas ações no campo educativo, não se encontra uma exposição sistemática de suas ideias. Estas acham-se espalhadas pelos seus compêndios, discursos, cartas e conferências, excetuando-se apenas o texto *A lei nova do ensino infantil*, escrito deliberadamente com o propósito de explicitar sua concepção pedagógica, como esclarece o autor logo no primeiro parágrafo do referido texto:

Havendo eu anunciado a instituição, no Colégio Abílio da Corte, de um curso especial de instrução primária, segundo a que eu chamo – *Lei nova do ensino infantil*, isto é, segundo os princípios da pedagogia moderna e os meus próprios descobrimentos na matéria, julgo conveniente expor em que consiste essa *Lei nova*, cujo conhecimento poderá aproveitar aos pais de família para a educação de seus filhos, e aos mestres para a de seus discípulos, si razoáveis e proveitosas julgarem as ideias que lhe servem de fundamento [MACAHUBAS, 1884, p. 5].

Vê-se por aí que, mesmo nesse trabalho com intenção teórica explícita, o móvel principal continua sendo o proveito que poderá trazer aos educa-



dores, sejam eles pais de família ou mestres de escola. Em contrapartida, apesar da intenção teórica, o texto não se caracteriza, propriamente, por uma exposição sistemática das ideias pedagógicas do autor. O tom dominante é o das referências fatuais, dos exemplos extraídos de sua própria prática assim como de outros autores e de outros países. Procurarei, pois, identificar na dispersão de suas obras suas principais ideias pedagógicas. Para isso me servirei principalmente dos elementos reunidos por Isaias Alves no livro *Vida e obra do Barão de Macahubas* e, em especial, na dissertação apresentada no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Aires e no texto *A lei nova do ensino infantil*, organizando-as de acordo com o seguinte roteiro: a) concepção de homem e de infância e aprendizagem; b) o papel da escola e sua organização; c) conteúdos do ensino; d) os métodos de ensino; e) a proeminência da educação moral.

a) Concepção de homem e de infância e aprendizagem

Em termos gerais, a visão de homem e de mundo de Abílio César Borges inseria-se no âmbito da mundividência católica. Dá testemunho disso o lugar que ocupa a religião no currículo de suas escolas, o fato de sempre contar com padres como capelães e professores em seus colégios e o apoio recebido dos arcebispos da Bahia. Julgava mesmo “de suma importância obrigar os professores, quer públicos, quer particulares, a conduzirem seus alunos à missa uma vez por semana, estabelecendo-se uma pena para os que não cumprirem esta obrigação” (ALVES, 1942, p. 38). Por isso entendia que era preciso ser mais exigente com os estrangeiros, principalmente no que respeita à religião, perguntando-se se seria conveniente consentir que um protestante viesse estabelecer entre nós “uma casa de educação para a mocidade” (idem, pp. 37-38). Entendia que o homem é um “espírito, que é uma emanção de Deus, de Deus que é todo puro amor”, havendo “na alma humana uma tal nobreza inata” decorrente da “onipotente bondade da Providência” (MACAHUBAS, 1882, p. 152). Mas, nas condições da segunda metade do século XIX, essa visão já incorporava elementos do liberalismo: “o mestre não foi encarregado pela natureza de guiar um escravo, de formar um soldado, de preparar um ministro dos altares etc., mas de educar um homem; isto é, um ente razoável e livre, tornando-o apto para as diversas carreiras sociais” (idem, *ibidem*). Dado que a liberdade existe sempre no homem, ainda



que latente, “de todo o ensino recebido, a alma não toma senão aquilo que ela quer”. Portanto, “a autoridade, de um lado (quero dizer a autoridade esclarecida pela sabedoria e animada pelo amor), e a confiança, do outro, tal é a condição de uma educação liberal” (idem, pp. 152-153). Logo, todos os meios utilizados na educação do homem “devem ter um caráter liberal, nobre, generoso, próprio a manter nele a altivez, a espontaneidade, a elevação dos sentimentos, em uma palavra, tudo que faz a dignidade do homem”, a qual, por sua vez, “é inseparável da liberdade” (idem, p. 153). Daí se segue a sua concepção de infância e de pedagogia: “a criança é um ente pensante, ativo, moral, influído por afetos e paixões que convém regular, mas nunca violentar pela coação ou destruir pela tirania”. E a pedagogia, por seu turno, “tem por fim cultivar a razão sem martirizar a sensibilidade: a sua missão é alumiar o espírito com o facho da ciência, e confortar o ânimo com os perfumes do amor” (idem, *ibidem*). Com efeito, entendia ele que “o corpo é uma máquina complicadíssima, cujo destino é o serviço da mente: e, pois, tanto melhor serviço prestará, quanto mais perfeito, mais forte. Em suma, quanto mais são for” (MACAHUBAS, 1884, p. 21). Dado que, descontadas apenas as horas de sono, “a lei de cada momento na vida” é “a atividade incessante do espírito”, a capacidade de aprendizagem do ser humano é ilimitada e “o repouso não é, pois, outra coisa na realidade senão uma troca, uma mudança de caminho ou de horizonte no curso de nossa atividade espiritual” (idem, p. 23). Segue-se, assim, que a moderna pedagogia deve guiar-se pela regra segundo a qual “grande alívio é para o espírito a variedade bem calculada das tarefas” (idem, *ibidem*). Assim será possível aliviar grandemente a fadiga dos alunos no processo de aprendizagem.

b) Papel da escola e sua organização

A partir dessa concepção de homem, infância e aprendizagem, o Barão de Macahubas considera que “em regra não quer a *Lei nova* que comece o ensino da escola senão aos 7 anos, e nunca antes dos 6. Antes de tais idades aprendem as crianças mais e melhor no seio de suas famílias. A vida pautada da escola, principiada antes do tempo próprio, acanha fatalmente o desenvolvimento do corpo, senão também o da inteligência” (idem, p. 17). Por isso ele era contrário aos jardins de infância, chegando mesmo a considerar que a escolarização das crianças de 3 a 5 anos é “coisa que



repugna à natureza, e portanto absurda, tendo além disto seu lado ridículo” (ALVES, 1942, p. 54).

Em média, a educação básica, compreendendo a escola primária e a secundária, teria a duração de oito anos, abrangendo, já, os estudos preparatórios para ingresso nos cursos de nível superior. A sequência dos estudos era, pois, caracterizada por uma seriação metódica, diferentemente do que então ocorria nos cursos de preparatórios, nos quais predominava o regime parcelado. Defendia a coeducação dos sexos e dava preferência para o regime de internato, sendo que, para a formação dos professores que iriam atuar nas escolas primárias, esse regime era entusiasticamente preconizado por ele como a única forma de se instaurarem Escolas Normais aptas a garantir a adequada preparação dos futuros mestres de escola. O Dr. Abílio tinha uma visão aristocrática do ensino secundário, como se depreende desta manifestação registrada à página 28 do Relatório que elaborou em 1856 na condição de diretor-geral da Instrução Pública da província da Bahia:

Distribuída com muita profusão e pouco discernimento, a educação secundária inspira aos mancebos das classes inferiores o desprezo de seus iguais e o desgosto de seu estado, granjeando-lhes uma espécie de enganadora superioridade que mais não lhes permite contentarem-se com uma existência obscura, e que entretanto não lhes dá essa superioridade real que poucos homens têm recebido da natureza, e que nenhuma educação poderia adquirir: e dest’arte ela povoa a sociedade de membros sem préstimos, que lhe levam o espírito de insubordinação, o desejo de mudanças e uma ambição inquieta e vaga a que não pode satisfazer uma situação sempre incerta e que se move em todos os sentidos para adquirir abastança ou autoridade [idem, p. 70].

Não encontrei referências do Barão de Macahubas sobre a questão da universidade ou do ensino superior, de modo geral.

c) Os conteúdos do ensino

Para o autor da *Lei nova* o ensino compreendia um “programa largo e complexo”, abrangendo “as noções elementares de quase todos os conhecimentos humanos, quer científicos, quer literários” (MACAHUBAS, 1884,



p. 17). Mais especificamente, esclarece ele que o ensino, no curso primário, compreendia

os elementos de geometria linear, plana e no espaço, de cálculo concreto e abstrato, de geografia e cosmografia, de mineralogia, geologia, botânica, zoologia, física, química mineral e orgânica, anatomia e fisiologia, história do Brasil, higiene, economia política, agricultura, direitos e deveres do homem, gramática da língua vernácula sem livro, leitura, desenho e escrita, conversação nas línguas francesa, inglesa, canto de ouvida [sic] e solfejo metódico, ginástica, dança e evoluções militares [idem, p. 19].

Vê-se, por esse elenco, a importância atribuída aos elementos científicos no currículo escolar. Aliás, em carta escrita em 1866, por ocasião de sua primeira viagem à Europa, o Dr. Abílio dizia que projetava fazer uma revolução nova na educação brasileira na qual ocuparia um lugar de destaque o cultivo das ciências naturais. E fazia referência à distância em que se achava a instrução no Brasil em comparação com a Europa: “os meninos aqui sabem mais história e ciências do que os homens de letras em nosso caro Brasil” (ALVES, 1942, p. 48).

A hierarquização das disciplinas no currículo devia obedecer, *grossomodo*, à seguinte sequência: a língua nacional, as matemáticas, a história e a geografia pátrias deviam ocupar a maior parte dos programas; em seguida viriam as línguas estrangeiras, a geografia geral e a filosofia.

Importância especial era concedida ao estudo da língua vernácula. Em carta datada de 29 de dezembro de 1868 dirigida ao ministro do Império, o Dr. Abílio manifestava a sua estranheza ao observar a ausência da língua portuguesa nos programas dos exames de preparatórios para ingresso nos cursos superiores. Referindo-se ao desconhecimento que grassava entre os jovens no que se refere à ortografia e à gramática da língua portuguesa, apresenta vários argumentos que justificavam a inclusão dessa matéria no rol dos exames exigidos para matrícula nas diferentes faculdades. Em consequência, a 30 de outubro de 1869 o ministro do Império Paulino de Souza decretava a inclusão do português como um dos preparatórios exigidos para ingresso nos cursos superiores.

Seguindo o princípio de que nada se devia obrigar a mocidade aprender que lhe não fosse de utilidade, priorizava no ensino das línguas estrangeiras



o aprendizado prático, segundo o método direto baseado na conversação e fazendo preceder o ensino de francês e inglês ao de latim. Advogava o estudo sério da história e que se desembaraçasse a filosofia das questões especulativas e transcendentais, não acessíveis aos jovens de 15 e 16 anos, reduzindo-a à lógica simplesmente. Em suma: “é em favor do estudo da história geral e da particular do Brasil; é em favor do estudo aprofundado da língua nacional e das matemáticas, que eu quisera ver reduzidos os exames de línguas estranhas e o de geografia a proporções razoáveis” (idem, p. 94). Assim, com a ênfase na língua vernácula e nos estudos científicos, o Barão de Macahubas não conferia aos estudos clássicos a importância central atribuída por outros grandes colégios da época, a exemplo do Caraça, de Minas Gerais, e do próprio Colégio Pedro II, sediado na capital do Império.

d) Os métodos de ensino

Diante do extenso elenco de conteúdos previsto para a escola primária, como foi indicado no item anterior, o próprio Barão de Macahubas observa que lhe foi objetado que não é razoável sobrecarregar o espírito das crianças, as quais poderão abater-se com tantas exigências. Em resposta, diz ele: os que assim pensam não estão a par dos novos processos empregados no ensino da infância. Com efeito,

o método novo segue passo a passo o desenvolvimento físico e mental do aluno. Conformando-se com o processo fixado pela natureza, ele não violenta nem comprime a espontaneidade das boas aptidões herdadas, depura as más inclinações, e forma de um modo atraente hábitos novos, despertando ao mesmo tempo inclinações. A educação se tem assim convertido em uma tarefa delicada e interessante para o educador, e sumamente agradável e fácil para os que aprendem [MACAHUBAS, 1884, pp. 23-24].

O Dr. Abílio César Borges aderiu, pois, à pedagogia moderna procurando pôr em prática e difundir no Brasil os “métodos novos”. Dessa forma, afirma que a *Lei nova* “quer que a escola seja um lugar de prazer e de felicidade para as crianças; quer que estas procurem-na em vez de fugir dela; quer enfim que amem-na em vez de odiá-la” (idem, p. 6). Criticando a passividade da escola tradicional, ele advoga uma escola ativa que “aguce a curiosidade no espírito



dos meninos” inspirando-lhes “o gosto da instrução, convencendo-os das grandes vantagens dela, e abrindo-lhes portanto a vontade para o estudo” (idem, p. 11). Por isso “a *Lei nova* não impõe aos meninos a obrigação de aprender: excita-lhes o amor à escola, tornando-a convidativa pela variedade, amenidade e utilidade do ensino” (idem, pp. 11-12).

Demonstrando clarividência e bom senso, o Barão, ao mesmo tempo em que adere aos métodos novos, não deixa de perceber algumas fragilidades. Lembra que os vários países, como a Alemanha, a França, Portugal e também o Brasil, tiveram os seus métodos que, uma vez formulados, fazem, de início, grande barulho sendo promovidos entusiasticamente pelos seus autores e respectivos seguidores mas, em seguida, desaparecem de cena não sobrevivendo aos seus próprios formuladores. E conclui: “Quanto a mim o método antigo, se razoavelmente modificado, isto é, descarregado daquela infinidade indigesta de sílabas soltas e vãs, é ainda preferível, pela razão de não exigir propagadores especiais para ser aplicado. Todos os mestres, ainda os mais ignorantes, podem aplicá-lo, começando pelas mães, que devem ser os primeiros mestres de leitura dos meninos” (idem, p. 13).

e) Proeminência da educação moral

A educação moral, entendida em íntima ligação com a religião, ocupava posição central no conjunto das ideias pedagógicas do Barão de Macahubas. Isso está evidenciado no Relatório elaborado em 1856, enquanto diretor-geral da Instrução Pública da Bahia e ao longo de toda a sua obra pedagógica, manifestando-se, obviamente, na dissertação apresentada no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Aires e, finalmente, no opúsculo denominado *A lei nova do ensino infantil*.

No Congresso de Buenos Aires ele afirmou que a educação sábia é aquela “que busca encaminhar a vontade dos meninos para a prática do bem e para o cumprimento do dever, independentemente do estímulo dos prêmios ou do temor das penas” (MACAHUBAS, 1882, p. 155). Na mesma ocasião ele exortava os mestres a ensinar aos meninos a virtude e a fecundar-lhes no coração os germens das grandes aspirações, despertando as energias da alma. Dedicava a parte final da *Lei nova* à educação moral, anunciando-a como o “ponto de transcendental importância, para o qual nunca se reclamará de mais a atenção dos pais de família e dos mestres de escola” (MACAHUBAS, 1884, p. 27). Na



sequência, advoga o ensino da moral com base nos exemplos vivos, criticando o ensino à base de exortações e da memorização de regras de moral, dado nas escolas, considerando-o semelhante aos longos e mal ouvidos sermões dos padres. E conclui o texto afirmando que é pela via da educação moral que a escola primária irá realizar a reforma dos costumes e preparar os jovens de ambos os sexos para a vida pública assim como para desempenhar os deveres de pais e mães de família.

Vemos, pois, com razoável clareza, como a concepção pedagógica do Barão de Macahubas pretendia conciliar as ideias modernas com a tradição católica, em consonância com o ecletismo espiritualista. Embora em sua biografia não tenha aparecido uma vinculação explícita com o ecletismo, sua formação deu-se quando se concluía o ciclo de constituição dessa corrente filosófica. Estudando na Faculdade de Medicina da Bahia entre 1841 e 1845, é provável que tenha sido aluno de Eduardo Ferreira França, um dos maiores expoentes brasileiros da filosofia eclética. E, ao transferir-se para a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1846, terá encontrado, também aí, o mesmo ambiente marcado pelas presenças da Revista *Minerva Brasiliense* e de Gonçalves de Magalhães, cujas obras *Fatos do espírito humano* e *A alma e o cérebro* marcam o apogeu da filosofia eclética no Brasil.

No prólogo de seu livro sobre a vida e a obra do Barão de Macahubas, Isaias Alves conta que, em um curso de aperfeiçoamento de professores, leu algumas frases de Macahubas e pediu às educadoras que indicassem o autor de cada pensamento, recebendo, em resposta, os nomes de Dewey, Thorndike, Ferrière, Kilpatrick e outros notáveis educadores modernos. Acrescenta que foi grande a surpresa daquelas professoras quando ele apresentou as obras originais de Macahubas datadas de 1882 e 1883, onde se incluía a *Lei nova*, publicada em 1884.

Esse testemunho põe em evidência a importância não apenas dos estudos de história da educação, mas também de sua difusão através do ensino como elemento de grande relevância na formação dos professores e educadores de modo geral.

Certamente o estudo histórico do tipo do que procuramos fazer no presente texto nos permite evitar concluir, à luz dos nomes citados nas respostas dadas, que o Barão de Macahubas teria sido um representante do Movimento da Escola Nova *avant la lettre*. Em verdade, as ideias pedagógicas do Barão de Macahubas inserem-se nos debates educacionais que se travavam na segunda



metade do século XIX no âmbito internacional e, especificamente, no contexto brasileiro. Se os biógrafos, seguindo a via da apologética, tendem a exaltar a figura do “grande educador”, nós temos, para contrastar, o testemunho de Raul Pompeia que torna controversa essa figura, apresentando-a como expressão da concepção que considera o ensino como um negócio, o que faz trazer para esse campo o *slogan* “a propaganda é a alma do negócio”.

De fato, quando diretor-geral da Instrução Pública, Abílio César Borges preconizou o exercício, por parte do poder público, de um controle e fiscalização rigorosa das escolas privadas, posicionando-se, portanto, contra a chamada “liberdade de ensino”. Depois, já na iniciativa privada, ele propôs em 1873 ao Conselho Diretor da Instrução do Município da Corte que fosse decretado o ensino inteiramente livre, à vista da ineficiência da inspeção oficial e considerando que o Estado não se deve intrometer em algo que é dever natural e impreterível das famílias. Isaías Alves, como biógrafo, explica que a mudança de posição decorreria da experiência adquirida e rechaça como ingênua ou malévola a ligação com o fato de, à época (1873), Abílio ser diretor de colégio, alegando que ele não precisava disso, porque, dado o prestígio que alcançara, não necessitava das benevolências do poder e, ao contrário, a liberdade de ensino era incentivo a novos concorrentes (ALVES, 1942, pp. 40-41). Em verdade, como nos esclarece Maria de Lourdes Mariotto Haidar, naquela época a tese da desoficialização do ensino ganhava terreno, especialmente no que se refere ao ensino secundário: “a ideia de confiar inteiramente à iniciativa particular o oneroso e improficuo ensino secundário provincial, consagrada em 1868 em São Paulo, seduzia a muitas províncias” (HAIDAR, 1972, p. 179). A partir de 1870, liberais e conservadores irmanaram-se na defesa da tese da liberdade de ensino. E a pujança da iniciativa privada da qual são exemplos os colégios fundados por Abílio César Borges, assim como a crença de que com liberdade plena haveria ainda maior expansão, fortaleceram a referida tese.

Igualmente o movimento de construção dos sistemas nacionais de ensino que se desenvolvia nos diferentes países também repercutiu no Brasil. Ora, Abílio, já no relatório de 1856, manifesta-se a favor de um sistema nacional de instrução. E em 1875 conclama o ministro do Império, João Alfredo, a criar o Ministério da Instrução, afirmando que “a instrução pública deste vasto Império reclama já, e merece assaz uma pasta especial” (ALVES, 1942, p. 34).



9. NOVAS EXIGÊNCIAS PRODUTIVAS: ABOLIÇÃO E INSTRUÇÃO

Essas manifestações do Barão de Macahubas inseriam-se no âmbito dos debates que destacavam a importância estratégica da instrução pública colocando, de uma ou de outra forma, a questão da organização de um sistema nacional de ensino. Esses debates ganharam força nas últimas décadas do período imperial e estenderam-se ao longo da Primeira República. Na fase propriamente imperial, que se iniciou no final da década de 1860, as discussões desenrolaram-se sobre um pano de fundo comum: o problema da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país⁴.

Nessa época o principal setor da economia brasileira era representado pela cafeicultura. Como assinala Celso Furtado, o processo de formação das classes dirigentes no caso da economia cafeeira era bem distinto daquele que se desenvolveu na economia açucareira. No caso do açúcar, as fases produtiva e comercial encontravam-se separadas. Uma vez que a fase comercial era monopolizada por grupos externos localizados em Portugal ou na Holanda, aos quais competia tomar as decisões fundamentais, os senhores de engenho que dirigiam a produção acabaram não desenvolvendo uma clara consciência dos próprios interesses e foram, progressivamente, deixando as tarefas diretas sob execução de feitores.

Compreende-se, portanto, que os antigos empresários hajam envolvido numa classe de rentistas ociosos, fechados num pequeno ambiente rural, cuja expressão final será o patriarca bonachão que tanto espaço ocupa nos ensaios dos sociólogos nordestinos do século XX. A separação de Portugal não trouxe modificações fundamentais, permanecendo a etapa produtiva isolada e dirigida por homens de espírito puramente ruralista [FURTADO, 1982, p. 115].

4. Em uma trilogia publicada em 2000, Luiz Antônio Cunha reconstrói a história do ensino profissional no Brasil desde as origens até os dias atuais. Para os períodos colonial e imperial, ver L. A. Cunha, *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*, São Paulo, Editora da UNESP, 2000.



Diferentemente, a economia cafeeira contou, desde o início, com uma vanguarda constituída por homens com experiência comercial, entrelaçando-se, assim, os interesses da produção e os do comércio. Dessa maneira, a formação da classe dirigente envolveu um conjunto amplo de aspectos articulados entre si: “aquisição de terras, recrutamento de mão de obra, organização e direção da produção, transporte interno, comercialização nos portos, contatos oficiais, interferência na política financeira e econômica” (idem, p. 116). Tendo consciência clara de seus interesses, esses dirigentes compreenderam a importância do governo na atividade econômica, o que os levou a colocar a política a serviço do grupo econômico por eles representado. E, como no Império o governo central era forçado a atender a interesses muito heterogêneos, dificultando a resposta aos interesses dos grupos econômicos locais, a descentralização do poder propiciado pela República veio a permitir mais completamente a identificação da máquina político-administrativa com a empresa cafeeira. A expressão mais clara dessa tendência traduziu-se na “política dos governadores” instituída no âmbito das reformas instauradas pelo presidente Campos Salles no início de sua gestão em 1898.

Ainda conforme Celso Furtado, por volta da década de 1870, definia-se o café como “o produto que permitiria ao país reintegrar-se nas correntes em expansão do comércio mundial” (idem, p. 116). As condições para isso estavam dadas: “Concluída sua etapa de gestação, a economia cafeeira encontrava-se em condições de autofinanciar sua extraordinária expansão subsequente; estavam formados os quadros da nova classe dirigente que lideraria a grande expansão cafeeira. Restava por resolver, entretanto, o problema da mão de obra” (idem, *ibidem*).

A base da produção cafeeira era escravista. Fora gestada e desenvolvera-se ao longo da primeira metade do século XIX ampliando sensivelmente o contingente de escravos. Mesmo após a lei de 1831 que, sob pressão inglesa, tinha por escopo coibir a entrada de escravos negros vindos da África, eles continuaram a entrar em números crescentes: 30 mil em 1840, 30.500 em 1843, 52.600 em 1846 e 57.800 em 1847. Entre 1840 e 1847, portanto, num período de oito anos, ingressou um total de 239.800 escravos (BASTOS, 1975, p. 97). Mas essa convivência que tornou a lei de 7 de novembro de 1831 letra morta já não poderia persistir em face das novas condições de desenvolvimento do capitalismo em nível mundial e diante das pressões internacionais e sanções da Inglaterra. Com isso, “a Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850,



quase reproduzindo a anterior, cuja penalidade conservava, preencheu a sua missão. A energia dos executores correspondia ao pensamento do legislador, e o tráfico extinguiu-se dois anos depois” (idem, p. 85).

Segundo Alfredo Bosi, emergiu, nessa nova situação, um “novo liberalismo”. O primeiro liberalismo, aquele esposado pela classe proprietária quando se formava o novo Estado do Brasil independente, denotava a palavra *liberal* com quatro significados que se podiam combinar entre si de diferentes modos:

- 1) *Liberal*, para a nossa classe dominante até os meados do século XIX, pôde significar *conservador das liberdades*, conquistadas em 1808, *de produzir, vender e comprar*.
- 2) *Liberal* pôde, então, significar *conservador da liberdade*, alcançada em 1822, *de representar-se politicamente*: ou, em outros termos, ter o direito de eleger e de ser eleito na categoria de cidadão qualificado.
- 3) *Liberal* pôde, então, significar *conservador da liberdade* (recebida como instituto colonial e relançada pela expansão agrícola) *de submeter o trabalhador escravo mediante coação jurídica*.
- 4) *Liberal* pôde, enfim, significar *capaz de adquirir novas terras em regime de livre concorrência*, ajustando assim o estatuto fundiário da Colônia ao espírito capitalista da Lei de Terras de 1850 [Bosi, 1992, pp. 199-200].

Em verdade, essa visão de liberalismo não era exclusiva do Brasil. Era encontrada em todas as situações de grande lavoura, as chamadas *plantations*, como ocorria nas Antilhas inglesas e francesas, em Cuba e no sul dos Estados Unidos. Como já observara Azeredo Coutinho, a abundância de terras nas colônias tornava impossível o trabalho livre sob o capital. O trabalhador, obviamente, tenderia a preferir ocupar um pedaço de terra e cultivá-la para si mesmo a sujeitar-se a trabalhar para outro, isto é, para o empresário capitalista. Daí a necessidade do trabalho forçado, possibilitado pelo estatuto da escravidão. Wakefield, colonizador inglês que criou na Austrália, em 1834, e na Nova Zelândia, em 1837, associações para encorajar a imigração, idealizou um mecanismo para viabilizar o trabalho assalariado nas colônias. Sua proposta foi comentada por Marx na “Teoria moderna da colonização”, último capítulo do Livro I d’O *Capital*. Segundo a proposta de Wakefield, “o governo fixaria para as terras virgens um preço artificial, independente da



lei da oferta e da procura. O imigrante teria de trabalhar longo tempo como assalariado até obter dinheiro suficiente para comprar terra e transformar-se num lavrador independente” (MARX, 1968, livro 1, vol. 2, p. 892). Foi exatamente com esse espírito que se aprovou no Brasil a Lei de Terras, em 1850, mesmo ano em que também foi aprovada a lei que extinguiu o tráfico de escravos. Assim, tornando proibitiva a aquisição de terras para quem não fosse já proprietário, preparava-se o ambiente para que, quando chegassem os imigrantes, eles fossem forçados a substituir, como trabalhadores livres, a mão de obra escrava nas lavouras de café.

O “novo liberalismo” referido por Bosi tinha como bandeira a abolição da escravatura e a introdução do trabalho assalariado no Brasil. Esse “segundo liberalismo” impõe-se sobre o anterior a partir de 1868, data que a historiografia assinala “como o grande divisor de águas entre a fase mais estável do Segundo Império e a sua longa crise que culminaria, vinte anos mais tarde, com a Abolição e a República” (BOSI, 1992, p. 222). Esse ano marca a revolta dos liberais com a demissão, por Dom Pedro II, do Gabinete Zacarias. É, também, o ano da publicação do poema “Navio negreiro”, de Castro Alves, marco do movimento abolicionista. E é, igualmente, 1868 o ano que Silvio Romero toma como marco do início dos novos tempos que colocavam em questão o catolicismo, o espiritualismo eclético, as instituições monárquicas, o romantismo, “com seus doces, enganosos e encantadores cismares”, a “chaga da escravidão”. Ainda segundo Silvio Romero, nesse ano “o partido liberal, expelido grosseiramente do poder, comove-se desusadamente e lança aos quatro ventos um programa de extrema democracia, quase um verdadeiro socialismo”, sendo também organizado o partido republicano (apud BOSI, 2002, pp. 165-166).

A Abolição, tida por quase todos como inevitável, foi programada pelas camadas dominantes brasileiras na forma de uma transição gradual e segura. Começou pela proibição do tráfico, em 1850, seguiu com a Lei do Ventre Livre, em 1871, teve continuidade com a Lei dos Sexagenários, em 1885, e, finalmente, a Abolição geral, decretada pela Lei Áurea, em 1888. Nesse ínterim, buscava-se solucionar o problema da mão de obra discutindo-se o aproveitamento dos nacionais, incluídos os ex-escravos libertos, o recurso à imigração dos asiáticos (imigração amarela) e europeus, ao mesmo tempo em que os fazendeiros de café importavam escravos do Nordeste para ocupar o lugar daqueles que já não mais podiam ser importados da África.



Nessa longa transição, nesse processo de preparação das vias de solução do problema da mão de obra, isto é, da substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, a educação foi chamada a participar do debate.

A ideia central que perpassa as discussões que se travaram no período que vai de 1868 até a Abolição e a Proclamação da República se expressa na ligação entre emancipação e instrução. O objetivo buscado era transformar a infância abandonada, em especial os *ingênuos*, nome dado às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na “natural indolência” de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas. E o meio principal aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas, às vezes também chamadas de fazendas-escolas ou colônias agrícolas, aparecendo, ainda, a expressão “colônias orfanológicas”. Tavares Bastos (1937, p. 239), escrevendo em 1870, traduziu de forma clara essa concepção ao considerar que a emancipação do escravo exigia a difusão da instrução de modo que, diminuindo o “abismo da ignorância”, fosse afastado o “instinto da ociosidade”.

Como destacou Anaete Schelbauer, difundiu-se a crença de que a libertação gradativa dos escravos deveria ser acompanhada da presença da escola para transformar “os *ingênuos* e os homens livres, parasitas da grande propriedade e da natureza pródiga, em trabalhadores submetidos às regras do capital” (SCHELBAUER, 1998, p. 52). Mas acrescenta: “Apesar dessa crença, a escola voltada para o treinamento da mão de obra assalariada não se efetivou e, surpreendentemente, essas discussões desaparecem, de maneira simultânea à abolição definitiva” (idem, *ibidem*).

Efetivamente, quando ocorre a Abolição definitiva, em 1888, a imigração europeia, principalmente italiana, já fluía regularmente para os cafezais, em especial os paulistas. Desde 1870 o governo imperial assumiu os gastos com o transporte dos imigrantes destinados à lavoura cafeeira. O número de imigrantes que vieram para o estado de São Paulo se eleva de 13 mil na década de 1870 para 184 mil nos anos de 1880 e 609 mil na década de 1890. “O total para o último quartel do século foi 803 mil, sendo 577 mil provenientes da Itália” (FURTADO, 1982, p. 128). Assim, a crise de superprodução na Europa, provocando um excedente de população agrícola, veio em socorro da crise de mão de obra no Brasil. E a nossa crise, absorvendo aquele excedente, funcionou como uma verdadeira válvula de escape, evitando a convulsão social que ameaçava a Europa. À medida que os imigrantes se



integravam às fazendas de café garantindo a continuidade da produção, os apelos à criação de colônias agrícolas, fazendas-escolas e colônias orfanológicas deixaram de ecoar.

Do mesmo modo, também não produziram resultados práticos os debates sobre a importância da educação e a necessidade de sua organização em âmbito nacional que se intensificaram nas duas últimas décadas do Império. Pode-se dizer que a ideia de sistema nacional de ensino se fez presente em todos os projetos de reforma apresentados desde o final da década de 1860 assim como nos textos preparados para o Congresso de Instrução que deveria ser realizado em 1883, mas que por falta de verbas (o Senado negou a concessão dos recursos) não se realizou.

Na direção da ampla reorganização do ensino, surgiram as propostas de Paulino de Souza em 1869, de João Alfredo em 1871 e, fechando a década de 1870, a Reforma Leôncio de Carvalho, decretada em 1879, a qual ensejou o famoso parecer-projeto de Rui Barbosa, elaborado em 1882, uma obra monumental abrangendo todos os aspectos da educação, do jardim de infância ao ensino superior (MACHADO, 2002, pp. 103-155 e VALDEMARIN, 2000, pp. 85-174). Mas esse projeto nem chegou a ser discutido no Parlamento. Nota-se que o próprio Rui Barbosa se dedicou à educação num período de tempo bastante curto, limitado aos anos de 1881 a 1883, voltando-se, depois, para outras questões. Também de 1882 é o projeto de Almeida Oliveira, para quem a questão do ensino deveria ser considerada a primeira entre as primeiras. Um outro projeto que, a exemplo dos de Rui Barbosa e Almeida Oliveira, não teve andamento foi o do Barão de Mamoré, apresentado em 1886.

Questão correlata à escolar foi a do voto do analfabeto, também amplamente discutida no final do Império e que se consubstanciou no projeto de reforma eleitoral apresentado pelo conselheiro José Antonio Saraiva em 1880. Além das eleições diretas, o projeto preconizava a exclusão do voto do analfabeto. Rui Barbosa pronunciou-se favoravelmente ao projeto acreditando que esse dispositivo iria estimular o interesse público pela difusão da instrução; e, em consequência, os governos iriam agir de forma mais decisiva investindo na abertura de escolas. Os que eram contrários ao projeto, cujo principal porta-voz foi José Bonifácio, “o moço”, entendiam que o projeto aristocratizava o voto e distorcia o processo eleitoral, pois reduzia o eleitorado a uma pequena minoria da população do país. Mas a posição de Rui Barbosa saiu vitoriosa e o projeto converteu-se na Lei Saraiva, aprovada em 9 de janeiro de 1881.



Como resultado da aplicação do novo critério, que condicionava o exercício do voto ao domínio da leitura e da escrita, o corpo eleitoral foi reduzido de 13% da população livre, em 1872, para 0,8% em 1886 (ROCHA, 2004, p. 61).

Com a Proclamação da República em 1889 e o conseqüente advento do regime federativo, a instrução popular foi mantida sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em estados. Entretanto, já em 1890 foi instituída por Benjamin Constant, através do Decreto n. 981 de 8 de novembro, a reforma dos ensinos primário e secundário que, embora limitada ao Distrito Federal, poderia constituir-se em referência para a organização do ensino nos estados. Mas essa reforma, que pretendeu conciliar os estudos literários com os científicos, foi amplamente criticada, inclusive pelos adeptos da corrente positivista da qual Benjamin Constant era um dos principais líderes (CARTOLANO, 1994, pp. 123-179). Assim, a tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação foi aquela que se deu no estado de São Paulo. Ali se procurou preencher dois requisitos básicos implicados na organização dos serviços educacionais na forma de sistema: a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades escolares. Ora, a reforma da instrução pública paulista, implementada entre 1892 e 1896, pioneira na organização do ensino primário na forma de grupos escolares, procurou preencher os dois requisitos apontados. Tratava-se de uma reforma geral que instituiu o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria-Geral e os inspetores de Distrito, abrangendo os ensinos primário, normal, secundário e superior (REIS FILHO, 1995, pp. 90-202).

Mas a reforma paulista também não chegou a se consolidar. Em 1º de agosto de 1896 o cargo de diretor-geral da Instrução Pública e a Secretaria Geral foram suprimidos pela Lei n. 430. E um ano depois, em 26 de agosto de 1897, a Lei n. 520 extinguiu o Conselho Superior de Instrução Pública e as Inspetorias Distritais, ficando a direção e a inspeção do ensino sob a



responsabilidade de um inspetor geral, em todo o Estado, auxiliado por dez inspetores escolares. Assim, “volta-se à prática, anterior à reforma, de em cada município a fiscalização das escolas estaduais ser exercida por delegados ou representantes das municipalidades” (idem, p. 128).

Essa involução na reforma do ensino paulista coincide com a consolidação do domínio da oligarquia cafeeira que passa a gerir o regime republicano por meio da *política dos governadores*. Seria preciso esperar o período final da República Velha com a crise dos anos de 1920 para retomarem-se as reformas estaduais da instrução pública e recolocar o problema do sistema de ensino que passará a ter um tratamento em âmbito nacional após a Revolução de 1930.

10. A IDEIA DE SISTEMA EDUCACIONAL: QUESTÃO NÃO RESOLVIDA

Cumpra, pois, examinar, ainda que sucintamente, as dificuldades para a realização da ideia de sistema educacional no Brasil do século XIX. Em suma, trata-se de saber por que a ideia de sistema nacional de ensino, que se vinha realizando nos principais países no século XIX, permaneceu, no Brasil, no rol das “ideias que não se realizam” (SCHELBAUER, 1998).

Entendendo-se o conceito de *ideias pedagógicas* como se referindo às ideias educacionais consideradas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa, verifica-se que o sistema de ensino, enquanto ideia pedagógica, implica a sua realização prática, isto é, a sua materialização. Assim, a ideia de sistema nacional de ensino foi pensada no século XIX enquanto forma de organização prática da educação, constituindo-se numa ampla rede de escolas abrangendo todo o território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns. A sua implantação requeria, pois, preliminarmente, determinadas condições materiais dependentes de significativo investimento financeiro. Emerge, assim, uma primeira hipótese explicativa das dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino no Brasil do século XIX: as condições materiais precárias decorrentes do insuficiente financiamento do ensino. Com efeito, durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos



em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%. O ano de menor investimento foi o de 1844, com 1,23% para o conjunto da educação e 0,11% para a instrução primária; e o ano de maior investimento foi o de 1888, com 2,55% para a educação e 0,73 para a instrução primária e secundária (CHAIÁ, 1965, pp. 129-131). Era, pois, um investimento irrisório. Não obstante isso, a consciência da importância da educação expressava-se na percepção de que “na instrução pública está o segredo da multiplicação dos pães, e o ensino restitui cento por cento o que com ele se gasta” (Almeida Oliveira, sessão de 18 de setembro de 1882 do Parlamento, apud CHAIÁ, 1965, p. 125). E propostas não faltaram. Tavares Bastos, considerando que “não há sistema de instrução eficaz sem o dispêndio de muito dinheiro”, propôs em 1870: “Assim como cada habitante concorre para as despesas de iluminação, águas, esgotos, calçadas, estradas e todos os melhoramentos locais, assim contribua para o mais importante deles, a educação dos seus concidadãos, o primeiro dos interesses sociais em que todos somos solidários” (BASTOS, 1937, p. 228). A partir daí apresenta um plano de criação de dois tipos de impostos: o local e o provincial. Essa proposta foi retomada por Rodolfo Dantas, em 21 de agosto de 1882, e pela Comissão de Instrução Primária, tendo como relator Rui Barbosa (CHAIÁ, 1965, pp. 82-87). Mas, dada a “mania de se quererem os fins sem se empregarem os meios necessários e próprios”, conforme declarou Moraes Sarmento em 1850 (idem, p. 55), resultou que “nenhum país tem mais oradores nem melhores programas; a prática, entretanto, é o que falta completamente”, ironizou Agassiz em 1865 (idem, p. 45). E Rui Barbosa constatava em 1882: “O Estado, no Brasil, consagra a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoram 20,86%” (idem, p. 103). Dessa forma, o sistema nacional de ensino não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação.

Além das limitações materiais, cumpre considerar, também, o problema relativo à mentalidade pedagógica. Entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes concepções filosófico-educativas às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas. Na sociedade brasileira da segunda metade do século XIX, não obstante



as diversas correntes filosóficas e, na expressão de Silvio Romero, o *bando de ideias novas* que agitou o país especialmente nas duas últimas décadas do Império (COSTA, 1967, pp. 97-122), três mentalidades pedagógicas delinearam-se com razoável nitidez: as mentalidades tradicionalista, liberal e cientificista. Destas, as duas últimas correspondiam ao espírito moderno que se expressava no laicismo do Estado, da cultura e da educação (BARROS, 1959, pp. 21-36). Nesse contexto, era de esperar que os representantes dessas mentalidades de tipo moderno, empenhados na modernização da sociedade brasileira, viessem a formular as condições e prover os meios para a realização da ideia de sistema nacional de educação. No entanto, a mentalidade cientificista de orientação positivista, declarando-se adepta da completa “desoficialização” do ensino, acabou por converter-se em mais um obstáculo à realização da ideia de sistema nacional de ensino. Na mesma direção comportou-se a mentalidade liberal que, em nome do princípio de que o Estado não tem doutrina, chegava a advogar o seu afastamento do âmbito educativo.

Conclui-se, pois, que as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população.

Delineia-se no pensamento liberal em suas várias vertentes presentes no contexto brasileiro (positivismo, evolucionismo social e as diferentes versões do liberalismo político: moderada, radical, republicana) uma tensão de fundo: a percepção da centralidade do Estado e, ao mesmo tempo, a recusa em aceitar seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade. Em termos gramscianos se diria que está em causa, aí, a contradição entre os dois aspectos característicos do conceito de “Estado ampliado”: a sociedade política e a sociedade civil. Em Rui Barbosa essa contradição emergiu nos seguintes termos: “ao priorizar o papel do Estado, aumenta seu poder de centralização, diminuindo em contrapartida a livre iniciativa da sociedade civil, o que inviabiliza a efetivação de todo o projeto pretendido” (VALDEMARIN, 2000, p. 174). Diante disso, o Estado, entendido nos “Pareceres” de Rui Barbosa como “instância representativa da



sociedade como um todo, se concretizaria somente se a reforma educacional cumprisse todos os objetivos a ela propostos” (idem, *ibidem*). E a expectativa era que, atingida essa meta, ocorreria uma diminuição do papel do Estado no que se refere à sua função centralizadora.

A referida tensão balizou o pensamento pedagógico e a política educacional ao longo da Primeira República. Logo após a Proclamação, José Veríssimo publica, em 1890, a obra *A educação nacional*, em que pretende dar indicações para a reforma educativa. Em seu entendimento, a reforma do regime político deveria ter sido consequência da reforma moral do povo brasileiro. Mas, uma vez que foi “invertida a ordem do processo e instalada a República antes da formação moral republicana, urge corrigir essa afoiteza, concentrando todos os esforços na reforma educacional” (CAVAZOTTI, 1997, p. 95). Considera, então, como base da reforma a reconstrução do caráter nacional e do sentimento nacional do povo brasileiro, definindo como eixos da nova organização do ensino a educação do caráter, a educação cívica, a educação física e o papel da mulher como educadora do caráter das novas gerações. Aqui também se manifesta a tensão entre a reforma educativa como base da reforma política e a reforma política como indutora da reforma educativa.

No plano federal o regime republicano expressou essa tensão na política educacional oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização). Assim, após a reforma Benjamin Constant, de 1890, cuja tensão passou antes pela organização curricular do que pelo aspecto administrativo, já que, em contraposição à predominância dos estudos literários procurou introduzir as matérias científicas, tivemos o Código Eptácio Pessoa, em 1901. O então presidente da República, Campos Salles, desde quando ministro da Justiça no primeiro governo republicano presidido por Deodoro da Fonseca, achava necessário consolidar a legislação que se caracterizava por enorme dispersão. Uma vez na presidência, tomou a iniciativa de solicitar ao ministro da Justiça e Negócios Interiores, Eptácio Pessoa, que providenciasse a elaboração de um Código Civil, para cuja tarefa o ministro convidou o jurista Clóvis Bevilacqua. Tarefa semelhante foi imposta no campo da educação, o que deu origem a uma Lei Orgânica do Ensino que ficou conhecida como Código Eptácio Pessoa. Esse Código, se bem ratificasse o princípio de liberdade de ensino da Reforma Leônico de Carvalho, equiparou as escolas privadas às oficiais, mediante rigorosa inspeção dos currículos, e pôs fim à liberdade de frequência que havia sido instituída em 1879 por Leônico de Carvalho. Mas



a Reforma Rivadávia Correa, em 1911, volta a reforçar a liberdade de ensino e a desoficialização. Diante das consequências desastrosas, uma nova reforma, a de Carlos Maximiliano, instituída em 1915, reoficializou o ensino e introduziu o exame vestibular a ser realizado nas próprias faculdades, podendo a ele submeter-se apenas os candidatos que dispusessem de diploma de conclusão do curso secundário. Com isso tornou bem mais difícil o ingresso no ensino superior. O ciclo das reformas federais do ensino na Primeira República fecha-se em 1925, com a Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz. Considerando que ela se encontra em pleno centro da última década da Primeira República, quando, sobre a base das transformações econômicas e sociais em curso, a estrutura de poder vigente passa a ser amplamente contestada, essa nova reforma irá reforçar e ampliar os mecanismos de controle instituídos pela Reforma Carlos Maximiliano. Entre as várias características que marcaram a Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz, a principal, conforme reconhecimento geral, foi a introdução do regime seriado no ensino secundário, como assinala Jorge Nagle: “A implantação generalizada de um ensino ginásial, seriado e com frequência obrigatória, e o alargamento das funções normativas e fiscalizadoras da União quanto à instrução secundária de todo o país constituíram os aspectos fundamentais desta nova lei do ensino” (NAGLE, 1974, p. 149).

No entanto, como já foi indicado, embora a linha geral dos debates do final do Império apontasse na direção da construção de um sistema nacional de ensino colocando-se a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, o advento do regime republicano não corroborou essa expectativa. Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, *a fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição republicana. Ao estipular, no artigo 35, que incumbe ao Congresso Nacional, ainda que não privativamente, “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (inciso 3º) e “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (inciso 4º), a Constituição, embora omissa



quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, delegava aos estados competência para legislar e prover esse nível de ensino. Assim, foram os estados que tiveram de enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias. E o estado de São Paulo assumiu a dianteira desse processo dando início, já em 1890, a uma ampla reforma da instrução pública.

11. O ADVENTO DOS GRUPOS ESCOLARES

Consoante a concepção difundida na época segundo a qual toda a reforma escolar poderia ser resumida na questão do mestre e dos métodos (SOUZA, 1998, p. 39), a reforma começou, em 1890, pela Escola Normal. Caetano de Campos, então diretor da Escola Normal de São Paulo, toma a iniciativa e elabora, com Rangel Pestana, o decreto de 12 de março de 1890. Inspirando-se no exemplo de países como a Alemanha, Suíça e Estados Unidos, Caetano de Campos considera que devemos “estudar nesses povos a maneira de ensinar”, considerando, porém, “a necessidade não de *adotar*, mas sim *adaptar* esses métodos à nossa necessidade” (REIS FILHO, 1995, p. 76). Sua convicção era a de que, “antes de reformar a Instrução Pública do Estado, imperiosa e inadiável necessidade”, se deviam instalar “as ‘escolas-modelo’ de 2º e 3º graus, anexas à Escola Normal” (idem, p. 78). Em consequência, é criada a Escola-Modelo, anexa à Escola Normal de São Paulo, como um órgão de demonstração metodológica, composto por duas classes, uma feminina e outra masculina. Para reger a primeira foi contratada Dona Guilhermina Loureiro de Andrade e, para a segunda, Miss Márcia Browne.

Em 1892 empreende-se, pela Lei n. 88 de 8 de setembro regulamentada pelo Decreto n. 144B de 30 de dezembro, a reforma geral da instrução pública paulista.

Embora a reforma promulgada em 1892 abrangesse a totalidade da instrução pública, seu centro localizava-se na escola primária. E a grande inovação consistiu na instituição dos grupos escolares, “criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar” (idem, p. 137). Na estrutura anterior, as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e uni-



docentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares.

Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública paulista) com o que concluíam o ensino primário. Os princípios pedagógicos a partir dos quais esses conteúdos deveriam ser trabalhados pelo professor junto aos alunos integram aquela concepção que a Escola Nova veio, mais tarde, considerar como pedagogia tradicional:

- a) Simplicidade, análise e progressividade – O ensino deve começar pelos elementos mais simples. O esforço pedagógico exige a análise da matéria ensinada, de modo a decompô-la num certo número de elementos que serão individualmente fáceis de assimilar. O espírito do aluno, progressivamente, vai-se enriquecendo à medida que adquire os novos conhecimentos gradualmente dispostos.
- b) Formalismo – O ensino chega ao encadeamento de aspectos rigorosamente lógicos. O ensino esforça-se por ser dedutivo.
- c) Memorização – A decomposição do conteúdo do ensino em elementos facilita a memorização. A medida do conhecimento do aluno é dada pela sua capacidade de repetir o que foi ensinado pelo professor.
- d) Autoridade – A escola elabora um sistema de prêmios e castigos, de sanções apropriadas visando a garantir que a organização pedagógica se funde sempre na autoridade do professor.
- e) Emulação – A ideia de dever, a necessidade de aprovação e o sentimento do mérito são desenvolvidos para manter a atividade escolar, e completam, desse modo, o princípio de autoridade.



- f) Intuição – O ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras [REIS FILHO, 1995, p. 68].

O último princípio remete diretamente ao método intuitivo. Tal método, que surgira na Alemanha no final do século XVIII e que fora divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, esteve na pauta das propostas de reforma da instrução pública formuladas no final do Império. Rui Barbosa foi um grande defensor desse método, cujos princípios e fundamentos foram por ele sistematicamente apresentados em seus célebres “Pareceres”, culminando com a tradução do livro de Calkins sobre a *Lição de coisas*, que é a essência do método intuitivo. Caetano de Campos foi um entusiasta desse método e por ele guiou-se na organização das escolas-modelo e dos grupos escolares.

Deflagrado o processo a partir de 1893, ano em que se iniciou a implantação das medidas instituídas pela reforma de 1892, os grupos escolares foram disseminando-se pelo estado de São Paulo, chegando, em 1910, a 101, sendo 24 na capital e 77 no interior (SOUZA, 1998, p. 150). De São Paulo o modelo irradiou-se pelos demais estados.

Conforme relata Luciano Mendes de Faria Filho, ao realizar viagem técnica em 1902, quase uma década após a implantação dos grupos escolares em São Paulo, o inspetor do Ensino de Minas Gerais, Estevam de Oliveira, “ficou deslumbrado com o espetáculo de ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência que disse observar nas instituições de instrução primária da capital paulista” (FARIA FILHO, 2000, p. 27). Essa viagem foi decisiva para transformar Estevam de Oliveira em defensor ardoroso da implantação desse modelo em Minas Gerais, no que ele foi seguido pela “totalidade dos inspetores escolares” assim como por “boa parte dos políticos e autoridades republicanas” (idem, *ibidem*). É de fato, em 1906, logo após assumir a presidência do estado de Minas Gerais, João Pinheiro determinou, pela Lei n. 439 de 28 de setembro de 1906, que o ensino primário, além das escolas isoladas, seria organizado também na forma de “grupos escolares e escolas-modelo anexas às escolas normais” (ARAÚJO, 2006, p. 247).

No estado da Paraíba, conforme se pode ver na mensagem enviada à Assembleia Legislativa pelo presidente do estado (PINHEIRO, 2002, p. 127),



a proposta de criação de grupos escolares data de 1908, mas a implantação efetiva veio dar-se apenas a partir de 1916 (idem, p. 139).

No Rio Grande do Norte, o primeiro grupo escolar foi instalado em Natal em 1908 (MOREIRA & ARAÚJO, 1997, p. 116), ano em que também foi criado em Vitória, no Espírito Santo, o primeiro grupo escolar, pelo Decreto n. 166, de 5 de setembro de 1908 (FERREIRA, 2000, p. 3).

Em Santa Catarina a primazia na instalação dos grupos escolares pertenceu a Lages, cidade natal do então governador Vidal Ramos, que emprestou seu nome ao primeiro grupo escolar, criado em 1911 (FIORI, 1991).

No Paraná a criação dos grupos escolares começa em 1903, em Curitiba, “tendo por modelo a estrutura de grupo escolar do Estado de São Paulo” (OLIVEIRA, 2000, pp. 1-2).

Em São Luís do Maranhão, os grupos escolares foram implantados em 1903, estendendo-se aos demais municípios em 1905 (MOTTA, 2006, p. 144).

A experiência paulista foi também transferida para Sergipe por iniciativa do médico Helvécio de Andrade: “o Grupo Escolar Modelo, criado em 1910 e inaugurado em 1911 na cidade de Aracaju, foi a primeira instituição dessa natureza a funcionar em Sergipe” (NASCIMENTO, 2006, p. 159).

Na Bahia, embora a legislação faça menção a grupos escolares desde 1895, a primeira instituição desse tipo instalada em Salvador foi “o Grupo Escolar da Penha inaugurado, provavelmente, em 1908” (ROCHA & BARROS, 2006, p. 180). Mas será somente na reforma de 1925, dirigida por Anísio Teixeira, que serão introduzidas na organização do ensino primário as “escolas reunidas”. Os grupos escolares propriamente ditos se disseminarão na Bahia a partir da década de 1930 (idem, p. 191).

O Decreto n. 258 de 20 de agosto de 1910 deu início à implantação dos grupos escolares em Mato Grosso, mediante a instalação de duas unidades na capital, Cuiabá (SILVA, 2006, p. 218).

Trata-se, pois, de um modelo que foi sendo disseminado por todo o país, tendo conformado a organização pedagógica da escola elementar que se encontra em vigência, atualmente, nas quatro primeiras séries do que hoje se denomina ensino fundamental.

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possi-



bilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, “determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo”, o que acarretava “o acentuado aumento da repetência nas primeiras séries do curso” (REIS FILHO, 1995, p. 138). No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava.

Essa questão emergirá na reforma paulista de 1920, conduzida por Sampaio Dória, única dentre as várias reformas estaduais da década de 1920 que procurou enfrentar esse problema proposto nos seguintes termos: “encontrar uma fórmula para resolver o problema do analfabetismo” numa situação em que mais da metade da população paulista entre 7 e 12 anos de idade estava fora da escola e o orçamento do estado não permitia a elevação substantiva dos gastos com educação (NAGLE, 1974, p. 207). Diante dos princípios republicanos que colocavam a instrução popular como um “dever primacial”, o então presidente do estado, Washington Luís, concluía que “dar instrução a alguns e não dar a todos é profundamente injusto” (idem, p. 208). À luz desse entendimento, a Reforma Sampaio Dória instituiu uma escola primária cuja primeira etapa, com a duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos, tendo como objetivo garantir a universalização das primeiras letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. Essa reforma, admitida pelo próprio Sampaio Dória como resultando em “um tipo de escola primária, aligeirada e simples”, recebeu muitas críticas e acabou não sendo plenamente implantada.

A Reforma Sampaio Dória abriu o ciclo de reformas estaduais que marcou a década de 1920. Esse processo alterou a instrução pública em variados aspectos como a ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista.

Cabe registrar, além da reforma paulista de 1920: a reforma cearense, em 1922, encabeçada por Lourenço Filho; no Paraná a reforma de Lysimaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez, em 1923; a reforma de José Augusto iniciada em 1924 no Rio Grande do Norte; a reforma baiana, dirigida por Anísio



Escola Modelo Maria José (década de 1900). Fonte: Escola Modelo Maria José. São Paulo, SP, 190_. Col. Secretaria da Agricultura, Comércio e Obras Públicas do Estado de São Paulo/Centro de Memória-UNICAMP (CMU-UNICAMP).



Teixeira em 1925, que, segundo Nagle (1974, pp. 194-195), fecha o primeiro ciclo das reformas da década de 1920, representando “a consolidação das normas já estabelecidas”. Após essa reforma, abre-se um novo ciclo marcado pela introdução mais sistemática das ideias renovadoras: a reforma mineira de 1927, realizada por Francisco Campos e Mário Casasanta; a reforma do Distrito Federal, liderada por Fernando de Azevedo em 1928; e a reforma pernambucana, em 1929, de iniciativa de Carneiro Leão.

12. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS REPUBLICANAS: POSITIVISMO E LAICISMO

Em suma, as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974) de “entusiasmo pela educação”, o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920. Mas é nessa mesma década que a versão tradicional da pedagogia liberal foi suplantada pela versão moderna. A concepção humanista moderna de filosofia da educação ganhou impulso no Brasil especialmente a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, por iniciativa de Heitor Lyra, que, evidentemente, pensou em uma entidade ampla, capaz de congregiar todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação. A ABE, no entanto, constituiu-se num espaço propício em torno do qual se reuniram os adeptos das novas ideias pedagógicas. Sua força revelou-se diretamente proporcional à sua capacidade de organização. Em 1927 a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento este que passou a ser promovido regularmente nos anos seguintes.

As ideias pedagógicas que predominaram no final do Império e que conduziram à Proclamação da República também tiveram consequência importante no que se refere ao ensino religioso.

Como já foi mencionado, o regime monárquico instalado após a independência política adotou o catolicismo como religião oficial, sob a forma do padroado, assim definido por Bruneau:



Padroado é a outorga, pela Igreja de Roma, de um certo grau de controles sobre a Igreja local ou nacional, a um administrador civil, em apreço de seu zelo, dedicação e esforços para difundir a religião e como estímulo para futuras “boas obras”. De certo modo o espírito do Padroado pode ser assim resumido: aquilo que é construído pelo administrador pode ser controlado por ele. O sistema de Padroado no Brasil foi constituído por uma série de Bulas Papais por quatro Papas entre 1455 e 1515 [BRUNEAU, 1974, pp. 31-32].

Esse regime vigorou até o final do Império, já que foi renovado, em 1827, pela Bula *Praeclara Portugalliae*, de Leão XII, que concedeu a Dom Pedro I “o reconhecimento formal dos tradicionais poderes do Padroado para si, inaugurando o ‘padroado régio’ ou ‘regalismo’ no Brasil” (CASALI, 1995, p. 61).

É verdade que, do ponto de vista da moral e dos costumes, assim como das práticas políticas e sociais, de modo especial da parte das elites, a concepção de vida disseminada durante a vigência do padroado resultava bastante laicizada, secularizada, distanciando-se e, mesmo, entrando em conflito com os cânones oficiais esposados pela Igreja romana. Mas a concepção que se procurava incutir na população, de modo geral, e, em consequência, as ideias pedagógicas que conformavam as escolas em que se concretizava a então denominada instrução pública continuavam impregnadas da visão católica. Assim, podemos considerar que a hegemonia católica no campo da educação não chegou a ser abalada nem mesmo quando se agudizavam os conflitos entre as elites, bafejadas pelo ideário iluminista, e o clero, assim como entre o clero secular, sujeito ao imperador pelo regime do padroado, e os ditames da Cúria Romana, como se deu desde a ascensão de Pombal até o final do Império brasileiro.

O avanço das ideias laicas associado ao regime do padroado desembocou, no final do Império, numa crise de hegemonia cuja expressão mais ruidosa foi a “questão religiosa”. Essa denominação reporta-se ao episódio em que os bispos de Olinda, Dom Vital, e do Pará, Dom Antonio de Macedo Costa, determinaram, em 17 de janeiro de 1873, que em suas dioceses “os maçons fossem afastados dos quadros das Irmandades, Ordens Terceiras e quaisquer Associações Religiosas” (CASALI, 1995, pp. 64-65). Recusando-se a acatar essa determinação, várias associações recorreram ao imperador, que acolheu o recurso e, diante do não acatamento de sua decisão, determinou, em 1874, a prisão dos bispos que foram julgados e condenados pelo Supremo Tribunal a quatro anos de reclusão, sendo anistiados depois de um ano.



Esse episódio pôs em evidência, para o clero, o conflito entre a obediência ao imperador e a fidelidade à doutrina emanada do papado. O contexto do conflito é dado pelo “bando de ideias novas”, na expressão de Silvio Romero retomada por Cruz Costa (1967, pp. 97-102), representado principalmente pelas correntes do liberalismo e do positivismo abraçadas por parte significativa de nossas elites letradas formadas na Europa. E a solução do conflito encaminhou-se na direção da dissolução do regime do padroado, consumada pela separação entre Igreja e Estado ao ser implantado o regime republicano em 1889, cuja consequência foi a exclusão do ensino religioso das escolas públicas.

Se, por um lado, esse desfecho pode ser considerado uma derrota para a Igreja Católica, já que a privou das benesses de que gozava por sua vinculação com o Estado, por outro lado ela se fortaleceu pela unidade de doutrina e pela autonomia de que passou a gozar diante do poder político. Mas a exclusão do ensino religioso das escolas foi algo que a Igreja jamais aceitou, o que a levou a mobilizar todas as suas forças para reverter esse estado de coisas.

13. A REAÇÃO CATÓLICA

A mobilização da Igreja expressou-se na forma de resistência ativa articulando dois aspectos: a pressão para o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em revistas e jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas assim como na formação de professores, para o que ela dispunha de suas próprias Escolas Normais.

Chamo essa mobilização de “resistência ativa” porque não se limitou a manifestar suas discordâncias, críticas e objeções, alertando para as consequências negativas da situação então instaurada, o que lhe conferiria um caráter passivo não indo além do exercício do direito de discordar. Para além desse limite, o processo de mobilização da Igreja Católica preencheu as duas condições que defini para caracterizar a resistência ativa, a saber: a) quanto à forma, a exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas por meio de organizações coletivas; b) quanto ao conteúdo, a formulação de alternativas às medidas em vigor (SAVIANI, 2003, pp. 235-236).



Essa estratégia foi acionada pela Igreja desde a Proclamação da República. Com efeito, “a Pastoral dos bispos de 1890 afirma que a República brasileira não iria seguir ‘os horrores da revolução francesa’. Da tendência ateia desta seguiu-se a extinção da ‘religião nas escolas’” (CURY, 2001, p. 94). Essa pastoral, além de criticar as medidas laicizantes como a precedência do casamento civil sobre o religioso, a laicização dos cemitérios, a inelegibilidade dos clérigos, a exclusão dos religiosos do direito de voto nas eleições e a proibição do ensino religioso nas escolas públicas, estimula os católicos a participar da política dando forma à ideia do Partido Católico. Como mostra Lustosa (1983), a Igreja participou ativamente do processo político em todo o período republicano.

Mas foi a partir da década de 1920 que a estratégia da resistência ativa foi acionada de forma mais efetiva.

Em 1921 foi fundada a revista *A Ordem*, que se converteu no principal veículo de difusão das posições católicas. Seguiu-se uma série de iniciativas encetadas sob inspiração do cardeal Leme, o grande líder do processo de “rearmamento institucional da Igreja Católica” (MICELI, 1979, pp. 51-56). Em 1922 foi criado o Centro Dom Vital, que significativamente recebeu o nome do bispo de Olinda e Recife, protagonista, ao lado de Dom Macedo Costa, bispo de Belém, da “questão religiosa”. Ainda em 1922 fundou-se a Confederação Católica, mais tarde transformada na Ação Católica Brasileira.

Gramsci havia registrado em suas notas do cárcere, no início dos anos de 1930:

A Igreja, na sua fase atual, em virtude do impulso proporcionado pelo Papa à Ação Católica, não pode contentar-se apenas em formar padres; ela almeja permear o Estado [...] e para isto são necessários os leigos, é necessária uma concentração de cultura católica representada por leigos. Muitas personalidades podem se tornar auxiliares mais preciosos da administração etc., do que como cardeais ou bispos [GRAMSCI, 1976, p. 308].

Assim, o Centro Dom Vital, entendido pelo cardeal Leme como “a maior afirmação da inteligência cristã em terras do Brasil” (CASALI, 1995, p. 119), foi criado como um órgão destinado a aglutinar intelectuais leigos que desempenhariam o papel de elite intelectual da restauração católica. Sua liderança foi exercida por Jackson de Figueiredo, que foi sucedido, ao sobrevir



sua morte prematura, em 1928, por Alceu Amoroso Lima, que assumiu a direção do centro tendo como assistente eclesiástico o padre Leonel Franca.

Considerando a educação uma área estratégica, os católicos esmeraram-se em organizar esse campo criando, a partir de 1928, nas diversas unidades da federação, Associações de Professores Católicos (APCs) que vieram a ser aglutinadas na Confederação Católica Brasileira de Educação.

Com essa força organizativa, os católicos constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos de 1930.

14. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NÃO HEGEMÔNICAS

Mas, se até agora foram examinadas as ideias pedagógicas pelo prisma dos protagonistas com chances de vencer a luta pela hegemonia do campo educativo, não se pode ignorar a presença de outras correntes de ideias pedagógicas oriundas dos grupos socialmente não dominantes, elaboradas a partir da perspectiva dos trabalhadores. Lancemos, pois, um olhar, ainda que breve, sobre as pedagogias do movimento operário que marcaram presença ao longo da Primeira República.

Em termos gerais, cabe observar que o desenvolvimento do movimento operário nesse período se deu sob a égide das ideias socialistas, na década de 1890, anarquistas (libertárias) nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920.

As ideias socialistas já vinham circulando no país desde a segunda metade do século XIX, portanto, ainda sob o regime monárquico e escravocrata. Nesse momento surgiram jornais como *O socialista da Província do Rio de Janeiro*, lançado em 1845, e livros como *O socialista*, de autoria do general José Abreu e Lima, publicado em Recife em 1855 (GHIRALDELLI JR., 1987, pp. 53-54). Essas ideias eram provenientes do movimento operário europeu, tendo por matriz teórica autores como Saint Simon, Fourier, Owen e Proudhon. Após a queda da Comuna de Paris, para escapar da perseguição na Europa, muitos *communards* tiveram de emigrar e vários deles vieram para a América Latina. Com o regime republicano, abolido o trabalho escravo, começa a



configurar-se uma classe proletária, esboçando-se um clima mais favorável para o surgimento de organizações operárias de diferentes tipos. E a abertura para a participação popular na Assembleia Constituinte de 1891 enseja a criação de “partidos operários” em 1890, desembocando na fundação do Partido Socialista Brasileiro em 1902. Os vários partidos operários, partidos socialistas, centros socialistas assumiram a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. Reivindicando o ensino público, criticavam a inoperância governamental no que se refere à instrução popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares. Mas não chegaram a explicitar mais claramente a concepção pedagógica que deveria orientar os procedimentos de ensino.

As ideias anarquistas no Brasil também remontam ao século XIX, havendo o registro de publicações como *Anarquista Fluminense*, de 1835, e *Grito Anarquial*, de 1849. Surgiram, também, no ocaso do Império e início da República, colônias anarquistas, entre as quais a mais famosa foi a Colônia Cecília, que funcionou entre 1889 e 1894 por iniciativa de imigrantes italianos, experiência descrita de forma poética em 1942 por Afonso Schmidt (1980). Os ideais libertários difundiram-se no Brasil na forma das correntes anarquista e anarcossindicalista. Aquela mais afeita aos meios literários e esta diretamente ligada ao movimento operário. Seus quadros provinham basicamente do fluxo imigratório e expressavam-se por meio da criação de um número crescente de jornais, revistas, sindicatos livres e ligas operárias. A educação ocupava posição central no ideário libertário e expressava-se num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas. No aspecto crítico denunciavam o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo os anarquistas no Brasil estudavam os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral”, oriundo da concepção de Robin, e “ensino racionalista”, proveniente de Ferrer (GALLO & MORAES, 2005, pp.89-91), e os traduziam e divulgavam na imprensa operária. Mas não ficavam apenas no estudo das ideias. Buscavam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas, como a Escola Libertária Germinal, criada em 1904, a Escola Social da Liga Operária de Campinas, em 1907, a Escola Livre 1º de Maio, em 1911, e as Escolas



Modernas. Estas proliferaram de modo especial após a morte de Francisco Ferrer, inspirador do método racionalista, executado em 1909 pelo governo espanhol pelo crime de professar ideias libertárias. Também no Brasil as Escolas Modernas foram alvo de perseguição, sendo fechadas pela polícia. A última delas teve suas portas fechadas em 1919.

A partir dos anos de 1920, com o desenvolvimento da experiência soviética, a hegemonia do movimento operário foi transferindo-se dos libertários para os comunistas, haja vista que em 1922 é fundado o Partido Comunista Brasileiro (PCB) com a participação de um grupo de anarcossindicalistas. Aliás, os próprios anarquistas já vinham divulgando, por meio de seus órgãos de imprensa, as realizações da sociedade soviética no campo educativo. O PCB, embora posto na ilegalidade no mesmo ano de sua fundação, deu sequência à divulgação da experiência soviética e procurou criar mecanismos de atuação para contornar a situação de clandestinidade. Constituiu o bloco operário, que logo se ampliou para incorporar também o campesinato, do que resultou o Bloco Operário-Camponês (BOC), convertido numa espécie de braço legal do PCB. Foi, com efeito, pela via do BOC que o partido pôde lançar candidatos para disputar postos eletivos. No que se refere à educação, o PCB posicionou-se em relação à política educacional, defendendo quatro pontos básicos: ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares. Também se dedicou à educação política e formação de quadros. Mas não chegou, propriamente, a explicitar sua concepção pedagógica. Provavelmente isso se deva às novas condições políticas vividas na década de 1920. Com efeito, a Revolução Soviética havia sido feita sob o pressuposto de que se tratava de um primeiro elo de uma revolução proletária de caráter mundial, conforme o entendimento de Lênin. Isso significava que, na sequência da Revolução Russa, outros países do Ocidente também enveredariam pela revolução proletária. E os olhos voltavam-se especialmente para a Alemanha, onde o movimento operário era bastante forte. No entanto, após o fracasso das tentativas de revolução no Ocidente (em 1922, na Itália e em 1923, na Alemanha), veio abaixo aquela expectativa. Lênin percebeu que o capitalismo se revitalizava e as condições da revolução no Ocidente mudavam de rumo. Essa situação provocou a mudança da estratégia do movimento



revolucionário, surgindo a tese do “socialismo num só país”. A orientação da III Internacional afastou, então, a possibilidade de uma revolução proletária internacionalmente conduzida. Cada país deveria conduzir o seu processo revolucionário segundo as peculiaridades próprias. A revolução adquiriria, assim, um caráter nacional. Essa orientação foi assumida pelo PCB na forma da participação na revolução democrático-burguesa como condição prévia para se colocar, no momento seguinte, a questão da revolução socialista. É nesse contexto que o PCB se integra, por meio do BOC, no processo que desembocou na Revolução de 1930.

Terceiro período

As ideias pedagógicas no Brasil entre 1932 e 1969: predomínio da pedagogia nova



Capítulo VII

Fordismo, keynesianismo e a nova educação

1. MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA CAFEIEIRA



século XIX assistiu ao deslocamento do eixo da economia brasileira do Nordeste açucareiro para o Centro-Sul com a formação da agricultura cafeeira. Esta instalou-se nas terras circunvizinhas ao Rio de Janeiro, então capital federal, beneficiada pela grande disponibilidade de mão de obra resultante do esgotamento do ciclo do ouro, cujo apogeu se situou em torno de 1760, entrando em declínio no final do século XVIII e exaurindo-se nos anos iniciais do século XIX. Exatamente no momento em que o café ganha proeminência econômica, os grandes proprietários de terra assumem o controle político com a abdicação de Dom Pedro I em 1831. Nesse mesmo ano foi criada a Guarda Nacional, origem do fenômeno político do “coronelismo”, marca distintiva da República Velha.

A cultura do café estendeu-se do sul fluminense pelo Vale do Paraíba penetrando no estado de São Paulo,



onde se expandiu para o oeste paulista, beneficiado pelas vastas e férteis terras disponíveis. Contando com um grande afluxo de imigrantes e com a implantação de uma importante malha ferroviária, o oeste paulista se impôs como o setor moderno da cafeicultura por oposição àquele do Vale do Paraíba, que passou a ser taxado de tradicional. Após a inauguração, em 1856, da Estrada de Ferro Santos a Jundiaí, construída com capital inglês, foram sendo construídas, exclusivamente com capital nacional, a Paulista, cujo primeiro trecho (Jundiaí-Campinas) foi inaugurado em 1872, a Mogiana, em 1875 (Campinas-Mogi-Mirim), a Sorocabana, também inaugurada em 1875. A Paulista, que estendeu seus trilhos na direção Oeste pelo interior do estado de São Paulo, transformou-se “em pouco tempo na maior transportadora de café no mundo” (AZEVEDO, s/d., p. 46). A implantação das estradas de ferro foi importante não apenas porque permitiu o escoamento mais rápido e a custos bem menores do café, nosso principal produto de exportação. Na verdade, as ferrovias constituíram-se na base de um processo de urbanização e industrialização. Com efeito, em torno de cada estação desenvolvia-se um núcleo urbano e constituíam-se oficinas de manutenção que absorviam mão de obra imigrante para as tarefas mecânicas de manutenção, reparo e substituição de peças das locomotivas e vagões, emergindo o gérmen de atividades industriais.

Esse setor moderno radicado principalmente no oeste paulista desempenhará papel importante na mudança do regime da Monarquia para a República. Assim, não foi casual o fato de ter sido em Itu a realização da convenção na qual foi lançado o manifesto fundador do Partido Republicano, em 1870. Efetivamente, ainda que a implantação do regime republicano não os tenha beneficiado imediatamente, logo após o primeiro quinquênio, com a eleição de Prudente de Moraes, paulista de Itu – o mesmo que, governando São Paulo, havia promovido a reforma paulista da instrução pública em 1890 –, os cafeicultores ascenderam ao poder confirmado, no mandato seguinte, com a “política dos governadores” implantada por Campos Salles. Tem início aí a República Velha, período em que as oligarquias rurais, também chamadas de “barões do café”, se mantêm no poder numa aliança entre os partidos republicanos paulista e mineiro (política do café com leite) com base nas “eleições a bico de pena” e no coronelismo que, conforme Victor Nunes Leal, resulta da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social ainda atrasada. Assim, o



coronelismo implica um compromisso, uma troca de favores entre um poder público fortalecido e a influência social de decadentes proprietários de terras que ainda operam como chefes em suas localidades. Nessa condição, o poder público e o privatismo local alimentam-se reciprocamente, pois o governo depende do eleitorado rural que, por sua vez, vive numa situação de inteira dependência dos chefes locais: “desse compromisso fundamental resultam as características secundárias do sistema ‘coronelista’, como sejam, entre outras, o mandonismo, o filhotismo, o falseamento do voto, a desorganização dos serviços públicos locais” (LEAL, 1975, p. 20).

Mas a prosperidade usufruída com os altos lucros proporcionados pela exportação do café propiciou um progressivo desenvolvimento com uma crescente complexificação social. A população global cresceu de 14.333.915 em 1890 para 30.635.605 em 1920 e 35.804.704 em 1925, com significativa concentração em algumas cidades: no Distrito Federal a população passa de 522.651 em 1890 para 1.157.000 em 1920; em São Paulo, no mesmo período, pula de 64.934 para 579.033; e em Salvador, de 174.412 para 283.432 (BASBAUM, 1968, pp. 140-141). A atividade industrial acelera-se, principalmente durante a Primeira Grande Guerra, entre 1915 e 1919, quando foram criadas quase tantas empresas (5.940) quanto o foram em todos os 25 anos anteriores do período republicano: 6.946 (idem, p. 99). O número de operários passa de 500 mil em 1920 para 800 mil em 1930 (idem, p. 177). Vê-se, pois, que “o próprio complexo exportador cafeeiro engendrou o capital-dinheiro disponível para transformação em capital industrial” (MELLO, 1982, p. 147), gerando tanto a força de trabalho necessária à indústria como a capacidade de importar que permitiu “garantir a compra de meios de produção e de alimentos e bens manufaturados de consumo, indispensáveis à reprodução da força de trabalho industrial” (idem, *ibidem*). Assim, conforme assinala De Decca (1981, p. 142), em lugar de seguir a trajetória clássica que evoluiu do artesanato, passou pela manufatura e atingiu o estágio da grande indústria, o processo de industrialização no Brasil deu-se, desde as origens, na forma da “grande” indústria. Em suma:

A agricultura cafeeira e a grande indústria no Brasil desenvolveram-se sob a égide do capital financeiro, num momento determinado da expansão mundial do capitalismo que dispunha em seus mercados não só de capitais monetários, mas também de meios de produção e de homens proletarizados – todos eles



imprescindíveis para a formação do mercado interior do capitalismo no Brasil [idem, p. 151].

Compreende-se, então, por que o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), fundado em 1928 para unificar o discurso e os interesses da burguesia industrial, neutralizando a cisão interna representada pelas acusações de monopólio desferidas contra a grande indústria por pequenos e médios empresários, tenha formulado suas pretensões políticas no interior do Partido Republicano Paulista (PRP), o partido da oligarquia rural, então ainda no poder. Igualmente, entende-se porque Roberto Simonsen, o grande líder e ideólogo da burguesia industrial, tenha se mantido filiado ao PRP desde 1928 até a década de 1940. Justificando a pretensão hegemônica da burguesia industrial, Simonsen considerava que, coexistindo num mesmo país, a indústria e a agricultura devem articular-se e auxiliar-se mutuamente. Buscava, assim, o apoio das oligarquias rurais ao projeto de industrialização (idem, p. 168). A burguesia industrial brasileira dos anos de 1920 incorpora de forma consistente a orientação fordista e a aplica ao objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando, inclusive, sua vida íntima, como se pode ver no relatório das associações empresariais paulistas, redigido em 1926 por Otávio Pupo Nogueira, secretário-geral da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP): “Os lazeres, os ócios, representam um perigo iminente para o homem habituado ao trabalho, e nos lazeres ele encontra seduções extremamente perigosas, se não tiver suficiente elevação moral para dominar os instintos subalternos que dormem em todo ser humano” (VIANNA, 1978, p. 79).

No contexto indicado, marcado por crescente urbanização e industrialização sob impulso da acumulação capitalista gerada pela cafeicultura, alarga-se o espectro das chamadas “classes médias” que encontram expressão no movimento tenentista, o qual obtém expressivo apoio popular, ainda que não se possa inferir, daí, uma relação direta entre o tenentismo e a denominada pequena burguesia: “o apoio difuso aos ‘tenentes’ deriva sobretudo de sua aparente identificação com as dissidências civis” (FAUSTO, 1981, p. 63). As bases sociais do domínio da oligarquia cafeeira começavam a ruir. De hegemônica, passa a ser isolada pela cisão das demais oligarquias, a começar pela classe dominante mineira, que se afasta dos interesses cafeeiros, aderindo à aliança liberal, cujo fulcro era dado pelas áreas desvin-



culadas dos barões do café, representadas pelos estados do Rio Grande do Sul e Paraíba. Esse núcleo, completado pela adesão de parcela ponderável das Forças Armadas, contando com o apoio das forças sociais das regiões dissidentes e angariando o respaldo das classes médias urbanas às quais se juntou o movimento dos trabalhadores, seja pela sua organização no Bloco Operário-Camponês (BOC), seja pela presença difusa da massa operária, tornou-se vitorioso em 1930.

2. A QUESTÃO DA INDUSTRIALIZAÇÃO

Considerando a variedade de forças que concorreram para a Revolução de 1930, firmou-se na historiografia a seguinte interpretação: não havendo nenhum grupo com legitimidade para assumir o controle governamental, teria emergido do movimento vitorioso um “Estado de compromisso”, sustentado pelo Exército que passou a operar como um “liame unificador das várias frações da classe dominante” (idem, p. 106).

Mas, mesmo se admitindo que essa interpretação se sustente numa análise empírica das forças que atuaram na Revolução de 1930 e nas características do governo provisório dela resultante, seria necessário explicar o significado histórico desse fenômeno, isto é, qual a tendência histórica que se impôs como vitoriosa com o triunfo da Revolução. Isso, evidentemente, seria difícil de alcançar no calor dos acontecimentos, ou seja, analisando-se o processo logo após o seu desfecho, por exemplo, nos anos de 1930. Mas, com suficiente recuo histórico obtido já a partir dos anos de 1960, é possível perceber que, no referido período, o processo de urbanização e industrialização avançou celeremente com base no modelo de “substituição de importações”. Ora, do ponto de vista da análise histórica global do modo de produção capitalista e, portanto, da teoria decorrente dessa análise, o desenvolvimento do capitalismo implicou o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura. Portanto, para considerar-se que o caso brasileiro implica uma singularidade que escapa a essa tendência geral, seria necessário mostrar os fatos históricos, com seus encadeamentos, que evidenciariam essa discrepância.



No entanto, diferentemente dessa possibilidade indicada, as fontes disponíveis mostram que a burguesia industrial assimilara, na década de 1920, a orientação taylorista-fordista; e o governo provisório, assim que foi instalado, praticou “políticas keynesianas”, como assinala Cardoso de Mello:

Tenho em vista, ao contrário, os déficits públicos de 1930 e 1932, que encontram suas raízes nas despesas com a Revolução de 30, nos gastos com a “Guerra Paulista” de 1932 e no auxílio prestado aos estados nordestinos assolados pela forte seca de 1930/33. Em 1930, o déficit contribuiu, poderosamente, para deter a queda da renda; em 1932, proporcionou o impulso decisivo para a recuperação. Pouco importa constatar que o equilíbrio orçamentário não era perseguido pelo Estado. Não se pode ir contra os fatos: o comportamento efetivo do Estado foi keynesiano em 1930 e 1932, ainda que as intenções fossem bem outras [MELLO, 1982, p. 173].

Constata-se, ademais, que antes da Revolução se delineava um projeto claro de hegemonia por parte da burguesia industrial, como fica patente na análise desenvolvida por Edgar De Decca quando explicita em 1930: *o silêncio dos vencidos* o “tema da industrialização e a burguesia industrial” (pp. 135-182), especialmente nas duas dezenas de citações que faz de Roberto Simonsen e de Circulares da FIESP, referidas ao ano de 1928. E, após a Revolução, esse projeto de hegemonia tem sequência, emergindo como um de seus pontos-chaves a criação, em 1931, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), que teve como seu primeiro presidente Armando de Salles Oliveira e como principais dirigentes e colaboradores Roberto Simonsen, Roberto Mange e Lourenço Filho, além de Noemy Silveira, Júlio de Mesquita Filho e Raul Briquet, os quais, como Lourenço Filho, foram signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (PICHELI, 1997, pp. 44, 55 e 95). Esse grupo, em especial Salles Oliveira, Roberto Simonsen e Júlio de Mesquita Filho, também esteve à testa da fundação da Escola de Sociologia e Política, em 1933, e da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. O IDORT exerceu influência decisiva na formulação das políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 que se estende até 1945, marcando fortemente a reorganização educacional, não apenas no que se refere ao ensino profissional, no qual sua orientação foi decisiva. Roberto Mange e Lourenço Filho atuaram como consultores na elaboração das Reformas Capanema de



1942 e 1943, das quais resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e as leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial (idem, p. 61). A *Revista do IDORT* (1937, n. 72, p. 265) expressa a satisfação da entidade com a Constituição do Estado Novo que consagrou a “vitória da ideia que norteia nossas atividades” (idem, p. 60).

À luz do exposto, conclui-se que, se o que resultou politicamente da Revolução de 1930 foi um “Estado de compromisso”, caberia considerar que esse Estado se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial. Não importa se isso foi, ou não, resultado de uma diretriz política deliberadamente formulada e intencionalmente conduzida. A análise dos fatos subsequentes conduz a essa conclusão.

Caracterizado o contexto, parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do “Estado de compromisso”, concorrendo, cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial. Guiando-se por esse projeto, o Brasil consolidou, sob a égide do modelo de substituição de importações, as indústrias de bens de consumo não duráveis até o início dos anos de 1950 e instalou nos anos finais dessa década, no governo de Juscelino Kubitschek, as indústrias de bens de consumo duráveis. Tais realizações foram possíveis sobre a base da “pequena indústria do aço” e da indústria de cimento (MELLO, 1982, pp. 164-166), implantadas na década de 1920, e da indústria pesada, instalada no Estado Novo.

Capítulo VIII

Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947)

1. UM ESCOLANOVISTA DECRETA A VOLTA DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS



Logo depois de empossado, em novembro de 1930, uma das primeiras medidas do governo provisório foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública. Para ocupar a nova pasta foi indicado Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova que havia dirigido, juntamente com Mário Casasanta, a reforma da instrução pública em Minas Gerais em 1927-1928. Já no primeiro semestre de 1931 o ministro da Educação e Saúde Pública baixou um conjunto de sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos:

- a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;



- c) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- e) Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
- f) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- g) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Com essas medidas resultou evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central.

Mas um aspecto que merece consideração específica foi a inserção, em meio às outras seis medidas de reforma do ensino, do Decreto n. 19.941, que introduziu, pela primeira vez na história da República, o ensino religioso nas escolas oficiais. Por meio desse decreto o novo ministro atendeu a uma insistente reivindicação da Igreja Católica. Qual o significado dessa aliança? Como explicar que um adepto do escolanovismo, ao assumir o posto de autoridade máxima dos assuntos educacionais da República, tenha tomado medida em benefício da Igreja Católica?

Por um lado, essa situação não se configurava tão estranha, uma vez que estava respaldada por importantes precedentes históricos, como se pode ver pelos processos de restauração na Europa em meados do século XIX. O exemplo mais contundente desse fenômeno deu-se na França, onde a burguesia, após ter atacado violentamente a Igreja enquanto componente do "Antigo Regime", a ela se aliou diante do temor do avanço do movimento operário. E no Brasil das décadas de 1920-1930 também estava em causa esse temor num momento em que se procurava converter a questão social de caso de polícia, como fora tratada na República Velha, em questão política. E a Igreja aparecia, aí, como um antídoto importante com sua doutrina social, formulada na encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII, em 1891, e reiterada por Pio XI na encíclica *Quadragesimo Anno*, promulgada exatamente em 1931 para comemorar os quarenta anos da *Rerum Novarum*. Aliás, a Igreja já estava contemplada no projeto



de hegemonia da burguesia industrial, conforme manifestação inequívoca de Roberto Simonsen. Para ele a Igreja estava destinada a desempenhar um grande papel de esclarecimento sobre as necessidades do país, "explicando à massa sofredora que o seu estado atual não decorre dos casos, da compressão exercida pelas classes mais favorecidas". Caberia a ela, ainda, infundir na sociedade, cada vez mais, "os sentimentos de caridade e solidariedade social, que constituem, por certo, os mais belos postulados da religião de Cristo" (Simonsen, 1943, pp. 172-173 apud PICHELI, 1997, pp. 104-105).

Por outro lado, a aliança com a Igreja Católica compreende-se também pelo fato de que Francisco Campos vinha alinhando-se com o pensamento autoritário na esteira das elaborações de Alberto Torres, Azevedo Amaral e Oliveira Vianna. Tal tendência estava em expansão, encontrando guarida nos líderes intelectuais católicos, entre os "tenentes" e nos positivistas históricos do Rio Grande do Sul. O próprio Getúlio Vargas chegou a afirmar, ainda quando no governo gaúcho, que sua diretriz governamental se assemelhava "ao direito corporativo ou organização das classes promovida pelo fascismo, no período da renovação criadora que a Itália atravessa" (FAUSTO, 1981, p. 110). Esse discurso foi reiterado em 1933 quando destacou "a decadência da democracia liberal e individualista e a preponderância dos governos de autoridade" (idem, *ibidem*), concepção reforçada pelo general Góes Monteiro, que exortava à adoção de um fascismo brasileiro. Este não seria um "fascismo à Mussolini", mas "um fascismo baseado no fortalecimento do Estado, pela contribuição dos princípios fundamentais de cada classe, bem definidas e atendidas pela administração dos negócios públicos" (idem, p. 111).

Por último, cabe observar que em 1931, à época do decreto relativo ao ensino religioso, não se externara, ainda, o conflito entre os católicos e os escolanovistas. Eles participavam, lado a lado, na Associação Brasileira de Educação (ABE). O conflito emergiu no apagar das luzes de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, vindo a consumir-se a ruptura com a publicação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", no início de 1932. Em consequência, os educadores católicos retiraram-se da ABE e fundaram, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação. Francisco Campos seguiria sua trajetória no governo e, em coerência com o seu pensamento autoritário, seria o redator da Constituição outorgada em novembro de 1937 que instituiu o Estado Novo, de cujo regime foi o ministro da Justiça. Nessa adesão ao Estado Novo foi acompanhado por outros



próceres do movimento escolanovista como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. O primeiro colaborou com o regime em vários postos e de diferentes maneiras. O segundo saudou a Constituição de 1937, considerando que ela teria levado mais longe ainda que a Constituição de 1934 “as bases democráticas da educação nacional” (AZEVEDO, 1971, p. 693). Por definir o ensino técnico como o primeiro dever do Estado e estabelecer a cooperação entre as indústrias e o Estado, Azevedo considerou a Constituição do Estado Novo “a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação” (idem, p. 694).

Mas já é tempo de apresentar as ideias pedagógicas dos renovadores e dos católicos que disputaram a hegemonia do campo educacional no Brasil nas décadas de 1930 e 1940. Comecemos pelos renovadores.

Segundo Manacorda, os dois aspectos que “disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América” (MANACORDA, 1989, p. 305), são a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil. No Brasil foi Lourenço Filho quem melhor articulou esses dois aspectos.

2. LOURENÇO FILHO: AS BASES PSICOLÓGICAS DO MOVIMENTO RENOVADOR

Manuel Bergstron Lourenço Filho nasceu no dia 10 de março de 1897 em Porto Ferreira. Estudou na Escola Normal de Pirassununga entre 1912 e 1914 e diplomou-se também pela Escola Normal Secundária da Praça da República, em São Paulo, em 1916. Em 1921 foi nomeado professor de psicologia e pedagogia na Escola Normal de Piracicaba. Em 1922 e 1923 dirigiu a reforma da instrução pública no Ceará e lecionou na Escola Normal de Fortaleza. Em 1924 reassumiu sua Cadeira na Escola Normal de Piracicaba, passando, daí, à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, onde lecionou psicologia e pedagogia entre 1925 e 1930. No final desse período publicou o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, que resultou de curso ministrado na Escola Normal da Praça da República. Por isso a 1ª edição do livro se deu na forma de cinco lições.



Capa de livro, organizado pela Associação Brasileira de Educação, 1959. Fonte: In: Carlos Monarcha & Ruy Lourenço Filho (orgs.), *Por Lourenço Filho: uma bibliografia*, INEP/MEC, 2001. (Arquivo pessoal de Ruy de Carvalho Bergstrom Lourenço Filho)



Embora se faça menção a alguns trabalhos publicados anteriormente contendo referências à Escola Nova, como *Educação*, 1909; *O Brasil e a educação popular*, 1916; e *Problemas de educação*, 1919, de Carneiro Leão, pode-se dizer que o primeiro livro empenhado em divulgar o ideário renovador no Brasil, de forma sistemática, foi *Introdução ao estudo da Escola Nova*.

Consta, em todas as referências que arrolam as publicações de Lourenço Filho, que a 1ª edição dessa obra é de 1930. No entanto, na 9ª edição, que veio à luz em 1967, há um “Prólogo da Editora” que começa afirmando que o livro “foi pela primeira vez publicado no ano de 1929”. Ao que parece, o texto teria sido concluído e entregue para publicação em 1929, mas a publicação propriamente dita só ocorreu em 1930, pois o prefácio é datado de maio desse ano e uma informação da editora registra julho de 1930 como a data de publicação do livro. O mesmo prólogo informa que, após a 6ª edição, o autor resolveu reescrever a obra. Assim, 13 anos depois (a 6ª edição é de 1948), veio à luz a 7ª edição, em 1961, inteiramente revista.

Como já indicado, na 1ª edição o livro foi organizado sob a forma de lições. A primeira lição empenhou-se em explicar o que se deve entender por Escola Nova, abordando o tripé científico em que a proposta se assenta: os estudos de biologia, de psicologia e de sociologia, destacando as conquistas da Escola Nova nesses três domínios. As três lições intermediárias foram dedicadas à apresentação dos sistemas da Educação Nova, distinguindo-se os que tinham um caráter de experimentação e ensaio e aqueles de base científica. Os primeiros foram tratados na lição II. Os segundos foram objeto das lições III e IV, expondo na lição III os sistemas de Montessori e de Decroly e na lição IV o sistema de projetos. Na lição V, denominada “questões gerais”, foram abordados problemas de filosofia da educação e de política educacional.

Sucessivas edições do livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* foram publicadas até a 13ª, em 1979. Após um lapso de 13 anos, a obra foi, finalmente, reeditada por iniciativa do Conselho Federal de Psicologia no âmbito da Coleção “Clássicos da Psicologia Brasileira”. Dispomos, assim, da 14ª edição, publicada no Rio de Janeiro pela Editora da UERJ, em 2002. Essa nova edição é acompanhada de um esclarecedor estudo crítico denominado “Lourenço Filho, a Escola Nova e a Psicologia” escrito por Regina Helena de Freitas Campos com a colaboração de suas alunas de doutorado Raquel Martins de Assis e Érika Lourenço.



Capa de cartilha, com ilustrações de Gioconda Uliana, 1929. Fonte: In: Carlos Monarcha & Ruy Lourenço Filho (orgs.), *Por Lourenço Filho: uma biobibliografia*, INEP/MEC, 2001. (Arquivo pessoal de Ruy de Carvalho Bergstrom Lourenço Filho)



A partir da 7ª edição, publicada em 1961, até a última, isto é, a 14ª, de 2002, o livro recebeu nova estruturação, tendo sido dividido em três partes que guardam relação com as lições da 1ª edição. Assim, a primeira parte, denominada “As bases”, foi estruturada em cinco capítulos e expandiu o conteúdo da lição I. A segunda parte, “Os sistemas”, também organizada em cinco capítulos, absorveu a temática tratada nas lições II, III e IV. E a terceira parte, “A problemática”, reformulou significativamente, em dois capítulos, o conteúdo da lição V. Os cinco capítulos da parte I tratam, respectivamente, de um histórico da Escola Nova (capítulo I), da contribuição da biologia (capítulo II), da contribuição da psicologia (capítulos III e IV) e da contribuição dos estudos sociais (capítulo V). Na parte II, o capítulo VI tem o caráter de uma introdução à questão dos sistemas didáticos, partindo da forma tradicional para chegar a colocar a questão dos conceitos de escola ativa, escola do trabalho e ensino funcional. Os capítulos seguintes vão tratar dos ensaios precursores (capítulo VII), dos sistemas de Montessori e Decroly (capítulo VIII), do sistema de projetos, de origem e formulação deweyana (capítulo IX) e do sistema de “unidades de trabalho” (capítulo X). Finalmente, a parte III aborda, no capítulo XI, a problemática da filosofia da educação e, no capítulo XII, a problemática da ação política.

Vê-se que o escopo da obra foi difundir o ideário escolanovista, cingindo-se às suas principais manifestações surgidas na Europa e nos Estados Unidos. É interessante observar que, nas apenas três páginas ao final do capítulo VII em que aborda os “ensaios brasileiros”, Lourenço Filho se refere de passagem aos reflexos do movimento de renovação didática no final do século XIX em colégios particulares de origem norte-americana: Colégio Progresso, do Rio de Janeiro, Escola Americana da capital paulista e Colégio Piracicabano, de Piracicaba. Em seguida menciona as reformas da década de 1920, faz rápida referência aos anos de 1930 destacando que “alguns centros de investigação e de demonstração se estabeleceram” (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 176) em São Paulo e no Rio de Janeiro. Registra que no ensino particular aconteceram muitos ensaios adaptando os sistemas de Montessori e de Decroly e se detém um pouco em dois desses ensaios: no caso do ensino primário, a Escola Regional de Meriti, criada em 1923 por iniciativa de Armanda Álvaro Alberto e, no ensino secundário, o Instituto Cruzeiro, de iniciativa de Álvaro Neiva, instalado na cidade de Cruzeiro no estado de São Paulo. Como ocorreu predominantemente na Europa, essas duas escolas foram instaladas por iniciativa



Capa de livro, 1929. Fonte: In: Carlos Monarcha & Ruy Lourenço Filho (orgs.), *Por Lourenço Filho: uma biobibliografia*, INEP/MEC, 2001. (Arquivo pessoal de Ruy de Carvalho Bergstrom Lourenço Filho)



particular, de forma isolada e à margem das redes públicas de ensino. É curioso que Lourenço Filho destaque exatamente essas duas experiências, quando a particularidade do Brasil foi exatamente o fato de que o movimento da Escola Nova, como se explicitou no “Manifesto”, teve em mira principalmente a reconstrução educacional dos sistemas públicos.

Em articulação com sua experiência de reformador de sistemas escolares (dirigiu as reformas do Ceará em 1922-1923 e de São Paulo em 1931-1932 e participou da reforma do Distrito Federal), diretor da Escola de Professores no Distrito Federal e organizador e dirigente do INEP (à época denominado Instituto Nacional de Pedagogia), Lourenço Filho publicou *Tendências da educação brasileira*, em 1940; *Educação comparada*, do qual saíram duas edições, uma em 1961 e a outra em 1964; e *Organização e administração escolar: curso básico*, com sete edições, entre 1963 e 1976. Também de sua experiência na reforma cearense resultou o livro *Joaseiro do Padre Cícero: cenas e quadros do fanatismo no Nordeste*, em 1926.

Como docente Lourenço Filho se dedicou ao ensino da disciplina psicologia, além da pedagogia. Daí seu aprofundamento na psicologia aplicada (psicotécnica) respaldada no trabalho realizado no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo, por ele reativado em 1926. Foi por esse caminho que ele atuou nos dois aspectos característicos da Escola Nova referidos por Manacorda: a instrução técnico-profissional e a psicologia da infância. Segundo o seu entendimento, “o termo psicotécnica não significa, simplesmente, psicologia aplicada ao trabalho, como vulgarmente se supõe, mas, tão somente, psicologia aplicada” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 196). E acrescenta: “Há, assim, uma psicotécnica do ensino, ou pedagógica; uma psicotécnica médica; outra jurídica; outra industrial; tantas psicotécnicas quantos forem os objetos de possível aplicação psicológica” (idem, *ibidem*). Juntamente com Roberto Mange, organiza e difunde a psicotécnica no ambiente escolar e empresarial¹. Conforme ele próprio esclarece no artigo “Como surgiu o IDORT”, publicado na *Revista de Organização Científica do Trabalho* (LOURENÇO FILHO, 1946), dos trabalhos por ele realizados no Laboratório de Psicologia Experimental e dos estudos psicotécnicos de Mange na superintendência do

1. Sobre o ensino profissional no período de Primeira República ver: L. A. Cunha, *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, São Paulo, Editora da UNESP, 2000.



curso de mecânica prática do Liceu de Artes e Ofícios decorreu, em 1931, a fundação do IDORT em São Paulo. Entre 1927 e 1929, publicou várias traduções de importantes obras no campo da psicologia experimental e aplicada: de Henri Piéron, *Psicologia experimental* (1927); de Edouard Claparède, *A escola e a psicologia experimental* (1928); de Alfred Binet e Théodore Simon, *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças* (1929); de Léon Walther, *Techno-psychologia do trabalho industrial* (1929); além de *Educação e sociologia*, de Émile Durkheim (1929).

No campo específico da educação escolar, seus trabalhos de psicotécnica pedagógica voltaram-se para as questões relativas à avaliação, medidas e testes de aptidão, tendo culminado na elaboração dos famosos “Testes ABC”, publicados com o título *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, cuja 1ª edição é de 1933 e a última (12ª), de 1974. Carlos Monarcha assim descreve as características dessa obra:

Os Testes ABC podem ser analisados como instrumentos de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação; contém oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, a fim de assinalar as deficiências particulares de cada criança, para a organização eficiente das classes escolares. Método prático e econômico e de aplicação em grande escala, essas provas psicológicas medem: coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fadabilidade [MONARCHA, 2001, p. 31].

A par da administração de instituições, da pesquisa e docência em psicologia e suas aplicações educativas e de grande número de publicações especializadas, Lourenço Filho dedicou atenção especial à escola elementar, envolvendo-se diretamente na produção e publicação de textos didáticos, seja como consultor editorial, seja redigindo, ele próprio, cartilhas e livros para uso nas escolas. O primeiro desses trabalhos foi a *Cartilha do povo: para ensinar a ler rapidamente*, publicada em 1928. Essa publicação foi seguida de muitas outras, compreendendo novas cartilhas de alfabetização e livros de leitura acompanhados de “guias do mestre”, livros de literatura infantil e as séries de exercícios de aritmética denominadas *Aprenda por si!*, às quais cabe associar o livro *Nova taboada e noções de aritmética*, que atingiu mais



de um milhão de exemplares entre a 1ª edição, de 1958, e a 33ª, publicada em 1986. Num mapeamento exaustivo dessa produção, Maria do Rosário Longo Mortatti a distribuiu na seguinte classificação: “1) cartilhas, livros de leitura e exercícios de aritmética; 2) guias do mestre, livro do aluno e material de aplicação de Testes ABC; 3) livros de literatura infantil; e 4) orientações, revisões e atualizações de livros didáticos e de literatura infantil” (MORTATTI, 2001, p. 128).

Em suma, Lourenço Filho foi uma figura-chave no processo de desenvolvimento e divulgação das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil. Por mais de cinquenta anos, desde que se formou, em 1914, pela Escola Normal Primária de Pirassununga, animou o ambiente pedagógico do país até sua morte, em 3 de agosto de 1970, no Rio de Janeiro, quando foi acometido de um colapso cardíaco duas horas antes de proferir palestra sobre sua obra no Ministério da Educação e Cultura (MEC).

3. FERNANDO DE AZEVEDO: AS BASES SOCIOLOGICAS E AS REFORMAS DO ENSINO

Lourenço Filho e Fernando de Azevedo conheceram-se no início da década de 1920. Foram colegas na Escola Normal de São Paulo em 1925 e 1926. Em 1929, tendo organizado o curso de aperfeiçoamento do Instituto de Educação Caetano de Campos (Escola Normal de São Paulo), Lourenço Filho convidou Fernando de Azevedo para lecionar sociologia no referido curso, cadeira para a qual ele foi nomeado professor catedrático em 1931. Em 1961, no livro *Figuras de meu convívio*, Fernando de Azevedo concluiu o depoimento dedicado ao professor Lourenço Filho com as seguintes palavras: “Sem Lourenço Filho teria faltado alguma coisa ao movimento moderno de educação no Brasil. Sem esse mestre, guia e conselheiro, o movimento de renovação, que teve a sua fase heroica e ainda não perdeu a sua força, não teria sido completo” (AZEVEDO, 1973, p. 117).

Se Lourenço Filho se serviu da Editora Melhoramentos, onde organizou em 1926 a “Biblioteca de Educação”, primeira coleção de divulgação de textos pedagógicos do país, Fernando de Azevedo constituiu sua base na Companhia Editora Nacional, onde criou, em 1931, a “Biblioteca Pedagógica Brasileira”,



com cinco coleções, entre as quais se destacou a “Coleção Brasileira”. Eis por que essa foi uma temática frequente nas cartas que trocaram entre si. Outro tema constante na correspondência entre eles foi a questão da formação de professores. Isso se explica pelo fato de que na mesma época, enquanto Lourenço Filho dirigia o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937), Fernando de Azevedo ocupava a mesma função no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo (1933-1938). A troca de cartas entre eles começou em 1927, quando Fernando de Azevedo foi para o Rio de Janeiro atendendo ao convite do então presidente da República Washington Luiz e do prefeito Antônio Prado Júnior para assumir o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Lourenço Filho permaneceu em São Paulo e deu início à correspondência epistolar manifestando seu contentamento com a nomeação do colega. Foi durante essa gestão que Fernando de Azevedo promoveu a reforma da instrução pública, considerada a primeira plenamente integrada no espírito da Escola Nova, cujas características foram descritas por ele próprio no livro *Novos caminhos e novos fins*, publicado em 1931. Fernando permaneceu no Rio de Janeiro até 1930. Com a Revolução ocorrida no final desse ano, a administração da qual ele participava perdeu sustentação política ao serem depostos o presidente da República e o prefeito da cidade. Fernando retornou a São Paulo definitivamente, tendo Lourenço Filho seguido o caminho inverso. Convidado por Francisco Campos para assumir a chefia de gabinete do Ministério da Educação e Saúde Pública, transferiu-se no final de 1931, para o Rio de Janeiro, onde passou a residir em caráter permanente. A correspondência teve sequência, agora com os dois missivistas em locais invertidos. Ao longo de uma amizade que durou mais de quarenta anos, eles trocaram 115 cartas (cinquenta escritas por Fernando e 65 por Lourenço Filho), cujo espírito geral pode ser traduzido no excerto transcrito a seguir, destacado por Diana Vidal de uma carta de Lourenço a Fernando de Azevedo, infelizmente não datada. Destaque-se que aí já aparece nomeado também Anísio Teixeira, a terceira pessoa da trindade cardinalícia do movimento brasileiro da Escola Nova:

Compreendo que V. se ocupe do velho companheiro, não em razão de pensar mas da causa comum, a que temos, ambos, consagrado o melhor de nossa vida... Certo, é alguma coisa o entendimento entre irmãos de armas. Por vezes, imagino mesmo que a afeição, o respeito mútuo e o prazer de conviver, que nos tem ligado,



(V., Anísio e eu, por exemplo) é alguma coisa de excepcional. Mas tudo isso tem raízes profundas nas tentativas e esforços comuns, a que nos temos entregado, sem pensar em nós, ou cada qual, em si... [VIDAL, 2001, p. 239].

Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, no estado de Minas Gerais, em 20 de abril de 1894 e faleceu em São Paulo em 17 de setembro de 1974. Entre 1901 e 1902 realizou, em sua cidade natal, os estudos preparatórios para o ginásio cursado com os jesuítas no Colégio Anchieta de Nova Friburgo, de 1903 a 1909. Nesse mesmo ano de 1909 entrou para a Companhia de Jesus, tendo feito o noviciado em Campanha-MG e lecionado no Colégio São Luís Gonzaga, então em Itu, no estado de São Paulo. Em 1914 decidiu deixar a Ordem dos Jesuítas, ano em que iniciou o curso de direito no Rio de Janeiro, curso este concluído em São Paulo, em 1918, na Faculdade do Largo São Francisco. Não se dedicou, porém, à advocacia, tendo optado pelo magistério, que já vinha exercendo desde 1914, quando lecionou latim e psicologia no Ginásio do Estado em Belo Horizonte. Transferindo-se para São Paulo em 1917, passou a ensinar essas mesmas disciplinas na Escola Normal de São Paulo. Em 1920, ao reformar a Escola Normal de São Paulo, Sampaio Dória introduziu a cadeira de latim e literatura, para a qual foi nomeado Fernando de Azevedo. Paralelamente ao magistério, dedicou-se também ao jornalismo, primeiro como noticiário e colaborador no *Correio Paulistano*, entre 1917 e 1922; depois, como crítico literário no jornal *O Estado de S. Paulo*, de 1923 a 1926. E foi na condição de jornalista desse diário que organizou um amplo inquérito sobre a situação da educação no estado de São Paulo. Publicado com o título *A instrução pública em São Paulo*, esse trabalho foi reeditado sob o nome *A educação na encruzilhada*. Segundo o próprio autor, essa denominação justificava-se “porque, na verdade, a educação nessa época se encontrava numa encruzilhada: ou prosseguir nos rumos antigos, em que insistiam conservadores e reacionários, ou investir para rumos novos, de transformações radicais, de estrutura e finalidades” (AZEVEDO, 1971a, p. 73).

O referido inquérito granjeou-lhe grande notoriedade no campo educacional, permitindo-lhe passar da condição de jornalista e professor de latim e literatura a “especialista em educação”. Também a experiência no jornalismo serviu para ampliar seu círculo de relações, desde o contato com políticos situacionistas a partir do *Correio Paulistano*, jornal do PRP, até personalidades que viriam a protagonizar a cena política nos primeiros anos pós-Revolução de



1930. Neste último caso encontravam-se Júlio de Mesquita Filho e Armando de Salles Oliveira do jornal *O Estado de S. Paulo*. Montou-se, assim, o cenário que viabilizou o convite do presidente da República e do prefeito do Distrito Federal, para assumir o cargo de diretor-geral da Instrução Pública, por indicação de Renato Jardim, seu antecessor no referido cargo e que também era colaborador de *O Estado de S. Paulo*. Azevedo tornaria a dirigir a educação pública, embora por curtos espaços de tempo, por mais três vezes: de janeiro a julho de 1933, como diretor-geral da Instrução Pública do estado de São Paulo, quando promulgou o Código de Educação paulista; em 1947, de abril a julho, exerceu o cargo de secretário de Educação e Saúde do estado de São Paulo; e de abril a setembro de 1961 foi secretário de Educação e Cultura do município de São Paulo.

Fernando de Azevedo participou também ativamente, assumindo papel de liderança, da organização do campo educacional. Integrou o grupo que criou, em 1922, a Sociedade de Educação de São Paulo (NERY, 1999), que, com a fundação da ABE, em 1924, por iniciativa de Heitor Lira, se constituiu como a seção paulista da ABE. Foi presidente da ABE na gestão iniciada em 1938. No entanto, sua liderança na organização do campo educativo, mais do que por meio das associações, ocorreu por sua ligação com figuras importantes da política; pela ocupação de cargos públicos em que se investiu da condição de reformador do ensino; e como publicista que desenvolveu intensa atividade de divulgação, seja publicando trabalhos próprios na forma de livros e artigos em revistas e jornais, seja dirigindo as coleções de livros da Companhia Editora Nacional. Sua estreita ligação com Júlio de Mesquita Filho, dono de *O Estado de S. Paulo*, e Armando de Salles Oliveira, diretor desse mesmo jornal, permitiu-lhe participar da fundação da USP, quando Salles Oliveira foi guindado à posição de governador-interventor do estado de São Paulo. Como relator da comissão instituída pelo interventor, coube-lhe a tarefa de elaborar o projeto, o que, segundo seu depoimento, foi feito em quatro dias. Implantada a universidade tendo em seu centro a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, coube a Fernando de Azevedo reger a cadeira de sociologia, disciplina para a qual acabaram convergindo seus interesses acadêmicos. Aliás, desde o final da década de 1920 ele já vinha reconhecendo a importância da sociologia, o que se manifestou na decisão de introduzi-la no currículo da Escola Normal quando, em 1928, empreendeu a reforma da instrução pública do Distrito Federal e quando



assumiu o magistério dessa disciplina no curso de aperfeiçoamento do Instituto de Educação de São Paulo, a convite de Lourenço Filho. Como consequência, ele veio a publicar as obras *Princípios de sociologia*, em 1935, e *Sociologia educacional*, em 1940. Em 1938 foi nomeado por Getúlio Vargas presidente da Comissão Censitária Nacional, tendo em vista a realização do Censo de 1940. Declinou do convite, mas redigiu, como introdução ao referido Censo, *A cultura brasileira*, uma extensa obra de mais de 800 páginas, dividida em três partes: “Os fatores da cultura”, “A cultura” e “A transmissão da cultura”, cada uma delas com cinco capítulos. A educação é abordada na terceira parte, desdobrada nos seguintes capítulos: “O sentido da educação colonial”; “As origens das instituições escolares; a descentralização e a dualidade de sistemas”; “A renovação e a unificação do sistema educativo”; “O ensino geral e os ensinos especiais”.

Fernando de Azevedo foi o principal divulgador e apologeta do movimento da Escola Nova no Brasil. Em *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil – subsídios para uma história de quatro anos* (AZEVEDO, 1958), cuja 1ª edição é de 1931, apesar da pretensão do subtítulo, o objeto do livro incide sobre o processo da reforma da instrução pública do Distrito Federal, por ele próprio dirigida entre 1927 e 1930. Nessa obra fica explicitamente declarada a filiação à Escola Nova, tanto da reforma como de seu autor. E no capítulo IV, “A renovação e a unificação do sistema educativo”, da terceira parte de *A cultura brasileira*, faz-se a apologia do movimento renovador, ao mesmo tempo em que se exalta a nova política educacional do Estado Novo. Para ele a ideia de uma política nacional de educação e cultura atingiu seu ponto culminante com a Constituição de 1937:

Aglomerar, aproximar, assimilar as unidades federadas, num espírito de comunhão nacional brasileira, tal foi a tarefa principal do governo que se instituiu, com o novo sistema político, e começou por fortalecer a autoridade do poder central, alargar as fronteiras, abolir as distinções locais e fundir, numa Nação, os Estados e as comunidades rurais e urbanas. A unificação dos sistemas educativos, não pela identidade de estruturas do ensino, mas pela unidade fundamental de diretrizes, ou por outras palavras, o ensino público organizado segundo uma política geral e um plano de conjunto, é um dos meios, certamente o mais poderoso e eficaz, de que pretendeu utilizar-se o novo regime, para realizar uma obra de assimilação e reconstrução nacionais [AZEVEDO, 1971, pp. 697-698].



Diferentemente de Lourenço Filho, que teve toda a sua formação no âmbito pedagógico, logo se introduzindo no ideário escolanovista com ênfase especial sobre a psicologia, Fernando de Azevedo recebeu uma formação clássica de tipo jesuítico, voltando-se para a educação à margem, porém, de uma formação pedagógica específica. Sua primeira incursão no campo educacional deu-se na área de educação física, quando, em 1915, na condição de professor do Ginásio do Estado, em Belo Horizonte, elaborou um projeto, que foi aprovado pela Assembleia Legislativa, introduzindo a cadeira de educação física, em caráter obrigatório, em todas as escolas oficiais e particulares de todos os níveis. Criada a cadeira, ele próprio a ela concorreu com a alentada tese *Da educação física*, inspirada na Grécia e com uma bibliografia predominantemente em francês. O título completo da tese, logo depois publicada, foi o seguinte: *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. Seguido de Antinóis: estudo de cultura atlética e a evolução do esporte no Brasil*. Foi aprovado no concurso em primeiro lugar, mas, por injunção política, foi nomeado o outro candidato que também concorrera à cadeira.

Em grande parte autodidata, Azevedo fazia cursos avulsos e tinha interesses intelectuais diversificados transitando pela literatura, sociologia, política e economia. Em consequência, sua adesão à Escola Nova resultou, por assim dizer, heterodoxa ou eclética. Ele próprio, em *Novos caminhos e novos fins*, no capítulo denominado “A Escola Nova e a reforma”, afirma que “a reforma, de fato, não se enclausurou dentro de ‘escolas’, nem se submeteu a orientações individuais” (AZEVEDO, 1958, p. 71). Prossegue declarando que a reforma “não copiou as ideias de Dewey; não adotou Decroly; não perfilhou Kerschensteiner; não se vazou no molde de Lunatschsky” (idem, ibidem). E esclarece, em seguida, que fez menção a apenas essas figuras destacadas dos reformadores para mostrar que, ao conceber a reforma, ele o fez atendo-se ao “fundo comum, coerente e sólido” do ideário reformador, separando-o “da parte em que se contradizem ou se extremam, pondo princípios em conflito ou levando-os às últimas consequências” (idem, ibidem).

Segundo Azevedo, a lei que instituiu a reforma incorporou “a própria essência da nova concepção pedagógica” integrando, numa “unidade de concepção e de plano, nas suas linhas gerais e nos seus detalhes” (idem, ibidem), as diversas contribuições dos autores integrantes do movimento reformador. Para ele o ideal da Escola Nova envolvia três aspectos: escola única, escola do trabalho, escola-comunidade.



No caso da reforma por ele implantada, a escola única foi entendida como uma educação inicial uniforme, uma formação comum, obrigatória e gratuita, com a duração de cinco anos, iniciando-se aos 7 anos de idade. Tratava-se, pois, da escola primária que, anota Azevedo, em termos ideais se deveria estender até os 14 anos com uma duração, portanto, de sete anos. Mas, à vista das limitações financeiras, a reforma estabeleceu sua duração em cinco anos.

Quanto à escola do trabalho, embora se afirme que, por ela, a atividade educativa se transformaria “num instrumento de reorganização econômica” (idem, p. 73), o que está em causa, aí, é o estímulo às observações e experiências da criança, levando-a a desenvolver o trabalho com interesse e prazerosamente, satisfazendo sua curiosidade intelectual: “o aluno observa, experimenta, projeta e executa. O mestre estimula, aconselha, orienta” (idem, p. 74). E reitera: para lá do orientador, o professor “é um colaborador que conduz o aluno em suas investigações e experiências e, participando de uma atividade que provocou e acompanha, contribui para estabelecer entre o aluno e o professor essa solidariedade efetiva que provém do trabalho feito em comum” (idem, *ibidem*).

No que se refere ao terceiro princípio, o da escola-comunidade, postula que a escola seja organizada como uma comunidade em miniatura, incentivando o trabalho em grupo preferencialmente ao individual. A classe se converteria, então, numa “colmeia social, vibrátil e laboriosa, para a qual todos têm o dever de trabalhar, com esse sentimento de solidariedade que resulta da responsabilidade de cada um em relação aos companheiros” (idem, pp. 74-75).

Assim, considerando que a Escola Nova não é um aparelho de instrução, mas busca desenvolver uma educação integral, ela proverá, de forma articulada, a “educação física, moral e cívica” (idem, p. 77), desenvolvendo nos alunos hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, a resistência e vitalidades físicas, a alegria de viver. Para tanto, as escolas contariam com inspetor-médico ou inspetor-dentário que, além da função de fiscalização, seria um educador sanitário com o qual colaborariam “o professor de educação física, a enfermeira escolar e o corpo de dentistas e, de maneira geral, todo o professorado” (idem, *ibidem*).

Sobre a base do nível primário, que seria a escola do trabalho em geral, seriam instituídas: a escola vocacional, para experimentar e selecionar, e a escola profissional que especializa, isto é, dá “ao aluno a técnica, a arte e a higiene de um ‘ofício determinado’ ou de um grupo de ofícios correlatos”



(idem, p. 80). Essas modalidades de escola se constituiriam “como elementos orgânicos no sistema de educação popular, instituído para uma sociedade baseada na organização do trabalho e da indústria” (idem, *ibidem*).

Em *A cultura brasileira*, Fernando de Azevedo registra, na nota 17 do capítulo IV da terceira parte, seu entendimento da “Educação Nova”. Trata-se, segundo ele, de uma denominação vaga e imprecisa abrangendo todo tipo de iniciativa referida às atividades da criança ou apresentada com o rótulo de “novo”, ainda que sendo regidas por princípios divergentes e até opostos. E tenta pôr ordem na confusão:

Parece-nos, pois, que, se quisermos restituir a essa expressão confusa e deturpada, de conteúdo variável e contraditório, as suas significações mais honestas, temos de distinguir ao menos duas formas de educação nova: uma, inspirada pelas novas ideias biopsicológicas da criança e nas concepções funcionais da educação e a outra, ligada à evolução dos conhecimentos e das ideias sociais e sugerida por uma concepção mais nítida do papel da escola como instituição social, e uma consciência mais viva da necessidade de articular a escola com o meio e de adaptá-la às condições de uma nova civilização. Aquela, de tendências individualistas, tomando como ponto de partida o indivíduo para a organização da escola; esta de orientação social, e às vezes mesmo socialista, partindo da comunidade para a formação do indivíduo; uma, visando antes a dinâmica do ensino, isto é, os processos de aprendizagem e os métodos de trabalho escolar; e a outra, dirigindo-se sobretudo à estrutura da escola para melhor adaptação ao seu meio social [AZEVEDO, 1971, p. 679].

Observa, em seguida, que essas duas modalidades de concepção têm origem e bases diferentes, podendo levar a posições divergentes, mas, de certo modo, completam-se e, de qualquer modo, não se opõem por natureza. Mas volta a marcar a distinção entre ambas:

A educação ou escola nova, na sua primeira aceção (Bovet, Ed. Claparède, Ad. Ferrière, e entre os americanos J. Dewey), orienta-se pelos seguintes princípios fundamentais: 1) maior liberdade para a criança, a que se pretende proporcionar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2) o princípio de atividade (métodos ativos, escola ativa), ligado ao da liberdade e inspirado no pensamento de que a criança é “um ente essencial-



mente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício”; e 3) o respeito da originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a “individualização” do ensino, sob o fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém (a “escola sob medida” de que fala Claparède). Mas a infância não é apenas um “desenvolvimento”, como observa P. Fauconnet, é também uma “iniciação”. É necessário que a criança vá penetrando pouco a pouco em uma civilização que ela encontra já feita. “Esta penetração é laboriosa. De certo modo, toda a iniciação é uma violência feita à natureza da criança ou do adolescente”. A educação nova, na sua segunda acepção, é exatamente na *iniciação* e não no *desenvolvimento* que põe o acento, procurando não só compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade senão também organizar a escola como uma comunidade de vida (a *Gemeinschaftschule*, de Paulsen), e orientá-la segundo os princípios de solidariedade e de cooperação e com o sacrifício parcial do indivíduo, para o bem coletivo. Os ideais individualistas, da escola liberta e ativa, que se propõe à libertação da criança, pelo esforço conjugado do método científico e da compreensão intuitiva, tendem, se levados às últimas consequências, a chocar-se com os ideais sociais e, conforme os casos, socialistas, da escola do trabalho e da escola-comunidade (*Schulgemeinde*), organizadas para desenvolver, na criança, suas tendências cooperadoras e criadoras, e conduzi-la à cultura e aos deveres dos adultos [idem, pp. 679-680].

Foi necessária essa longa citação para deixar claro o pensamento de Fernando de Azevedo. Vê-se que ele se decide nitidamente pela segunda acepção, na qual o acento é posto no aspecto social, o que está em consonância com sua condição de catedrático de sociologia que encontrou em Durkheim sua inspiração principal, complementada por Manheim. Mas também se pode ver nesse posicionamento sua aproximação com a visão autoritária do Estado Novo, regime que, como se viu, ele avalia positivamente. Com efeito, na explanação feita em *Novos caminhos e novos fins* sobre o ideário renovador que orientou a reforma do Distrito Federal não aparece essa oposição entre o aspecto social (a escola do trabalho e a escola-comunidade) e o aspecto biopsicológico. Ao contrário. Aí a escola do trabalho é a escola cujo professor estimula a atividade livre da criança que, motivada pelo seu próprio interesse individual, desenvolve seu trabalho com prazer. E a escola-comunidade é apresentada como “a escola do trabalho em cooperação” (AZEVEDO, 1958, p. 74).



Note-se, nas citações anteriores, a associação que Azevedo faz entre os termos “social” e “socialista”: “orientação social, e às vezes mesmo socialista”, na primeira citação, e “os ideais sociais e, conforme os casos, socialistas”, na segunda. Que sentido ele estaria atribuindo ao *socialismo*? Ele próprio, em seu “Esboço autobiográfico” escrito na terceira pessoa e publicado no livro *Figuras de meu convívio*, declara-se socialista:

Suas ideias socialistas não resultaram apenas de leituras a que se atirou com sofreguidão, quando se rompeu o seu isolamento, nem só de meditação e de reflexões teóricas. Elas tinham fundas raízes, na observação das coisas e do mundo em que mergulhou, por um encontro inesperado com as classes pobres em cuja intimidade lhe permitiu entrar um emprego obtido (e com que dificuldades!) para cuidar de sua subsistência e poder prosseguir em seus estudos de direito. Era o de um modesto auxiliar no escritório de conferentes no Loide Brasileiro [AZEVEDO, 1973, p. 227].

Sobre as leituras, mencionadas de passagem, ele informa-nos em outra obra, *História de minha vida*:

Eu vinha lendo, desde que deixei a Ordem Religiosa, duas obras quase inteiramente desconhecidas entre nós, – as de Karl Marx e de Engels, de um lado, e a de Émile Durkheim, de outro. Aquelas, sobre o Socialismo, e esta, sobre a Sociologia...

Rigorosamente fiel ao princípio, que impõe distinção fundamental entre ciência e ideologia, eu acabei tornando-me, sob a inspiração de Karl Marx, um socialista, e, sob outras influências, – as de Durkheim, – sociólogo e um dos fundadores da Sociologia no Brasil [AZEVEDO, 1971a, p. 210].

No “Esboço autobiográfico”, Azevedo informa que a ideia e a aspiração de uma nova “era clássica” anunciada por Lunatscharsky lhe eram muito caras, concorrendo para suas ideias socialistas. E declara-se *socialista, homem de esquerda, como se diria depois* [...] (AZEVEDO, 1973, p. 225).

Apesar dessas declarações, não resta dúvida de que havia, por parte de Fernando de Azevedo, uma clara desconfiança em relação ao pensamento de esquerda, em especial ao marxismo. Em *A cultura brasileira* ele, reportando-se a Louis Wirth no prefácio a *Ideologia e utopia* de Manheim, refere-se a uma “zona de pensamento perigoso” que não estaria limitada aos temas considera-



dos sagrados pelos que detêm o poder: “o pensamento também – o que não se reconhece com a mesma facilidade – ainda quando não existe censura, é causa de transtornos e, em determinadas condições, perigoso e subversivo” (AZEVEDO, 1971, p. 680).

Não deixa de ser surpreendente, e também curioso, o enquadramento do socialismo na sociologia positivista operado pelo pioneiro considerado por Luiz Antônio Cunha o líder da tendência liberal elitista. Ganha todo o sentido, portanto, o enunciado de Antonio Candido em entrevista a Maria Luíza Penna: se não aceitarmos a contradição, não entenderemos Fernando de Azevedo. Todo ele é contraditório (apud CUNHA, 1994, p. 140). Aliás, o próprio Azevedo, em seu esboço autobiográfico, considera-se uma “personalidade complexa e contraditória” (AZEVEDO, 1973, p. 234).

Fernando de Azevedo conheceu Anísio Teixeira em 1929, quando o recebeu em seu gabinete no Rio de Janeiro, retornando dos Estados Unidos. Trazia ele uma carta de apresentação de Monteiro Lobato que o descrevia como “o Anísio lapidado pela América” e “a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida”. Desde esse momento até a morte de Anísio em 1971, portanto, por mais de quarenta anos, eles mantiveram constante relacionamento expresso em grande número de cartas que trocaram entre si², tratando dos mais variados assuntos, tais como: as experiências de reformadores do ensino na Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo; o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932; a direção dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo; a fundação da Universidade do Distrito Federação e da USP; as atividades no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e no Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) de São Paulo; os debates em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); impressões sobre o panorama nacional e internacional, além dos episódios pessoais e familiares.

Também entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira ocorreu contínuo intercâmbio e constante troca de correspondência que se estendeu de 1929 até a morte de Lourenço Filho em 1970. Numa dessas cartas, escrita em 28 de janeiro de 1930, Lourenço Filho, dirigindo-se a Anísio Teixeira, assim se manifesta: “Acredite V. que, muitas vezes, em momentos de desencorajamen-

2. O livro *Na batalha da educação*, organizado por Diana Vidal, reproduz 125 cartas, 12 de Anísio e 113 de Fernando, trocadas entre 1929 e 1971 (VIDAL, 2000).



O educador Anísio Teixeira. Sem data. Fonte: Fundação Getúlio Vargas – CPDOC.



to, um pensamento me alenta: 'Mas que diabo! Há no Brasil, o Fernando e o Anísio'. E recomeço" (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 199). Reaparece, aqui, a trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova.

4. ANÍSIO TEIXEIRA: AS BASES FILOSÓFICAS E POLÍTICAS DA RENOVAÇÃO ESCOLAR

Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, na Bahia, em 12 de julho de 1900. Frequentou a escola primária de Dona Maria Teodolina das Neves Lobão, "a primeira professora municipal a lecionar em Caetité classes de homens" (LIMA, H., 1978, p. 16), passando, em seguida, à escola da professora Prescila Spínola, sua tia. Prosseguiu os estudos no Instituto São Luís, ainda em Caetité, e no Colégio Antônio Vieira, de Salvador, ambos jesuítas. Do São Luís, onde ingressou em 1912, mesmo ano de fundação do Instituto, seguiu para Salvador, em 1915, para completar os estudos secundários no Antônio Vieira. Veio daí o sonho inaciano e seu desejo de se tornar jesuíta, alentados durante todo o curso de direito iniciado na Bahia e concluído no Rio de Janeiro em 1922. Mas acabou prevalecendo sua opção pela educação.

Sabe-se pelo estudo da biografia de Anísio que ao longo do processo de sua formação ele se deparou com duas opções de carreira profissional, que eram a eclesiástica e a política. A carreira eclesiástica ele chegou mesmo a postular quando se formou no Rio de Janeiro em direito, tendo regressado à Bahia, em sua casa, para obter de seu pai permissão para ingressar na Ordem dos Jesuítas. Mas essa permissão não foi dada. A outra possibilidade que se abria para ele em termos profissionais era a carreira política. Essa era uma alternativa bastante presente e tranquila porque, seguindo por essa trilha, ele estaria simplesmente se inserindo na trajetória familiar que tinha presença assegurada na tradicional política baiana.

No entanto, entre essas duas opções, relativamente tranquilas, ele acabou ficando com a carreira de educador, uma opção bem mais difícil, exatamente porque naquela época, no final da década de 1920, a educação não estava ainda caracterizada profissionalmente e, assim como hoje, gozava de muito pouco reconhecimento social.



Ao longo de sua trajetória, essa opção foi posta à prova e sempre prevaleceu diante de alternativas mais atraentes.

Ele iniciou sua vida pública em 1924, quando foi convidado para ocupar o posto de diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia. Nessa condição, viajou para algumas cidades do Brasil, pela Europa e depois duas vezes aos Estados Unidos. Em 1931 assumiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal³. Nessa condição, teve oportunidade de pôr em prática suas ideias renovadoras de modo especial no âmbito da formação docente, criando o Instituto de Educação e transformando a Escola Normal em Escola de Professores. Essa Escola integrava o Instituto de Educação juntamente com o Jardim de Infância, a Escola Primária e a Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos de formação de professores. Uma ampla estrutura de apoio dava respaldo às atividades-fins desenvolvidas no Instituto de Educação, a saber: a) Instituto de Pesquisas Educacionais, constituído pelas Divisões de Pesquisas Educacionais (Programa e Atividades Extraclasse; Medidas e Eficiência Escolares; Antropometria; Ortofrenia e Higiene Mental; Museus Escolares e Radiodifusão) e de Obrigatoriedade Escolar e Estatística (Recenseamento Matricular e Frequência; Estatística Escolar); b) Divisão de Bibliotecas e Cinema Educativo, compreendendo a Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas Escolares, Filmoteca e Cinema Escolar. Em abril de 1935, criou a Universidade do Distrito Federal e a ela incorporou a Escola de Professores com o nome de Escola de Educação. No decorrer de sua gestão, Anísio Teixeira publicou o livro *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*, no qual avalia o processo civilizatório da nação americana destacando sua prosperidade material e a adequação da filosofia pragmática à nova ordem científica e apresenta as sugestões de Dewey e Walter Lippmann para a teoria democrática, enfatizando a importância da educação do público para a democracia.

Anísio permaneceu à frente da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal até o final de 1935, quando, por conta das mudanças que se processavam na política nacional que acabaram depois desembocando no golpe do Estado Novo, ele acabou tendo de se demitir. Com base nessa experiência

3. Durante a gestão de Anísio Teixeira, a Diretoria Geral de Instrução Pública foi transformada em Departamento de Educação e, depois, em Secretaria de Educação e Cultura. É nessa condição, como secretário de Educação e Cultura, que ele se demite do cargo em 1º de dezembro de 1935.



publicou, em 1936, o livro *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*, reeditado em 1997 com uma esclarecedora apresentação de Luiz Antônio Cunha, denominada “Educação para a democracia: uma lição de política prática” (TEIXEIRA, 1997, pp. 7-29). No momento da publicação desse livro, Anísio já se encontrava afastado da vida pública. Discordando dos rumos autoritários que a política brasileira ia tomando, ele retirou-se para a vida privada trabalhando, inicialmente, na tradução de obras de autores como Wells, Adler e Dewey para várias editoras. Mas, segundo nos informa Wanda Pompeu Geribello, esses trabalhos de tradução tiveram de ser interrompidos em 1938 porque se tratava de uma atividade intelectual, também ela visada pela política ditatorial do Estado Novo, que o proibiu de continuar as traduções (GERIBELLO, 1977, p. 30). Anísio Teixeira desenvolve, então, suas habilidades comerciais e industriais, dedicando-se por quase dez anos à exportação de minérios.

Terminada a Segunda Guerra Mundial, foi constituída a Organização das Nações Unidas (ONU) e em seu âmbito foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dirigida por Julian Huxley, que havia colaborado com Wells no livro *Ciência da vida*, que Anísio Teixeira havia traduzido para o português em 1936. Huxley convidou diretamente Anísio, que então trabalhava com exportação de minérios na Bahia, para exercer o cargo de conselheiro de educação superior na UNESCO (idem, p. 31). Ficou nesse cargo durante todo o ano de 1946 e no início de 1947 resolveu deixar a UNESCO e retornar à vida privada, conforme seu próprio depoimento: “de Paris fui a Nova York, voei ao Amapá para examinar as possibilidades do manganês recém-descoberto, quase nas fronteiras do Brasil” (idem, *ibidem*). Mas ao mesmo tempo, com a queda do Estado Novo e a reabertura democrática no Brasil, assumiu o governo da Bahia, nesse mesmo ano de 1947, Otávio Mangabeira, que convidou Anísio para assumir o cargo de secretário da Educação. Apresentou-se diante dele um verdadeiro dilema. Novamente estava ele diante da possibilidade real e segura de acumular riquezas em confronto com a alternativa de abraçar um ideal prenhe de incertezas. Com efeito, as jazidas de manganês no Amapá eram consideráveis e Anísio Teixeira tinha a possibilidade de obter a concessão para explorá-las para fins de exportação. Mas novamente sua opção foi em favor da educação. Como assinala Odorico Tavares, assim procedendo “deixava Anísio Teixeira um dos maiores negócios que já se fizera no Brasil: entre a concessão praticamente sua, e servir à sua terra ao lado de um amigo seu, preferiu a segunda fórmula” (idem, p. 32).



Anísio permaneceu nessa atividade até 1951, quando retornou ao Rio de Janeiro, assumindo nesse mesmo ano, no governo federal, o cargo de secretário geral da CAPES, na época Campanha e depois Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, que ainda hoje desempenha papel central na educação superior de todo o país. Em 1952 assumiu também o cargo de diretor do INEP, então denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, acumulando com a função exercida na CAPES. Permaneceu em ambos os postos até 1964, quando, em decorrência da ditadura militar, teve seus direitos políticos cassados e foi afastado da vida pública, perdendo todos os seus cargos, com exceção da condição de membro do Conselho Federal de Educação (CFE), cujo mandato se encerraria em 1968. Entretanto, se entre 1962 e 1964 Anísio foi certamente o conselheiro mais atuante, sendo responsável pelos pareceres mais substantivos como aquele relativo ao Plano Nacional de Educação, entre 1964 e 1968 são atribuídos a ele, para relatar e emitir pareceres, apenas processos versando sobre assuntos de rotina. Nesse período ele atuou como professor visitante nas Universidades de Columbia, em Nova York, e na Universidade da Califórnia, em Los Angeles; e assumiu em 1966 o cargo de consultor de Educação da Fundação Getúlio Vargas, tendo sido o principal responsável pela elaboração do projeto do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas/Rio de Janeiro (IESAE-FGV-RJ); em 1967 participou da conferência sobre “A crise mundial da educação” nos Estados Unidos. Sua morte ocorreu em circunstâncias obscuras em março de 1971, quando, em campanha para ingresso na Academia Brasileira de Letras, foi encontrado no poço de um elevador⁴.

Apesar de ter tido oportunidades tentadoras de se projetar em outras atividades, Anísio Teixeira optou pela educação, elegendo-a como a questão central no plano de reforma da sociedade e de constituição da nacionalidade brasileira que ele sempre acalentou.

4. Conforme mensagem de sua filha Babi, nunca ficou devidamente esclarecido se ele sofreu um acidente ou se foi mais uma vítima da repressão... Anísio desapareceu no dia 11 de março de 1971 e seu corpo só foi encontrado no dia 14 no poço do elevador do edifício onde morava o acadêmico Aurélio Buarque de Holanda, com quem ele tinha uma visita agendada para o dia 11, à qual não compareceu. A família considera a data de 11 de março de 1971 como a referência de sua morte.



Nesse sentido ele vai considerar a educação elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade que em alguns contextos ele denomina processo revolucionário. Portanto, para ele, a educação aparecia como elemento-chave no processo revolucionário.

Mas sua atuação no campo educacional enfrentou, obviamente, diversos obstáculos. Esses obstáculos decorriam basicamente das resistências que forças sociais ainda dominantes no Brasil contrapunham às transformações da sociedade brasileira que visassem a superar o grau de desigualdade que sempre marcou a nossa realidade.

E esse grau de desigualdade refletia-se na educação, que na verdade era tratada como um objeto de privilégio das elites. Contrapondo-se a essa situação, a vida de Anísio Teixeira foi sempre marcada pelo entendimento segundo o qual a educação é um direito de todos e não é jamais um privilégio. Esse entendimento atravessa de ponta a ponta toda a sua obra, tendo sido, inclusive, estampado nos títulos de alguns de seus livros como *Educação não é privilégio*, de 1957 (TEIXEIRA, 1994), e *Educação é um direito*, publicado em 1968 (TEIXEIRA, 1968b), obras que estão sendo reeditadas pela Editora da UFRJ.

Portanto, as dificuldades enfrentadas pela educação vinham desses setores resistentes às mudanças, os quais continuavam controlando a sociedade brasileira. Anísio identificava essas resistências também na forma como nosso processo político tinha se organizado, cristalizando a tendência dos políticos profissionais a utilizar o espaço público e o poder público como instrumento de defesa de interesses privados, o que conduzia a uma política clientelista e personalista. Diante desse quadro colocava-se a questão de como encontrar mecanismos para se contrapor a essas tendências.

E aí aparece um aspecto que é pouco mencionado nos estudos sobre Anísio Teixeira e que diz respeito à relação com o partido político.

No contexto decorrente da Revolução de 1930, ele vivenciava na Gestão Pedro Ernesto, da qual fazia parte como diretor da Instrução Pública, as dificuldades do processo revolucionário à vista da reação das forças tradicionais. Diante disso, para dar sustentação política ao grupo no qual ele estava engajado, que buscava, por meio da educação, consolidar as conquistas democráticas da revolução, Anísio deparou-se com a necessidade de construir um partido revolucionário. Para isso se empenhou em redigir o programa do referido partido.



Tratava-se do Partido Autonomista do Distrito Federal, que se constituiu na base de sustentação do ideário e da gestão de Pedro Ernesto na prefeitura do Distrito Federal na primeira metade da década de 1930.

Foi, pois, a necessidade de garantir o trabalho educativo, de assegurar a consolidação da educação pública, que levou Anísio a essa exigência de organização político-partidária para se contrapor às visões tradicionais. Entregou-se, assim, à tarefa de redigir o programa do “partido revolucionário”, isto é, o Partido Autonomista, enfatizando a necessidade de construir-se uma forma de fazer política que superasse o caráter personalista e clientelista próprio da política tradicional.

Na verdade, Pedro Ernesto era um político de grande apelo popular, inclusive em função das obras de interesse da população que ele realizou no campo da cultura, da educação e da saúde, o que o levou a obter nas urnas uma expressiva votação. No entanto, isso não chegou propriamente a alterar os hábitos políticos porque o fato de ter obtido grande votação não resolveu o caráter personalista da política justamente porque a votação foi encaminhada para ele, Pedro Ernesto. Então, o processo partidário aí não correspondeu propriamente às expectativas de Anísio Teixeira quando propôs a organização do partido, já que, de fato, não foi o programa do partido que foi sufragado. Os votos foram catalisados pela figura de Pedro Ernesto. Assim, embora se tratasse de um político inovador, a pessoa dele acabou por prevalecer sobre o programa do partido. Na sequência, o próprio Partido Autonomista do Distrito Federal cindiu-se e em seguida sobreveio o fechamento político do governo federal, do qual resultou a saída de Anísio Teixeira da vida pública. Em consequência, a busca de construção de um instrumento partidário que desse respaldo para os projetos educacionais que os renovadores procuravam pôr em marcha acabou não tendo sequência.

Na redação do programa do Partido Autonomista do Distrito Federal, Anísio destaca dois aspectos que, segundo ele, escapavam à possibilidade de controvérsia doutrinária: “o fato do progresso acelerado dos meios de produção de bens e de sua distribuição, e o fato de que o Estado deveria abandonar a atitude de espectador ou policiador e assumir um papel regulador” (A. Teixeira, “Manuscrito de um programa de partido político”, Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV apud NUNES, 2000, p. 466).

O primeiro aspecto destacado reporta-se à base econômica, referido que está ao progresso acelerado dos meios de produção e distribuição de bens; o outro diz



respeito à estrutura política, indicando a exigência de que o Estado abandone a posição de espectador e policiador, assumindo um papel regulador.

Anísio Teixeira admitia, portanto, que uma adequada gestão das atividades econômicas e sociais permitiria respeitar os direitos dos trabalhadores à sobrevivência e a uma vida digna, absorvendo, assim, as reivindicações potencialmente vigorosas das classes trabalhadoras.

A questão específica que se põe aí, em termos políticos, é a passagem de uma revolução armada para uma revolução cultural, uma revolução através da mudança dos hábitos e dos costumes. No caso de Anísio Teixeira, a relação com o partido político estava posta já pela sua própria tradição familiar. Nesse período, inclusive, ele tinha sido instado pelos irmãos a engajar-se na política, candidatando-se ou apoiando a candidatura de um deles, como o atestam as cartas de seus irmãos Nelson e Oscar.

Entretanto, Anísio acabou não se interessando em se candidatar a qualquer cargo de teor especificamente político. Para ele o dever primeiro do partido era difundir a cultura, esclarecer de forma honesta e objetiva a população sobre os problemas do país, indicando soluções. Vê-se, assim, que sua concepção de partido se aproximava muito mais da noção de “partido ideológico” do que de “partido político”, se considerarmos a noção de partido na acepção gramsciana (GRAMSCI, 1975, vol. 2, pp. 1.352-1.353). Com efeito, enquanto o partido especificamente político está referido à sociedade política voltando-se para a conquista e o exercício do poder, o partido ideológico está referido à sociedade civil, atuando no âmbito da reforma cultural e moral, da busca do consenso e exercício da hegemonia. Por isso, na sequência, Anísio Teixeira irá considerar que o partido revolucionário não necessitaria impor-se pela censura e pela doutrinação. Ele triunfaria pela força inerente ao mérito das próprias ideias que defendia.

“Mérito das próprias ideias”. Isso me faz reportar-me ao meu próprio texto “Onze teses sobre educação e política”, último capítulo do livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2006a, pp. 81-91), onde, distinguindo a atividade especificamente política daquela especificamente educativa, considero que, se em política o objetivo é vencer, em educação o objetivo é convencer; se a prática política se apoia na verdade do poder, a prática educativa apoia-se no poder da verdade.

Vê-se, pois, que o empenho de Anísio Teixeira em elaborar o programa do partido político se vinculava ao seu projeto maior, que era o projeto de construção da educação pública brasileira. É nesse sentido que ele propugna



como tarefa do partido a preparação e divulgação de uma literatura própria capaz de esclarecer a população sobre os problemas do país.

Portanto, a expressão “partido revolucionário” referia-se, nesse contexto, àquela revolução que se estava processando e que tinha como foco principal a obra que a equipe reunida com Pedro Ernesto desenvolvia na prefeitura do Distrito Federal.

Não é o caso, aqui, de aprofundar as semelhanças e diferenças entre a concepção de partido em Anísio Teixeira e em Gramsci. Um estudo desse tipo provavelmente daria uma tese interessante. Apenas registro que, em ambos, se constata uma preocupação comum: articular, no partido revolucionário, as dimensões do partido político, ligado à posse e ao exercício do poder, e o partido ideológico, referido à construção do consenso e à difusão, no conjunto da sociedade, de uma concepção de mundo mais afinada com as necessidades da vida contemporânea. Entretanto, para Anísio Teixeira o sentido do partido revolucionário liga-se à necessidade de levar às últimas consequências a revolução democrática liberal, mantendo, pois, como referência material a base produtiva na sua forma capitalista. Diferentemente, para Gramsci, a razão de ser do partido revolucionário consiste em movimentar todas as energias sociais na direção da transformação da sociedade capitalista em outro tipo de sociedade em que a apropriação dos meios de produção deixe de ser privada, tornando-se coletiva. Penso, contudo, que a coerência de Anísio o levou a assumir radicalmente as implicações democráticas de seu liberalismo, o que o colocou no limite da ruptura com o liberalismo, pelo menos na versão hegemônica dessa concepção. Talvez seja por isso que, não tendo nunca se filiado a nenhum partido, suas simpatias pendiam para o Partido Socialista, conforme o testemunho de sua filha Ana Christina Teixeira Monteiro de Barros (Babi).

Em contrapartida, considerando, como já foi mencionado, que para Anísio o Estado precisa abandonar o papel de espectador e assumir o papel regulador, não há como não recordar nesse momento da teoria keynesiana, que implica justamente a redefinição do papel do Estado em suas relações com a economia, que de uma certa forma aí se faz presente. Essa constatação evidencia a agudez analítica de Anísio Teixeira, que, atento à crise daquela conjuntura histórica, levanta as questões que estavam sendo elaboradas concomitantemente por Keynes no âmbito da teoria econômica. É a partir daí que se redefine o papel do Estado: admite-se sua intervenção no curso da



economia de mercado visando a regulá-la por meio das estratégias de planificação enquanto mecanismo para contornar as crises. Esse processo conduziu ao chamado Estado de bem-estar, que se converteu na forma dominante no Ocidente, especialmente na Europa, durante todo o período situado entre as décadas de 1930 e 1970.

Para encaminhar de forma permanente a solução dos problemas educacionais brasileiros, Anísio Teixeira empenhou-se na organização e administração do sistema público de ensino.

Esse empenho ficou bastante claro na prática da administração da educação no Distrito Federal com a demonstração de sua visão de sistema de ensino ao introduzir os serviços centralizados de matrícula, de frequência e obrigatoriedade escolar, conforme testemunha Paschoal Lemme, que com ele trabalhou nessa gestão no Distrito Federal: as escolas, antes obrigadas a resolver seus problemas isoladamente, “passaram a ser comandadas como um todo por esses serviços centrais, que distribuíam os alunos de acordo com a existência de vagas, procurando assim atender sempre ao maior número possível em cada bairro” (LEMME, 2004, vol. 2, p. 119). E acrescenta que a avaliação da aprendizagem passou a ser feita por meio dos “testes de escolaridade” a cargo de um serviço central especializado que os elaborava na forma das provas a serem aplicadas nas salas de aula. “Essas provas eram recebidas pelas escolas, que apenas as aplicavam, ficando a responsabilidade da apuração e da classificação, enfim do aproveitamento dos alunos, a cargo desse serviço central” (idem, *ibidem*).

Portanto, embora seguindo Dewey, estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano. Por isso, diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino.

Em outros termos: se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado.

O testemunho de Anísio Teixeira assim como suas iniciativas práticas mostram que a organização da educação como um sistema popular e democrático é uma necessidade.



Nessa mesma linha de consideração cabe destacar a atuação de Anísio Teixeira por ocasião da redação do capítulo de Educação e Cultura da Constituição do Estado da Bahia, em 1947, quando fez inscrever na Constituição baiana a proposta de um Conselho Estadual de Educação e Cultura como órgão autônomo administrativa e financeiramente.

Efetivamente a questão do Conselho de Educação se põe como o problema central da organização da educação enquanto sistema porque o Conselho, de fato, desempenha funções que, analogamente ao que ocorre no sistema político, correspondem às funções dos Poderes Legislativo e Judiciário. Assim, o Conselho, enquanto órgão normativo, exerce função legislativa, interpretando e complementando a legislação educacional por meio das normas que estabelece e que obrigam a todos que operam sob sua jurisdição, isto é, no âmbito do sistema de ensino do qual ele é o órgão normativo. Além disso, enquanto órgão que julga e decide seja sobre as infrações cometidas em desrespeito às normas em vigor; seja sobre as pendências que venham a ocorrer no funcionamento do sistema; seja, ainda, como instância última de recurso para dirimir controvérsias, o Conselho exerce as funções equivalentes àquelas do Poder Judiciário no campo da educação. Ora, em assim sendo, do mesmo modo como no sistema político, para o bom cumprimento de suas funções, os três Poderes, o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, são concebidos como autônomos entre si, também no âmbito do sistema de ensino o Conselho necessita gozar de autonomia em relação ao Executivo.

No entanto, a tradição brasileira não contempla essa exigência. Na Constituição de 1934 previu-se a organização de um Conselho Nacional de Educação, mas foi proposto como órgão apenas consultivo. Na primeira LDB, aprovada em 1961, o Conselho acabou sendo definido como um órgão deliberativo, mas inteiramente dependente do Executivo. Com efeito, a indicação e nomeação de seus membros, assim como sua manutenção e administração, dependiam do Executivo, ficando, inclusive, suas decisões na dependência, para entrar em vigor, da homologação do MEC, no caso do Conselho Federal, e dos secretários estaduais de Educação, no caso dos Conselhos Estaduais. Na prática, portanto, os Conselhos de Educação reduziam-se a órgãos de assessoria do representante do Executivo (o ministro ou os secretários de Educação). E, infelizmente, na atual LDB, aprovada em 1996, essa mesma situação também acabou por prevalecer, tendo sido



rejeitada a proposta aprovada na Câmara dos Deputados que previa um Conselho Nacional de Educação com caráter deliberativo, administrativa e financeiramente autônomo e cujas decisões entrariam em vigor independentemente de homologação do ministro. Vemos, no entanto, que já em 1947 Anísio Teixeira compreendia claramente essa questão ao inscrever na Constituição do Estado da Bahia um Conselho de Educação e Cultura como órgão autônomo administrativa e financeiramente.

Na formação pedagógica de Anísio Teixeira, foram decisivas as duas viagens que fez aos Estados Unidos. Da primeira, em 1927, resultou o livro *Aspectos americanos da educação*, publicado em 1928, no qual relata os resultados de sua viagem, apresentando comentários sobre estabelecimentos de ensino, órgãos de administração, edifícios, métodos práticos de ensino, currículo flexível e variado, vida estudantil, além de uma primeira sistematização da concepção de Dewey. Com certeza foi essa experiência que o motivou a retornar aos Estados Unidos em 1929 para realizar o mestrado na Universidade de Columbia, ocasião em que fez estudos com Dewey. Após seu retorno ao Brasil, traduziu dois ensaios de John Dewey, "A criança e o programa escolar" e "Interesse e esforço", reunidos no livro *Vida e educação*, publicado em 1930 com uma introdução por ele redigida. E em 1933⁵ publicou o livro *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, declaradamente filiado ao pensamento pedagógico de John Dewey. A partir da 5ª edição, publicada em 1968, o título do livro foi invertido, passando a ser *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola* (TEIXEIRA, 1968a).

Anísio Teixeira organizou o livro em seis capítulos. O trabalho inicia-se com a contraposição entre as visões reacionária e renovadora da escola (capítulo I). O objeto do segundo capítulo é "a transformação da escola", onde se faz a pergunta "Escola Nova ou escola progressiva?", dando-se preferência para a segunda denominação, e examinam-se os fundamentos sociais e os

5. Há alguns registros dando conta de que a 1ª edição é de 1932, tendo ocorrido, em 1934, a 2ª edição. Por sua vez, o próprio Anísio, numa "Nota do autor" à 5ª edição, redigida em maio de 1967, afirma que o livro foi "publicado pela primeira vez em 1934", que seria, portanto, a data da 1ª edição. No entanto, consultando a professora Diana Vidal, ela gentilmente me passou às mãos um exemplar da 1ª edição adquirido num sebo do Rio de Janeiro. Nele está registrado o ano do lançamento: 1933.



fundamentos psicológicos da transformação escolar. O capítulo III trata das "diretrizes da educação e elementos de sua técnica", abordando três temas: a criança como centro da escola; a reconstrução dos programas escolares; e a organização psicológica das "matérias" escolares. Na sequência, os capítulos IV, V e VI versam, respectivamente, sobre "a educação e a sociedade", "a conduta humana e a educação" e "filosofia e educação".

Entre a publicação dos dois livros mencionados, Anísio Teixeira ocupou a presidência da ABE. Foi eleito, juntamente com Carneiro Leão, na Assembleia Geral realizada em outubro de 1931, mesmo mês em que assumiu a direção dos assuntos de educação do Distrito Federal. Nesse momento a ABE já estava na fase final dos preparativos da IV Conferência Nacional de Educação, a realizar-se no Rio de Janeiro, de 13 a 20 de dezembro de 1931.

5. A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E OS ANTECEDENTES DO "MANIFESTO" DE 1932

A ABE surgiu em outubro de 1924 por iniciativa de 13 intelectuais cariocas que, mediante convocação de Heitor Lyra da Silva, se reuniram em uma sala da Escola Politécnica do Rio de Janeiro (CARVALHO, 1998a, p. 53). Essa circunstância permite-nos entender duas características que marcaram os primeiros anos de existência da associação: a força do Departamento do Rio de Janeiro, que praticamente se identificava com o conjunto da ABE, cuja organização nacional só veio a ocorrer em 1932 (idem, p. 71); e a presença majoritária de engenheiros no quadro associativo da entidade, o que também explica a introdução, no interior da ABE, da problemática relativa ao taylorismo e fordismo.

Embora na origem o grupo tivesse a intenção de organizar um "partido do ensino", a ABE firmou-se como órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas. Nessa condição foi possível, por exemplo, que no Conselho Diretor o ateu Edgar Sússekind de Mendonça se aliasse a Fernando Magalhães, líder católico, na defesa do caráter apolítico da entidade em oposição a Ferdinando Labouriau, que tendia a comprometer a associação com posições político-partidárias (idem, p. 221). Mas da mesma



forma Edgar Süsserkind se opunha sistematicamente a qualquer tentativa de vincular a associação a compromissos religiosos. Para ele a ABE deveria pautar-se pelo mais puro laicismo, mantendo-se absolutamente neutra em matéria de religião e fé. Süsserkind aproximava-se de Fernando Magalhães, quando se tratava de evitar, contra a pretensão de Laboriau, o aparelhamento político da associação educacional. Mas aproximava-se de Laboriau quando se tratava de evitar a vinculação da entidade ao proselitismo católico ao qual tendia Magalhães.

Essas precauções, porém, não impediram certo envolvimento da entidade seja com assuntos religiosos, seja com a atividade político-partidária. Esta última situação é ilustrada com o caso do Partido Democrático do Distrito Federal fundado em 1927. Este constituiu-se como uma espécie de prolongamento da ABE, a ponto de ter sido chamado de Partido da Educação Nacional. Na disputa pela liderança de ambas as entidades se aguçaram as divergências entre Laboriau e Magalhães. Com a morte de Ferdinando Laboriau num acidente aéreo ocorrido em 3 de dezembro de 1928, num voo festivo que homenageava Santos Dumont, que chegara da França a bordo do transatlântico alemão "Cap. Arcona", acaba sendo reforçada a liderança de Fernando Magalhães. Esse militante católico tornara-se a principal figura da ABE desde a morte de Heitor Lyra Filho em 1926, tendo sido, em 1927, investido da função de presidente das Conferências Nacionais de Educação, posição que manteve até 1931.

Portanto, ainda que Anísio tenha sido guindado à presidência da ABE em outubro, a presidência da comissão organizadora e da própria IV Conferência Nacional de Educação, realizada de 13 a 20 de dezembro de 1931, ficou nas mãos de Fernando Magalhães. Prestigiando o evento estiveram Getúlio Vargas, chefe do governo provisório resultante da Revolução de 1930, juntamente com o ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. Na abertura, Getúlio Vargas exortou os educadores inscritos nessa IV Conferência a definir as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo o país. Essa conclamação não constava explicitamente da pauta do evento. No entanto, considerando as afinidades entre os dirigentes da ABE e o MEC e a iniciativa do ministro de colocar a reunião sob os auspícios de sua pasta, conclui-se que havia um interesse mútuo, por parte da direção da ABE e do Ministério, de instrumentalizar a Conferência. O governo buscava na ABE a legitimação para a sua política educacional; e o grupo que dirigia a



ABE buscava, por sua vez, abrir espaço no aparelho do Estado para consolidar sua hegemonia sobre o campo educacional.

Ora, as afinidades do grupo dirigente da ABE, no qual até então predominavam os católicos sob a liderança de Fernando Magalhães, com o MEC o situavam no âmbito de uma corrente ideológica que se contrapunha ao grupo dos renovadores. Estes discordavam da política educacional expressa na Reforma Francisco Campos baixada por meio de decretos em abril de 1931. Defendendo a organização de um sistema de ensino orgânico e unificado, criticavam o dualismo presente naquela reforma. E rejeitavam, de modo especial, o teor do decreto que restabeleceu o ensino religioso nas escolas primárias e secundárias. Essa posição fica clara na contundente e irônica nota, redigida em 31 de dezembro de 1931, que Nóbrega da Cunha fez inserir no livro *A revolução e a educação*, em que publicou suas intervenções na IV Conferência, acompanhadas do material correspondente:

O Governo Provisório criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Fez as reformas do ensino profissional, do ensino secundário e do ensino universitário, todas precedidas de vastas exposições de motivos em tom solene de quem havia resolvido a quadratura do círculo. Mas a obra verdadeiramente sensacional, a que, forçosamente, seria o índice da sua visão, foi o decreto que instituiu o ensino religioso. Foi o fim [NÓBREGA DA CUNHA, 1932, p. 22, nota n. 3].

Efetivamente, ao usar da palavra na IV Conferência, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha serviu-se do discurso do ministro para contrapor-se à sua visão de educação. Diz ele, analisando o discurso:

O Sr. Ministro da Educação pergunta: "Que queremos fazer do homem, educando-o?" Inverto os termos da questão. Todos os que estão aqui estudando, esforçando-se no problema da educação nova, assentam que não podemos fazer do homem isto ou aquilo: reclamamos para o homem que ele tenha o ambiente, as condições para se fazer aquilo que ele é, aquilo que ele pode ser, para se revelar [idem, p. 23].

Em seguida, considera que o ministro se contradiz, pois declara que a educação não deve ser dogmática ou sectária, mas, na própria pergunta posta em seu discurso, está contida uma visão dogmática: "Que queremos fazer do



homem'? Isto é: que modelo queremos dar ao homem, que forma queremos impor ao homem? Como queremos conformar o homem, educando-o? Isto quer dizer: como queremos deformá-lo, porque conformar é dar forma, e dar forma àquilo que tem forma é deformar" (idem, p. 24).

Feito o registro do embate no campo próprio das ideias pedagógicas, retomo a argumentação de Nóbrega da Cunha que se centrou, fundamentalmente, na impossibilidade de que fosse atendido, nessa IV Conferência, o apelo governamental: definir as bases da política educacional e apresentar a "fórmula mais feliz da colaboração do Governo Federal com os dos Estados", conforme enunciado no discurso de Vargas. Isto porque, segundo Nóbrega da Cunha, essa questão não constava da pauta do evento e, por isso, os participantes da assembleia não se haviam preparado para debater e contribuir na solução dessa questão. A pauta registrava como tema central "As grandes diretrizes da educação popular no Brasil", desdobrado nas teses especiais relativas à intervenção federal na difusão do ensino primário, técnico, normal e profissional. A esse tema principal agregou-se a questão das estatísticas escolares. Em suas considerações Nóbrega da Cunha observou que, embora o enunciado do tema geral pudesse ser interpretado de modo que contemplasse a solicitação do governo, não era essa a leitura que os educadores participantes da Conferência haviam feito. Disso dava prova o teor das teses inscritas para serem debatidas na reunião. Eis a síntese da argumentação de Nóbrega da Cunha:

Aparentemente, dentro deste tema - "As grandes diretrizes da educação popular" - podia perfeitamente estar encaminhado o problema.

O tema, porém, foi posto de forma tal que todo o mundo - congressistas e não congressistas, autores de tese ou não - acredita que este tema se refere simplesmente a uma das fases da obra educacional - a obra da educação primária.

Quando se definiam "As grandes diretrizes da educação popular", restringia-se o conceito comum, na opinião geral, à educação na fase primária. Esta é de ensino primário, de ensino normal e de ensino profissional.

O Sr. Ministro põe a questão em termos muito mais amplos - de educação integral. Ele não pede que se responda à pergunta - "Que pretendemos fazer do homem, educando-o no curso primário". Pede resposta a esta pergunta: "Que pretendemos fazer do homem, educando-o?". Refere-se ao homem integral, quer dizer, ao homem com todo o processo educativo. Isto colocaria a questão



em termos tais que a Conferência teria de partir do ensino primário ao ensino universitário, alcançando todos os aspectos da obra educacional [NÓBREGA DA CUNHA, 1932, pp. 17-18].

Com essas ponderações, Nóbrega da Cunha irá concluir que a solicitação do ministro não poderia ser atendida no âmbito da IV Conferência Nacional de Educação, devendo ser objeto de estudos e deliberação posterior. Esse encaminhamento acabou sendo aceito pelo presidente da Conferência, Fernando Magalhães, que também presidia a sessão. Concordou ele que o assunto não podia ser discutido naquela Conferência, propondo a Nóbrega da Cunha que preparasse aquele tema e apresentasse o seu trabalho para ser encaminhado à V Conferência Nacional de Educação prevista para ser realizada no ano seguinte. Eis, em suas próprias palavras, o modo como Fernando Magalhães encaminhou a questão: "Penso que interpreto o sentimento da Assembleia solicitando do eminente colega o favor de redigir, pelo menos sumariamente, o que se pode discutir em torno dessa questão, a fim de, como disse, ser a mesma incluída na próxima Conferência" (idem, p. 28).

Conforme Marta Carvalho, essa reação de Fernando Magalhães seria um indicador de sua inabilidade política, pois acabou reforçando a estratégia de seu oponente: "na sua habitual obtusidade política, Magalhães não percebe adequadamente a estratégia de Nóbrega da Cunha e acaba por criar situação extremamente favorável aos objetivos deste" (CARVALHO, 1998a, p. 383).

Nóbrega da Cunha soube explorar perfeitamente essa situação favorável e considerou-se investido, pelo próprio presidente da Conferência, da tarefa de delinear a solução do problema. Nessa condição, encaminhou requerimento à comissão especial que teria a incumbência de fazer chegar seu trabalho à V Conferência Nacional de Educação, tendo como anexo uma declaração à guisa de "Explicação à Mesa e à Assembleia da IV Conferência Nacional de Educação". Nessa explicação, após recapitular toda a questão, apresenta a declaração propriamente dita, nos seguintes termos:

Venho declarar que, tendo me caído nas mãos essa honra e essa responsabilidade, que não solicitei e que, por isso mesmo, não posso recusar, aceito o encargo em nome da corrente ideológica cujos princípios e aspirações vim defender nesta tribuna - não em caráter individual, mas como membro de uma vanguarda - e tenho a satisfação de comunicar que essa corrente, recebendo-o, por sua vez, das



minhas mãos, o transfere para as do Sr. Fernando de Azevedo, confiando-lhe assim, perante o Governo, a imprensa e o povo, a suprema liderança da nova educação no Brasil [NÓBREGA DA CUNHA, 1932, pp. 43-44].

Na mesma declaração, Nóbrega da Cunha informa que Fernando de Azevedo, consultado, assumiu “o compromisso de consubstanciar num *manifesto* todos os nossos ideais e fixar, dessa maneira, o sentido fundamental da política brasileira de educação” (idem, *ibidem*, grifo meu). E acrescenta que o referido documento deveria ser amplamente divulgado num prazo máximo de dois meses, assim justificando: “Não esperaremos um ano, como desejava o nosso esforçado presidente efetivo, porque o país, que já perdeu a primeira e melhor fase do período revolucionário, não pode aguardar outro tanto sem, ao menos, um rumo definido para orientação da sua obra educacional” (idem, p. 44).

Em carta de 14 de dezembro de 1931, dirigida a Nóbrega da Cunha, Fernando de Azevedo confirma a aceitação da incumbência:

Os meus companheiros de ideais e de trabalho sabem que – embora ausente do centro donde esse movimento se irradiou para o país – eu tenho vivido no meio deles com toda a força de meu pensamento e de minha solidariedade. Daí a confiança com que acabam de distinguir-me e a que procurarei corresponder, no desempenho dessa grave incumbência de redigir o *manifesto*. Esse documento servirá para estabelecer uma coesão ainda maior entre os elementos filiados à nova corrente educacional, e para dar novo prestígio e impulso novo ao mais belo e fecundo movimento de ideias, que já se operou no Brasil, nos domínios da educação. Ele refletirá o pensamento de todos nós e, ainda que redigido por uma só mão, é e deverá ser obra de todos que tiveram a iniciativa e a responsabilidade desse movimento ou nos honraram com a sua adesão e colaboração efetiva na grande campanha que se desenvolveu, daí por diante, sem pausa e sem desfalecimentos [idem, pp. 5-6, grifo meu].

De fato, nos meses iniciais de 1932 o documento já estava redigido. Em carta de 14 de março desse ano, Fernando de Azevedo comenta com Anísio Teixeira que escreveu o texto em cinco dias, embora tenha pensado no assunto durante um mês. Portanto, o prazo de dois meses referido por Nóbrega da Cunha foi cumprido. A questão que ocupou o mês de março, e



que também é tratada na referida carta de Fernando a Anísio, diz respeito aos mecanismos que garantissem a mais ampla divulgação do “Manifesto”. Tomou-se, então, o cuidado de escolher a dedo os convidados para subscrever o texto, levando em conta a posição de liderança e também a capacidade de difusão ligada ao exercício profissional em órgãos de imprensa. Anísio Teixeira teve papel importante nesse processo, como se pode inferir das palavras de Azevedo na mesma carta de 14 de março, conforme destaque de Libânia Xavier: “Sua mão de chefe foi feita para a empunhadura dessa bandeira (do Manifesto): Nós a tomamos para defendê-la em toda a parte em que se realize obra à sua sombra e sob sua inspiração” (XAVIER, 2002, p. 25). Efetivamente, dos 26 signatários do texto, nove eram colaboradores de Anísio em sua gestão à frente da instrução pública do Distrito Federal. Vejamos a relação dos signatários e sua posição no campo educacional na época do lançamento do “Manifesto”⁶. Apresento-os pela ordem de assinatura do documento.

Fernando de Azevedo, redator e primeiro signatário, cujas referências biográficas foram apresentadas anteriormente, na ocasião da divulgação do “Manifesto” era professor em São Paulo, onde também dirigia a “Biblioteca Pedagógica Brasileira” na Companhia Editora Nacional.

Júlio Afrânio Peixoto, nascido no dia 17 de dezembro de 1876 em Lençóis, na Bahia, e falecido no Rio de Janeiro em 12 de janeiro de 1947, era, em 1932, 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. Era, ainda, professor de higiene da Faculdade de Medicina e de História da Educação do Instituto de Educação no Rio de Janeiro, além de ter ascendido, nesse ano de 1932, à condição de catedrático da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro.

Antonio de Sampaio Dória nasceu em Belo Monte, Alagoas, em 25 de março de 1883, tendo se mudado com a família para São Paulo em 1889. Ganhou notoriedade com a reforma da instrução pública paulista conduzida por ele como diretor-geral em 1920. Em 1932 era professor de direito cons-

6. As informações sobre os signatários foram obtidas em fontes diversas, com destaque, porém, para o *Dicionário de educadores no Brasil* (FAVERO & BRITTO, 2002).



titucional da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, em São Paulo, onde faleceu no dia 26 de dezembro de 1964.

Ansio Sptnola Teixeira, já biografado neste livro, era diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, no Rio de Janeiro.

Manoel Bergstrom Lourenço Filho, também já biografado, em 1932 era membro da Academia Paulista de Letras e acabara de assumir, no mês de março, o cargo de diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal. E, desde o final de 1931, encontrava-se na chefia de gabinete do ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos.

Edgar Roquette-Pinto, nascido em 25 de setembro de 1884 e falecido em 28 de agosto de 1954 no Rio de Janeiro, fundador, em 1923, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, encontrava-se, em 1932, a convite de Anísio Teixeira, dirigindo a Rádio Municipal do Distrito Federal.

José Getúlio da Frota Pessoa nasceu na Fazenda Bolívia, Ceará, em 2 de novembro de 1875. Transferiu-se para o Rio de Janeiro para cursar os estudos superiores iniciados em 1896. Em 1932 continuava com sua atividade jornalística, além de exercer o cargo de subdiretor da Instrução Pública no Distrito Federal. Faleceu em 1º de agosto de 1951 no Rio de Janeiro.

Júlio César Ferreira de Mesquita Filho, nascido em 14 de fevereiro de 1892 e falecido em 12 de julho de 1969, em São Paulo, era, em 1932, diretor do jornal *O Estado de S. Paulo*.

Raul Carlos Briquet nasceu em 1887 em Limeira, São Paulo, e faleceu em 1953 na capital. Era, em 1932, professor de ginecologia e obstetrícia da Faculdade de Medicina de São Paulo. Foi membro da Academia Paulista de Letras, do Colégio Brasileiro de Cirurgiões, Associação Paulista de Medicina, Sociedade Paulista de História da Medicina, Sociedade de Obstétricos e Ginecólogos de Buenos Aires, Sociedade de Ginecologia de Montevideu e Associação Médica Argentina, além de professor emérito da Faculdade de Medicina da USP.

Mário Casasanta nasceu em Camanduaia, Minas Gerais, no dia 15 de junho de 1898 e faleceu a 30 de março de 1963 em Belo Horizonte. Em 1932, Mário Casasanta, que tinha sido até o ano anterior inspetor-geral da Instrução Pública em Minas Gerais e reitor da Universidade de Minas Gerais, era diretor da Imprensa Oficial do Estado.

Carlos Miguel Delgado de Carvalho nasceu em Paris em 1884 e morreu no Rio de Janeiro em 1980. Foi professor de sociologia da educação e diretor do Colégio Pedro II até 1931. Sócio destacado da Associação Brasileira de



Educação, era também membro da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e da Academia Brasileira de Ciências.

Antonio Ferreira de Almeida Júnior nasceu no dia 8 de junho de 1892 em Joanópolis, São Paulo, e faleceu no dia 4 de abril de 1971 na capital de São Paulo. Participou da Reforma Sampaio Dória, como auxiliar do diretor-geral do Ensino em 1919-1920. Em 1932, além de professor de biologia educacional no Instituto de Educação Caetano de Campos, era professor no Instituto de Higiene, atual Faculdade de Higiene e Saúde Pública da USP. Nessa mesma época, era também professor e diretor do Liceu Nacional Rio Branco, escola particular de vanguarda, da qual foi um dos fundadores juntamente com Lourenço Filho.

J. P. Fontenelle, especialista em Saúde Pública, era professor na Universidade do Rio de Janeiro e integrava, em 1932, a equipe de Anísio Teixeira na administração da instrução pública do Distrito Federal.

Carlos Roldão Lopes de Barros nasceu em São Paulo em 30 de janeiro de 1884. Filho de costureira, trabalhou como tipógrafo no jornal *Correio Paulistano* enquanto seguia estudos até se formar na Escola Normal. Depois de formado continuou, ainda, a trabalhar como tipógrafo, transferindo-se para o jornal *Tribuna de Santos*. Em 1911, portanto com 27 anos de idade, tornou-se professor de pedagogia e educação cívica na Escola Normal Primária. Em 1931 assumiu a cadeira de filosofia e história da educação no curso de aperfeiçoamento do Instituto Pedagógico, novo nome da antiga Escola Normal da Praça, curso este extinto em 1933, quando o Instituto Pedagógico foi substituído pelo Instituto de Educação no qual Roldão permaneceu à frente da mesma cadeira. Em 1938 sua cátedra foi transferida para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Foi nessa condição de professor de Filosofia e História da Educação na USP que ele faleceu em 31 de agosto de 1951.

Noemy Marques da Silveira Rudolfer nasceu em Santa Rosa do Viterbo, São Paulo, no dia 8 de agosto de 1902 e morreu na capital do estado em 16 de dezembro de 1980. Em 1930 e 1931, por incentivo de Lourenço Filho, ela encontrava-se estudando no Teacher's College da Universidade de Columbia, quando o mesmo Lourenço a chamou para organizar o apoio psicopedagógico às escolas, implantando o Serviço de Psicologia Aplicada. Em 1932 pediu demissão do cargo e apresentou relatório circunstanciado sobre os trabalhos desenvolvidos em 1931. Fernando de Azevedo, além de convidá-la para subs-



crever o “Manifesto”, a indicou para substituir Lourenço Filho na cadeira de psicologia educacional do Instituto Pedagógico, novo nome que a reforma de Lourenço Filho dera à Escola Normal de São Paulo.

Hermes Lima nasceu em Livramento do Brumado, Bahia, no dia 22 de dezembro de 1902 e faleceu no Rio de Janeiro, em 1º de outubro de 1978. Em 1932, além de jornalista, era professor livre-docente de direito constitucional da Faculdade de Direito de São Paulo e de sociologia geral no Instituto de Educação Caetano de Campos.

Atílio Vivacqua nasceu na cidade de Muniz Freire, Espírito Santo, em 11 de outubro de 1894 e morreu no Rio de Janeiro no dia 21 de janeiro de 1964. Formado pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, em 1916, exerceu atividades políticas, jurídicas, jornalísticas, tendo sido professor do Ginásio do Estado no Espírito Santo, tornando-se, entre 1928 e 1930, diretor da Instrução Pública do Espírito Santo, quando reorganizou a rede escolar, introduzindo as ideias da Escola Ativa.

Francisco Venâncio Filho, natural de Campos, Rio de Janeiro, onde nasceu em 14 de abril de 1894, morreu na cidade do Rio de Janeiro em 13 de agosto de 1946. Formado em 1916 pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, ingressou, por concurso, na cadeira de ciências naturais da Escola Normal do Rio de Janeiro. Em 1924 participou da fundação da Associação Brasileira de Educação. Em 1932 ele integrava a equipe de Anísio Teixeira, sendo responsável pela chefia do Ensino Secundário Geral e Profissional do Distrito Federal.

Paulo Maranhão foi outro que, em 1932, fazia parte do grupo dirigido por Anísio Teixeira na gestão da instrução pública do Distrito Federal.

Cecília Benevides de Carvalho Meireles, a conhecida poeta Cecília Meireles, nascida no Rio de Janeiro em 7 de novembro de 1901, faleceu na mesma cidade no dia 9 de novembro de 1964. Além de trabalhar, também, com Anísio Teixeira, dirigia, em 1932, a página de educação do *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro.

Edgar Sússekind de Mendonça nasceu em 25 de agosto de 1896 no Rio de Janeiro e faleceu em 24 de fevereiro de 1958 na mesma cidade. Em 1921 participou, juntamente com Francisco Venâncio Filho e Armanda Álvaro Alberto, com quem viria a se casar em 1928, da fundação da Escola Proletária de Meriti, que a partir de 1923 passou a se chamar Escola Regional de Meriti. Integrou, também, o grupo original que fundou a Associação Brasileira de



Educação em 1924 e colaborou intensamente na Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal entre 1927 e 1930. Em 1932 permanecia como professor de ciências físicas e naturais da Escola Normal, tendo proferido, nesse mesmo ano, a conferência “A Escola Nova na doutrina marxista” e publicado, pela Cia. Editora Nacional, a obra *Introdução geral às ciências físicas e naturais*.

Armanda Álvaro Alberto nasceu em 10 de junho de 1892 no Rio de Janeiro, onde também faleceu em 5 de fevereiro de 1974. Notabilizou-se como fundadora e diretora da Escola Regional de Meriti. Participou, também, do grupo fundador da Associação Brasileira de Educação em 1924, tendo sido membro da primeira diretoria como integrante do Conselho Diretor, posto no qual permaneceu até 1931. No biênio 1932-1933 ocupou a presidência da entidade juntamente com Carneiro Leão, Anísio Teixeira e Afrânio Peixoto no primeiro ano e com Afrânio Peixoto, A. Meneses de Oliveira e Jonathas Serrano, no segundo ano.

Sezefredo Garcia de Rezende nasceu no dia 7 de abril de 1897 na Fazenda Boa Esperança, município de Muriaé, Minas Gerais, e faleceu em 1978. Transferiu-se para Vitória em 1918, onde passou a atuar como jornalista. Colaborou com Atílio Vivacqua na reforma do ensino do estado do Espírito Santo, entre 1928 e 1930, ocupando o cargo de inspetor escolar. Com a Revolução de 1930 cai o governo de Aristeu Aguiar. Atílio e Garcia de Rezende transferem-se para o Rio de Janeiro, onde, em 1932, Rezende se encontra na atividade de jornalista de vários diários.

Carlos Alberto Nóbrega da Cunha nasceu em 1897, em Dorandia, Rio de Janeiro, tendo falecido no dia 11 de agosto de 1974 na cidade do Rio de Janeiro. Atuou como redator dos jornais *A Noite* e *O Jornal* até 1930, ano em que fundou o *Diário de Notícias*. Nessa condição de jornalista emprestou apoio entusiástico à Reforma Fernando de Azevedo (1927-1930) no Distrito Federal. Em 1932 e 1933 foi diretor de Instrução Pública do Estado do Rio de Janeiro. Integrou o quadro de associados da Associação Brasileira de Educação desde 1928 e, a partir de 1930, tornou-se membro da Associação Brasileira de Imprensa. Como já se mostrou, teve papel decisivo na articulação do processo que desembocou na redação e divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Paschoal Lemme nasceu no dia 12 de novembro de 1904 no Rio de Janeiro, onde também faleceu em 14 de janeiro de 1997. Colaborou nas Reformas



da Instrução Pública do Distrito Federal lideradas por Fernando de Azevedo (1927-1930) e por Anísio Teixeira (1931-1935). Quando subscreveu o “Manifesto”, ele integrava a equipe de Anísio no Distrito Federal.

Raul Rodrigues Gomes nasceu em Piraquara, Paraná, em 1889 e morreu em 1975. Era professor de nível médio e universitário e jornalista. Em 1914 publicou *Instrução pública no Paraná*.

Indicados os signatários do “Manifesto”, lancemos agora um olhar sobre o conteúdo do documento.

6. O “MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA”

O texto do “Manifesto” foi vazado em uma estrutura que, após uma introdução, se desdobra em quatro momentos, seguidos de uma conclusão. O sumário a seguir, montado sobre os próprios títulos e subtítulos do documento, permite visualizar a referida estrutura:

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL – AO POVO E AO GOVERNO

“Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”

Introdução:

Movimento de renovação educacional

Diretrizes que se esclarecem

Reformas e a Reforma

1. Os fundamentos filosóficos e sociais da educação:

Finalidades da educação

Valores mutáveis e valores permanentes

2. A organização e administração do sistema educacional:

O Estado em face da educação

a) A educação, uma função essencialmente pública

b) A questão da escola única

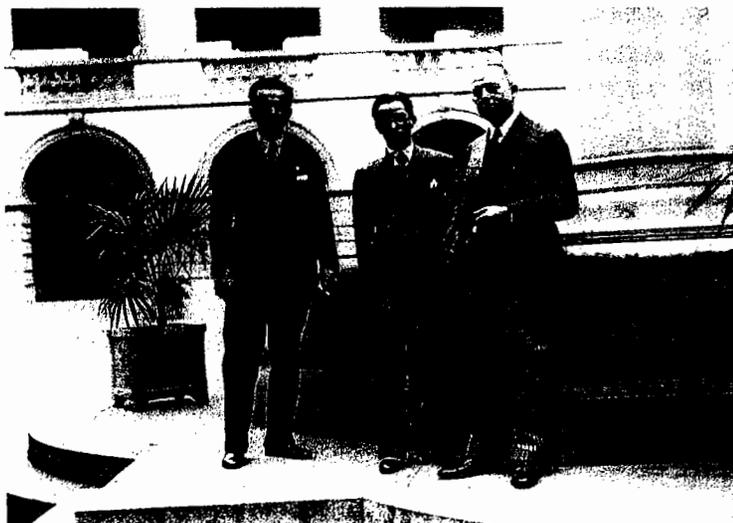
c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

A função educacional

a) A unidade da função educacional

b) A autonomia da função educacional

c) A descentralização



Lourenço Filho (à esquerda), Anísio Teixeira e Almeida Júnior, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Foto entre 1932-1938. Fonte: Fundação Getúlio Vargas - CPDOC.



3. As bases psicobiológicas da educação:
 - processo educativo
 - conceito e os fundamentos da Educação Nova
 4. Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados:
 - Plano de reconstrução educacional
 - a) As linhas gerais do plano
 - b) O ponto nevrálgico da questão
 - c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil
 - d) O problema dos melhores
 - A unidade de formação de professores e a unidade de espírito
 - papel da escola na vida e a sua função social
- Conclusão:
- A democracia – um programa de longos deveres

O primeiro tópico apresenta-se como uma abertura solene que anuncia o objeto e os destinatários do documento. O objeto é enunciado como “A reconstrução educacional no Brasil”. E os destinatários são o povo e o governo.

Dado o caráter solene dessa abertura, o texto começa com a frase “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação”. Essa é a premissa-chave que justifica todo o empreendimento da reconstrução educacional de que trata o “Manifesto”. Por isso, na sequência, trata-se de justificar essa afirmação. Para isso, começa-se considerando que nem mesmo os problemas econômicos são mais importantes. Isto porque “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 crescimento de riqueza de uma sociedade” (“MANIFESTO...”, 1984, p. 407). Apresentada essa justificativa conceitual, busca-se acrescentar uma justificativa histórica mostrando que, ao longo dos 43 anos do regime republicano no Brasil, sempre estiveram dissociadas as reformas econômicas e as educacionais. Com isso não se conseguiu instituir um sistema escolar “à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (idem, *ibidem*), chegando-se a uma situação de desarticulação e fragmentação marcada por reformas parciais que denotam falta de visão global do problema. E indica a causa de tal estado de coisas: a



falta “da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação”. Dizendo de outro modo, “na falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” (idem, *ibidem*). Esse “empirismo grosseiro” é atribuído à ausência de uma cultura universitária que permitiria ao educador ter um amplo horizonte mental de modo que visse o problema educacional em conjunto, subordinando as questões pedagógicas ou dos métodos à questão filosófica, ou dos fins da educação. Na visão do “Manifesto” seria esse educador de larga visão que, dotado de espírito científico, lançaria mão de todas as técnicas disponíveis desenvolvidas cientificamente para impulsionar a administração dos serviços escolares.

Posto esse preâmbulo, o texto passa a considerar o “movimento de renovação educacional”, observando que se trata de um processo geral que ocorre nos diversos países, exemplificados com os casos do México, Uruguai, Argentina e Chile. E destaca: “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” (idem, p. 409). Daí se configurou o movimento renovador marcado pelas reformas do final dos anos de 1920, apoiado em duas forças: “a força das ideias e a irradiação dos fatos” (idem, *ibidem*).

Chegou o momento, então, de explicitar, para o povo e para o governo, as bases e diretrizes da reconstrução educacional. Essa impunha-se como uma tarefa daqueles que tomaram posição de vanguarda. Cabia-lhes, pois, consubstanciar em documento o lugar conquistado na campanha de renovação educacional.

No tópico “Reformas e a Reforma”, reitera-se a distinção entre as reformas anteriores, de caráter parcial, e a nova que se encontrava em plena expansão quando a Revolução de 1930 estourou. Como a educação, isto é, a reforma social realiza-se pela ação decisiva sobre o indivíduo que, por sua vez, age sobre si mesmo, ela implica “uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e educação” (idem, p. 410). Daí que a obra precisa ser encetada de forma integral.

Feitos esses esclarecimentos preliminares, o documento passa a tratar dos “fundamentos filosóficos e sociais da educação”, começando pelas “finalidades da educação”. Esclarece-se, aqui, que toda educação se guia sempre por uma



“concepção de vida”, a qual, por sua vez, é determinada pela estrutura da sociedade. Assim, o mestre orienta-se, sempre, por um ideal ao qual se devem conformar os educandos. Se uns consideram esse ideal abstrato e absoluto, outros o tomam como concreto e relativo. No entanto, a história 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” (idem, p. 411). Com esse entendimento, o texto passa a considerar que a Educação Nova se constituiu como “uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (idem, ibidem). Em lugar dessa concepção tradicional, que servia a interesses de classes, a nova concepção vem fundar-se no “caráter biológico” que permite a cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito, “até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (idem, ibidem). Assim procedendo, a Educação Nova assume sua verdadeira feição social, formando “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, construída a partir de todos os grupos sociais, cujos membros seriam contemplados com as mesmas oportunidades educacionais. Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens.

Passando ao item “Valores mutáveis e valores permanentes”, o texto afirma que, a partir das fábricas⁷, de cujo seio teria surgido o embrião dessa concepção educacional, erigiu-se o trabalho como base não apenas da formação da personalidade moral. É ele também o único meio para tornar os indivíduos humanos seres cultivados e úteis sob todos os aspectos. Daí deriva, pois, o equilíbrio entre os valores humanos mutáveis e permanentes, como fica claro nesta pergunta afirmativa:

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

7. O texto registra “usinas”, mas trata-se de um evidente galicismo.



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? [idem, p. 412].

Conclui-se, portanto, que a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos.

Sobre a base desses fundamentos filosóficos e sociais é que caberá cuidar da “Organização e administração do sistema educacional”. Esse segundo momento do texto começa com o tópico “O Estado em face da educação”, em que se enunciam os seguintes princípios: função essencialmente pública da educação; escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Pelo primeiro princípio fica claro que na sociedade moderna a família, que deixou de ser um centro de produção para ser simplesmente um centro de consumo, vem transferindo a função educativa para o Estado. A educação torna-se uma função essencialmente e primordialmente estatal. Com efeito, ao direito de cada indivíduo a uma educação integral corresponde o dever do Estado de garantir a educação contando com a cooperação das demais instâncias sociais. Pelo segundo princípio, considerando-se que o direito do indivíduo à educação se funda na biologia, o Estado deve organizar a escola e torná-la acessível, em todos os seus graus, a todos os cidadãos, independentemente de suas condições econômicas e sociais. Eis aí o princípio da “escola comum ou única”. Considerando, no entanto, que, no regime político brasileiro, o Estado não poderá impedir que as classes mais privilegiadas recorram a escolas privadas para oferecer a seus filhos uma educação de classe diferenciada, o “Manifesto” propõe a aplicação desse princípio à escola oficial destinada a todas as crianças dos 7 aos 15 anos. Esta seria a escola pública única que asseguraria uma educação comum, igual para todos. Os demais princípios (laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação) fundam-se, igualmente, na finalidade biológica da educação. Pela laicidade se evitará que o ambiente escolar seja perturbado por crenças e disputas religiosas. Pela gratuidade, se garantirá o acesso de todos às escolas oficiais. Pela obrigatoriedade se estenderá progressivamente o ensino até os 18 anos, evitando que as crianças e os jovens sejam prejudicados pela ignorância dos



pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. Finalmente, pela coeducação não se permitirá a separação entre alunos de um e outro sexo, a não ser quando justificada por aptidões psicológicas ou profissionais: “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” (idem, p. 414).

O item seguinte, “A função educacional”, enfeixará os princípios da unidade, autonomia e descentralização. A “unidade da função educacional” decorre do fato de que, se a educação se propõe a desenvolver ao máximo a capacidade vital humana, sua função será una. Os diferentes graus corresponderão apenas às diferentes fases de crescimento do educando. Desse princípio decorrem consequências em larga escala: seleção dos alunos com base nas aptidões naturais; supressão das escolas que reforçam as diferenças econômicas; elevação da formação de professores ao nível da universidade; equiparação da remuneração e das condições de trabalho dos professores dos diferentes graus; correlação e continuidade do ensino em todos os graus; luta contra a quebra da coerência interna e unidade vital da função educativa. Estão aí os elementos definidores de um novo programa de política educacional que, segundo o “Manifesto”, modificará profundamente a estrutura e organização do ensino e dos sistemas escolares.

O princípio da “autonomia da função educacional” evitará que a educação seja submetida a interesses políticos transitórios, resguardando-a de intervenções estranhas. A autonomia deverá, então, ser ampla, abarcando os aspectos técnico, administrativo e econômico. A autonomia econômica, por sua vez, não pode limitar-se à consignação de verbas no orçamento. Deverá implicar a constituição de um “fundo especial ou escolar” formado por “patrimônios, impostos e rendas próprias”, devendo ser “administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção” (idem, p. 415).

Pelo princípio da “descentralização” se esclarece que a unidade não implica uniformidade, mas pressupõe multiplicidade. Portanto, em lugar da centralização, é na doutrina federativa e descentralizadora que se baseará a organização de um sistema coordenado em toda a República, obedecendo a um plano comum, plenamente eficiente intensiva e extensivamente. O ensino, em todos os graus, é considerado de responsabilidade da União, na capital, e dos estados nos respectivos territórios. O MEC terá a incumbência de vigiar para garantir



a obediência e execução, por todas as instâncias, dos princípios e orientações fixadas na Constituição e nas leis ordinárias, auxiliando e compensando as deficiências e estimulando o intercâmbio entre os estados. A unidade do sistema será garantida, pois, pela coordenação da União.

No momento seguinte o documento explicita as “bases psicobiológicas da educação”, considerando o conceito e os fundamentos da Educação Nova que reconfiguram o processo educativo. Com base no desenvolvimento científico que veio libertar a educação do empirismo, a nova doutrina já não concebe o educando como sendo modelado do exterior, como o fazia a escola tradicional. Entende, ao contrário, que a educação é uma atividade complexa que se dá de “dentro para fora”, transferindo “para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação” (idem, p. 416). Contra as tendências à passividade, ao intelectualismo e verbalismo da escola tradicional, a nova concepção estimula a atividade espontânea, tendo em vista a satisfação das necessidades de cada criança individualmente considerada, buscando adaptar a ação educativa “às necessidades psicobiológicas do momento” (idem, *ibidem*). Não é, pois, pela predominância dos trabalhos manuais que a Escola Nova se distingue da tradicional. Sua marca distintiva é 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” (idem, *ibidem*). Para cumprir essas novas funções, a escola deverá ser transformada em sua forma de organização. Deverá deixar de ser um aparelho formal, desligado do meio social, e transformar-se num organismo vivo, constituindo-se como uma comunidade em miniatura, de modo que coloque as crianças em contato direto com o ambiente que as rodeia. Reorganizada com base no trabalho, essa nova escola procurará, por meio do trabalho em grupos, estimular o próprio esforço do educando “para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar” (idem, p. 417).

Em conformidade com a orientação consubstanciada nos fundamentos, princípios e diretrizes apresentadas, o “Manifesto” delinea o “planejamento do sistema educacional” esboçando o “plano de reconstrução educacional”.

Fixando as linhas gerais do plano, o documento reitera a necessidade de romper com a estrutura tradicional marcada pelo divórcio entre o ensino



primário e profissional, de um lado, e o ensino secundário e superior, de outro, formando dois sistemas estanques que concorrem para a estratificação social. Propõe-se, então, um sistema orgânico com uma escola primária organizada sobre a base das escolas maternas e jardins de infância, articulada com a educação secundária unificada, abrindo acesso às escolas superiores de especialização profissional ou de altos estudos. A nova política educacional deverá romper com a formação excessivamente literária, imprimindo à nossa cultura um caráter eminentemente científico e técnico e vinculando a escola ao meio social produtivo, sem negar os valores especificamente culturais representados pela arte e pela literatura.

Esboçado o plano geral, delineia-se a estrutura do sistema educacional, com a hierarquia de suas instituições: escola infantil ou pré-primária (4 a 6 anos); escola primária (7 a 12 anos); escola secundária (12 a 18 anos); e escola superior ou universitária, correspondendo, esses quatro graus, aos quatro grandes períodos do desenvolvimento natural do ser humano. A escola secundária unificada partirá de uma base comum de cultura geral com a duração de três anos, bifurcando-se, dos 15 aos 18 anos, na seção de estudos intelectuais com três ciclos (humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; ciências químicas e biológicas) e na seção das profissões manuais, também com três ciclos ligados aos ramos da produção: atividades de extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca); da elaboração de matérias-primas (escolas industriais e profissionais); e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio).

“O ponto nevrálgico da questão” é detectado na escola secundária, na qual se manifesta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e sobre o momento ideal em que se devem introduzir no ensino os ramos especializados. A solução que o plano de reconstrução apresenta para esse problema decorre da observação psicológica que registra a diversidade de gostos e a variedade de aptidões dos adolescentes. A partir daí, garantida uma base de cultura geral centrada mais no método de aquisição do que na quantidade ou qualidade das matérias de ensino, a escola moderna fixa para o momento imediatamente posterior aos 15 anos de idade “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” (idem, p. 419).

Equacionado “o ponto nevrálgico da questão” referente à escola secundária, o documento passa a considerar “o conceito moderno de Universidade e



o problema universitário no Brasil”, começando por reportar-se à limitação do ensino superior em nosso país, restrito que estava às profissões liberais (engenharia, medicina e direito). Advoga, então, o alargamento da educação superior com a criação de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais; e de filosofia e letras. A educação universitária, gratuita como as demais, deveria ser organizada de modo que abranja sua tríplice função: “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” (idem, *ibidem*). Destaca, em seguida, a proeminência da pesquisa na universidade e a necessidade premente que tínhamos de organizar universidades para garantir o estudo científico dos grandes problemas nacionais e para combater o ceticismo, a falta de crítica, o enciclopedismo e o autodidatismo.

Como uma espécie de corolário da questão universitária, o documento passa a tratar do “problema dos melhores”, ligado ao papel da universidade na formação das elites intelectuais, compreendendo pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores: “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” (idem, p. 421). Cabe à universidade, não por motivos econômicos, mas por diferenciação das capacidades mediante a educação fundada na ação biológica e funcional, selecionar os mais capazes e elevar ao máximo o desenvolvimento de suas aptidões naturais. Eis aí a via para constituir a elite de que o país precisa para enfrentar a variedade de problemas postos pela complexidade das sociedades modernas.

Considerando que o professorado é parte integrante da referida elite, o “Manifesto” introduz a análise do tema “A unidade de formação de professores e a unidade de espírito”, defendendo que a formação de todos os professores, de todos os graus, deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades. O princípio de unidade da função educacional implica a unidade da função docente mediante a qual os professores, a par da formação de nível universitário, deverão ter também remuneração equivalente para manter a eficiência no trabalho, assim como a dignidade e o prestígio próprios dos educadores.

O último elemento do plano de reconstrução abordado pelo documento sob o tópico “O papel da escola na vida e a sua função social” põe em evidência



que, conforme se mostra pelos estudos sociológicos, a escola, caracterizada como o campo específico da educação, se encontra inserida na sociedade. É, pois, também ela uma instituição social que convive com várias outras modalidades de instituição. E a educação, identificando-se com a vida em sua totalidade, não se faz somente por meio da escola. Sendo a escola, numa concepção positiva derivada da ciência sociológica, limitada em sua ação educativa por uma pluralidade de forças que com ela concorrem na formação humana, o plano de reconstrução deve alargar seus limites e 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” (idem, p. 423). Assim, as escolas de qualquer grau devem reunir em torno de si as famílias dos alunos, os ex-alunos organizados em associações, desenvolvendo o espírito de cooperação entre pais, professores, imprensa e todas as demais instituições que possam, de algum modo, contribuir para o desenvolvimento da obra educativa.

À guisa de conclusão, o “Manifesto” refere-se, no tópico final, “A democracia – um programa de longos deveres”, às dificuldades que o plano de reconstrução proposto deverá enfrentar, mas reafirma que a consciência dessas dificuldades é acompanhada de uma obstinada disposição de realizar os ideais de que o plano é portador. A primeira dificuldade registrada diz respeito ao caráter unitário e às bases científicas da nova política educacional. Isso, que em outros países seria fonte de prestígio, provoca suspeição naqueles que, no Brasil, em nome do nacionalismo, insistem em manter a educação à margem do movimento mundial de renovação. E não será de imediato que o magistério e a sociedade como um todo se convencerão da superioridade das novas doutrinas e da nova política de educação. Apoiando-se no Fichte dos “Discursos à nação alemã”, o “Manifesto” proclama a missão de que se consideram investidos os proponentes da nova doutrina e do plano de reconstrução educacional:

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 [idem, p. 424].

Por fim, aplica à educação as implicações da frase citada de Gustave Belot, para quem o ideal da democracia “revelou-se como um caminho a seguir e como um programa de longos deveres” (idem, p. 426). Inspirado nessa frase, o “Manifesto” considera que a educação é, dentre todos os deveres do Estado, o mais importante, que exige maior dedicação e sacrifícios e que, se não levado a sério, compromete as novas gerações e o futuro do país. Em suma, a educação é o dever mais alto, grave e penoso porque é ela que dá “ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los” (idem, *ibidem*). É a educação, enfim, que permite ao povo cultivar e perpetuar “a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana” (idem, *ibidem*).

Percebe-se nesse texto do “Manifesto” uma lógica interna razoavelmente coerente. Parte-se da caracterização da situação em que se desenrola o movimento de renovação educacional esclarecendo a diferença entre as reformas em curso e a reforma necessária para se colocar o problema central, objeto do documento, definido como a *reconstrução educacional no Brasil*. Em seguida explicitam-se os *fundamentos, princípios e diretrizes* do plano de reconstrução, caminhando do plano mais geral e fundamental para o mais particular e específico. Assim, começa-se pelos *fundamentos filosóficos e sociais*, definindo-se as *finalidades da educação* e os *valores* que as orientam e que nelas se encarnam. Segue-se com as *bases políticas e administrativas*, fixando-se os *princípios* que devem reger a relação entre *Estado e educação* e que determinam as características próprias da *função educativa*. Cuida-se, em seguida, do exercício da função educacional que se materializa no *processo educativo*, cujas *bases biopsicológicas* são explicitadas por meio do *conceito e fundamentos da Educação Nova*. Por fim, assentadas as bases, é apresentado o *plano de reconstrução educacional*: suas linhas gerais, a organização do sistema com as escolas maternas, jardins de infância, escola primária, escola média (o ponto nevrálgico da questão), universidade (o problema dos melhores), a questão dos professores, culminando com o papel e função social da escola na vida. Fecha o texto uma referência conclusiva considerando a



educação como o dever mais alto, grave e penoso dentre os longos deveres que caracterizam a democracia.

Dois aspectos marcam, portanto, a estrutura do texto do “Manifesto”: é, por um lado, um documento doutrinário e, por outro, um documento de política educacional.

Como documento doutrinário, o texto declara-se filiado à Escola Nova. De fato, o conjunto do trabalho é atravessado implícita ou explicitamente pela perspectiva escolanovista. Implícitamente, na medida em que se insere no movimento de renovação e que se propõe a tarefa de reconstrução educacional. Explicitamente, quando se empenha em enunciar as bases, os princípios e procedimentos próprios da Escola Nova, opondo-se à escola tradicional. No entanto, não se trata de um texto homogêneo, sendo possível, mesmo, considerá-lo um tanto contraditório. Isso é explicável seja pelo caráter de manifesto que procura angariar adeptos junto à opinião pública, o que geralmente implica concessões em detrimento da pureza doutrinária; seja pelo seu redator, Fernando de Azevedo, cuja adesão à Escola Nova, como já se assinalou, foi marcada por certa heterodoxia ou ecletismo; seja, enfim, pelo fato de que, como registrou o próprio Azevedo na citada carta de 31 de dezembro de 1931 dirigida a Nóbrega da Cunha, o “Manifesto”, “ainda que redigido por uma só mão, é e deverá ser obra de todos que tiveram a iniciativa e a responsabilidade desse movimento”.

Com efeito, Luiz Antônio Cunha, nas várias oportunidades em que foi chamado a se pronunciar sobre o “Manifesto” (CUNHA, 1981, pp. 5-44; 1984, pp. 434-439; 1986, pp. 273-275; 1994, pp. 132-150; 1997, pp. 7-29), chama a atenção para o caráter heterogêneo e contraditório do texto expressando uma “colagem de princípios elitistas e igualitaristas” e chega mesmo a crer que ou o texto foi produzido coletivamente, ou seu redator, Fernando de Azevedo, teria enxertado passagens que correspondiam não à sua concepção, mas à de seus aliados da vertente liberal igualitarista, cujo líder era Anísio Teixeira, além de alguns próceres cujas ideias estavam próximas do socialismo como Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Edgar Süsskind de Mendonça e Paschoal Lemme. De fato, algumas passagens, como aquela referente à escola única, ecoam a concepção socialista de escola. Aliás, a menção à concepção educacional “cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas”, seguida da afirmação: o trabalho “não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método suscetível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos” (“MANIFESTO...”, 1984, pp. 411-412), parece



extraída de *O Capital*, na seguinte passagem: “Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (MARX, 1968, p. 554).

Mas as influências predominantes no texto do “Manifesto” são aquelas que se exerceram sobre Fernando de Azevedo. Conforme Luiz Antônio Cunha, essas influências vieram, principalmente, de Durkheim e Pareto. De Durkheim reteve a dupla função social dos sistemas de ensino: a função homogeneizadora dos indivíduos que, para Azevedo, se realizaria por meio da escola primária e secundária; e a função diferenciadora de acordo com as aptidões dos indivíduos e suas destinações ocupacionais, atribuída ao ensino universitário. De Pareto absorveu a “teoria da circulação das elites”, entendendo que da mobilidade ascendente e descendente dos indivíduos das diferentes classes na composição das elites dependeria a harmonia do regime democrático (CUNHA, 1986, p. 264). Além dessas, identifica-se também a influência de Manheim pelos livros *Ideologia e utopia*, em que se analisa o problema sociológico da *intelligentsia* (MANHEIM, 1972, pp. 178-189), e *Sociologia da cultura*, que procura elaborar uma teoria sociológica da *intelligentsia* para efeitos de identificar seus papéis históricos e sua situação contemporânea (MANHEIM, 1974, pp. 69-139). Em contraste com a visão pedagógica que, no corpo do “Manifesto”, mantém afinidades com Dewey, na conclusão, Azevedo, como se mostrou, vai buscar apoio nos *Discursos à nação alemã*, de Fichte. Para Villalobos (1968-1969, pp. 242-243), essa junção de Dewey com Fichte é um exemplo da absorção, num mesmo texto, de teorias incompatíveis.

Como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no “Manifesto” a defesa da escola pública. Nesse sentido o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. E esta me parece ser uma originalidade do caso brasileiro. Com efeito, na Europa (o caso dos Estados Unidos deve ser considerado à parte) as iniciativas que integraram o Movimento da Escola Nova, via de regra, se deram no âmbito das escolas privadas, ficando à margem do sistema público de ensino. Mesmo nos casos em que se pretendeu atuar no âmbito do ensino público a tentativa fracassou, como foi o caso de Freinet, na França, que acabou sendo demitido de seu



cargo como professor público no município de Vence. Em consequência, fundou sua própria escola, onde desenvolveu suas experiências pedagógicas.

Em termos políticos o “Manifesto” expressa a posição de uma corrente de educadores que busca firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, consequentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos Estados federados.

O “Manifesto” apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. Daí o cuidado com que Fernando de Azevedo procurou preparar o seu lançamento. Escrevendo a Anísio Teixeira em 12 de março de 1932, ele encarecia a necessidade de vigiar-se para obter do lançamento do “Manifesto” o melhor efeito possível, tanto na difusão das ideias como na consolidação do grupo que com ele se lançava. Para isso a estratégia montada previa a publicação integral do texto simultaneamente pelos principais jornais do Rio e de São Paulo. A data escolhida foi o dia 19 de março, um sábado, quando se esperava que também os jornais do Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco o publicassem.

De fato, um número significativo de jornais de diversos estados destacou o texto do “Manifesto”, publicando-o integral ou parcialmente e tecendo comentários variados a seu respeito. Evidentemente, a recepção foi polêmica. Às manifestações favoráveis como as de Azevedo Amaral, Menotti del Picchia e Cecília Meireles se contrapôs uma avalanche de críticas oriundas predominantemente de intelectuais ligados à Igreja Católica, tendo à frente Alceu Amoroso Lima, que, sob o pseudônimo de Tristão de Ataíde, publicou grande número de artigos criticando contundentemente o “Manifesto” e o grupo responsável pelo seu lançamento. Já no dia 23 de março, Tristão de Ataíde fez estampar em *O Jornal* o artigo denominado “Absolutismo pedagógico”, em que considerava o “Manifesto” “anticristão”, por negar a finalidade espiritual do homem; “antinacional”, ao desconsiderar a tradição religiosa da população brasileira; “antiliberal”, por defender o monopólio do Estado e ser contra a liberdade de ensino; “anti-humano”, ao negar o sobrenatural e subordinar o homem ao âmbito material e biológico; e “anticatólico”, ao não reconhecer o direito da Igreja de educar publicamente os seus adeptos.



Cardeal Dom Sebastião Leme (religioso de óculos) e outros por ocasião de banquete na nunciatura, 1934. Fonte: Fundação Getúlio Vargas - CPDOC.



7. A REAÇÃO CATÓLICA E A LIDERANÇA DE ALCEU AMOROSO LIMA

O impacto gerado pela divulgação do “Manifesto”, em março de 1932, provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico que decidiu retirar-se da ABE, o que foi formalizado na reunião do Conselho Diretor de 12 de dezembro de 1932, pouco antes, portanto, do início da V Conferência Nacional de Educação que se realizou entre 26 de dezembro de 1932 e 8 de janeiro de 1933, em Niterói. Na presidência das conferências nacionais de educação, o líder católico Fernando Magalhães foi substituído pelo líder escolanovista Lourenço Filho.

O resultado da ruptura entre os católicos e a ABE foi a fundação, em 1933, da Confederação Católica Brasileira de Educação, que realizou em 1934 o I Congresso Nacional Católico de Educação. É de destacar que, nesse ano de 1934, a Confederação Católica Brasileira de Educação, que aglutinara as Associações de Professores Católicos que vinham sendo fundadas nos vários estados desde 1928, “coordenava 40 APCs, arregimentando mais de 300 colégios católicos, espalhados pelo território nacional” (BARREIRA, 2002, p. 336), com mais de 60 mil alunos e 6.200 professores, um terço dos quais era assinante da *Revista Brasileira de Pedagogia*, órgão oficial da Confederação Católica Brasileira de Educação.

Com a morte prematura em 1928 de Jackson de Figueiredo, que havia fundado a revista *A Ordem* em 1921 e o Centro Dom Vital em 1922, sucedeu-lhe na liderança do movimento leigo católico Alceu Amoroso Lima.

Nascido em Petrópolis em 11 de dezembro de 1893, onde também faleceu em 14 de agosto de 1983, Alceu converteu-se ao catolicismo em 1928 por influência de Jackson de Figueiredo. Com a morte deste, assumiu a direção da revista *A Ordem* e do Centro Dom Vital. Daí em diante, com destaque especial para as décadas de 1930 e 1940, animou o movimento leigo da Igreja, podendo ser considerado o maior líder intelectual católico do século XX no Brasil. Foi fortemente influenciado pela leitura de Jacques Maritain, especialmente pelo livro *Humanismo integral*. Tendo como assistente espiritual o padre jesuíta Leonel Franca e com pleno apoio do cardeal do Rio de Janeiro, Dom Sebastião Leme, protagonizou as mais importantes iniciativas da Igreja Católica nos campos religioso e cultural.

No campo religioso, animou o desenvolvimento da Ação Católica articulando sob sua direção intelectual a organização de uma militância mais ampla



por meio de movimentos especializados destinados a aglutinar a juventude na Ação Católica abarcando as cinco vogais: Juventude Agrária Católica (JAC); Juventude Estudantil Católica (JEC), voltada aos estudantes secundários; Juventude Independente Católica (JIC); Juventude Operária Católica (JOC) e Juventude Universitária Católica (JUC), além das organizações dos adultos como os Homens de Ação Católica (HAC), “para os maiores de trinta anos e os casados de qualquer idade”, e a Liga Feminina de Ação Católica (LFAC), “para as maiores de trinta anos e as casadas de qualquer idade” (MICELI, 1979, p. 53).

No campo pedagógico e cultural, além das lutas que travou e das iniciativas que tomou em defesa da primazia da Igreja no exercício da função educativa, deu especial atenção ao problema da formação de líderes intelectuais impregnados do espírito católico. Com esse objetivo, participou, em 1929, da fundação da Associação dos Universitários Católicos e encabeçou a criação do Instituto Católico de Estudos Superiores, em 1932, embrião das Faculdades Católicas e da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro. Em 1935 ingressou na Academia Brasileira de Letras tendo sido recebido, no cerimonial de entrada, pelo acadêmico Fernando Magalhães, outro líder católico. Ocupou a reitoria da Universidade do Distrito Federal por aproximadamente oito meses, entre 12 de janeiro e 3 de agosto de 1938, portanto, menos de cinco meses antes do Decreto n. 1.063, de 20 de janeiro de 1939, que, por iniciativa de Gustavo Capanema, determinou a absorção da UDF pela Universidade do Brasil. E liderou, juntamente com o padre Leonel Franca, a fundação das Faculdades Católicas e PUC do Rio de Janeiro nos anos de 1940 e 1941. Foi membro dos Conselhos Nacional e Federal de Educação, de 1935 a 1969.

No início dos anos de 1930, a principal bandeira de luta dos católicos na frente educacional foi o combate à laicização do ensino. Conforme o entendimento do padre Leonel Franca, religião e pedagogia caracterizam-se por uma relação indissolúvel: “Se a educação não pode deixar de ser religiosa, a escola leiga que, por princípio, ignora a religião, é essencialmente incapaz de educar. Tal é o veredicto irrecusável de toda a pedagogia” (FRANCA, 1931, p. 25). Assim, conforme os católicos, a escola leiga preconizada pelos escolanovistas em lugar de educar deseducava: estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo. Somente a escola católica seria capaz de reformar



espiritualmente as pessoas como condição e base indispensável à reforma da sociedade.

Conforme a doutrina pedagógica da Igreja, apresentada na encíclica do papa Pio XI, *Divini illius magistri*, promulgada em 31 de dezembro de 1929 e explicitada por Alceu de Amoroso Lima no prefácio do livro *Debates pedagógicos*, publicado em 1931, estabelecia-se uma hierarquia clara entre as três agências educativas: família, Igreja e Estado. De acordo com o líder católico, o caráter último da pedagogia que se deve opor “ao naturalismo pedagógico, em suas inúmeras modalidades modernas, é caber simultaneamente à Família, à Igreja e ao Estado” (LIMA, 1931, p. XII) a organização do ensino e da educação nacional. Frisa, porém, que se deve preservar o direito de precedência para a família e a Igreja, consideradas respectivamente instituições natural e sobrenatural, sobre o Estado. Está aí a base da crítica aos adeptos da pedagogia nova que os católicos acusavam de defender o monopólio do Estado em matéria de educação. Ora, para os católicos o Estado, sendo uma instituição de caráter positivo, deveria subordinar-se às instituições naturais e sobrenaturais. Na medida em que os escolanovistas desconsideravam essa hierarquia e depositavam toda a responsabilidade da tarefa educativa nas mãos do Estado, eles estariam, na visão dos católicos, abrindo caminho para a comunização do país.

Vê-se que, para os católicos, tanto a laicidade como o monopólio estatal do ensino atentam contra a ordem natural e divina. Eles reconhecem a importância do Estado, mas entendem que seu papel, no interesse do bem comum, é o de orientar, articular e coordenar as ações da Igreja e da família no exercício da tarefa educativa. E justificavam sua posição com duas ordens de argumento. A primeira ordem era de caráter filosófico-teológico, tendo, pois, sentido universal, fundamentado na filosofia perene sistematizada, a partir de Aristóteles, por Santo Tomás de Aquino. A segunda ordem de argumento é de caráter empírico e histórico: a laicidade e o monopólio estatal do ensino chocam-se com a moral e os sentimentos católicos da maioria do povo brasileiro.

Pela precedência da família em relação ao Estado, a visão católica defende o direito dos pais de decidir livremente sobre a educação dos filhos. Daí a contestação a outras duas bandeiras do movimento escolanovista, a gratuidade e a obrigatoriedade, entendidas como interferência indevida do Estado na educação. Essa primazia conferida aos pais, aliada ao louvor à tradição católica



do povo brasileiro, conduziu Alceu a secularizar a bandeira da erradicação do analfabetismo. Para ele, para ser humano e brasileiro o povo não precisa ler e escrever. Ao contrário, ficando a salvo dos efeitos desagregadores da instrução laica, a massa dos analfabetos conserva as mais puras virtudes da alma brasileira (MEDEIROS, 1978, p. 332). É interessante observar que, nesse particular, o líder católico brasileiro se alinhava com a posição defendida na Itália pelo órgão oficial da Igreja Católica Romana. A revista *Civiltà Cattolica* em 1872 considerava estranho afirmar que a instrução fosse meio indispensável ao bem-estar dos homens. Dizia: “meio seguríssimo de bem-estar material é o trabalho e a ausência de vícios. Ora, ao trabalho se requerem braços, não o alfabeto e do bom costume cuida a boa educação paterna e a instrução religiosa” (CATARSI, 1985, p. 20, trad. minha).

Com uma visão hierarquizada, buscando restaurar o princípio da autoridade e privilegiando a ordem sobre o progresso, a visão católica considerava o povo como elemento a ser conduzido por uma elite responsável, formada segundo os princípios da “reta moral cristã”. Em consonância com essa compreensão, a Associação dos Universitários Católicos do Rio de Janeiro subordinava-se à ortodoxia da Igreja e às determinações das autoridades, tendo o padre Leonel Franca como assistente eclesiástico. E seus estatutos estabeleciam como metas: “completar a instrução e a educação religiosa de seus membros”; “preparar católicos militantes tanto na vida particular quanto na vida pública”; e “coordenar as forças vivas da mocidade brasileira a fim de ser restaurada a ordem social cristã no Brasil” (“ESTATUTOS...”, 1930).

Mas aos dirigentes católicos não bastava essa ação intencional e sistemática dirigida aos jovens universitários com o intuito de cooptar as futuras elites dirigentes do país, tal como vinha sendo feito por meio da Associação dos Universitários Católicos, transformada, em 1935, na JUC. Era preciso atuar diretamente na formação de quadros intelectuais para assumir os postos de direção da vida nacional. Para isso foi criado, em 1932, o Instituto Católico de Estudos Superiores. Idealizado por Alceu Amoroso Lima, o Centro teve como diretor o jurista católico Sobral Pinto e o padre Franca como um dos professores e membro do corpo administrativo. Na cerimônia de inauguração, presidida pelo cardeal Leme com a presença de Fernando Magalhães, então reitor da Universidade do Rio de Janeiro, Arquimedes Memória, diretor da Escola de Belas-Artes, e do ministro Francisco Campos, Alceu Amoroso Lima concluiu seu discurso



almejando que o Instituto fosse a semente da árvore frondosa que viria a ser a Universidade Católica Brasileira.

A necessidade, para a Igreja Católica, de contar com instituições universitárias próprias, além de corresponder a uma tendência internacional, cujo modelo estava dado pela Universidade Católica de Louvain, na Bélgica, impunha-se, no caso do Brasil, também por razões conjunturais ligadas à política governamental. Apesar de saudar o decreto que introduziu o ensino religioso nas escolas e ter contínua interlocução com o ministro, Alceu Amoroso Lima externou algumas discordâncias fundamentais em relação à concepção de universidade contida nos decretos relativos aos estatutos das universidades brasileiras e à reorganização da Universidade do Rio de Janeiro.

Especificamente nas mudanças introduzidas no curso de direito, Alceu viu sinais de “infiltração marxista”. A introdução da cadeira de economia política no primeiro ano foi justificada por Francisco Campos pela precedência da ordem econômica sobre a ordem jurídica. Mas Alceu se contrapôs a essa justificativa de forma contundente, afirmando: “É o triunfo de Karl Marx! A crítica aos fundamentos da filosofia do direito foi uma de suas obras iniciais, que ele sempre considerou como fundamental para a sua ação revolucionária materialista. As expressões do senhor ministro da Educação poderiam ser subscritas por qualquer marxista” (LIMA, 1931, p. 26). Prosegue, peremptório: “E ainda se diz que é preciso combater o comunismo! Mas o verdadeiro comunismo é esse comunismo dos espíritos, é essa lenta penetração da filosofia materialista em todos os campos da atividade social” (idem, ibidem). E, mais adiante, tira a consequência prática: “Conquistando a Faculdade de Direito como a está conquistando, obtém o marxismo o ponto estratégico fundamental para contaminar toda mocidade dos cursos jurídicos e preparar assim o seu estado maior para os golpes que premedita” (idem, p. 27).

Essa avaliação da política governamental para o ensino superior indicava que não se podia confiar na iniciativa oficial nessa área. Era preciso, pois, criar as próprias instituições. E, de fato, a liderança católica em articulação com a cúpula eclesiástica trabalhou com afinco para viabilizar a fundação da universidade católica, levando a proposta até a Cúria Romana. Com o incentivo da Congregação dos Seminários e Universidades da Santa Sé, o cardeal Dom Leme, arcebispo do Rio de Janeiro, foi autorizado pelo



papa Pio XI a tomar as providências que conduzissem à instalação da universidade. Por sua vez, o episcopado nacional, apoiando coletivamente a iniciativa, por ocasião da realização do Concílio Plenário Brasileiro, em 1939, emitiu carta pastoral assinada por Dom Leme, enquanto legado pontifício, e por todos os arcebispos e bispos do Brasil, advogando a criação da universidade católica:

De nossas escolas e colégios tratamos como de um fato; da nossa Universidade só nos é permitido falar como de uma esperança. Esperança, ainda, mas que se quer imediatamente realizar. Ao Brasil Católico já não é possível viver sem esta artéria vital de seu organismo religioso. [...] Como expressão cultural superior do Catolicismo e como instrumento imprescindível de sua irradiação ampla e benfazeja em todas as esferas sociais, a Universidade Católica é, para o Brasil, penhor de vida no presente e promessa do mais seguro porvir [Carta pastoral de 1939 apud CASALI, 1995, p. 118].

Em 1940 são tomadas as seguintes providências:

- a) Dom Leme entrega à Companhia de Jesus a tarefa de dirigir e administrar a instituição a ser criada;
- b) institui-se a comissão organizadora das Faculdades Católicas sob a direção de Alceu Amoroso Lima e padre Leonel Franca;
- c) a primeira tarefa da comissão foi fundar uma sociedade civil mantenedora da universidade;
- d) no mês de outubro o Conselho Nacional de Educação autoriza, por unanimidade, o funcionamento das Faculdades Católicas;
- e) ainda em outubro o presidente Getúlio Vargas assina o Decreto n. 6.409 autorizando a instalação do curso de direito e dos cursos de filosofia, letras clássicas, letras neolatinas, letras neogermânicas, geografia e história, ciências sociais e pedagogia, integrantes da Faculdade de Filosofia.

Tomadas todas essas providências, em 15 de março de 1941 foram oficialmente inaugurados os oito cursos previamente autorizados que se constituíram no núcleo original da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Usaram da palavra na cerimônia de inauguração o padre Leonel Franca, como reitor das Faculdades Católicas; o ministro da Educa-



ção e Saúde, Gustavo Capanema; Alceu Amoroso Lima, pela Faculdade de Filosofia; e Affonso Penna Júnior, pela Faculdade de Direito. Participaram também da mesa de abertura presidida por Dom Leme o núncio apostólico Dom Bento Aloisi Masella, Cesário Andrade, presidente do Conselho Nacional de Educação, Raul Leitão da Cunha, reitor da Universidade do Brasil, representantes do Collège de France e da Universidad Javeriana de Bogotá, os 84 alunos matriculados e aproximadamente setenta professores (idem, p. 138).

A Faculdade de Filosofia, conforme ressaltou em seu discurso Alceu de Amoroso Lima, apresentava-se como a alma do ideário pedagógico católico. Por ela se garantiria a orientação cristã na formação do magistério para as escolas de nível médio, com o que a doutrina da Igreja se disseminaria pelas escolas dos níveis inferiores de ensino. A Faculdade de Direito também tinha importância estratégica porque dela saíam as elites políticas e administrativas do país. Era, pois, um espaço decisivo para contar-se com juristas que pudessem editar e interpretar leis segundo o espírito da doutrina cristã. Além disso, por meio dessa Faculdade a Igreja esperava poder penetrar na máquina estatal e restaurar o caráter sacral do Estado. Eis como conclui seu discurso Alceu Amoroso Lima: “As Faculdades de Filosofia e Direito, núcleos iniciais da futura Universidade Católica do Brasil, ou serão católicas mais que Faculdades ou melhor fora que jamais tivessem nascido. E católicas não quer dizer confessionais, mas universais e verdadeiras” (idem, p. 140).

Em 15 de janeiro de 1946, pelo Decreto-Lei n. 8.681, as Faculdades Católicas de Direito e de Filosofia e a Escola de Serviço Social foram autorizadas a constituir-se como Universidade Católica do Rio de Janeiro. Seus estatutos foram aprovados pelo Parecer n. 293/46 do Conselho Nacional de Educação e homologados pelo Decreto n. 21.968, de 21 de outubro de 1946, do presidente Eurico Gaspar Dutra. Finalmente, pelo Decreto *Laeta coelo arridens*, a Sagrada Congregação de Seminários e Universidades concedeu, em 20 de janeiro de 1947, o título de “Pontifícia” à Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Na esteira da PUC-RJ foram sendo constituídas outras universidades católicas, começando pela de São Paulo, aprovada pelo Decreto n. 9.632, assinado pelo presidente Dutra em 22 de agosto de 1946, transformada em “Pontifícia” pelo papa Pio XII em 25 de janeiro de 1947. Surgiram na sequência a PUC do Rio Grande do Sul (1948), a PUC-Campinas (1955), PUC-Minas (1958),



No primeiro plano, Afonso Pena Jr. (2º), pe. Leonel Franca (3º) e Gustavo Capanema (4º); no segundo plano, Alceu Amoroso Lima (atrás de Capanema), Pedro Calmon (à esquerda de Amoroso Lima) e outros no pátio do Colégio Santo Inácio, 1938. Fonte: Fundação Getúlio Vargas - CPDOC.



PUC-Paraná (1959), a Universidade Católica de Goiás (1960), de Pernambuco (1961), de Salvador (1961), de Petrópolis (1962), de Santos (1986), de Mato Grosso do Sul (1993), de Brasília (1994).

Quando da instalação da Assembleia Nacional Constituinte, em novembro de 1933, os católicos organizaram a LEC, visando a incluir na nova Constituição o “programa” mínimo que traduzia os interesses dos católicos. Entre os pontos do programa constava o ensino religioso nas escolas oficiais que, já contemplado em Decreto de 1931, se queria consolidar definitivamente mediante sua inscrição no texto constitucional. Isto porque, ainda que aplaudindo a iniciativa do decreto, eles o consideravam juridicamente instável, uma vez que o último artigo estava assim redigido: “Art. 11 - O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar”. Está aí a primeira motivação para a criação da Liga Eleitoral Católica (LEC), que, organizada em âmbito nacional, foi arquitetada como um instrumento suprapartidário justificado com o objetivo de esclarecimento do eleitorado católico. No entanto, estabeleceu-se como um forte instrumento de pressão sobre os constituintes por parte da Igreja, que só indicaria aos eleitores católicos os candidatos que subscrevessem as teses defendidas pela Liga. Eis o programa de dez pontos que a LEC pretendia incluir na Constituição:

1. Promulgação da Constituição em nome de Deus;
2. Defesa da indissolubilidade do laço matrimonial, com a assistência às famílias numerosas, e reconhecimento de efeitos civis ao casamento religioso;
3. Incorporação legal do ensino religioso, facultativo nos programas das escolas públicas primárias, secundárias e normais da União, dos Estados e dos municípios;
4. Regulamentação da assistência religiosa facultativa às classes armadas, prisões, hospitais etc.;
5. Liberdade de sindicalização, de modo que os sindicatos católicos legalmente organizados tenham as mesmas garantias dos sindicatos neutros;
6. Reconhecimento do serviço eclesiástico, de assistência espiritual às Forças Armadas, e às populações civis, como equivalente ao serviço militar;



7. Decretação de legislação do trabalho inspirada nos preceitos da justiça social e nos princípios da ordem cristã;
8. Defesa dos direitos e deveres da propriedade individual;
9. Decretação de lei de garantia da ordem social contra quaisquer atividades subversivas, respeitadas as exigências das legítimas liberdades políticas e civis;
10. Combate a toda e qualquer legislação que contrarie, expressa ou implicitamente, os princípios fundamentais da doutrina católica [apud CURY, 1984, p. 127].

Desses dez pontos, três (os de número 2, 3 e 4) foram definidos como constituindo o programa mínimo a ser defendido na Constituinte. A mobilização foi tão intensa e de tal modo eficiente que conseguiu inserir praticamente todas as teses da LEC no texto da Constituição promulgada em 1934. Com esse resultado os católicos obtêm um reconhecimento de certo modo oficial, fazendo prevalecer o princípio da colaboração recíproca nas relações entre Estado e Igreja.

Apesar da intransigência doutrinária de Alceu Amoroso Lima, que o levou a criticar acerbamente a concepção de universidade presente nos decretos de Francisco Campos em relação ao ensino superior, havia afinidades claras entre os católicos e o grupo dirigente que ascendeu ao governo federal em consequência da Revolução de 1930. Essas afinidades aproximaram a “trindade católica” e a “trindade governamental”. A primeira era representada pelo cardeal Leme no vértice, sob cuja orientação o padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima se converteram nos principais conselheiros do governo em matéria de educação e cultura. A segunda tinha no vértice o presidente Getúlio Vargas coadjuvado por Francisco Campos e Gustavo Capanema. A visão comum compartilhava conceitos como o primado da autoridade; a concepção verticalizada de sociedade em que cabia a uma elite moralizante conduzir o povo dócil; a rejeição da democracia liberal, diagnosticada como enferma; a aliança entre a conservação tradicionalista dos católicos e a modernização conservadora dos governantes; a tutela do povo; o centralismo e intervencionismo das autoridades eclesiásticas e estatais; o anticomunismo exacerbado; a defesa da ordem e da segurança; defesa do corporativismo como antídoto ao bolchevismo.

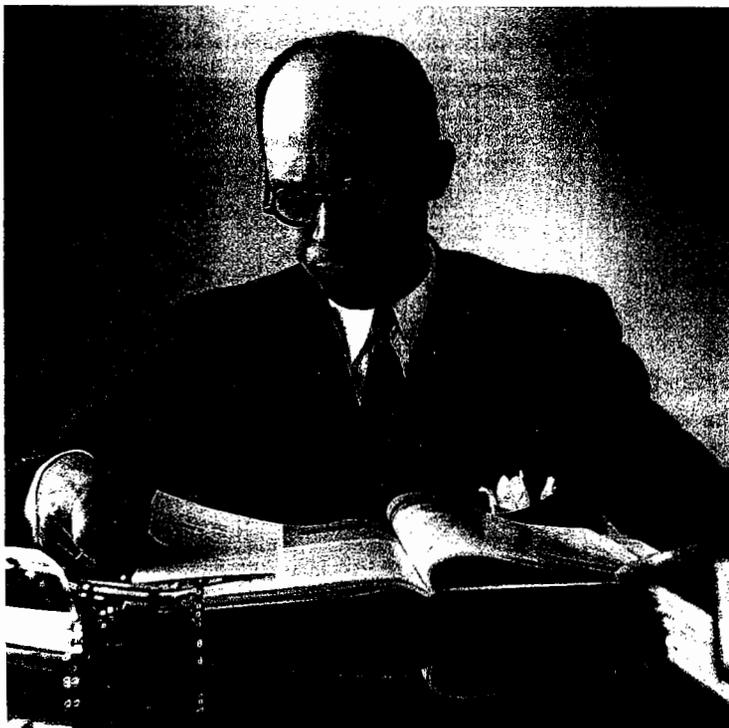


8. FRANCISCO CAMPOS, GUSTAVO CAPANEMA E AS INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS

Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Minas Gerais, no município de Dolores de Indaiá, em 18 de novembro de 1891. Formou-se em 1914 pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte. Gustavo Capanema Filho nasceu no dia 10 de agosto de 1890 em Pitangui, também em Minas Gerais, e, como Campos, formou-se na Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, porém dez anos depois, em 1924. Enquanto Campos se elegeu deputado estadual pelo Partido Republicano Mineiro em 1919 e deputado federal em 1921, Capanema elegeu-se vereador em sua cidade natal em 1927. Em 1926 Francisco Campos assumiu a Secretaria dos Negócios do Interior de Minas sob o governo de Antônio Carlos, ocasião em que promoveu a reforma da instrução pública com a colaboração de Mário Casasanta. Gustavo Capanema tornou-se, em setembro de 1929, oficial de gabinete do governo mineiro de Olegário Maciel e em novembro do mesmo ano assumiu a Secretaria do Interior, sucedendo, portanto, a Francisco Campos. Mas Olegário havia dado uma estrutura própria para a Secretaria da Educação, independente da Secretaria do Interior. De qualquer modo, com a ida de Campos para o governo federal, ele deixa Capanema em seu lugar em Minas. Ele era o mentor intelectual de Capanema, que, de certo modo, se configurava como seu companheiro e herdeiro político.

Francisco Campos havia desempenhado papel importante na articulação da estratégia que desembocou na Revolução de 1930: participara, como representante de Minas, do “pacto do Hotel Glória” entre Rio Grande do Sul e Minas Gerais, firmado no Rio de Janeiro em 1929, do qual resultou a Aliança Liberal. Em 1931 ambos, Campos e Capanema, juntamente com Amaro Lanari, que era o secretário de Finanças do governo de Minas, fundaram a Legião de Outubro, os “camisas cáqui” inspirados no fascismo italiano.

Com a morte de Olegário Maciel, em 5 de setembro de 1933, Gustavo Capanema assumiu interinamente o governo de Minas, esperando ser nomeado interventor. Vargas, entretanto, nomeou Benedito Valadares. Diante da decepção de Capanema, foi-lhe prometido, para um momento posterior, o Ministério da Educação e Saúde Pública. De fato, após a posse como presidente constitucional, em 1934, Getúlio Vargas nomeou Capanema para o



Gustavo Capanema, em seu gabinete, no exercício de sua função como ministro. Foto entre 1934-1945. Fotógrafo: Peter Lange. Fonte: Fundação Getúlio Vargas - CPDOC.



Ministério, cargo em que permaneceria por 11 anos, até o final do Estado Novo, em 1945.

Francisco Campos, por sua vez, havia entrado em linha de colisão com Olegário Maciel e com o próprio Capanema por dissensões internas à política mineira. E teve, também, sua confiança abalada junto a Vargas tendo em vista as suspeitas de que ele estaria apoiando a Revolução Constitucionalista paulista de 1932. Em consequência, Francisco Campos deixou o MEC em outubro de 1932. Não tendo mais espaço político em Minas, transferiu-se definitivamente para o Rio de Janeiro, onde abriu escritório de advocacia e assumiu a função de professor catedrático de filosofia do direito na Faculdade Nacional de Direito. Em novembro de 1933, foi nomeado ouvidor-geral da República, cargo no qual foi efetivado em outubro de 1934. Com o afastamento de Anísio Teixeira da Secretaria da Educação do Distrito Federal, em novembro de 1935, Francisco Campos assumiu a pasta, cabendo-lhe a tarefa de desmantelar a obra de Anísio. Dessa mesma tarefa também participou Alceu Amoroso Lima, que assumiu, em dezembro de 1937, a Reitoria da Universidade do Distrito Federal fundada por Anísio Teixeira em 1935. Consumou essa obra de demolição Gustavo Capanema, que, na condição de ministro da Educação, por meio do Decreto n. 1.063 de 20 de janeiro de 1939, extinguiu a Universidade do Distrito Federal, incorporando seus cursos à Universidade do Brasil, que havia sido organizada pela Lei n. 452 de 5 de julho de 1937, por iniciativa do mesmo ministro Capanema. Foi nesse período que Francisco Campos se firmou como um dos mais importantes ideólogos da direita brasileira, juntamente com Oliveira Vianna e Azevedo Amaral. Sua missão de ideólogo será coroada em termos prático-políticos com a elaboração da Constituição do Estado Novo que será imposta à nação pelo golpe de 10 de novembro de 1937. Em consequência, Francisco Campos assumirá o Ministério da Justiça do novo regime.

No decorrer do Estado Novo, Francisco Campos, como ministro da Justiça, promoveu várias reformas com destaque para o Código de Processo Civil, em 1939, Código Penal, em 1940, Código de Processo Penal, em 1941, o anteprojeto do novo Código Civil e a Lei Orgânica do Ministério Público Federal. Tais reformas se caracterizaram pelo aumento dos mecanismos de repressão e maior restrição aos direitos e garantias individuais.

Gustavo Capanema no MEC, após instituir a Universidade do Brasil, definida como modelo para as demais instituições de ensino superior que viessem a ser criadas no país, e promover, em 1938, a criação do INEP, cuja



organização e direção foram confiadas a Lourenço Filho, promulgou as leis orgânicas do ensino, conhecidas como Reformas Capanema. Com isso, embora por reformas parciais, toda a estrutura educacional foi reorganizada. As Reformas Capanema foram baixadas por meio de oito decretos-leis:

- a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
- b) Decreto-lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
- f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC;
- h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Como se vê pela ordem cronológica, a sequência dos decretos não obedeceu a uma ordem lógica, mas com certeza às conveniências políticas. No entanto, o conjunto das reformas tinha uma ordenação lógica que decorreu de uma mesma concepção geral e que se materializou numa mesma estrutura organizacional. Essa estrutura comum previu um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola⁸, além do normal, que mantinha interface com o secundário.

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secun-

8. Sobre o ensino profissional no Brasil a partir do Estado Novo, ver L. A. Cunha, *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*, São Paulo, Editora da UNESP, 2000.



dário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social.

A característica mais saliente das reformas educacionais empreendidas por Campos e Capanema traz a marca do pacto com a Igreja Católica costurado por Francisco Campos no início da década de 1930. Por esse pacto Vargas, apesar de sua origem castilhistas, se dispôs a apoiar a inclusão das teses católicas na Constituição de 1934, recebendo em troca o apoio político da Igreja. Aliás, em seu berço de origem, o Rio Grande do Sul, o castilhismo no poder já havia estreitado relações com a Igreja, como o evidenciam os trabalhos de Jaime Giolo (1997) e Elomar Tambara (1995). Do referido pacto decorreu uma forte influência da liderança católica, em particular de Alceu Amoroso Lima, na formulação da política educacional e especialmente na composição do quadro de pessoal. Além da função de aconselhamento, as cartas de Alceu dirigidas a autoridades governamentais, em especial a Campos e Capanema, revelam sua influência na indicação de determinados nomes e no veto a outros para o exercício de cargos públicos, em especial no magistério. Essa circunstância, ao aproximar a Igreja do aparelho de Estado, diluiu as críticas dos católicos ao chamado monopólio estatal do ensino, de que eram acusados os renovadores. Com efeito, pelo acordo estabelecido, a Igreja acabou, em termos práticos, admitindo a presença ativa do Estado na educação, muito além do que lhe era permitido no campo doutrinário.

9. EQUILÍBRIO ENTRE CATÓLICOS E RENOVADORES

Mas a “derrota do movimento renovador” representada pelo pacto com a Igreja, pelo desfecho da Constituinte, pelo afastamento de Anísio Teixeira da vida pública e pela orientação que se imprimiu às reformas do ensino precisa ser relativizada. Para a “trindade governamental” (Vargas, Campos e Capanema), os princípios da educação cristã assim como os princípios pedagógicos renovadores não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política. E não viam incompatibilidade entre uma



visão educacional centrada na preservação da ordem social e a renovação pedagógica. Para Campos, aderir à Escola Nova não significava renunciar à “recuperação dos valores perdidos”, tarefa que, a seu ver, teria de ser desempenhada pelo ensino religioso. Dir-se-ia que a “modernização conservadora”, conceito com que a historiografia tende a classificar a orientação política que prevaleceu após a Revolução de 1930, poderia facultar a seguinte leitura: enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova. Estes eram vistos como portadores dos requisitos técnicos necessários à viabilização do projeto de modernização conservadora. É interessante observar que, de sua parte, os próprios renovadores tenham invocado a condição de técnicos para justificar sua presença em cargos administrativos do governo federal mesmo durante o Estado Novo. Lourenço Filho não apenas se manteve à testa do INEP como colaborou estreitamente com o ministro Gustavo Capanema. Em 1941 presidiu a Comissão Nacional do Ensino Primário e, no mesmo ano, organizou e secretariou a I Conferência Nacional de Educação proposta e presidida por Capanema. Dessa Conferência também participaram, como membros da delegação do governo federal, significativo número de escolanovistas, alguns deles signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932 tais como, além de Lourenço Filho, Nóbrega da Cunha e Roquette Pinto. O próprio Fernando de Azevedo participou da Conferência como membro da delegação de São Paulo (HORTA, 2000, p. 147).

Em suma, no período analisado, compreendido entre 1932 e 1947, as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova. Um equilíbrio tenso, em algumas circunstâncias, quando eram assacadas virulentas acusações de modo especial por parte dos católicos contra os escolanovistas; ou quando se tramavam nos bastidores políticos indicações e vetos de nomes para compor os quadros de pessoal docente e administrativo. Em outras circunstâncias, um equilíbrio harmonioso quando o avanço dos métodos renovados penetrava nas próprias fileiras das organizações tradicionais revestindo de roupagem progressista a doutrina da educação católica, como ocorreu com Everardo Backheuser; ou quando escolanovistas, como Mário Casasanta, assumiam que a renovação do ensino se deveria dar sem prejuízo de sua cristianização; e Jônatas Serrano, que desempenhou



importante papel na reforma Fernando de Azevedo da Instrução Pública do Distrito Federal e, sendo entusiasta dos métodos novos, integrava, ao mesmo tempo, o movimento da educação católica, tendo publicado, em 1932, um livro com um título muito sugestivo: *A Escola Nova: uma palavra serena, em um debate apaixonado*.

10. AS CORRENTES NÃO HEGEMÔNICAS

Diante dessas duas correntes que hegemonizaram a educação nessa fase da história das ideias pedagógicas em nosso país, cabe indagar sobre a eventual existência de correntes não hegemônicas. No campo da esquerda, isto é, no âmbito das pedagogias do movimento operário, a corrente anarquista havia perdido bastante da força que tivera na República Velha. Isso se explica, por um lado, pelo refluxo do anarquismo diante do surgimento e da ascensão do Partido Comunista Brasileiro (PCB) impulsionados pelo advento da Revolução Soviética, como já se destacou; por outro lado, a iniciativa dos grupos dirigentes de transformar a questão social de caso de polícia em caso de política, enquadrando, pelas leis trabalhistas, o movimento operário nas regras do jogo de forças dominante, retirou muito do ímpeto mobilizador do anarcossindicalismo. Isso não significa que a pedagogia anarquista tenha desaparecido. Sua presença é atestada, por exemplo, pelo caso de Maria Lacerda de Moura. Nascida em Manhuaçu, Minas Gerais, em 16 de maio de 1887, concluiu o Curso Normal em Barbacena, em 1904. Começou imediatamente a lecionar na própria Escola Normal de Barbacena, ao mesmo tempo em que desenvolvia trabalho social junto às mulheres e participava da Liga Contra o Analfabetismo. Adotou e passou a divulgar as ideias pedagógicas de Francisco Ferrer y Guardia. Transferindo-se para São Paulo, a par de ministrar aulas particulares, desenvolveu intensa atividade jornalística, colaborando com a imprensa operária e anarquista nacional e internacional. Faleceu no Rio de Janeiro em 1945. Mas, num indício claro da forte penetração do ideário renovador, também Maria Lacerda de Moura publicou trabalhos de teor escolanovista. Igualmente João Penteadado, diretor da Escola Moderna n. 1, que funcionou de 1912 a 1919 primeiramente no bairro do Belenzinho, depois transferida para a Av. Celso Garcia no bairro



do Braz, em São Paulo, teria trocado o nome para Escola Nova (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 123).

Ainda no campo da esquerda, o PCB aderiu à interpretação segundo a qual em países como o Brasil era necessário realizar previamente a revolução democrático-burguesa para se chegar, no momento seguinte, à revolução socialista e, daí, ao comunismo. Em consequência participou, por meio do BOC, do processo que desembocou na Revolução de 1930. Em 1935 liderou a organização da ANL, concebida como uma frente ampla de operários, camponeses, estudantes, baixa classe média, intelectuais progressistas, nacionalistas, antifascistas, tenentistas de esquerda, liberais-progressistas, socialistas, libertários, comunistas, visando a realizar a revolução democrático-burguesa como condição preliminar para se caminhar na direção da revolução socialista. Está aí, talvez, uma possível explicação de por que não se chegou a uma formulação mais clara de uma concepção pedagógica de esquerda por parte dos comunistas. Com efeito, se o que estava na ordem do dia era a realização da revolução democrático-burguesa, a concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista. Essa é uma hipótese a ser mais bem investigada. Cabe verificar em que grau a perspectiva de uma revolução democrático-burguesa assumida pelas forças de esquerda, sob a liderança do PCB, as levou a estar sintonizadas com o ideário escolanovista, enquanto uma concepção pedagógica que traduzia, do ponto de vista educacional, os objetivos dessa modalidade de revolução social. Essa perspectiva pode ser exemplificada com a situação particular de Paschoal Lemme.

Signatário do “Manifesto” de 1932, Paschoal Lemme, embora nunca se tenha filiado, esteve muito próximo do PCB, tendo aderido à ANL e desenvolvido uma concepção de base marxista. Essa concepção pode ser entrevista no “Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro ao Magistério e à Sociedade Fluminense”, denominado, em direta alusão ao “Manifesto” de 1932, “A reconstrução educacional do Estado do Rio de Janeiro”, cujo texto integral constitui o anexo C do volume 4 de suas *Memórias* (LEMME, 2004, pp. 225-244). Esse documento foi redigido por ele com a colaboração, na revisão final, de Valério Konder, militante do PCB. O texto marca explícita e diretamente algumas diferenças em relação ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Quanto à formulação inicial



do “Manifesto” de 1932, redigido por Fernando de Azevedo, que, ao afirmar a precedência do “magno problema da educação”, considera que “nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional”, o “Manifesto” de 1934, redigido por Paschoal Lemme, observa, com certa ironia:

Escola leiga, obrigatória, única, ativa e progressista... complexo demais para ser entendido pelos governos...

E o povo, coitado, o povo, que só sente a predominância dos problemas econômicos na hierarquia de todos os que o atormentam, não chegou sequer a perceber que lhe atiravam essa tábua de salvação [...] [idem, p. 230].

Nas conclusões observa que “a renovação escolar não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista” (idem, p. 243). Expressa, em seguida, a posição de que nessa sociedade baseada na exploração do homem pelo homem “qualquer plano puro de renovação educacional falhará, por não servir aos seus interesses supremos de dominação da massa em benefício de uma minoria parasitária e improdutiva” (idem, *ibidem*). E retoma a ironia, afirmando: “Escola ativa, progressista, socializada, única; pública, obrigatória, gratuita, mista e leiga... belíssimo programa, mas não para uma democracia, liberal por definição e capitalista de fato...” (idem, p. 244), para declarar:

E é por isso mesmo que nós, dentro da nossa propaganda, não nos limitamos a uma revisão de métodos de ensino, nem ficamos na pregação das ideias doutrinárias que geraram esses métodos.

Tivemos a coragem de dizer claro à sociedade fluminense que a renovação que propúnhamos estava muito mais fora da escola do que dentro da escola; dependia muito menos da compreensão que sobre o assunto pudesse ter o mestre do que da consciência social que possuísse a massa laboriosa do estado do Rio [idem, *ibidem*].

Apesar de se posicionar, nesse “Manifesto”, de uma forma diferenciada, e mesmo crítica, em relação ao Manifesto de 1932, esposando ideias que evidenciam sua aproximação da concepção marxista, Paschoal Lemme não se considerava “um estranho no ninho” entre os Pioneiros da Educação Nova.



Respondendo a Zaia Brandão, que o interpelou no decorrer da pesquisa que realizava para a sua tese de doutoramento, Lemme declarou que se sentia plenamente integrado no meio deles. E recomendava à pesquisadora que revisse seu ponto de partida: “Procure eliminar de seu trabalho a ideia de que eu tenha sofrido restrições ou ‘silenciamento’ por parte dos ‘Cardeais’, depois que passei a trilhar um caminho independente em relação às concepções que eles adotavam sobre o ‘fenômeno da educação’” (BRANDÃO, 1999, p. 12).

De fato, ainda que Paschoal Lemme tenha expressado uma consciência clara da diferença que separava os marxistas dos escolanovistas, ele não via incompatibilidade na atuação conjunta de liberais e marxistas no campo da renovação educativa. Tanto assim que continuou a atuar no aparelho de Estado, mesmo durante o Estado Novo. Em 1938 prestou concurso para técnico de educação do MEC e veio a exercer o cargo de chefe da Seção de Inquéritos e Pesquisas do INEP, onde permaneceu até 1942. Nesse ano deixou o Ministério por discordar de Lourenço Filho, diretor do órgão, à vista de sua orientação política e do apoio que vinha dando ao regime. Mas passou a ocupar o posto de chefe de extensão cultural do Museu Nacional. Esse entendimento de Paschoal Lemme parece em consonância com a visão do PCB que fazia convergir, ainda que por motivos e com objetivos distintos, marxistas e liberais em torno da necessidade de realização da revolução democrático-burguesa. Ora, na medida em que a concepção escolanovista, tal como expressa no “Manifesto dos Pioneiros”, representava a revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-burguesa, compreende-se que, na década de 1930, o escolanovismo tenha hegemonizado as posições progressistas, aí incluídas as correntes de esquerda.

Capítulo IX

Predominância da pedagogia nova (1947-1961)



posição de apoio dos comunistas à revolução democrático-burguesa fica clara na declaração de Luiz Carlos Prestes no jornal *Folha da Manhã* de 27 de abril de 1945. Ao justificar a escolha do engenheiro Yedo Fiúza, não militante do Partido, como candidato do PCB a presidente da República, Prestes observou que um nome comunista enfrentaria restrições; e o papel do PCB, naquela circunstância, era de equilíbrio e unificação de todos os democratas e progressistas, concluindo: “se a burguesia nacional não for capaz de encaminhar as soluções de seu interesse específico e do interesse geral de nossa Pátria, o proletariado organizado a ajudará” (apud MENDES JR. & MARANHÃO, 1981, p. 215).

De fato essa posição resultou reforçada pelo clima de paz e democracia que se respirava ao término da Segunda Grande Guerra, viabilizado pelo amplo arco de alianças antifascista. Na medida em que a vitória sobre o nazismo colocou do mesmo lado as potências capitalistas



e a União Soviética, reforçou-se a perspectiva de colaboração de classes no interior das sociedades nacionais. Daí as propostas de aliança das esquerdas com setores da burguesia nacional. No Brasil esse clima foi caracterizando-se já a partir de 1943, enfraquecendo a marca ditatorial do regime do Estado Novo. E Vargas, com sua habilidade política, apercebendo-se da tendência que se vinha impondo, antecipou-se às oposições no processo de redemocratização. Além de manobrar com a burocracia estatal, com a alta oficialidade e parcelas da oligarquia, Getúlio também procurou aproximar-se das massas trabalhadoras. Surgiram, então, manifestações populares em seu favor que ficaram conhecidas pelo nome de “queremismo”. Daí veio a palavra de ordem “Constituinte com Getúlio”, que recebeu o apoio do PCB. Essa movimentação de Getúlio Vargas em direção às massas populares com base no trabalhismo e com o apoio dos comunistas fez com que ele deixasse de ser confiável para os grupos dominantes. As Forças Armadas, já comprometidas com o Partido Social Democrático (PSD), que estava lançando o general Dutra para a Presidência do país, viram na substituição do chefe de polícia, João Alberto, por Benjamim Vargas, irmão de Getúlio, o motivo para depor o presidente. Consumou-se, então, o golpe de 29 de outubro de 1945 pelo qual o ministro da Guerra, general Góis Monteiro, impôs a Vargas a sua renúncia, transferindo o poder para o presidente do Supremo Tribunal Federal José Linhares. A tarefa do presidente interino resumia-se a presidir as eleições previstas para 2 de dezembro e transferir o governo do país para o vencedor. As eleições realizaram-se na data prevista, saindo-se vencedor o general Eurico Gaspar Dutra, candidato do PSD.

Com a ditadura do Estado Novo, os partidos políticos haviam sido extintos. Quando, em fins de 1944 e início de 1945, foi ficando clara a iminente derrocada da ditadura, os diferentes grupos começaram a movimentar-se com o objetivo de organizar-se em partidos políticos. Um dos primeiros partidos a articular-se foi a União Democrática Nacional (UDN), que surgiu do PSD, fundado em 1926 por um grupo dissidente do PRP que, então, dominava a política nacional. O referido grupo dissidente ligava-se, principalmente, às firmas exportadoras de café. E foram os remanescentes do Partido Democrático Paulista que, em 1945, fundaram a UDN. Suas bases estavam agora ampliadas em virtude do avanço da industrialização que trouxe consigo o processo de urbanização e a progressiva penetração de investimentos externos. Configurou-se, assim, como um partido predominantemente urbano, acolhendo em



seu seio os círculos ligados às altas finanças, banqueiros, diretores, advogados e *public relations* das empresas internacionais, com penetração também nas chamadas classes médias urbanas, com destaque para a burguesia comercial.

Em seguida à UDN articularam-se os outros dois grandes partidos nacionais, o PSD e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), estes sob direta inspiração de Getúlio Vargas. O PSD herdou diretamente a máquina política montada e cultivada por Getúlio durante os 15 anos contínuos de poder. Foi organizado a partir dos interventores estaduais, o que lhe permitiu contar com ampla base em todo o país, aglutinando os proprietários de terras e, com eles, dada a persistência do “coronelismo” no campo, praticamente todo o eleitorado rural; os empresários industriais menos comprometidos com os interesses externos; e, principalmente, os integrantes e beneficiários da burocracia governamental que se ampliara consideravelmente no período 1930-1945.

O PTB foi criado por Getúlio com o objetivo de captar o apoio e os votos do operariado, que já se constituía numa força política respeitável, dada a aceleração do processo de industrialização. O ponto de partida para a sua organização estava na infraestrutura sindical, de caráter corporativista, que Vargas soubera montar e cultivar por meio de uma liderança dócil. O próprio Getúlio, posteriormente, assim explicou a criação do PTB: “como a mentalidade dos trabalhadores não se adaptasse bem à dos antigos políticos, criou-se uma nova organização partidária, que se denominaria Partido Trabalhista Brasileiro” (SKIDMORE, 1969, p. 82). Na verdade, como as massas trabalhadoras tendiam a engrossar as fileiras do PCB, a criação do PTB visava a atrair os operários evitando que se encaminhassem para o PCB, que vinha crescendo rapidamente com a retomada do processo democrático, mas foi declarado ilegal em 1947. Os demais partidos ou eram inexpressivos, ou sua expressão tinha caráter apenas regional. O Partido Social Progressista (PSP) de Adhemar de Barros, dado o seu forte apelo populista e graças a uma máquina eleitoral dotada de enorme capacidade de arrebatar votos, tornou-se bastante forte no estado de São Paulo. Mas não logrou extravasar os limites paulistas e projetar-se como partido nacional.

Foi com esse quadro partidário que se realizaram as eleições de 2 de dezembro de 1945. O PSD lançou o general Eurico Gaspar Dutra, contando com o apoio de Getúlio e do PTB, que não lançou candidato próprio. Pela UDN o candidato foi o brigadeiro Eduardo Gomes. O PCB contava com a forte liderança de Luiz Carlos Prestes, que, pela sua grande projeção nacional,



seria o candidato natural. No entanto, como já se observou, o partido decidiu lançar Yedo Fiúza. Apurados os votos, Dutra obteve 55% dos votos, Eduardo Gomes 35% e Yedo Fiúza ficou em terceiro lugar com 10%. Para a Assembleia Nacional Constituinte, cujos trabalhos seriam abertos em 2 de fevereiro de 1946, isto é, sessenta dias depois das eleições, como estava previsto, o PSD foi o partido majoritário, com 177 representantes. Na sequência situaram-se a UDN com 87, o PTB com 24 e o PCB com 16.

A posse de Dutra em 31 de janeiro de 1946, ainda sob a vigência da Constituição de 1937, significou a permanência no poder das forças que haviam dominado durante todo o Estado Novo, livres, agora, de Getúlio, a figura emblemática do autoritarismo. Portanto, toda a euforia democrática que tomou conta do país ao longo de 1945 resultou frustrada. O governo saído das urnas definiu-se como um regime democrático, excluída, porém, a classe operária. Sua grande novidade foi a presença significativa de uma bancada comunista no Parlamento, composta por 14 deputados e um senador. Foi exatamente em 1946 que o PCB obteve o maior crescimento de sua história, atingindo aproximadamente 200 mil militantes. Algumas de suas células (unidades de base da organização partidária), como as “da Central do Brasil, do Arsenal da Marinha, do Funcionalismo da Prefeitura do Rio de Janeiro chegaram a contar com mais de 2.000 membros cada uma” (BASBAUM, s/d., p. 187).

Mas a conjuntura internacional alterou-se rapidamente com o surgimento do fenômeno conhecido como “Guerra Fria” opondo o “Ocidente”, liderado pelos Estados Unidos, ao “Oriente”, liderado pela União Soviética. E os partidos comunistas passaram a ser taxados de “agentes de Moscou”. Internamente o predomínio conservador na Constituinte se dirigiu ao objetivo de manter a classe operária sob controle. A nova Constituição não modificou o viés corporativo de inspiração fascista que marcou a legislação sindical do Estado Novo. Em 7 de maio de 1947, foi cassado o registro do PCB, decretado o fechamento da Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil e das Uniões Sindicais de estados e municípios, com intervenção em grande número de sindicatos e violentas ações repressivas visando a um absoluto controle oficial sobre as organizações sindicais operárias. Não satisfeitos com o fechamento do partido, Dutra e o PSD buscaram, ainda, extinguir os mandatos dos parlamentares comunistas. Esse ato consumou-se em janeiro de 1948, quando todos os vereadores, deputados estaduais e federais e o senador (Luiz Carlos Prestes) que haviam sido eleitos pela legenda do PCB perderam os mandatos



e o partido caiu definitivamente na clandestinidade. É nesse clima de “caça às bruxas” estimulado pela “Guerra Fria”, que se estendeu por quase toda a segunda metade do século XX, que podemos entender as acusações de “comunistas” lançadas contra os defensores da escola pública, especificamente a Anísio Teixeira, quando recrudesceu o conflito escola particular *versus* escola pública nos anos finais da década de 1950.

1. CLEMENTE MARIANI E A PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Para dar sustentação ao governo Dutra, formou-se uma coalizão conservadora pela qual a própria UDN se integrou ao governo cedendo dois nomes para compor o ministério. E foi exatamente um desses dois nomes, Clemente Mariani, que veio a ocupar a pasta da Educação.

Dos trabalhos da Constituinte resultou a nova Constituição promulgada em 18 de setembro de 1946. Nessa Carta Constitucional restabelecem-se elementos que integraram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, sendo que alguns deles já haviam figurado na Constituição de 1934: a exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério (artigo 168, inciso VI); a descentralização do ensino (artigos 170 e 171); o caráter supletivo do sistema federal (artigo 170, parágrafo único); a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal (artigo 171, parágrafo único); a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de pelo menos 20% dos estados, Distrito Federal e municípios e 10% da União (artigo 169); a assistência aos alunos necessitados tendo em vista a eficiência escolar (artigo 172); a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior (artigo 174, parágrafo único); a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea d).

Para atender a esse último dispositivo constitucional, o ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, constituiu uma Comissão para elaborar o anteprojeto da LDB. Para integrar a Comissão, convocou os principais educadores do país. Sob a presidência de Lourenço Filho, foram constituídas três subcomissões: do ensino primário, tendo como presidente Almeida Júnior



e integrada por Carneiro Leão, Teixeira de Freitas, Celso Kelly e Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem; do ensino médio, com Fernando de Azevedo (presidente), Alceu Amoroso Lima, Artur Filho, Joaquim Faria Goes e Maria Junqueira Schmidt; do ensino superior, com a participação de Pedro Calmon (presidente, além de vice-presidente da Comissão Geral), Cesário de Andrade, Mário Paulo de Brito, padre Leonel Franca e Levi Fernandes Carneiro. Fernando de Azevedo não pôde assumir, mas contribuiu de forma decisiva, elaborando o esboço preliminar do projeto juntamente com Almeida Júnior. Anísio Teixeira, também convidado, não pôde integrar a Comissão, mas colaborou com sugestões.

Vê-se que a supremacia dos renovadores na composição da comissão geral foi flagrante. De seus 16 membros, a grande maioria integrava essa tendência pedagógica. E apenas dois, Alceu Amoroso Lima e padre Leonel Franca, representavam claramente a corrente dos educadores católicos. Essa supremacia refletiu-se, obviamente, no projeto que resultou dos trabalhos da Comissão. Do ponto de vista da organização da educação nacional, a concepção dos renovadores era claramente descentralizadora. No anteprojeto da comissão, o sentido descentralizador foi incorporado de forma moderada à vista do estabelecido na Constituição e das peculiaridades da situação brasileira. Assim, o foco foi posto nos sistemas estaduais, admitindo-se, porém, o sistema federal com caráter supletivo. Ideia também cara aos renovadores era a consideração da educação como uma questão precipuamente de caráter técnico-científico. Daí a proposta de um Conselho Nacional de Educação como um órgão decisivo com amplas atribuições não só consultivas, mas também deliberativas. Essa determinação contida no anteprojeto da Comissão foi atenuada pelas modificações introduzidas pelo ministro no projeto original, reforçando o papel de sua pasta ao reduzir o Conselho a um órgão coadjuvante do Ministério.

De modo geral, a orientação resultante dos trabalhos da Comissão, com os ajustes operados por Clemente Mariani, estava em consonância com a coalizão conservadora que sustentava o Governo Dutra. A ela, com efeito, não estava ausente certa perspectiva modernizadora, uma vez que mantinha a característica de “modernização conservadora” que veio a marcar os grupos que ascenderam ao poder após a Revolução de 1930, conforme já se apontou. Efetivamente, tratava-se de um projeto de iniciativa governamental: de um governo do PSD com seu ministro da UDN. Foi isso que Clemente Mariani



deixou claro na exposição de motivos com a qual encaminhou ao presidente Dutra, em 29 de outubro de 1948, o projeto da LDB:

Porque considero que as alterações por mim introduzidas no anteprojeto [...] mantiveram-se estritamente dentro dos princípios gerais que nortearam os trabalhos da Comissão e que são os mesmos esposados por Vossa Excelência na sua plataforma de governo, bem como pelo candidato do meu partido, no decorrer da grande campanha democrática em que foi seu leal e valoroso antagonista [BRASIL, 1957, p. 8].

A perspectiva da modernização conservadora foi traduzida pelo ministro, já ao final de sua exposição de motivos, nos seguintes termos:

O regime instituído no projeto é, portanto, como eu o anunciava, sob este e muitos outros aspectos, menos uma reforma do que uma revolução. Mas uma revolução que nos integra nas fortes e vivas tradições de que fomos arrancados pela melancólica experiência da ditadura. Uma revolução por cujos ideais propugnaram Vossa Excelência e o Brigadeiro Eduardo Gomes, simultaneamente inscrevendo nas suas plataformas de governo os princípios que se consubstanciariam nos dispositivos constitucionais [idem, p. 9].

Mas o líder do governo na Câmara, que era do PSD, o ex-ministro da Educação da ditadura, Gustavo Capanema, insurgiu-se contra a iniciativa de Clemente Mariani, vendo no projeto a expressão da posição política antigetulista. Para ele a proposta da LDB não tinha intenções pedagógicas. Era um projeto infeliz. O ministro havia escolhido exatamente o dia 29 de outubro, quando fazia três anos do término do Estado Novo, “para comemorar, com a apresentação deste projeto, a queda do Presidente Getúlio Vargas”, reunindo no Palácio do Catete “a fina flor dos inimigos da ditadura” (idem, p. 128).

Deixando claro que a questão era político-partidária e não de concepção educacional, Capanema lembra que o projeto pretendia “ser, na História do Brasil, uma revolução – foi a palavra empregada naquele dia pelo Ministro – *contra os princípios pedagógicos, filosóficos e políticos da ditadura*” (idem, *ibidem*). Indignado, o deputado acrescenta que o projeto se apresentava como uma revolução contra Vargas, “precisamente no terreno da educação que era aquele



terreno em que, segundo os reformadores, a ditadura se tinha expressado de maneira mais viva, mais eloquente e mais durável” (idem, *ibidem*).

Sem dúvida, quando Capanema atribuiu aos reformadores essa avaliação positiva da política educacional do Estado Novo, ele estava aludindo à apreciação feita por Fernando de Azevedo na obra *A cultura brasileira*, à qual já me referi anteriormente neste livro.

É nesse contexto que se situa o longo e erudito parecer de Gustavo Capanema emitido no dia 14 de julho de 1949 na Comissão Mista de Leis Complementares do Congresso Nacional. Nesse parecer ele fulmina o caráter descentralizador do projeto elaborando uma interpretação centralizadora dos dispositivos constitucionais relativos à educação. A resposta de Almeida Júnior, relator geral do anteprojeto, foi igualmente longa e erudita, contraditando os argumentos de Capanema ao fundamentar, nos mesmos termos da Constituição, a posição descentralizadora (SAVIANI, 2005a, pp. 7-15).

O resultado do parecer preliminar de Gustavo Capanema foi o arquivamento do projeto, reconstituído dois anos depois, para voltar ao plenário da Câmara apenas seis anos mais tarde, em 29 de maio de 1957, quando se iniciou a primeira discussão sobre o Projeto das Diretrizes e Bases, identificado pelo número 2.222, de 1957. Nesse meio tempo, o documento permaneceu na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal sendo objeto de uma ou outra discussão. Antes, porém, que fosse apresentado o parecer da Comissão de Educação e Cultura, o que aconteceu em 14 de novembro de 1956, dá-se o início da segunda etapa dos debates sobre o projeto, que será marcada pelo conflito entre escola particular e escola pública. O marco inicial dessa nova etapa foi o discurso pronunciado em 5 de novembro de 1956 pelo deputado padre Fonseca e Silva em que ele acusa Anísio Teixeira, diretor do INEP, e Almeida Júnior, relator geral do anteprojeto original, de contrariar os interesses dos estabelecimentos confessionais de ensino.

2. O CONFLITO ESCOLA PARTICULAR *VERSUS* ESCOLA PÚBLICA

Nessa ocasião, juntamente com o INEP, que ele dirigia desde 1952, Anísio Teixeira se encontrava também na direção da CAPES, que ele havia assumido em 1951. Ampliando e aprofundando ainda mais as realizações do movimento



Sala de aula do 1º ano ginásial do Seminário Nossa Senhora da Conceição de Cuiabá, Mato Grosso, em 1956, vendo-se no primeiro plano o autor aos 12 anos de idade. Fonte: arquivo pessoal de Dermeval Saviani.



renovador, Anísio Teixeira criou, em 1955, o CBPE, instituído pelo Decreto Federal n. 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Destinado a viabilizar o desenvolvimento dos suportes científicos para a prática pedagógica e a política educacional, o Centro foi dotado de uma estrutura composta de quatro divisões autônomas, mas articuladas entre si: a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), a Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) e a Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DAM). No plano de organização do Centro, definiu-se que a DEPS deveria desenvolver pesquisas em ciências sociais tendo em vista os interesses e objetivos da ação educacional. A DEPE deveria, por sua vez, explorar a pesquisa educacional levando em conta os resultados da pesquisa em ciências sociais. E os resultados de ambos os esforços de pesquisa deveriam servir para fundamentar a política educacional e a reorientação em aspectos específicos do sistema educacional (XAVIER, 1999, pp. 101-102). Essa estrutura foi implantada no CBPE, sediado no Rio de Janeiro, e reproduzida nos CRPEs instalados em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.

Enfeixando sob sua direção e liderança órgãos estratégicos de pesquisa, formação e disseminação educacional como o INEP, a CAPES e o CBPE/CRPEs, Anísio Teixeira se impôs como a figura central da educação brasileira na década de 1950. Foi nessa condição que ele participou do Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária realizado em setembro de 1956 em Ribeirão Preto, São Paulo, proferindo a conferência “A escola pública, universal e gratuita”. E foi essa conferência o mote para os ataques do deputado padre Fonseca e Silva no discurso proferido na Câmara Federal no dia 5 de novembro de 1956, que atingiram, também, Almeida Júnior porque este se encontrava na função de presidente da comissão diretora do Congresso. Na verdade, o plenário do Congresso, por considerar que não se enquadravam no tema do evento, impugnou três propostas ligadas ao ensino religioso: remuneração dos professores de religião, aumento de sua carga horária e contagem de pontos desses professores para concurso de ingresso na carreira docente. Em razão da decisão do plenário, o presidente do Congresso, Almeida Júnior, foi acusado de faccioso.

Não satisfeito com o discurso, Fonseca e Silva dirigiu memorial ao ministro da Educação, Clóvis Salgado, reiterando e ampliando os ataques. Em novo discurso, no dia 27 de novembro, volta a criticar o INEP, lendo repor-



tagem do jornal *Correio da Manhã* de 25 de novembro de 1956. Apesar dos esclarecimentos do ministro e do próprio Anísio, Fonseca e Silva, em novo discurso estampado à página 12.735 do *Diário do Congresso Nacional* de 15 de dezembro, em resposta às manifestações do ministro e de Anísio, reitera os ataques, acusa-o de comunista e procura aproximar o pragmatismo de Dewey do marxismo. O Conselho Diretor da ABE constituiu uma comissão para estudar a atitude a ser tomada, considerando que Anísio Teixeira, além de sócio e ex-presidente da entidade, integrava o Conselho Diretor. A comissão emitiu um parecer circunstanciado que foi aprovado unanimemente pelo Conselho em reunião realizada em 7 de janeiro de 1957. Analisando e citando várias passagens da conferência proferida por Anísio no Congresso de Ribeirão Preto, o parecer enuncia duas conclusões. Na primeira destaca a relevância da conferência de Anísio e afirma que “nada há nesta conferência que seja incompatível com os ideais há muito tempo esposados nas democracias ocidentais”. Na segunda registra a influência renovadora dos princípios e métodos de Dewey na educação de todo o mundo civilizado, mostrando que “não existe nenhuma relação de dependência lógica entre esses princípios e métodos, de um lado, e a doutrina de determinismo econômico, de outro” (TEIXEIRA, 1994, p. 192). Em 29 de março de 1958, os bispos do Rio Grande do Sul, encabeçados por Dom Vicente Scherer, arcebispo de Porto Alegre, dirigiram à Presidência da República um memorial tecendo críticas a Anísio Teixeira e ao INEP com o intuito de obter o seu afastamento da direção do órgão. Em resposta a esse *Memorial dos Bispos*, como ficou conhecido, 529 intelectuais educadores, cientistas e professores reconhecidos em todo o país lançaram um abaixo-assinado protestando contra o memorial e em defesa de Anísio Teixeira, que foi mantido no cargo por Juscelino Kubitschek.

Não obstante inúmeras manifestações de Anísio Teixeira esclarecendo suas ideias; mostrando a diferença entre sua visão de educação e a dos marxistas; evidenciando suas convicções contrárias às diferentes formas de violência na vida social e política; manifestando sua discordância do postulado da luta de classes; reiterando à exaustão que jamais defendeu o monopólio estatal da educação; insistindo em seu respeito pela escola particular, a ponto de chegar mesmo a “sonhar com uma escola particular, que seja realmente livre e particular”, como escreveu em carta de 14 de abril de 1958, dirigida a Dom Augusto da Silva, cardeal da Bahia (VIDAL, 2000, p. 116); não obstante tudo isso, os católicos orquestraram uma campanha cerrada contra ele. É que não



estava em causa sua pessoa e, portanto, as suas ideias e convicções. O que estava em causa era o que ele representava, e que estava resumido no título de sua conferência: a luta pela implantação e consolidação de uma escola verdadeiramente pública, universal e gratuita. E a Igreja sentiu-se ameaçada, pois interpretou que, universalizando-se a escola pública e gratuita, ela se estenderia a todos e atenderia a todas as necessidades educacionais da população. Não haveria, pois, espaço para outro tipo de escola. Penso residir aí a crença dos representantes da Igreja que identificavam a defesa da escola pública, mantida e administrada pelo Estado, como defesa do monopólio estatal do ensino. Daí a concluir que os defensores da escola pública eram adeptos do socialismo e do comunismo era apenas um passo. Passo que foi dado não somente rapidamente, mas sofregamente, quando consideramos a virulência cega dos ataques.

Enquanto os ânimos se acirravam e se multiplicavam as manifestações nos vários veículos de comunicação, espraçando-se o conflito pela sociedade civil, surgia um fato novo no Congresso Nacional, que se destinaria a provocar um maior recrudescimento das disputas: foi apresentado em 26 de novembro de 1958 pelo deputado Carlos Lacerda um novo substitutivo que ficou conhecido como Substitutivo Lacerda. Calcado nas conclusões do Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em São Paulo de 17 a 25 de janeiro de 1948, esse substitutivo irá contemplar claramente os interesses da escola particular. A partir daí o conflito que se encontrava circunscrito à figura de Anísio Teixeira se desloca para o centro do debate sobre as diretrizes e bases da educação nacional. O Substitutivo Lacerda provoca uma intensa e extensa mobilização dos defensores da escola pública que o veem como o risco de um enorme retrocesso diante do pouco que se tinha realizado no âmbito da educação pública. Inversamente, os privatistas colocam-se a favor do Substitutivo.

Do lado da escola particular alinham-se a Igreja Católica e os donos das escolas privadas que, sem doutrina, se apoiam nos argumentos esgrimidos pelos porta-vozes da Igreja.

Os representantes da Igreja Católica, do ponto de vista doutrinário, recorrem fundamentalmente aos mesmos argumentos que já haviam invocado na década de 1930, tomando por base a encíclica de Pio XI *Divini illius magistri*, que tratou da educação da juventude. No entanto, é importante observar que, diferentemente daquele momento, não se recorre, agora, a considerações



de ordem didático-pedagógica ligadas ao modo como se deve desenvolver o ensino no interior das escolas. Nesse momento a argumentação desenvolve-se no âmbito doutrinário, centrada na questão da liberdade de ensino a partir da qual se procura demonstrar a precedência da Igreja e da família e o caráter supletivo do Estado em matéria de educação.

Do lado da escola pública manifesta-se um expressivo número de intelectuais entre os quais se podem identificar três correntes básicas de pensamento.

Uma primeira corrente poderia ser denominada liberal-idealista. Tal tendência era representada pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, sob a direção de Júlio de Mesquita Filho, e por professores da área de filosofia e história da educação da USP, como Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos. Para essa corrente o homem é entendido como um ser racional e livre. A liberdade é concebida como ausência de constrangimento, tendo por fim a autonomia ética. A base dessa concepção remonta à ética kantiana, em que o homem é definido pela moralidade. A tarefa da educação consiste, pois, em converter o homem num ser moral, transformando sua animalidade em humanidade. O homem é considerado um valor supremo que se afirma na sua individualidade e originalidade, independentemente das condições sociais e históricas em que vive. No dizer do professor Roque Spencer Maciel de Barros, “o homem é sagrado, seja essa sacralidade função de sua origem divina, seja decorrência de sua própria liberdade, que o transforma num ser original no mundo e em fundamento dele” (BARROS, 1971, pp. 242-243). Para ele a ordem liberal é, por excelência, uma ordem moral. Nela os indivíduos têm valor pelo fato mesmo de serem indivíduos. Portanto, “independentemente do ‘coletivo’ ou do ‘todo’, são considerados não como instrumentos de quem quer que seja, sociedade, Estado, partido, Igreja, seita ou classe, mas como fins em si mesmos, isto é, como pessoas morais” (BARROS, 1993, p. 110). Para Roque Spencer, “a igualdade social é uma falácia; deve restringir-se aos limites jurídicos. E mais: a igualdade, isto é, a ausência de uma hierarquia, é perversa, pois acaba com a diversidade e leva à desarticulação da vida social e à autodestruição” (ORSO, 2003, p. 144).

À segunda corrente, a liberal-pragmatista, filiam-se os educadores do movimento renovador que já analisei ao tratar dos Pioneiros da Educação Nova. Entre eles destacaram-se, no conflito entre escola pública e escola particular, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho.

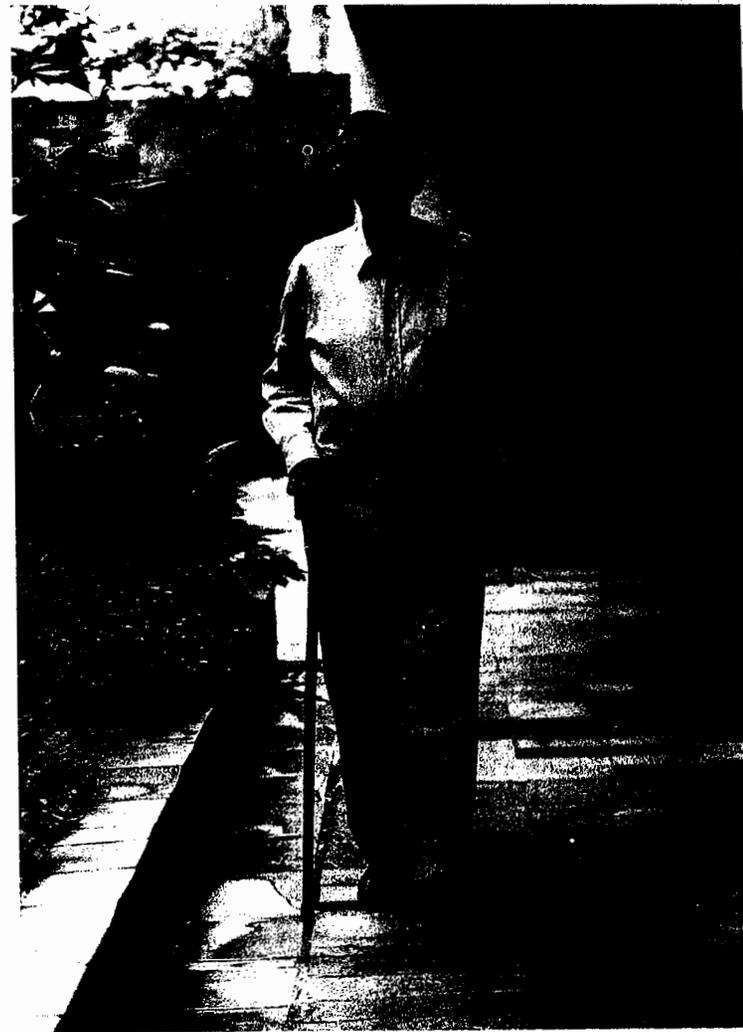


Essa corrente abstém-se de considerar o homem como um valor absoluto. Situa-se no terreno das necessidades práticas, seguindo o princípio enunciado por William James: para o pragmatismo o “único teste de verdade provável é o que trabalha melhor no sentido de conduzir-nos, o que se adapta melhor a cada parte da vida e combina com a coletividade dos reclamos da experiência” (JAMES, 1979, p. 30). No campo da educação essa concepção tem como um de seus maiores formuladores John Dewey, que teve em Anísio Teixeira o seu principal divulgador no Brasil. Foi também essa corrente que catalisou os movimentos em defesa da escola pública sintetizando seus aspectos principais no manifesto “Mais uma vez convocados” redigido por Fernando de Azevedo em 1959 como uma espécie de retomada, nas novas condições, do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, divulgado 27 anos antes.

A terceira corrente, de tendência socialista, teve como seu principal líder o professor Florestan Fernandes. Diferentemente seja da visão liberal-idealista que atribui à educação o papel de formar o indivíduo autônomo, sem considerar as condições sociais em que vive; seja da visão liberal-pragmatista que entende ser o papel da educação ajustar os indivíduos à realidade social em mudança, a tendência socialista procura compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada (FERNANDES, 1960, pp. 172-173).

Florestan Fernandes constituiu-se na liderança mais expressiva e combativa do movimento em defesa da escola pública naquele período. Isso é reconhecido expressamente por Roque Spencer Maciel de Barros, outro líder do movimento. Na coletânea de textos e documentos que organizou em 1960 sob o título *Diretrizes e bases da educação*, fez estampar uma nota registrando o incansável trabalho de Florestan pronunciando dezenas e dezenas de conferências sobre o projeto de LDB, “numa autêntica ‘peregrinação cívica e pedagógica’ que é um fato inédito nos anais de nossa história da educação” (BARROS, 1960, p. XXIII).

O próprio Florestan, ao referir-se aos trabalhos que produziu durante a campanha, irá, em 1963, afirmar que eles foram escritos “ao longo de uma tormentosa e intensa atividade intelectual, na qual me empenhei de corpo e alma” (FERNANDES, 1966, p. XIX). E acrescentará, algumas linhas depois: “Tudo se passou como se me transformasse, de um momento para outro, em porta-voz das frustrações e da revolta dos meus antigos companheiros da infância e da juventude” (idem, *ibidem*). Lembrando Patrocínio e a



Florestan Fernandes, no último ano de sua vida (1995), em frente ao prédio onde morava, em São Paulo. Publicação gentilmente autorizada por Heloísa Fernandes Silveira. Fonte: Folha Imagem, Agência Folha de Notícias LTDA.



Campanha Abolicionista, afirma: “como a ele, coube-me o dever de elevar ao mundo cultivado do Brasil as angústias, os sentimentos e as obsessões dos esbulhados, e honro-me ao lembrar que não trepidei, por um instante, diante dos imperativos desse dever” (idem, p. XX).

Efetivamente, o esforço empreendido por Florestan Fernandes contribuiu de forma importante para que a discussão sobre a LDB chegasse às massas e aos sindicatos operários.

Como já se observou, o conflito escola particular *versus* escola pública empolgou a opinião pública. Entraram em cena os mais variados tipos de organização que compõem a sociedade civil. A Igreja mobilizou todos os seus quadros na defesa da posição que correspondia aos interesses privatistas. A imprensa movimentou-se, posicionando-se alguns órgãos a favor da escola pública e outros do lado da escola privada. A revista *Vozes*, órgão da Igreja, perfilhou a posição privatista, tendo publicado, entre janeiro de 1957 e fevereiro de 1962, em torno de 84 matérias relacionadas às diretrizes e bases da educação. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, órgão do INEP, entre setembro de 1956 e dezembro de 1963 publicou trinta matérias sobre o tema, compreensivelmente a maioria delas acolhendo colaborações favoráveis à escola pública. A revista *Anhembi*, empalmando a campanha em defesa da escola pública, pôs em circulação, entre março de 1957 e setembro de 1961, cerca de trinta artigos. A mesma posição foi assumida pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, que se colocou à frente do movimento em defesa da escola pública e publicou mais de sessenta matérias entre janeiro de 1957 e março de 1962. O *Correio Paulistano*, de São Paulo, e a *Tribuna da Imprensa*, do Rio de Janeiro, colocaram-se do lado da corrente privatista. Já a *Tribuna* de Santos e também, de certo modo, a *Folha da Manhã* (*Folha de S. Paulo*), *Jornal do Brasil* e *Correio da Manhã*, estes dois últimos do Rio de Janeiro, embora não monoliticamente, engrossaram a campanha da escola pública. Praticamente todos os jornais brasileiros publicaram no período alguma matéria sobre o assunto⁹. Registre-se, por fim, a publicação, em 1960, da coletânea organizada por Roque Spencer Maciel de Barros, no âmbito do movimento em defesa da escola pública, contendo 55 textos com a colaboração de 12 autores, todos eles professores de reconhecida competência e experiência nos assuntos da educação. Nessa coletânea encontra-se estampado o “Manifesto

9. O leitor pode encontrar as referências dessas publicações no livro de Ester Buffa, *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada* (BUFFA, 1979, pp. 111-128).



dos educadores: mais uma vez convocados”, redigido por Fernando de Azevedo (BARROS, 1960, pp. 57-82) e subscrito por 190 dos mais expressivos nomes da intelectualidade brasileira da época.

3. O MANIFESTO “MAIS UMA VEZ CONVOCADOS”

O documento para o qual confluíram os aspectos básicos da campanha em defesa da escola pública, redigido na forma de manifesto, foi estruturado com os seguintes tópicos:

1. Manifesto ao povo e ao governo

O texto abre mostrando a necessidade, mais uma vez, da manifestação dos educadores junto ao povo e ao governo, instando que o conteúdo do manifesto de 1932, que era um plano para o futuro, agora, diante das transformações ocorridas no país, se torna matéria inadiável como programa de realizações práticas.

2. Um pouco de luz sobre a educação no país e suas causas

Faz um breve diagnóstico da educação no Brasil mostrando que suas carências não podem conduzir a uma opinião negativa sobre a educação pública, culpando a vítima pelo abandono em que foi relegada pelos governos. E aponta as causas dos problemas enfrentados pela escola pública: o rápido crescimento demográfico; o processo de industrialização e urbanização em ritmo acelerado; as mudanças econômicas e socioculturais. Para fazer face a essas necessidades, em lugar de continuar tratando a educação como um assunto de interesses imediatos que se resolvem no curto prazo, é preciso considerá-la um problema de grande magnitude que requer políticas de longo prazo. Não foi, pois, a educação pública que falhou, mas aqueles que deviam prever sua expansão e efetivá-la segundo planos racionais.

3. Deveres para com as novas gerações

Chama atenção para a responsabilidade dos dirigentes para com a formação das novas gerações que se constitui não como um favor, mas como um direito que cabe a elas exigir, pois do atendimento desse direito depende o futuro do país.



4. O Manifesto de 32 e o Projeto de Diretrizes e Bases
Nesse tópico evidencia-se que os dispositivos relativos à educação fixados na Constituição de 1934 e reiterados na Constituição de 1946 que desembocaram no projeto das diretrizes e bases da educação nacional derivam do programa formulado no “Manifesto de 1932”.
5. A escola pública em acusação
Rebate as críticas à escola pública mostrando que os privatistas buscam atingir três objetivos: que o ensino seja ministrado pelas entidades privadas e apenas supletivamente pelo Estado; que o ensino particular não seja fiscalizado pelo Estado; que o Estado subvencione as escolas privadas. É isso o que os defensores da escola privada estavam defendendo sob a bandeira da liberdade de ensino: um ensino livre da fiscalização do poder público, mas remunerado pelos cofres públicos.
6. Violentas reações a essa política educacional em outros países
Essa posição privatista já se fez presente em outros países, como na Itália no final da década de 1940 e na França, em 1959, portanto, no mesmo momento em que ocorria no Brasil. Mas, nesses países, a população, liderada pelos intelectuais mais expressivos, reagiu resolutamente contra essa postulação.
7. As duas experiências brasileiras de “liberdade de ensino”
O texto reporta-se, aqui, à experiência do ensino livre da Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, e da Reforma Rivadávia, de 1911, mostrando que em ambas os resultados foram desastrosos, obrigando o Estado a revertê-las.
8. Em face da Constituição, já não há direito de escolha
Mostra que, diante da Constituição, não há como fazer prosperar o projeto dos privatistas. Com efeito, a Constituição é clara ao afirmar que a educação é dever do Estado, devendo ser ministrada obrigatoriamente pelos poderes públicos, sendo livre à iniciativa privada. Assim o projeto privatista, ao inverter esses termos, resulta inconstitucional.
9. A educação - monopólio do Estado?
Refuta-se, aqui, a acusação de que os defensores da escola pública estariam querendo instaurar o monopólio estatal do ensino. Mostra-se que não se é contra a iniciativa privada. Ao contrário, defende-se a mais ampla liberdade de iniciativa no campo educacional. Apenas se defende uma liberdade disciplinada.



10. Pela educação liberal e democrática
Esclarece que a educação pública é uma conquista da democracia liberal do século XIX que se consolidou como resposta às exigências do desenvolvimento da civilização baseada na ciência. O manifesto posiciona-se em defesa de uma escola pública inspirada nos ideais democráticos, que ministre uma educação liberal e democrática voltada para o trabalho e o desenvolvimento econômico, portanto, para o progresso das ciências e da técnica como base da sociedade industrial. Defende-se uma escola pública de caráter universal, obrigatória e gratuita em todos os graus e integral, isto é, que propicie o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas de todas as crianças, adolescentes e jovens.
11. Educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico
Explicita-se, aqui, a necessidade de que a educação esteja sintonizada com o seu tempo e com as características da sociedade em que se insere, contribuindo para o seu desenvolvimento. Para isso deve tornar a mocidade consciente de que o trabalho é a fonte de todas as conquistas materiais e culturais da sociedade, inculcando o respeito pelo trabalho e pelo trabalhador e ensinando a utilizar as realizações da ciência e da técnica para o bem-estar da população. A revolução industrial de base científica e tecnológica estaria exigindo que a escola, em lugar da ciência pura e desinteressada, se volte para objetivos mais práticos, variados e mais profissionais e de ciência aplicada.
12. Para a transformação do homem e de seu universo
Aqui se aponta para o fato de que, em princípio, ao homem que ingressou na era tecnológica nada há de impossível no que se refere à transformação das condições favoráveis ou adversas de seu ambiente. Para isso se faz necessária a preparação científica e técnica das novas gerações de modo que possam lançar mão de todos os recursos propiciados pela civilização atual.
13. A história não avança por ordem...
Enfim, o manifesto registra que as profundas transformações que tornaram a economia industrial preponderante determinaram mudanças nos sistemas de ensino ampliando-os consideravelmente e obrigando-os a acolher toda a população em idade escolar, o que os tornou uma obra de tal magnitude suscetível de ser efetivada somente



pelo Estado. Eis, porém, que contra essa obra se levantam forças reacionárias que buscam reconquistar a direção ideológica da sociedade numa espécie de retorno à Idade Média. Essas forças propõem-se a inverter o sentido daquela obra, utilizando os recursos do erário público para manter escolas privadas que, sem serem fiscalizadas, ainda teriam o direito de cobrar pelo ensino, mercantilizando as escolas. Esses serão desvios no processo histórico da educação. Mas, já que a história não avança por ordem, trata-se de saber por quais desordens, criadoras ou arruinadoras, queremos estabelecer a nossa ordem. Esta, diz o manifesto, é a estabelecida pela Constituição e consulta os supremos interesses da nação. Após esperar o reconhecimento do desprendimento, desinteresse pessoal e devotamento à causa do ensino por parte dos defensores da escola pública, o manifesto encerra-se reafirmando o direito e o dever dos seus signatários de lutar por uma política que atenda às aspirações educativas das massas populares; e de se opor “a todas as medidas radicais que, sob as aparências enganadoras de liberdade, tendem forçosamente a conduzir-nos ao caminho perigoso da anarquia senão das pressões ideológicas, abertas ou dissimuladas” (idem, p. 80). Esse final reitera o receio de tendências subversivas já manifestado por Fernando de Azevedo no livro *A cultura brasileira*, então identificadas com uma “zona de pensamento perigoso”.

Pelos tópicos apresentados, vê-se que, assim como em relação aos defensores da escola particular, também aqui não são invocados argumentos de caráter pedagógico-didático, diferentemente do que ocorreu com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932. Isso se explica basicamente por duas razões. Por um lado, esse novo manifesto, em razão das circunstâncias em que surgiu, mais ainda do que o de 1932, tem como móvel a defesa da escola pública vista pelo ângulo do dever do Estado de manter e expandir os sistemas de ensino e da necessidade de que os recursos públicos reservados à educação sejam destinados exclusivamente ao ensino público. Por outro lado, nesse momento, em termos didático-pedagógicos, a orientação renovadora tinha ampliado sua influência a tal ponto que as próprias escolas católicas já não lhe opunham maior resistência. Aliás, essa perspectiva já se delineou, de algum modo, no Terceiro Congresso dos Estabelecimentos



Particulares de Ensino realizado em São Paulo, de 17 a 25 de janeiro de 1948, cujas resoluções ressurgiriam quase literalmente nas versões do Substitutivo Lacerda. Sobre esse Congresso, assim se manifestou o professor João Eduardo Rodrigues Villalobos em sua tese de doutoramento sobre o tratamento dado ao problema da liberdade de ensino nos vários projetos e substitutivos das diretrizes e bases da educação nacional:

A maioria dos trabalhos apresentados então, e as conclusões aprovadas, revelavam uma concepção de educação que, *se poderia endossar certas ideias pedagógicas e didáticas nela contidas*, repelia frontalmente a doutrina que acabamos de examinar, nas questões fundamentais: o direito de educar, o assunto da liberdade do ensino, a posição do Estado em face do ensino livre, os objetivos da educação [VILLALOBOS, 1969, p. 35, grifo meu].

Quando introduziu esse assunto relativo ao Terceiro Congresso dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, Villalobos havia acabado de analisar a filosofia que inspirou o anteprojeto elaborado pela Comissão das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1948. O trecho citado destaca, pois, que, embora frontalmente contrária à doutrina que embasou o anteprojeto, a concepção esposada pelos representantes das escolas particulares, pelo aspecto das ideias pedagógicas e didáticas, poderia compatibilizar-se com a doutrina do anteprojeto.

4. PREDOMÍNIO DA PEDAGOGIA NOVA E RENOVAÇÃO CATÓLICA

Efetivamente, como já se assinalou, embora os renovadores tenham perdido a disputa doutrinária com os conservadores na década de 1930, em especial durante o Estado Novo, eles foram ocupando espaços na burocracia educacional. E foram bem acolhidos pelas autoridades governamentais em função de seu empenho na modernização do aparato técnico das escolas e da administração pública, de modo geral. Passo importante nesse processo foi a fundação, em 1938, do INEP, concebido e estruturado por Lourenço Filho e por ele dirigido até 1947. No âmbito do INEP criou-se, em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Numa análise dos primeiros 140



Capa da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 1, n. 1, julho 1944, criada pelo INEP/MEC. Fonte: Arquivo do INEP/MEC.



números dessa revista, publicados entre 1944 e 1976 (SAVIANI, 1984, pp. 284-287), constata-se que apenas dois artigos se situam nitidamente no interior da concepção humanista tradicional, ambos de autoria do padre Leonel Franca publicados no número 2, de agosto de 1944, e no número 27, de março/abril de 1947. É notável, também, que afora esses dois artigos não se encontrou, nos 92 primeiros números publicados até dezembro de 1963, um só artigo que se colocasse em outra concepção que não fosse a concepção humanista moderna. Quanto aos temas, detecta-se uma clara predominância dos aspectos psicopedagógicos ao lado de artigos sobre biologia educacional, história da educação física, diagnóstico psicológico, testes e mensuração educacional, psicologia infantil, modelagem, educação de base e avaliação da eficiência docente, orientação e seleção profissional. Ora, todos esses temas foram introduzidos ou realçados pela concepção pedagógica renovadora.

Vê-se que, na medida em que a pedagogia nova foi ampliando sua influência, também foi sendo modificada a sua relação com a pedagogia católica. Aliás, a visão dos católicos não se resumiu a um puro e exclusivo confronto, inteiramente irreductível, com a pedagogia nova. Mesmo os mais acerbos críticos da Escola Nova não deixaram de reconhecer pontos de convergência. O próprio Alceu Amoroso Lima, já no prefácio a *Debates pedagógicos*, publicado em 1931, reconhecera a validade do postulado da Escola Nova que coloca a criança no centro do processo educativo. Reconheceu igualmente que não existe “nada de mais racional” do que o entendimento da atividade, da iniciativa como o “elemento capital da educação”. Do mesmo modo reconheceu o valor dos métodos novos afirmando a conveniência de que os educadores católicos estudem cuidadosamente todos os métodos novos introduzidos pela nova pedagogia, assim como as contribuições da psicologia experimental na perspectiva, é claro, daquilo que ele considerava a “filosofia verdadeiramente católica da vida”.

Leonardo Van Acker, outro acerbo crítico da Escola Nova, igualmente reconhecia a validade dos princípios da escola ativa, embora afirmando que tais princípios já estavam presentes na concepção pedagógica de Santo Tomás de Aquino (VAN ACKER, 1931).

Além desse reconhecimento, sem dúvida secundário, por parte daqueles que se colocavam em posição antagônica com relação à Escola Nova, encontramos também educadores católicos que se assumiam como integrantes



do movimento de renovação pedagógica (SGARBI, 1997). Provavelmente o exemplo mais conspícuo desse grupo é Everardo Backheuser, que desenvolveu uma extensa gama de atividades como a fundação da Associação Brasileira de Educação, da Academia Brasileira de Ciências, de várias Associações de Professores Católicos e da Confederação Católica Brasileira de Educação, além de um grande número de publicações. Entre essas destaca-se o livro *Técnicas da pedagogia moderna* (1934), que, a partir da 3ª edição, em 1942, passou a chamar-se *Manual de pedagogia moderna*, onde apresenta os temas pedagógicos centrais da teoria e da prática da Escola Nova.

Progressivamente, na medida em que o movimento renovador ia ganhando força e conquistando certa hegemonia, constata-se uma tendência, também progressiva, de renovação da pedagogia católica.

Se o período situado entre a Revolução de 1930 e o final do Estado Novo pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos Pioneiros da Educação Nova), no momento seguinte já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna.

A predominância da pedagogia nova já pode ser detectada na comissão constituída em 1947 para elaborar o projeto da LDB, composta com uma maioria de membros pertencentes a essa corrente pedagógica. Além disso, um significativo indicador da influência da concepção humanista moderna de filosofia da educação é encontrado no empenho das próprias escolas católicas em se inserir no movimento renovador das ideias e métodos pedagógicos. Essa renovação educacional católica (AVELAR, 1978) manifesta-se especialmente por meio da organização, pela Associação de Educadores Católicos (AEC), das Semanas Pedagógicas realizadas em 1955 e 1956 e das classes experimentais nos anos seguintes. Por meio de palestras e cursos intensivos divulgam-se nos meios católicos as novas ideias pedagógicas, principalmente as de Montessori e Lubienska. Surge, assim, na esteira do predomínio da concepção humanista moderna de educação, uma espécie de “Escola Nova Católica”.

Atendendo a convite da AEC, o padre Pierre Faure, que havia fundado o Centro de Estudos Pedagógicos de Paris em 1937 e dirigia a revista *Pedagogie Parents et Maitres*, ministrou a Semana Pedagógica de 1955 no Colégio Sacré Coeur do Rio de Janeiro e a de 1956 no Colégio Sion de São Paulo (AVELAR, 1978, p. 75). O mesmo Pierre Faure retornará ao país diversas vezes a partir



de dezembro de 1958 para preparar grupos de professores para atuar nas classes experimentais instaladas nos colégios Santa Cruz, Sion e Madre Alix, em São Paulo. Paralelamente ao desenvolvimento das classes experimentais foram realizadas Semanas Pedagógicas com programação anual ininterrupta até o ano de 1965. A orientação psicopedagógica das classes experimentais baseou-se naquilo que foi chamado de método de Pierre Faure, “que se apresentava como uma síntese de várias teorias pedagógicas: Dalton (americana), Montessori (italiana) e Lubienska (francesa)” (idem, p. 84).

Por iniciativa de Celma Pinho, cujo nome religioso era Maria Ana de Sion, foi criado, em 1960, um curso de especialização para professores que recebeu o nome de Especialização Montessori-Lubienska, passando a funcionar regularmente todos os anos. A orientação baseava-se na influência francesa, já que Celma Pinho havia sido discípula de Lubienska e Pierre Faure. Na sequência desse movimento foi fundada, em 1969, a Sociedade Civil “Instituto Pedagógico Montessori-Lubienska”, que passou a realizar Semanas Pedagógicas em várias cidades em todo o Brasil. A partir de 1975 alterou-se a denominação para Instituto Pedagógico Maria Montessori, vinculando-se à Associação Montessori Internacional, com sede na Holanda. Ao final da década de 1970 existiam no Brasil 144 escolas montessorianas, sendo 94 no estado de São Paulo e cinquenta espalhadas por outros dez estados e no Distrito Federal.

Vê-se, assim, que o predomínio das ideias novas força, de certo modo, a renovação das escolas católicas. A questão que estava em pauta era, pois, renovar a escola confessional sem abrir mão de seus objetivos religiosos. Para os colégios católicos, cujo alunado integrava as elites econômica e cultural, era, mesmo, uma questão de sobrevivência. Com efeito, com o predomínio do ideário renovador, as famílias de classe média tendiam a usar como um dos critérios de escolha da escola para seus filhos a sintonia metodológica com as novas ideias pedagógicas. A Igreja necessitava renovar-se pedagogicamente, sob o risco de perder a clientela. O caminho que a Igreja Católica encontrou para responder a essa exigência foi assimilar a renovação metodológica sem abrir mão da doutrina. A sinalização para essa direção já estava dada naquele enunciado de Alceu Amoroso Lima mencionado anteriormente:

O caminho da pedagogia católica deve ser justamente o estudo acurado de todos os métodos novos, introduzidos pela pedagogia moderna, de todos os fatos



revelados pela psicologia experimental ou pelas experiências seculares do tema, à luz de uma filosofia verdadeiramente católica da vida. E o sentido que damos aí ao termo – católico – é tanto de substantivo como de adjetivo, isto é, tanto de doutrina da verdadeira posição do homem na vida histórica, como de universalidade, integralidade de sua expansão [LIMA, 1931, p. XIX, grifo meu].

É, com certeza, a diretriz apontada que explica a preferência por Lubienska, que mantinha preocupações explicitamente religiosas e, ao mesmo tempo, se inseria no movimento europeu da Escola Nova. De fato, diante das pressões que a realidade brasileira estava impondo no sentido da renovação do ensino, a AEC incentivou seus associados a buscar um novo método pedagógico que atendesse igualmente as exigências postas pelos objetivos da educação católica e pela renovação pedagógica. E a escolha principal recaiu sobre Lubienska, que, embora associada a Montessori e ofuscada pela maior divulgação desta, a ela se sobrepõe quanto à influência exercida sobre o pensamento pedagógico brasileiro.

Lubienska desenvolveu seu método pedagógico em estreita relação com a Bíblia e a liturgia católica, aproximando-se, também, do pensamento oriental do qual extraiu aquilo que era compatível com o espírito bíblico-litúrgico e com a tradição da Igreja Católica. Para realizar esse movimento, tornou-se profunda conhecedora dos ritos orientais e da Liturgia em sentido geral, assim como da história da Igreja e das Sagradas Escrituras. Em suma:

Pode-se afirmar, voltando-se para a educação brasileira, que o modelo educacional italiano de Maria Montessori sofreu a influência francesa em sua implantação no Brasil. Esta afirmativa é baseada nos escritos do Pe. Faure especialmente no livro: “Au siècle de l’enfant”, em sua atuação no Brasil durante e depois das “Semanas Pedagógicas” da A.E.C. e nas obras de Hélène Lubienska de Lenval, mormente “Educação do homem consciente” e “Silêncio, gesto e palavra” muito difundidas em nosso meio, particularmente no Estado de São Paulo nas escolas confessionais católicas [AVELAR, 1978, p. 110].

No final da década de 1950 e início dos anos de 1960, intensifica-se o processo de mobilização popular, agitando-se, em consequência, a questão da cultura e educação populares (FAVERO, 1983). Em termos de educação popular, os movimentos mais significativos são o Movimento de Educação de Base



(MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia nova. Ora, o MEB foi um movimento criado e dirigido pela hierarquia da Igreja Católica e o Movimento Paulo Freire, embora autônomo em relação à hierarquia da Igreja, guiava-se predominantemente pela orientação católica, recrutando a maioria de seus quadros na parcela do movimento estudantil vinculada à JUC.

Se o movimento escolanovista se inspira fortemente no pragmatismo, o MEB e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Entretanto, pragmatismo e personalismo, assim como existencialismo e fenomenologia, são diferentes correntes filosóficas que expressam diferentes manifestações da concepção humanista moderna, situando-se, pois, em seu interior. É lícito, portanto, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de “Escola Nova Popular”, como um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada “teologia da libertação”.

Capítulo X

Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969)

1. LDB APROVADA: O PNE DE ANÍSIO TEIXEIRA



romulgada em 20 de dezembro de 1961, a Lei n. 4.024, nossa primeira LDB, entrou em vigor em 1962, conforme estipulado em seu último artigo: “Esta lei entrará em vigor no ano seguinte ao de sua publicação, revogadas as disposições em contrário” (artigo 120).

Na vigência da lei, a primeira providência tomada foi a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE), o que ocorreu em fevereiro de 1962. Para a composição do órgão, contou-se com a “clarividência de Anísio Teixeira”, conforme depoimento de Newton Sucupira. Também foi Anísio quem cuidou, ainda em 1962, da elaboração do Plano Nacional de Educação previsto no parágrafo 2º do artigo 92 da LDB. O Plano por ele proposto foi aprovado pelo CFE em 12 de setembro de 1962 e homologado pelo ministro Darcy Ribeiro em 21 do mesmo mês.



Pelo mencionado artigo 92, a LDB elevou para 12% a obrigação mínima dos recursos federais para o ensino, que a Constituição de 1946 havia fixado em 10%, mantendo em 20% a obrigação de estados e Distrito Federal. Determinou, ainda, pelo parágrafo 1º desse mesmo artigo que, com nove décimos dos recursos federais, deviam ser constituídos, com parcelas iguais, três fundos, um para o ensino primário, outro para o ensino médio e o terceiro para o ensino superior. E, no parágrafo 2º, atribuiu ao CFE a tarefa de elaborar o Plano de Educação referente a cada um dos três fundos.

Designado para relatar o Plano Nacional de Educação (PNE) no CFE, Anísio Teixeira esclareceu o sentido do preceito legal mostrando que, ao determinar a divisão dos recursos em três parcelas iguais, ademais de assinalar a ação supletiva da União, o legislador também indicou que o âmbito de atuação do governo federal incidiria em maior proporção sobre os ensinos de nível médio e superior. Isso porque, sendo o ensino primário obrigatório para toda a população, “exigirá normalmente recursos duas a três vezes acima dos exigidos pela educação de nível médio e de nível superior” (TEIXEIRA, 1962c, p. 99). Anísio concluiu, então, que a intenção clara do legislador foi situar a União na posição de prestar assistência financeira aos estados e municípios provendo recursos suplementares para o desenvolvimento dos sistemas estaduais de educação.

Na constituição dos fundos do ensino primário, médio e superior, Anísio arquitetou um procedimento engenhoso para a distribuição dos recursos, detalhando-o no que se refere ao plano do Fundo Nacional do Ensino Primário. Combinando renda *per capita* dos estados com população em idade escolar, propôs que 70% dos recursos fossem calculados na razão inversa da renda *per capita* e 30% na razão direta da população em idade escolar. Para determinar as despesas com o ensino, Anísio Teixeira considerou que os gastos com salário dos professores seriam da ordem de 70%, distribuindo-se o restante entre a administração (7%), recursos didáticos (13%) e prédio e equipamento (10%). Tomou os valores dos salários mínimos regionais como referência para estabelecer os custos com o magistério que, somados às demais despesas, lhe permitiram determinar o custo do aluno-ano. Com base nesses elementos, propôs uma fórmula matemática para o cálculo dos recursos que a União repassaria a cada unidade da federação. Foi esse procedimento que inspirou a criação, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), orientação



que foi mantida com a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em dezembro de 2006.

Figura central da educação brasileira em toda a década de 1950, Anísio manteve-se nessa posição nos anos iniciais da década de 1960. Permaneceu na direção da CAPES e do INEP entre 1951 e 1964 e, nessa condição, criou, em 1955, o CBPE e os CRPEs, que funcionaram até meados dos anos de 1960. A própria criação do ISEB contou com sua colaboração, como veremos mais adiante. Inspirou a fundação da Universidade de Brasília, em 1961, cuja direção entregou a Darcy Ribeiro, considerando-o seu sucessor, mas, em 1963, assumiu a reitoria da instituição quando da passagem de Darcy Ribeiro para o Governo Jango, primeiro no MEC e depois na chefia da Casa Civil da Presidência da República.

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. Eis aí o sentido fundamental de sua afirmação pela qual a aprovação das diretrizes e bases da educação nacional significou “meia vitória, mas vitória” (TEIXEIRA, 1962). A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino.

Participa dessa “meia vitória” o tratamento igualitário conferido aos diversos ramos do ensino médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas do Estado Novo. Por essa legislação apenas o ensino secundário possibilitava o acesso a qualquer carreira de nível superior. Os outros ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. E se um aluno quisesse transferir-se de um ramo a outro do ensino médio perderia os estudos já feitos e teria de começar do início no novo ramo. Obviamente, tal estrutura contrariava o espírito do movimento renovador. Em consequência, buscou-se, por meio de leis específicas, modificar essa orientação. Assim, já em 31 de março de 1950 foi aprovada a Lei n. 1.076, que permitia aos concluintes do primeiro



ciclo dos cursos comercial, industrial e agrícola a matrícula nos cursos clássico e científico. A Lei n. 1.821, de 12 de março de 1953, estendeu esse direito também aos concluintes do primeiro ciclo do curso normal e dos cursos de formação de oficiais das polícias militares. Por sua vez, a Lei n. 3.104, de março de 1957, permitiu aos concluintes dos cursos de formação de oficiais das polícias militares, quando em nível de segundo ciclo, candidatar-se a qualquer curso de nível superior. Por equipararem os ramos profissionais ao ensino secundário, essas leis ficaram conhecidas como “leis de equivalência”. Eram, no entanto, medidas parciais que não chegaram a eliminar todas as diferenças, como o ilustra o Decreto n. 34.330 de 21 de outubro de 1953 que, ao regulamentar a Lei n. 1.821, de março do mesmo ano, manteve restrições que a Lei procurava eliminar. A equivalência plena foi, enfim, garantida com a aprovação da LDB.

2. A CADES E LAURO DE OLIVEIRA LIMA: PIAGET E A ESCOLA SECUNDÁRIA MODERNA

Foi também Anísio Teixeira quem prefaciou o livro de Lauro de Oliveira Lima, *A escola secundária moderna*, publicado em 1962. Conforme esclarece o autor na “explicação prévia”, o livro surgiu da determinação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) às Inspetorias Seccionais. A CADES foi criada pelo Decreto n. 34.638, de 17 de novembro de 1953, objetivando a elevação do nível e a expansão do ensino secundário no país. Na condição de inspetor seccional do Ceará, Lauro de Oliveira Lima desenvolveu, na segunda metade da década de 1950, trabalhos junto a uma numerosa equipe da CADES preparando material para jornadas, encontros, cursos, seminários, missões pedagógicas com diretores e professores. Os textos que produziu para distribuição nos cursos e seminários não apenas em Fortaleza e no interior do Ceará, mas também em Manaus, Belém, Parnaíba, em Recife e no interior de Pernambuco, em Juiz de Fora, Londrina, Vitória e em Brasília, deram origem ao livro.

Na mesma “explicação prévia”, Lauro situa-se na tradição de Dewey, Claparède, Decroly, Montessori, Aguayo, Lourenço Filho, Makarenko, entendendo que “toda aprendizagem é *autoatividade* e que didática é, sim-

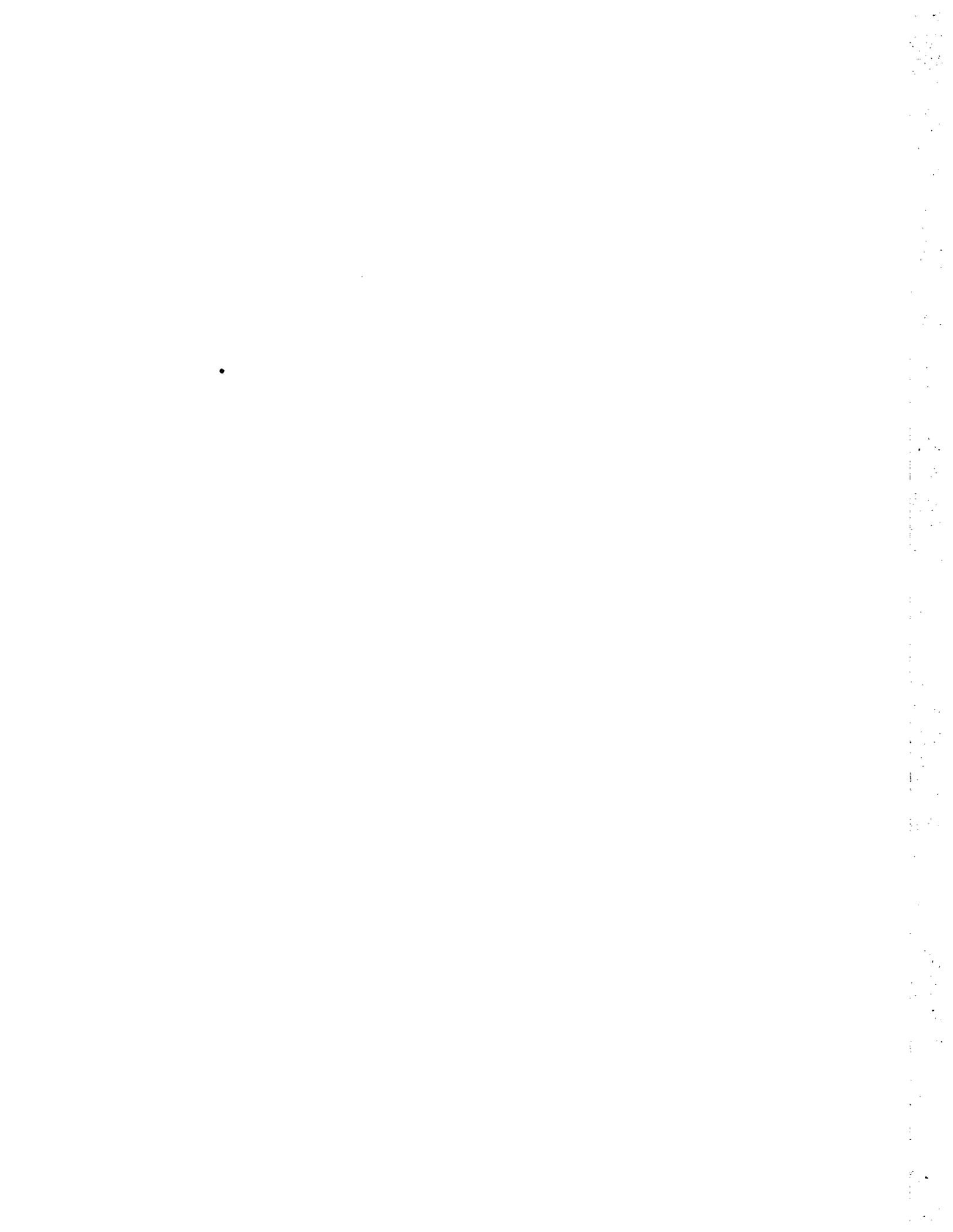


plesmente, a arte de *dirigir a aprendizagem* e conseguir o esforço voluntário” (LIMA, 1976, p. 9). Considerando que o *background* das técnicas que propõe decorre da literatura pedagógica produzida ou difundida no Brasil por Lourenço Filho e Anísio Teixeira, informa, contudo, que o ponto de partida de sua nova posição foi o livro *Didactique psychologique* de Hans Aebli, “a primeira tentativa de aplicar à Didática a Psicologia de Piaget” (idem, *ibidem*). Estimulado por essa publicação, Lauro voltou-se para os estudos piagetianos e passou a denominar sua visão pedagógico-didática de “método psicogenético”, tornando-se um dos principais divulgadores de Piaget nas escolas brasileiras.

De fato, o próprio Piaget avaliza, no prefácio, a iniciativa de Hans Aebli: “Ninguém estava mais qualificado que H. Aebli para escrever esta obra e extrair as aplicações pedagógicas das pesquisas que pudemos fazer sobre o desenvolvimento das operações intelectuais na criança” (AEBLI, 1970, p. XIX). E na “Apresentação à edição brasileira” Amélia Americano Domingues de Castro assim se manifesta:

A *Didática psicológica* pode ser considerada a obra que abriu para os educadores o caminho de uma didática que é ativa por ser marcadamente operatória. A ela seguiram-se outras, de ensaios e pesquisas, como o prova a recente publicação editada por Athey e Rubadean na Inglaterra: *Educational implications of Piaget's theory*, que reúne grande número de artigos sobre o assunto. Não conhecemos outra, entretanto, que dê, como a de Aebli, coerência e unidade aos aspectos teóricos e às aplicações práticas das pesquisas piagetianas, situando-as no contexto da pedagogia contemporânea [idem, p. XV].

Ao longo das 670 páginas de *A escola secundária moderna*, Lauro de Oliveira Lima aborda os seguintes temas que constituem as cinco partes em que se divide a obra: como estruturar a escola secundária; como ativar os processos escolares, promover a participação e integrar a atividade docente e discente; como organizar a comunidade escolar para o trabalho educativo; como orientar a aprendizagem; como utilizar os instrumentos de verificação do rendimento escolar. A abordagem desses temas desdobra-se em 35 capítulos que contêm aproximadamente 1.800 enunciados à guisa de orientações e prescrições para a realização do trabalho pedagógico, sendo que cada capítulo se encerra com um sumário. O livro é, ainda, abundantemente ilustrado com





quadros, figuras, gráficos, esquemas e um conjunto de dez fotos no interior do capítulo 14 denominado “Máquinas de aprender (ensino programado)”.

A linguagem esquemática e prescritiva adotada, em que pese o caráter provocativo e a constante confrontação crítica com o ensino tradicional, não parece muito consentânea com o espírito do pensamento renovador. Tais características não escaparam à argúcia de Anísio Teixeira, como podemos ver no prefácio por ele redigido. Considerando que o livro “é mais um programa de estudos do que a exposição completa da teoria e prática da escola moderna” (LIMA, 1976, p. 5), Anísio assim se manifesta: “O método afirmativo e axiomático não deve ser entendido como dogmatismo, mas como formulação provocativa para estudo e debate. E a brevidade e sumarismo de certos julgamentos não constituem pobreza mas indicações, notações, para a marcha do pensamento a ser desenvolvido e elaborado nas discussões das classes e do seminário” (idem, *ibidem*).

E elegantemente justifica a publicação: “Mais, assim, um *syllabus* para o estudo da escola moderna do que um tratado exaustivo, devia e deve ser publicado, pois constitui-se não um livro de texto para alunos, um estimulante guia para os professores” (idem, *ibidem*).

A *escola secundária moderna*, a julgar pelas sucessivas reedições, teve ampla divulgação na década de 1960, ganhando uma sobrevida na década de 1970, quando operou como contraponto à visão behaviorista na orientação da prática docente sob a égide da pedagogia tecnicista.

3. O ISEB: NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO E EDUCAÇÃO

Enquanto os debates em torno da LDB se concentravam na organização do ensino, polarizando-se entre os defensores da escola pública e da escola particular, a problemática do desenvolvimento nacional trazia novas exigências para a educação ao emprestar uma nova conotação política ao conceito de nacionalismo.

No Brasil das primeiras décadas do século XX, em especial nos anos de 1920, agitava-se a questão da expansão das escolas primárias tendo em vista livrar o país da chaga do analfabetismo, considerado vergonha nacional. Emergia, aí, a visão nacionalista marcada pela exaltação do civismo e do pa-



triotismo, o que configurava o nacionalismo como uma ideologia de direita. Com efeito, a esquerda, tanto na sua extração socialista como anarquista ou comunista, como que se baseando no lema que fecha o *Manifesto comunista* redigido por Marx e Engels, “Proletários de todos os países, uni-vos”, se definia como internacionalista.

Após a Revolução de 1930, com a aceleração da industrialização do país e a mobilização das massas urbanas, assistimos à transformação da questão social de “caso de polícia” em “caso de política” e ao advento do populismo. O desenvolvimento nacional passou a ser a ideia-guia, dando azo à manifestação da ideologia que veio a ser identificada pelo nome de “nacional-desenvolvimentismo”. Tal ideologia contou, até mesmo, com um organismo específico que se atribuiu a tarefa de formulá-la, desenvolvê-la, difundi-la e aplicá-la à análise da realidade brasileira e à sua transformação: o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

O ISEB originou-se do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), criado em 1953, sob a liderança de Hélio Jaguaribe, pelo Grupo de Itatiaia, assim chamado porque seus membros se reuniam no Parque Nacional de Itatiaia em acomodações cedidas pelo Ministério da Agricultura. Esse grupo era formado por intelectuais do Rio de Janeiro e de São Paulo. O Grupo de Itatiaia teve curta duração. Constituído em 1952, dissolveu-se no final de 1953, tendo sido criado, em seguida, pelo grupo do Rio de Janeiro, o IBESP, do qual participou apenas um dos membros paulistas: Roland Corbisier. O contato do IBESP com o MEC deu-se em virtude de um convênio com a CAPES, então dirigida por Anísio Teixeira, para a realização de seminários sobre o tema “Problemas de nossa época”. Daí surgiu o ISEB, criado como um órgão do MEC, pelo Decreto n. 57.608, de 14 de julho de 1955, assinado por João Café Filho, vice-presidente no exercício da Presidência da República no interstício entre o suicídio de Getúlio Vargas e a posse de Juscelino Kubitschek.

Compunham a estrutura do ISEB: Conselho Consultivo, órgão de orientação geral, com cinquenta membros, que na prática tinha função mais decorativa; Conselho Curador, órgão de direção, composto por oito membros; Diretoria Executiva, composta por um diretor escolhido pelo Conselho Curador entre os seus membros, à qual cabia executar as deliberações do Conselho Curador. Além desses órgãos dirigentes, o Instituto contava, também, com cinco departamentos aos quais cabia a organização dos cursos e atividades científico-culturais promovidas pelo ISEB.



Eis como foi composto o ISEB quando de sua criação:

Diretor Executivo: Roland Corbisier.

Conselho Curador: Anísio Teixeira, Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, Hélio Burgos Cabal, Hélio Jaguaribe, José Augusto de Macedo Soares, Nelson Werneck Sodré, Roberto de Oliveira Campos e Roland Corbisier.

Responsáveis pelos departamentos – Filosofia: Álvaro Vieira Pinto; História: Cândido Mendes; Sociologia: Alberto Guerreiro Ramos; Ciência Política: Hélio Jaguaribe; Economia: Evaldo Correa Lima.

Como se vê, de modo especial pelos integrantes do Conselho Curador, a composição do ISEB era bastante heterogênea, pois comportava intelectuais com perfis ideológicos e políticos bastante diversos entre si.

Conforme Caio Navarro de Toledo (1977, pp. 184-192), na história do ISEB, extinto em 13 de abril de 1964 em consequência do golpe militar, podem distinguir-se três fases:

- 1) Um curto momento, que vai de sua criação até o início do Governo Kubitschek, caracterizado por posições ideológicas ecléticas e conflitantes;
- 2) O segundo momento coincide com o período do governo de Juscelino que, por assim dizer, o encampou e o considerou a inteligência a serviço do desenvolvimento. Nesse período o nacionalismo desenvolvimentista preconizava o desenvolvimento do país sob a direção da burguesia nacional, encarando as massas como devendo ser guiadas pela inteligência esclarecida. Destoava dessa orientação Álvaro Vieira Pinto, que confiava na capacidade de discernimento das massas trabalhadoras. Acontecimento decisivo desse período foi a saída de Guerreiro Ramos e Hélio Jaguaribe em 1958. Ambos se encontraram no centro de um conflito motivado pela publicação do livro de Hélio Jaguaribe, *O nacionalismo na atualidade brasileira*. Conforme Caio Navarro de Toledo (idem, p. 188), nesse livro Jaguaribe “defendia teses consideradas ‘espúrias’ pelo movimento nacionalista”, tais como a privatização de setores fundamentais da economia e a repressão da subversão;
- 3) A terceira fase estende-se de 1962 até o fechamento da instituição, em abril de 1964, e corresponde ao movimento pelas reformas de base



desencadeado no decorrer do Governo João Goulart. Os isebianos, que já a partir de 1959 tendiam a se distanciar do governo JK, cuja política econômica passou a ser considerada entreguista, também negaram apoio a Jânio Quadros, mas apoiaram João Goulart e sua política de reformas institucionais.

Diferentemente, portanto, do que ocorrera na década de 1920, o nacionalismo desenvolvimentista assumiu conotações de uma ideologia de esquerda. Até o breve governo de Jânio Quadros, portanto, até 1961, a visão ideológica caracterizava-se predominantemente como progressista, industrialista, modernizadora, correspondente, portanto, a uma burguesia que se queria esclarecida. A partir de 1962, a coloração de esquerda tendeu a radicalizar-se, acenando com a possibilidade de ruptura com a ordem burguesa. Nesse momento, dos isebianos “de primeira hora”, também chamados de “isebianos históricos” (Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Guerreiro Ramos, Cândido Mendes, Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré), apenas os dois últimos haviam permanecido. Houve, assim, uma sensível mudança na orientação teórica e política do Instituto.

O clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação.

A iniciativa de Anísio Teixeira de colocar em destaque no CBPE, por ele criado em 1955, a DEPS, estava em sintonia com as preocupações do ISEB (CUNHA, M.V., 1991). Isso nos permite compreender seu apoio à criação e também sua participação no Conselho Curador do novo Instituto criado no mesmo ano. E sua produção, ainda que realizada à margem do ISEB, incorpora, sem dúvida, preocupações semelhantes, como o ilustram os artigos “Educação e nacionalismo” (TEIXEIRA, 1960 e 1976, pp. 319-322), “Educação e desenvolvimento” (TEIXEIRA, 1961), “O desafio da educação para o desenvolvimento” (TEIXEIRA, 1962a), “Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras” (TEIXEIRA, 1962b), “Revolução e educação” (TEIXEIRA, 1963), além de “Política, industrialismo e educação”, escrito em 1961, que figura como capítulo 10 do livro *Educação e o mundo moderno* (TEIXEIRA, 1969, pp. 180-204).

Em “Política, industrialismo e educação”, a partir da publicação do livro *Industrialism and industrial man*, de Clark Kerr, John T. Dunlop, Frederick



H. Harbinson e Charles A. Myers, Anísio procura identificar o caminho do Brasil em sua arrancada para o desenvolvimento industrial. Mostra que os autores de *Industrialismo e o homem industrial* consideram que o processo de industrialização, tal como ocorreu em diferentes países, foi sempre conduzido por determinadas elites. E reconhecem cinco tipos ideais de elites capazes de liderar o referido processo: a elite dinástica; a elite de classe média; os intelectuais revolucionários; os administradores coloniais; e os líderes nacionalistas. Num quadro geral (TEIXEIRA, 1969, pp. 198-201), são evidenciadas, por comparação, as características de cada uma dessas elites quanto à velocidade da industrialização; as fontes dos recursos mobilizados; as prioridades no desenvolvimento; a pressão sobre os administradores de empresas; o sistema educacional; a autossuficiência ou integração econômica; e os reflexos da industrialização sobre a população. Vejamos as posições dessas diferentes elites no que se refere ao sistema educacional.

Para a elite dinástica, o sistema educacional deverá preservar os valores tradicionais, reservar o ensino superior à elite e limitar a educação dos trabalhadores ao ensino elementar. Tal elite considera muito reduzido o papel da universidade no processo de industrialização.

As elites de classe média têm uma concepção liberal e universal de educação e consideram que o sistema educacional é o grande instrumento de mobilidade vertical para os trabalhadores e suas famílias.

Para os intelectuais revolucionários, a educação está ligada à ideologia revolucionária, é altamente prioritária para a ciência e para os setores especializados e deve propiciar treinamento especial aos trabalhadores.

De acordo com a elite constituída por administradores coloniais, a educação deve ser adaptada à metrópole, o ensino superior será limitado a poucos nativos, devendo ser ministrado preferencialmente apenas no país metropolitano.

Para os líderes nacionalistas, o sistema educacional deve ser planejado para promover a independência e conferir prestígio, mantendo-se o dilema entre educação geral e preparação da mão de obra altamente qualificada.

Para Anísio Teixeira, dentre as cinco elites consideradas, apenas a de classe média e a dos intelectuais revolucionários acreditam, de fato, na educação: “ambas distribuem a educação a todos. Ambas consideram a educação essencial ao desenvolvimento econômico. Ambas ligam o processo educacional, as escolas e as universidades ao desenvolvimento industrial. Ambas fazem da educação o método de ascensão social” (TEIXEIRA, 1969, p. 202).



No entanto, a constatação de Anísio é que o arranco inicial do Brasil para a industrialização vinha sendo marcado por uma liderança eclética composta de elite dinástica (aristocrática), de classe média e nacionalista. Daí a confusão educacional e o debate infundável em que nos perdemos.

Segundo Anísio, dos três grupos mencionados como compoendo a liderança eclética, só o de classe média tem doutrina: a democracia liberal. Consequentemente, já que o desenvolvimento brasileiro se encontra à mercê daqueles três grupos, “a salvação estaria em que a ênfase viesse a caber à elite de classe média, por ser a mais aparelhada em ideias específicas relativas à nova ordem industrial” (idem, p. 195). No entanto, no Brasil, a classe média tem se caracterizado por posições reacionárias que assume em aliança com a elite dinástica em contraste com o passado revolucionário que se manifestou na Europa, nos Estados Unidos, no Canadá, na Austrália e na Nova Zelândia.

Anísio Teixeira parece entender que a industrialização em nosso país é uma realidade que avança a despeito da educação. Esta só poderá avançar quando as forças da classe média democrática vierem a exercer maior influência. Daí sua conclusão:

Enquanto o país não se decidir sobre as suas próprias instituições democráticas e, para ser específico, sobre o cumprimento de suas constituições, tanto a federal quanto as estaduais, votadas em 46 e 47 e até hoje à espera de execução, pouco podemos fazer, nós educadores, para ajustar as arcaicas estruturas educacionais vigentes às novas estruturas econômicas, que o processo de industrialização, de qualquer modo, está construindo para o Brasil materialmente desenvolvido de amanhã [idem, p. 204].

Conforme assinala Luiz Carlos Barreira (2001, p. 120), no entendimento de Anísio “teria faltado à nação, no momento devido, a consciência de que ela se fazia moderna”. Aflora, pois, também em Anísio Teixeira, o tema da consciência aprofundado por Álvaro Vieira Pinto e retomado por Paulo Freire.

Para Anísio o “nacionalismo é, fundamentalmente, a tomada de consciência pela nação de sua existência, de sua personalidade e dos interesses dos seus filhos” (TEIXEIRA, 1976, p. 320). Por isso o nacionalismo é mais do que a defesa contra inimigos externos: “é um movimento da consciência da nação *contra* a divisão, o parcelamento dos seus filhos entre ‘favorecidos’ e ‘desfavorecidos’ e *contra* a alienação de sua cultura e de seus gostos [...]”



(idem, *ibidem*). E o instrumento para atingir-se esse nível de consciência é exatamente a escola, pois só ela, na medida em que se constitui, de fato, como o lugar do estudo e do conhecimento do Brasil, poderá mostrar o caminho da emancipação nacional: “tal escola não poderá ser a escola privada mas a escola pública, pois só esta poderá vir a inspirar-se nessa suprema missão pública, a de nacionalizar o Brasil” (idem, p. 322).

4. CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO POPULAR

A ideia-força do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral. O direito de voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também à população rural. Daí o surgimento de campanhas ministeriais que se estenderam do final da década de 1940 até 1963: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) (1962-1963). Na verdade, a MNCA havia sido criada dias antes da renúncia de Jânio Quadros, mas foi viabilizada apenas em maio de 1962, a partir do Decreto n. 51.470, do Governo Goulart. Seu funcionamento deu-se pela incorporação dos serviços das campanhas federais já existentes: CEAA, CNER, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo; Campanha da Construção de Prédios Escolares; Campanha de Extensão da Escolaridade e Educação Complementar e Campanha de Merenda Escolar (PAIVA, 2003, p. 254). Todas essas campanhas consideravam a educação popular no sentido até então dominante, isto é, abrangendo as questões relativas à instrução pública, isto é, a educação elementar destinada seja às crianças (ensino primário), seja aos adultos (programas de alfabetização).

Observe-se que o MEB, criado pelo Decreto n. 50.370, de 21 de março de 1961, assinado pelo presidente Jânio Quadros, tinha, na origem, as mesmas características anteriormente indicadas. Tratava-se de um movimento de responsabilidade da Igreja Católica, dirigido pela CNBB, mas cuja concepção



e execução foram confiadas a leigos. Estes, porém, logo se distanciaram dos objetivos catequéticos, imprimindo ao movimento um caráter de conscientização e politização do povo. É essa característica que irá marcar os vários movimentos surgidos no início da década de 1960 para os quais o conceito de “educação popular” assumirá uma nova conotação, diversa daquela que prevalecera nas décadas precedentes.

Na Primeira República, a expressão “educação popular”, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. Foi com esse entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos.

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

O clima favorável a essa mobilização e a essa metamorfose conceitual foi propiciado pelas discussões e análises da realidade brasileira efetuadas no âmbito do ISEB e do CBPE; pelas reflexões desenvolvidas por pensadores cristãos e marxistas no pós-guerra europeu; e pelas mudanças que o espírito do Concílio Vaticano II tendia a introduzir na doutrina social da Igreja. As principais iniciativas que medraram nesse clima foram os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o MEB. Apesar de suas diferenças e particularidades, esses movimentos tinham em comum o objetivo da transformação das estruturas sociais e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, identificavam-se com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior.



Os CPCs centravam-se nas artes, principalmente no teatro, mas também no cinema, nas artes plásticas, na música, fotografia, literatura de cordel. Tendo como referência o CPC da União Nacional dos Estudantes (UNE), os CPCs multiplicaram-se por todo o país, tendo por base o entendimento de que a cultura popular se liga diretamente à ação política, pois, enquanto expressão autêntica da consciência e dos interesses e necessidades das massas, as prepara para a revolução.

Os MCPs tiveram origem no MCP criado em maio de 1960 junto à Prefeitura de Recife que inspirou outros MCPs em diferentes locais. Pretendia-se desenvolver uma educação genuinamente brasileira visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo. A prática que se buscou implementar visava a aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despindo-se de todo espírito assistencialista. Além do MCP de Pernambuco, cuja experiência serviu de base às ideias desenvolvidas por Paulo Freire, destacou-se também o movimento criado em 1961 pela Prefeitura de Natal sob o nome de “Campanha de pé no chão também se aprende a ler” (GERMANO, 1989).

Diferentemente dos CPCs e MCPs, o MEB “logrou intensa penetração no meio rural, inclusive dando apoio decisivo à sindicalização rural” e foi também “o único movimento que sobreviveu ao golpe militar de 1964 e à repressão dos anos seguintes, devido exclusivamente ao fato de ser um movimento da Igreja” (FAVERO, 2006, p. 4). A base de operação do MEB eram as escolas radiofônicas que chegaram a atingir o expressivo número de 7.353 em setembro de 1963, contando com o trabalho de monitores e animadores dos grupos de base. Entre 1961 e 1965 foram treinados 13.771 monitores. As escolas radiofônicas distribuíam-se por cerca de quinhentos municípios em 15 unidades da federação, compreendendo os estados do Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e o então Território de Rondônia (idem, p. 6).

O MEB, uma iniciativa patrocinada pela Igreja Católica e sustentada financeiramente pelo governo federal, a partir de seu segundo ano de atuação assumiu características não previstas tanto pelo governo como pela Igreja: transformou a orientação e as práticas produzindo efeitos significativos na própria Igreja, nas condições de vida da população e nos agentes pedagógicos,



“tendendo a colaborar no estabelecimento de uma contra-hegemonia dirigida pelas classes subalternas” (WANDERLEY, 1984, p. 15). Conforme Wanderley, seus efeitos teriam atingido inclusive o aparelho eclesiástico, que sofreu “impactos proféticos de transformação”, forjando “os embriões da Igreja popular” (idem, p. 469).

A expressão mais acabada da orientação seguida por esses movimentos e que maior repercussão teve no país e no exterior nos é dada pela concepção de Paulo Freire.

5. PAULO FREIRE E A EMERGÊNCIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS LIBERTADORAS

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997. Diplomou-se em direito em 1946, pela Faculdade de Direito do Recife, tradicional escola instituída por Lei de 11 de agosto de 1827, juntamente com a de São Paulo. Mas Paulo Freire não chegou a exercer a advocacia. Já no ano seguinte, em 1947, assumiu o cargo de diretor do setor de educação e cultura do Sesi, sendo guindado à posição de superintendente entre 1954 e 1957. Em 1959 prestou concurso para a cadeira de história e filosofia da educação da Escola de Belas Artes, de Pernambuco, concorrendo com a professora Maria do Carmo Tavares de Miranda. Formada em filosofia com doutorado na Sorbonne e pós-doutorado em Friburgo, Maria do Carmo pouco antes do concurso retornara da Alemanha, onde havia sido aluna do filósofo existencialista Martin Heidegger. A tese de Maria do Carmo Tavares de Miranda teve por título *Pedagogia do tempo e da história*, cujo objetivo foi “estudar a contribuição do povo hebreu, seu aspecto filosófico e histórico, para uma teoria da formação humana” (MIRANDA, 1965, p. 95). A julgar pelo testemunho de frei Romeu Peréa, ela teria impressionado vivamente a banca examinadora do concurso. No prefácio, redigido em 1961, afirma frei Peréa: “consegui – caso único – transformar em discípulos os seus próprios examinadores” (idem, p. 9).

Paulo Freire não conquistou a cadeira, mas a tese que apresentou ao concurso lhe valeu o título de doutor, que lhe permitiu ser nomeado para o cargo de professor efetivo de filosofia e história da educação na Faculdade de



Paulo Freire, entre 1994 e 1995, concedendo entrevista que inaugurou a revista *Presença Pedagógica* em Belo Horizonte. Fotógrafo: Gladstone Campos. Fonte: fotografia publicada na revista *Presença Pedagógica* (ed. Dimensão, ano 1, n. 1, jan.-fev. 1995). Publicação gentilmente autorizada por Ana Maria Freire, pelo fotógrafo e pela revista.



Filosofia, Ciências e Letras da então Universidade do Recife, transformada, em 1965, na atual Universidade Federal de Pernambuco.

A tese apresentada no concurso realizado em 1959 teve por título *Educação e atualidade brasileira* (FREIRE, 1959). O texto foi estruturado com uma introdução, de 16 páginas, três capítulos não nomeados, uma conclusão e dois pequenos anexos. O I capítulo estende-se por 29 páginas, o II capítulo, 23 páginas, o III capítulo, 31 e a conclusão, duas páginas. A introdução, longa para as dimensões dos capítulos que compõem o corpo do trabalho, estende-se em considerações sobre o tema escolhido configurando a atualidade brasileira de então como uma sociedade em crescente processo de industrialização, encontrando-se a educação em descompasso com essa circunstância. No I capítulo são dispostos alguns elementos teóricos visando a compreender a transição da sociedade brasileira. O II capítulo busca situar, a partir de elementos histórico-antropológicos, a inexperiência democrática que teria marcado a sociedade brasileira. O III capítulo, sobre a base da antinomia “inexperiência democrática” versus “emersão do povo na vida pública nacional”, analisa a antinomia pedagógica entre educação e domesticação.

O conteúdo da tese *Educação e atualidade brasileira* foi incorporado, com alguns ajustes, aos três primeiros capítulos do livro *Educação como prática da liberdade*.

Data de maio de 1960 a participação de Paulo Freire no MCP de Recife, onde assumiu a direção da Divisão de Pesquisas. Criado o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, assumiu, em fevereiro de 1962, sua direção. Em 1963, como decorrência da LDB de 1961, foi instalado o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco e Paulo Freire figurou entre os membros do primeiro mandato.

O trabalho desenvolvido no MCP de Recife e as concomitantes atividades do SEC da Universidade do Recife foram objetos do artigo “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo” (FREIRE, 1963). A primeira parte desse artigo retoma, de forma resumida, a visão teórica exposta no primeiro capítulo de *Educação e atualidade brasileira*. A segunda parte, que descreve e comenta a experiência e os estudos de alfabetização realizados no MCP e no SEC, veio a constituir, com alguns ajustes e acréscimos, o capítulo IV de *Educação como prática da liberdade*.

O êxito e a repercussão de sua experiência de alfabetização conduziram-no de Recife para postos de âmbito nacional. Designado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular instituída por portaria do ministro



Paulo de Tarso em 8 de julho de 1963, foi chamado a assumir também a coordenação nacional do Plano Nacional de Alfabetização, criado na passagem de 1963 para 1964. Entretanto, o golpe militar desencadeado em 31 de março de 1964 interrompeu essa iniciativa, assim como toda a mobilização que vinha sendo feita em torno da cultura popular e da educação popular. Exilado no Chile, Paulo Freire concluiu, em 1965, a redação do livro *Educação como prática da liberdade*, cuja 1ª edição brasileira veio à luz, em 1967 (FREIRE, 1974), com o ensaio “Educação e política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade)”, elaborado, à guisa de apresentação, por Francisco C. Weffort.

Organizado em quatro capítulos, o referido livro expõe, no primeiro capítulo, denominado “A sociedade brasileira em transição”, o que poderíamos chamar de “teoria do trânsito” apresentada por meio do recurso a uma terminologia baseada em pares de conceitos antitéticos. Por esse meio pretendeu-se esclarecer a situação da sociedade brasileira transitando de uma condição para outra. A seguir, apresento os pares de conceitos, colocando à esquerda os termos próprios da velha situação e, à direita, aqueles que correspondem à nova situação. A passagem, isto é, o trânsito, estaria dando-se da primeira para a segunda forma social:

Contatos x relações (o homem é um ser de relações e não só de contato);
 Estar no mundo x estar com o mundo (o homem não apenas está no mundo, mas com o mundo, o que implica sua abertura à realidade);
 Domesticação x libertação;
 Viver x existir;
 Acomodação, ajustamento, adaptação x integração;
 Fechado x aberto (a sociedade brasileira encontrava-se em trânsito da condição de fechada para aberta);
 Rígido x plástico;
 Reflexo x reflexivo;
 Funções instintivas e emocionais x funções intelectuais;
 Gregário x cooperativo;
 Rinocerôntico x parentético (alusão à peça de Ionesco, *Os rinocerontes*, por meio de Guerreiro Ramos);
 Imerso x emerso;



Mudança x trânsito (se todo trânsito é mudança, nem toda mudança é trânsito);
 Sociedade fechada x sociedade em trânsito;
 Sociedade em trânsito x sociedade aberta;
 Acomodado, domesticado x criticizado;
 Estar no trânsito x ser do trânsito (estar no trânsito, sem ser dele x estar nele, sendo dele);
 Elite superposta x elite integrada;
 Sociedade heterogeneamente aberta x sociedade homogêneamente aberta;
 Esmagar (o oponente) x convencer, converter;
 Sectário x radical;
 Massa x povo;
 Otimismo ingênuo (idealista) x otimismo crítico;
 Autodesvalia x autoconfiança;
 Receitas x projetos;
 Sectarização x “democratização fundamental”;
 Assistir x participar;
 Tomada de consciência x conscientização;
 Para o povo e sobre o povo x com o povo;
 Antidiálogo (mutismo e passividade) x diálogo;
 Intelectualmente x vivencialmente;
 Engodo, medo, força x educação;
 Consciência intransitiva x consciência transitiva;
 Consciência transitivo-ingênuo x consciência transitivo-crítica;
 Consciência fanática x consciência crítica;
 Explicações mágicas x princípios causais;
 Polêmica x diálogo;
 Formas de vida mudas, quietas e discursivas x formas de vida permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais;
 Consciência predominantemente intransitiva x consciência predominantemente transitivo-ingênuo;
 Consciência predominantemente transitivo-ingênuo x consciência predominantemente transitivo-crítica;
 Transitividade fanática x transitividade crítica.

Toda a análise desenvolvida nesse primeiro capítulo desemboca na seguinte conclusão: a passagem da consciência mágica, própria da sociedade



fechada, predominante nos meios rurais, para a consciência transitivo-ingênua, dá-se automaticamente com a mudança provocada pelo processo de industrialização e urbanização que introduz rachaduras na sociedade fechada, provocando a emersão do povo na vida política. Diferentemente, a passagem da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica não se dá automaticamente, mas depende de um trabalho educativo voltado intencionalmente para esse objetivo. No clima de agitação, de lutas e contradições que caracteriza as rachaduras da sociedade fechada, pode ocorrer uma involução. Ou seja, em lugar de se transitar da consciência ingênua para a consciência crítica, pode-se cair na consciência fanatizada, configurada no fenômeno da massificação. Essa situação que em *Educação e atualidade brasileira* foi descrita como um risco, uma possibilidade, em *Educação como prática da liberdade* aparece como um dado da nossa realidade, um acontecimento já consumado. Isto porque o primeiro texto foi escrito em 1959, antes do golpe militar. Já o segundo teve sua redação concluída em 1965, com a ditadura militar já instalada desde abril de 1964.

Com base nessa “teoria do trânsito”, explicitada no primeiro capítulo, Paulo Freire aborda no capítulo II, denominado “Sociedade fechada e inexperiência democrática”, a situação brasileira, mostrando, a partir de elementos histórico-antropológicos, as raízes de nossa inexperiência democrática, localizadas na forma como ocorreu a colonização do Brasil.

No terceiro capítulo, “Educação versus massificação”, faz-se a crítica da educação dominante, definida como marcada pelo “gosto da palavra oca”, perdida num “estéril bacharelismo” (FREIRE, 1974, p. 93), “assistencializador”, que não comunica, mas apenas faz comunicados. Para evitar o risco da massificação, postula a necessidade de uma educação voltada para a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica: “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (idem, p. 88), “que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática” e o inserisse nessa problemática (idem, p. 89).

Finalmente, no quarto capítulo, “Educação e conscientização”, a partir das experiências realizadas no MCP e no SEC da Universidade do Recife, Freire descreve o método de alfabetização evidenciando sua matriz pedagógica, suas fases e a execução prática.

A matriz pedagógica traduziu-se como um “método ativo, dialogal, crítico e criticizador”, que propiciasse a “modificação do conteúdo programático



da educação” com base “no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação” (idem, p. 107).

A elaboração e execução do método comportavam cinco fases: 1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2. Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4. Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho; 5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (pp. 112-115).

Para a execução do método, Freire idealizou os círculos de cultura, em lugar de escola, nos quais, em lugar de professores, atuariam os coordenadores de debates que, em lugar de aula discursiva, exercitariam o diálogo com os participantes do grupo, substitutos dos alunos, com sua tradição de passividade; em lugar dos pontos e programas alienados que os professores normalmente trabalham com seus alunos, os coordenadores de grupo trabalhariam com os participantes do grupo uma “programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado” (p. 103, nota 2).

O trabalho pedagógico nos círculos de cultura iniciava-se pela projeção, com o uso de slides ou cartazes, da situação contendo a primeira palavra geradora. Após amplo debate sobre as várias implicações da situação analisada, chegava-se, mediante o processo de decodificação propiciada pela análise, à visualização da palavra geradora. Esta, projetada em novos slides ou cartazes, aparecia, primeiro, isolada do objeto, mas por inteiro; depois, separada em sílabas e, daí, mostravam-se as famílias fonêmicas, cuja ficha foi designada de “ficha da descoberta”. Para ilustrar o procedimento, o autor lança mão da palavra “tijolo”. No primeiro passo, essa palavra é apresentada numa situação do trabalho em construção. Discutida essa situação, visualiza-se a palavra, que depois é apresentada sem o objeto: Tijolo. Numa nova projeção, ela aparece desmembrada em suas sílabas: ti-jo-lo. Daí se chega às famílias fonêmicas: ta-te-ti-to-tu; ja-je-ji-jo-ju; la-le-li-lo-lu. Finalmente, chega-se à projeção da “ficha da descoberta” contendo as três famílias fonêmicas em conjunto:

ta-te-ti-to-tu;

ja-je-ji-jo-ju;

la-le-li-lo-lu.



Diante dessa ficha, os participantes do grupo vão fazendo leituras em horizontal, em vertical, em diagonal, a partir dos vários pontos possíveis, identificando e formando palavras como: “tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, juta, lote, lula, tela”; e podem chegar a extrapolar as combinações silábicas dadas, com resultado não previsto: “tiram o *i* de *li*, juntam-no ao *le* e somam ao *te-leite*” (idem, p. 118). E até podem chegar à construção de frase, como ocorreu com um alfabeto de Brasília que, diante da “ficha da descoberta” montada sobre a palavra “tijolo”, proferiu este enunciado: “*tu já lê*” (idem, *ibidem*).

A partir da “ficha da descoberta” os alfabetizandos iam identificando vocábulos pela combinação de fonemas conhecidos, dando sequência ao processo de alfabetização.

Ao término do livro, Paulo Freire registra que a ideia, obviamente, era não se satisfazer com a mera alfabetização. Por isso, já se pensava nas etapas seguintes a serem desenvolvidas segundo o mesmo espírito estruturante de uma “pedagogia da Comunicação”.

O livro completa-se com um apêndice contendo, ilustradas por gravuras, as dez situações motivadoras com que se iniciava o processo de alfabetização nos círculos de cultura e as 17 palavras geradoras definidas a partir de pesquisa do “universo vocabular” no estado do Rio de Janeiro.

As referências teóricas do livro remetem, pelo aspecto filosófico, ao existencialismo (personalismo) cristão. Daí o apoio nas obras de Karl Jaspers, *Origem e metas da história* e *Razão e antirrazão de nosso tempo*; Erich Fromm, *O medo à liberdade*; Hans Freyer, *Teoria da época atual*; Tristão de Ataíde (Alceu de Amoroso Lima), *Mitos do nosso tempo*; João XXIII, *Mater et magistra*; Simone Weil, *Raízes do existir*; Gabriel Marcel, *Os homens contra o humano*; Jacques Maritain, *A educação neste momento crucial*; e Emmanuel Mounier, *Sombras de medo sobre o século XX*. Pelos aspectos histórico-cultural e sociopolítico, a referência teórica é encontrada nos chamados “intérpretes do Brasil”, em especial os intelectuais do ISEB, com apoio nas seguintes obras dos isebianos históricos: Guerreiro Ramos, *A redução sociológica*; Álvaro Vieira Pinto, *Consciência e realidade nacional*. Esses autores somaram-se aos já citados em *Educação e atualidade brasileira*: Roland Corbisier, *Situação e alternativas da cultura brasileira*; Álvaro Vieira Pinto, *Ideologia e desenvolvimento nacional*; Hélio Jaguaribe, *Condições institucionais do desenvolvimento*; Nelson Werneck Sodré, *As classes sociais no Brasil*; Guerreiro Ramos, *Condições sociais do poder nacional* e *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Entre os “intérpretes do



Brasil” são citados: Celso Furtado, *Reflexões sobre a pré-revolução brasileira*; Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira* e *A educação entre dois mundos*; Caio Prado Júnior, *Evolução política do Brasil e outros estudos*; Viana Moog, *Bandeirantes e pioneiros*; Rugendas, *Viagem pitoresca através do Brasil*; Oliveira Vianna, *Instituições políticas brasileiras*; Gilberto Freyre, *Sobrados e mocambos* e *Casa grande e senzala*; Antonil, *Cultura e opulência do Brasil*. Anísio Teixeira comparece com o artigo “Revolução e educação”, depois de ter sido contemplado, em *Educação e atualidade brasileira*, com os livros *Educação não é privilégio* e *A educação e a crise brasileira* e com o artigo “A escola brasileira e a estabilidade social”.

As linhas mestras da concepção de Paulo Freire encontram-se claramente traçadas nas duas páginas conclusivas da tese *Educação e atualidade brasileira*. Por oportuno, apresento-as, a seguir, com alguns ajustes de redação:

- a) Para ter força instrumental, para ser “agente das mudanças sociais”, na expressão de Manheim, é necessário ao processo educativo estabelecer relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica;
- b) Essa relação de organicidade implica um conhecimento crítico da realidade para que só assim possa ele se integrar com ela e não a ela se superpor;
- c) Sua superposição à realidade, causada quase sempre por transplantes a que falte tratamento de que decorra sua adequação à nova circunstância, o faz inautêntico e, por isso, inoperante;
- d) A nossa atualidade apresenta uma cultura em elaboração, uma sociedade em trânsito de uma economia de caráter complementar, comandada pelo comércio exterior, para uma economia de mercado, com o predomínio de um capitalismo florescente; de formas rigidamente antidemocráticas para formas plasticamente democráticas, em antinomia umas com as outras;
- e) A antinomia fundamental de nossa atualidade representa exatamente aqueles dois climas, o da economia de caráter complementar, em que se inseriam formas rigidamente antidemocráticas, e o da economia de mercado, com o surto de industrialização do país, em que se vêm inserindo formas plasticamente democráticas. O primeiro clima é o da nossa “inexperiência democrática”; o segundo é o da “emersão do povo na vida pública brasileira”;



- f) Na medida em que se acelera o ritmo de industrialização do país, a emersão do seu povo faz-se mais vigorosa e ele passa de posições meramente expectantes para posições participantes. De uma consciência intransitiva para a transitivo-ingênuo;
- g) Essa transitividade precisa ser promovida pela educação à crítica, a qual, fundando-se na razão, não deve significar uma posição racionalista, mas uma abertura do homem pela qual, mais lucidamente, veja seus problemas. Posição que implica a libertação do homem de suas limitações, pela consciência dessas limitações;
- h) A não promoção da ingenuidade para a criticidade implica uma distorção daquela a formas desumanizadas, que levam o homem a posições mágicas e míticas, comprometedoras da mentalidade democrática, por sua vez permeável e plástica;
- i) O novo clima cultural, em elaboração, exige intensamente o exercício da participação e da decisão do homem nacional no nosso acontecer histórico, razão por que se faz necessária uma planificação democrática em que haja lugar para vasto trabalho de educação extraescolar, dirigida no sentido da democracia;
- j) O processo educativo brasileiro vem sendo uma superposição à nossa atualidade, porque: a) não atende a essa transição de formas econômicas, que requer toda uma revisão do agir educativo, agora devendo endereçar-se no sentido da formação de técnicos dos vários níveis, como de mão de obra qualificada; b) não atende à necessidade imperiosa de identificar o homem brasileiro com o ritmo de democratização política e cultural, criando-lhe disposições mentais democráticas com que supere nossa ostensiva “inexperiência democrática”. O seu verbalismo, o seu sentido seletivo e florido são contradições e obstáculos às forças democráticas em emersão;
- k) Finalmente, a revisão de nosso processo educativo não pode ser parcial porque é todo ele que está inadequado e é de todo ele, em conjunto, em bloco, que a cultura em elaboração precisa [FREIRE, 1959, pp. 122-123].

Pelos pontos arrolados fica claro que o horizonte da concepção pedagógica freireana era a sociedade industrial impulsionada economicamente pelo capitalismo de mercado, sob a forma política da democracia liberal em



consonância com a visão nacional-desenvolvimentista. Conforme Vanilda Paiva, trata-se de uma “síntese pedagógica existencial-culturalista” que articula as ideias filosóficas do personalismo cristão com as análises sociopolíticas do isebianismo (PAIVA, 1980, pp. 28-118).

Imediatamente após concluir a redação de *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire, ainda no Chile, dedicou-se à redação de *Pedagogia do oprimido*, considerada sua obra mais importante, cujo manuscrito foi concluído em 1968. Publicado primeiro em inglês nos Estados Unidos, o livro saiu em seguida no Brasil, em português, e no Uruguai e na Argentina, em espanhol. As edições brasileira e argentina contaram com prefácio de Ernani Maria Fiori, denominado “Aprender a dizer sua palavra: o método de alfabetização do professor Paulo Freire”. Dotado de consistente formação filosófica bebida no existencialismo, conforme o registro do pensamento social dos católicos franceses, Fiori aborda o método de Paulo Freire reconstituindo suas características e explicitando seus fundamentos filosófico-existenciais. Nesse itinerário reflexivo, considera que não foi por acaso que o método de Freire, enquanto método de conscientização, tenha surgido como método de alfabetização. Isso porque a cultura letrada se manifesta como reflexão da cultura sobre si mesma:

A cultura marca a aparição do homem no longo processo da evolução cósmica. A essência humana se existencializa autodescobrindo-se como história. Porém essa consciência histórica, ao objetivar-se, se surpreende reflexivamente a si mesma, passa a dizer-se, a tornar-se consciência historiadora; e o homem é conduzido a escrever sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz, e dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, se recupera como projeto [Fiori in FREIRE, 1972, p. 21].

Essa reflexão permite-lhe concluir que a alfabetização é toda a pedagogia: “aprender a ler é aprender a dizer sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora” (idem, p. 24).

O procedimento metodológico que orientou a construção da obra *Pedagogia do oprimido* está em consonância com aquele adotado na organização de *Educação como prática da liberdade*. Também aqui se lança



mão de pares antitéticos: opressor x oprimido; educação bancária x educação problematizadora; antidialogicidade x dialogicidade.

O livro foi estruturado em quatro capítulos, sem títulos. Entretanto, cada capítulo tem na abertura um breve sumário, indicando o conteúdo correspondente. O primeiro capítulo traz, na sua abertura, um sumário com quatro tópicos e um aforismo. Os quatro tópicos indicam o conteúdo tratado no capítulo: 1. Justificação da pedagogia do oprimido; 2. A contradição opressores-oprimidos, sua superação; 3. A situação concreta de opressão e os opressores; 4. A situação concreta de opressão e os oprimidos. O aforismo indica o sentido nuclear e geral do conteúdo do capítulo: ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho – os homens libertam-se em comunhão.

Se o capítulo I se empenha em caracterizar a situação de opressão como característica humano-social que extrapola a questão especificamente educacional, o capítulo II irá debruçar-se sobre a questão pedagógica propriamente dita. Daí o sumário desse capítulo, com quatro tópicos e dois aforismos: 1. A concepção “bancária” da educação como instrumento de opressão, seus supostos, sua crítica; 2. A concepção problematizadora da educação e a libertação, seus supostos; 3. A concepção “bancária” e a contradição educador-educando; 4. A concepção problematizadora e a superação da contradição educador-educando. Os dois aforismos sintetizam o conteúdo do capítulo: 1. Ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo; 2. O homem como ser inconcluso e consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento em busca de ser mais.

O capítulo III será dedicado à exposição da pedagogia do oprimido como pedagogia dialógica. Eis seu sumário: 1. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade; 2. Dialogicidade e diálogo; 3. O diálogo começa na busca do conteúdo programático; 4. As relações homem-mundo, os “temas geradores” e o conteúdo programático da educação; 5. A investigação dos temas geradores e sua metodologia; 6. A significação conscientizadora da investigação dos temas geradores; 7. Os momentos da investigação.

Por fim, o quarto capítulo irá contrapor as teorias da ação antidialógica e dialógica, de acordo com o seguinte roteiro: 1. A antidialogicidade e a dialogicidade como matrizes de teorias de ação cultural antagônicas: a primeira serve à opressão e a segunda, à libertação; 2. A teoria da ação antidialógica e suas características: conquista, divisão, manipulação, invasão cultural; 3. A



teoria da ação dialógica e suas características: colaboração, união, organização, síntese cultural.

As referências teóricas de *Pedagogia do oprimido* comportam um conjunto de autores que sugerem um diálogo com a filosofia dialética e com o marxismo, algo inteiramente ausente nas obras anteriores. Além da *Fenomenologia do espírito*, de Hegel, Freire reporta-se a Marx e Engels, *A sagrada família e outros escritos*; Marx, *Teses sobre Feuerbach*, *Manuscritos econômico-filosóficos* e “Carta a Weydemeyer”; Rosa Luxemburgo, *Reforma ou revolução*; Lukács, *Lênin e História e consciência de classe*; Marcuse, *O homem unidimensional e Eros e civilização*; Fanon, *Os condenados da terra*; Memmi, *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*; Debray, *A revolução na revolução*; Simone de Beauvoir, *O pensamento político da direita*; Sartre, *O homem e as coisas*; Husserl, *Ideias: introdução geral a uma fenomenologia pura*; Guevara, *Obra revolucionária*, *O diário de Che na Bolívia* e *Relatos da guerra revolucionária*; Mao Tse-Tung, *A frente unida no trabalho cultural* e *Sobre a contradição*; Kosik, *Dialética do concreto*; Lucien Goldmann, *Ciências humanas e filosofia*; André Nicolai, *Comportamento econômico e estruturas sociais*; Lênin, *Que fazer?*; Fidel Castro, *Gramma*, 17/10/1967; Petrovic, *Homem e liberdade*; Althusser, *Em favor de Marx*; Gruzman, *Camilo, o padre guerrilheiro*; Erich Fromm, *O coração do homem* e “Aplicação da psicanálise humanista à teoria marxista”; Osborn, *Marxismo e psicanálise*; Martin Buber, *Eu e tu*; Dufrenne, *Em favor do homem*; Gerassi, *A invasão da América Latina*; Chenu, *Testemunha cristã*; André Maine, *Cristãos e marxistas depois do concílio*.

Vê-se que em *Pedagogia do oprimido* os autores que integram, de algum modo, a tradição marxista constituem maioria. Além de Marx, Engels e Lênin, temos Rosa Luxemburgo, Lukács, Mao Tse-Tung, Lucien Goldmann, Althusser, Kosik, Marcuse, Debret, Guevara, Fidel Castro, Sartre. No entanto, isso não significa que Paulo Freire tenha aderido ao marxismo ou, mesmo, tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva do marxismo. Na verdade, é possível reconhecer a matriz hegeliana em sua análise da relação opressor-oprimido, calcada na dialética do senhor e do escravo que Hegel explicita na *Fenomenologia do espírito*. Quanto aos autores marxistas, eles são citados incidentalmente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por Freire, sem nenhum compromisso com a sua perspectiva teórica. Se algum conceito é apropriado, isso ocorre deslocando-o da concepção de origem e dissolvendo-o num outro referencial. Isso pode



ser ilustrado com o conceito de limite máximo de consciência possível, de Lucien Goldmann. Em Goldmann, esse conceito é de matriz lukacsiana e pressupõe não apenas a distinção entre consciência real e consciência possível, mas também o antagonismo entre as classes fundamentais, dominante e dominada, sob o capitalismo, isto é, a burguesia e o proletariado. Supõe, portanto, a luta de classes. Assim, raciocina Goldmann, se a burguesia pode, em certas circunstâncias, ser dotada de uma consciência real mais avançada do que o proletariado, em termos de consciência possível, devido às posições respectivamente ocupadas por essas duas classes no sistema de produção, a burguesia estará necessariamente aquém do proletariado. Assim, o limite máximo de consciência possível, nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, só poderá ser atingido pelo proletariado (GOLDMANN, 1976, pp. 94-103). Não é esse, entretanto, o contexto em que Freire lança mão desse conceito goldmanniano. Senão, vejamos:

Paulo Freire reporta-se a Goldmann quando está tratando da investigação da “situação-limite”. Considera que esta, enquanto realidade concreta, “pode provocar em indivíduos de áreas diferentes e até de subáreas de uma mesma área, temas e tarefas opostas que exigem, portanto, uma diversificação programática para seu desvelamento” (FREIRE, 1972, p. 142). E retira daí a conclusão que os investigadores devem “centrar-se no conhecimento do que Goldmann chama ‘consciência real’ (efetiva) e ‘consciência máxima possível’”, introduzindo, como sinônimo, o conceito de “inédito viável”, formulado a partir da “situação-limite”, de Jaspers, reinterpretado por Vieira Pinto: “A consciência real (ou efetiva) constituindo-se nos ‘obstáculos e desvios’ que a realidade empírica impõe à instauração da ‘consciência máxima possível’ – ‘máximo de consciência adequada à realidade’ – implica a impossibilidade da percepção, para lá das ‘situações-limites’, o que denominamos o ‘inédito viável’” (idem, *ibidem*).

Em suma, apesar do comparecimento de grande número de autores marxistas, a concepção de fundo que preside toda a tessitura de *Pedagogia do oprimido* permanece sendo a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão. Eis que, já nas primeiras páginas do primeiro capítulo, quando está caracterizando a relação opressor-oprimido com base na dialética do senhor e do escravo, de Hegel, Freire estabelece a condição para que o opressor possa solidarizar-se verdadeiramente com os oprimidos: “o opressor só se solidariza com os oprimidos quando seu gesto deixa de ser um gesto



ingênuo e sentimental de caráter individual, e passa a ser um ato de amor para com eles” (idem, pp. 46-47).

O solidarismo cristão, na versão decorrente da doutrina social da Igreja expressa nas encíclicas papais, foi divulgado no Brasil pelo padre Fernando Bastos de Ávila por meio das obras *Solidarismo* e *Neocapitalismo, socialismo, solidarismo*, ambas publicadas pela Editora Agir, do Rio de Janeiro (ÁVILA, 1963 e 1965). Mas em Paulo Freire o solidarismo assume as conotações próprias do radicalismo católico que desembocou na corrente denominada “teologia da libertação”. Poderíamos mesmo considerar que a pedagogia libertadora de Freire é o correlato, em educação, da “teologia da libertação”.

Concomitantemente à finalização de *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire concluía outros trabalhos, predominantemente ligados à questão rural, dada a sua vinculação, em Santiago do Chile, com o ICIRA, resultando em publicações como *Educação e conscientização: extensionismo rural*, 1968; *Contribuição ao processo de conscientização do homem na América Latina*, 1968; *Extensão ou comunicação? A conscientização no meio rural*, 1969. Data também dessa época *Ação cultural para a liberdade*, que, em vários registros da produção bibliográfica de Freire, é dada como tendo sido publicada em 1968 pelo ICIRA. Entretanto, na publicação brasileira, de 1976, Paulo Freire fez constar a seguinte nota: “escrito em fins de 1969, em Cambridge, Estados Unidos, este trabalho foi publicado, pela primeira vez, por *Harvard Educational Review*, em 1970” (FREIRE, 1976, p. 42).

A peculiaridade desse texto reside na distinção, que aí é introduzida, entre ação cultural e revolução cultural, entendendo-se a primeira como a que precede a transformação estrutural da sociedade; e a segunda, como aquela que a sucede: “a ação cultural para a libertação se realiza em oposição às classes dominantes, enquanto a revolução cultural se faz com a revolução já no poder” (idem, p. 84). Ao que parece, essa análise revela certa simpatia de Paulo Freire pelo maoísmo. Com efeito, naquele momento encontrava-se em pleno desenvolvimento a revolução cultural chinesa, desencadeada por Mao Tse-Tung em 1966 e que se estendeu até 1976. Na publicação argentina, cuja 1ª edição data de janeiro de 1975, há, na última página, a seguinte nota: “Ainda que estas afirmações sobre a revolução cultural se possam aplicar a uma análise da revolução cultural chinesa, esse não é nosso propósito. Limitamos nosso estudo a um esboço da relação entre a revolução cultural e a ação cultural, que propomos” (FREIRE, 1975, p. 99). Essa nota não aparece na edição brasileira.



Com o chamado “maio de 1968”, movimento de rebeldia dos estudantes universitários, aliado à repressão da “primavera de Praga” pela União Soviética, grande número de intelectuais de esquerda, antes simpatizantes da linha ideológica russa, aderiram ao maoísmo.

Paulo Freire permaneceu no Chile até o final da década de 1960. Tendo partido para o exílio ainda em 1964, dirigiu-se à Bolívia, mas foi uma curta passagem. Seu coração teve problemas com a altitude e ele deixou a cordilheira, fixando-se em Santiago do Chile. No entanto, conforme o depoimento de Almeri Bezerra¹⁰, se em cima lhe faltara o ar, embaixo veio a lhe faltar o chão sob os pés, em alusão à incidência de terremotos no Chile. E Paulo assim desabafou junto a Almeri: “Meu amigo, acho que tudo pode me faltar na vida; daria um jeito. Mas o chão, isso não! Quero sair dessa terra”.

Assim, após passar um curto período nos Estados Unidos em 1969 a convite da Universidade de Harvard, transferiu-se, em 1970, para a Suíça, onde permaneceu como consultor especial do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra até seu retorno ao Brasil, em 1980. Seu vínculo com o Conselho Mundial das Igrejas possibilitou-lhe prestar assessoria educacional a diversos países, em especial aqueles da África que se encontravam em processo de descolonização. Após seu retorno ao Brasil, fixou residência em São Paulo, passando a atuar como professor na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na PUC-SP, tendo exercido, entre 1989 e 1991, o cargo de secretário de Educação do município de São Paulo.

A produção bibliográfica de Paulo Freire caracteriza-se por um conteúdo fortemente homogêneo numa forma bastante heterogênea. A heterogeneidade é destacada por Celso Beisiegel quando se reporta ao estilo de trabalho intelectual e ao recurso frequente às comunicações, entrevistas e publicações provisórias, retomadas em várias novas publicações, o que dificulta a confecção de um inventário completo de seus escritos (BEISIEGEL, 2002, p. 899). A homogeneidade é sublinhada por José Eustáquio Romão ao constatar que “Paulo sempre reescreveu o mesmo livro, buscando atualizá-lo, de acordo com o contexto contemporâneo de sua elaboração [...]” (ROMÃO, 2002a, p. 284).

Em síntese e à guisa de uma apreciação geral, cabe considerar que a fama de Paulo Freire se encontra fortemente associada ao método de alfabetização de

10. Esse depoimento integra a seção “Abrindo os Arquivos” do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org.br/>>.



adultos por ele criado. Entretanto, já em seus primeiros escritos se encontra uma clara concepção de homem, sociedade e educação que está na base do método e sem a qual este não pode ser adequadamente compreendido. A referida concepção expressa-se na “teoria do trânsito”, exposta no primeiro capítulo do livro *Educação como prática da liberdade*. Seu ponto de partida é o entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico. Mas essa “vocação ontológica de ser sujeito” esbarra numa realidade social que a contradiz, já que às forças dominantes interessa manter a maioria dos homens em situação de alienação e dominação.

À luz dessa concepção, Freire interpretava a sociedade brasileira dos anos de 1960 como em processo de trânsito de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. E no interior desse processo ele situava o dilema da educação: estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da libertação. Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática. É em vista desse objetivo que foi criado um método de alfabetização ativo, dialogal, crítico e “criticizador”. Esse método, no entanto, é apenas um aspecto de uma proposta pedagógica mais ampla enraizada na tradição mais autêntica do existencialismo cristão, em diálogo com algumas contribuições do marxismo.

Referi-me a essa proposta em meu livro *Escola e democracia* como a uma espécie de “Escola Nova Popular”. Alguns analistas viram nessa referência uma crítica negativa quando, em verdade, ela traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Com efeito, mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite.

Paulo Freire foi, com certeza, um de nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provocava adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análises mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado real em nosso contexto. Qualquer que seja,



porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda.

6. APOGEU E CRISE DA PEDAGOGIA NOVA

De modo geral, pode-se considerar que a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora. Além das escolas experimentais, que tiveram grande impulso, os colégios de aplicação consolidaram-se nesse período. Conforme Mirian Warde (1995, pp. 111-142), o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo foi instalado e organizado entre 1957 e 1961; consolidou-se como instituição pedagógica renovada nos anos de 1962 a 1966; e entrou em crise a partir de 1967, sendo extinto em 1969.

Ainda nessa mesma década, no estado de São Paulo, foram instalados, entraram em crise e se extinguíram os GEPs e os Ginásios Vocacionais. Sobre estes, informa Maria Luísa Santos Ribeiro: em março de 1962 foram instalados o Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (São Paulo), o G. V. João XXIII (Americana) e o G. V. Candido Portinari (Batatais). Em março de 1963 foi a vez do G. V. Chanceler Raul Fernandes (Rio Claro) e do G.V. Embaixador Macedo Soares (Barretos). Em março de 1968 o Oswaldo Aranha expandiu-se criando o curso noturno ginásial e o Colégio Vocacional. E em maio do mesmo ano foi instalado o G. V. de São Caetano do Sul (RIBEIRO, 1995, p. 145). A mesma autora registra sobre o Colégio Vocacional Oswaldo Aranha: “esta experiência foi planejada em 1968, colocada em prática no ano seguinte e descaracterizada a partir de 1970” (idem, p. 144).

Efetivamente, a partir de 1970 a experiência dos vocacionais desapareceu. Essa constatação está expressa, com ar de perplexidade interrogativa, no próprio título do livro de Jacobucci (2002), que se debruçou sobre o caso do Ginásio Estadual Vocacional de Americana: *Revolucionou e acabou?*

Nos anos de 1970 e 1971 os ginásios e colégios vocacionais foram submetidos ao mesmo modelo pedagógico e respectivo regime de funcionamento



que vigorava nas demais escolas públicas estaduais de nível médio. E em 1972 todas essas escolas foram enquadradas no regime comum instituído pela Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971.

Também o CBPE e seus cinco derivados regionais, os CRPEs, sediados em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre foram esvaziando-se na segunda metade da década de 1960 e acabaram sendo extintos nos primeiros anos da década seguinte.

No mesmo período deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática (MOTEJUNAS, 1995) e de ciências (KRASILCHIK, 1995).

A renovação do ensino de matemática foi marcada especialmente pelo movimento da matemática moderna, tornada o ponto central dos vários encontros, congressos e publicações no decorrer da década de 1960. Assim, no III Congresso Nacional de Ensino de Matemática, que ocorreu no Rio de Janeiro em 1959, foi proposta a realização de experiências com a introdução da matemática moderna, cujos primeiros resultados foram anunciados no IV Congresso realizado em Belém em 1961. Também em 1961 foi criado, em 31 de outubro, em São Paulo, o Grupo de Estudos de Ensino de Matemática (GEEM), cujas atividades tinham como um de seus pontos altos a oferta de “cursos de sensibilização e de treinamento em Matemática Moderna” (MOTEJUNAS, 1995, p. 162). Por iniciativa de professores como Osvaldo Sangiorgi, Scipione de Piero Neto, Luiz Mauro Rocha, Ruy Madsen Barbosa, Renate Watanabe e Jacy Monteiro foram lançados nos anos de 1966, 1967 e 1969 compêndios para os níveis ginásial e colegial, cujos conteúdos se orientavam pelos preceitos da matemática moderna. Contudo, na década de 1970, a uma fase de empolgação sucedeu um conjunto de críticas e debates que punham em questão a validade pedagógica da matemática moderna. Com efeito, em 1976, foi publicada a obra de Morris Kline, *O fracasso da matemática moderna*, questionando a eficácia das bases de apoio da matemática moderna, centradas na abordagem dedutiva, para enfrentar as dificuldades detectadas no ensino tradicional (OLIVEIRA, 2006).

Quanto ao ensino de ciências, as preocupações de caráter institucional remontam ao Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBEEC), ligado à UNESCO, criado em 1950. O IBEEC lançou, em 1957, o concurso “Cientistas de Amanhã”, cuja 1ª edição ocorreu em 1958. A partir de 1959 esse concurso passou a ser realizado nas Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Em 1962, com a criação da



FAPESP, por estímulo de seu primeiro presidente, Warwick Kerr, o IBECC deu início à organização dos Congressos de Jovens Cientistas. Em 1965 o MEC criou Centros de Ciências nas seis maiores capitais brasileiras (Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre). E em 1966 foi criada a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC).

Data, ainda, de 1968 a mobilização dos universitários, que culminou com a tomada, pelos alunos, de várias escolas superiores, na esteira do movimento de maio que teve a França como epicentro. Como assinali em outro trabalho (SAVIANI, 1984, p. 278), as reivindicações de reforma universitária feitas pelo movimento estudantil pautavam-se, fundamentalmente, pela concepção humanista moderna. Nas escolas ocupadas, foram instaladas comissões paritárias compostas por professores e alunos. Foram organizados cursos pilotos que valorizavam os interesses, a iniciativa e as atividades dos alunos, desenvolviam o método de projetos, o ensino centrado em núcleos temáticos extraídos das preocupações político-existenciais dos estudantes, o método de solução de problemas, a valorização das atividades grupais (trabalho em equipe), a cooperação etc. Ora, todas essas características são constitutivas da concepção pedagógica renovadora de matriz escolanovista.

O clima do Concílio Vaticano II e o advento da “teologia da libertação” conduziram a uma radicalização político-social (ALVES, 1968) da pedagogia católica brasileira, que já havia passado por uma renovação metodológica. Instados pela “opção preferencial pelos pobres”, definida nas conferências episcopais latino-americanas de Medellín (Colômbia) e de Puebla (México), educadores católicos buscam formas de engajamento nos processos de desenvolvimento e libertação da população oprimida. Assim, no mesmo momento em que na passagem da década de 1950 para a década de 1960 entrava na reta final a tramitação da LDB, emergia, impulsionada pelo arejamento propiciado pelo Concílio Vaticano II, realizado entre 1959 e 1965, uma parcela do movimento católico que buscava a formulação de “uma ideologia revolucionária inspirada no Cristianismo”. A expressão mais típica dessa tendência foi, com certeza, a criação da Ação Popular (AP) em 1963. No documento de base da AP, redigido pelo padre Henrique de Lima Vaz, conhecido simplesmente por Padre Vaz, podemos ler: “A Ação Popular é a expressão de uma geração que manifesta, na ação revolucionária, as opções fundamentais que assumiu como resposta ao desafio de nossa realidade e como consequência da análise realista



do processo social brasileiro na hora histórica em que vivemos (Documento de base da AP apud LIMA, D., 1978, p. 117).

Essa perspectiva se fez presente em grupos católicos derivados de organismos integrantes da Ação Católica, com destaque para a JUC e JEC, que se lançaram em programas de educação popular, em especial a alfabetização de adultos. Mas chegou a afetar também certos colégios tradicionais, particularmente os de congregações religiosas femininas, dos quais algumas freiras dirigentes se sentiram compelidas à coerência com a “opção preferencial pelos pobres”, o que as levou a deixar o conforto de suas congregações e de seus prósperos colégios para viver em comunidades de trabalhadores no campo ou nas periferias urbanas onde desenvolveriam trabalho educativo e de evangelização, tendo em vista o objetivo de somar esforços para libertar o povo da opressão a que estava submetido na sociedade capitalista. Caminho semelhante foi trilhado por sacerdotes que, influenciados pelo movimento francês dos “padres operários”, também optaram por viver a situação de pobreza em favelas, periferias urbanas ou comunidades rurais. A AP, por sua vez, radicalizou sua oposição à ditadura militar transformando-se em Ação Popular Marxista Leninista (APML), optou pela luta armada e foi dizimada pela repressão.

Esse movimento de radicalização das ideias renovadoras no campo pedagógico manifestou-se num triplo desdobramento: pela esquerda, resultou nos movimentos de educação popular e na pedagogia da libertação, antes analisados; pelo centro, desembocou nas pedagogias não diretivas que se expressaram na divulgação das ideias de Karl Rogers, de A. S. Neill com a escola Summerhill e de alguns ensaios de experimentação baseados na pedagogia institucional, por inspiração de Lobrot e Oury; pela direita, será articulada a pedagogia tecnicista.

Esses desdobramentos já sinalizavam que, nesses mesmos anos de 1960, sobrevinha a crise da pedagogia nova.

O clima de euforia com que o movimento pedagógico renovador contagiou a sociedade nos diferentes países ao longo da primeira metade do século XX começou a dar sinais de esgotamento ao penetrar na segunda metade desse mesmo século. A crença de que o mundo estava em constante mudança, bastando deixar-se levar pela corrente, ajustando a educação a esse imperativo, começou a arrefecer-se. Para isso contribuiu, inclusive, o ambiente da Guerra Fria. O lançamento do Sputnik pela União Soviética em



1956, saindo à frente dos Estados Unidos na corrida espacial, provocou uma onda de questionamentos à educação nova. A propaganda ocidental vinha empenhando-se em convencer que a educação na Rússia, além de autoritária e antidemocrática, era de qualidade inferior à americana. Como entender, então, o êxito científico e tecnológico dos russos? O fato de eles terem sido eficazes no lançamento do foguete deveria estar associado a uma formação científica mais sólida do que aquela apregoada como muito avançada no Ocidente. Reforçaram-se, assim, os argumentos que acusavam as escolas americanas de dar atenção excessiva às crianças e pouca importância aos conteúdos que lhes eram ensinados.

Além da Guerra Fria, outros fatores externos ao processo pedagógico, como as consequências dos avanços tecnológicos nos processos de comunicação, também influíram no refluxo do entusiasmo pelo movimento renovador. A expansão dos meios de comunicação de massa, à frente a televisão, reforçou a ideia de que não se devia depositar as maiores esperanças educativas na escola. Ganhava impulso o entendimento de que a escola não era a única e nem mesmo a principal agência educativa. Portanto, não valia a pena o esforço de renovação da escola. Esse entendimento, levado às últimas consequências, conduziu à tese da eliminação da escola, expressa no livro de Ivan Illich, *Sociedade sem escolas*, publicado em 1971, como resultado de uma década de trabalhos desenvolvidos no Centro Intercultural de Documentação (CIDOC) fundado por Illich, em 1961, em Cuernavaca, no México.

Portanto, na década de 1960 assistimos no Brasil ao auge e ao declínio da pedagogia nova. Lourenço Filho, prefaciando, em julho de 1964, uma nova edição do livro de Kilpatrick, *Educação para uma civilização em mudança*, considera a obra atualíssima. A publicação original data de 1926. Àquela época a visão esboçada por Kilpatrick soava como profecia, no entender de Lourenço. Mas “hoje esse tipo de análise se impõe como indispensável” (KILPATRICK, 1975, p. 8). Apesar de escrever quando a ditadura militar já se encontrava instalada, as ponderações de Lourenço Filho destacam a expansão da democracia, o avanço tecnológico tendo como efeito os grandes instrumentos de difusão (imprensa, cinema, rádio e televisão) e a industrialização fazendo surgir grandes cidades. Tudo isso fazia avultar a função social da escola (idem, p. 10). Apenas o último parágrafo parece aludir indiretamente à situação decorrente do golpe militar desferido três meses antes: “Nesta



hora, em que tantas e tão sérias transformações se dão na vida brasileira, será de especial vantagem que muitos pais e mestres leiam este livro, que o discutam, e que nele encontrem razões para não descreer do progresso moral do homem” (idem, p. 11).

Se, em julho de 1964, Lourenço Filho ainda se revelava entusiasmado com o ideário escolanovista, no ano seguinte Pierre Furter redigia a introdução de seu livro *Educação e vida*, cuja 1ª edição data de 1966. Nessa obra o autor mostra-se desiludido com aquilo que chama de “a boa-fé modernista da ‘Escola Nova’”, marcada por uma crença num mundo que já está mudando sem que ninguém saiba a razão dessa mudança. Confiando na educabilidade infinita da humanidade, os renovadores fracassaram em seus intentos de reforma e, encantados com a rápida difusão de seus projetos, não perceberam que isso se devia ao fato de estarem na moda. E o autor extrai daí uma conclusão geral, de teor pessimista: “no campo da educação há uma perigosa falta de acumulação das experiências e das inovações, uma descontinuidade no esforço criador, que não só provoca um grande desperdício, mas, sobretudo, tira a coragem de qualquer um” (FURTER, 1966, p. 55). E, no parágrafo seguinte, contrasta o enorme entusiasmo que o movimento da Escola Nova suscitou com a desconfiança irônica e discreta que agora provoca.

7. O IPES E A ARTICULAÇÃO DA PEDAGOGIA TECNICISTA

Na medida em que se ampliava a mobilização popular, com as Ligas Camponesas no meio rural, lideradas por Francisco Julião, os sindicatos de operários nas cidades, as organizações dos estudantes secundaristas e universitários e os movimentos de cultura e educação popular, mobilizou-se também a classe empresarial. Surgiu, então, em maio de 1959, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política. Sua finalidade explícita era combater o comunismo e aquilo que seus membros chamavam de “estilo populista de Juscelino”. Fundado por Ivan Hasslocher, de quem se dizia que era agente da Central de Inteligência dos Estados Unidos (CIA), órgão de espionagem do governo americano, o IBAD era financiado por grandes



empresas nacionais e internacionais, especialmente norte-americanas. Suas ações caracterizavam-se por intensa propaganda e pela interferência nos bastidores da política, mediante o financiamento de candidatos para as eleições legislativas e para os governos estaduais, lançando mão, também, do recurso ao aliciamento e compra de parlamentares. Nas eleições de 1960 apoiou a candidatura de Jânio Quadros à Presidência da República, tendo papel decisivo na campanha que resultou em sua eleição. Para investigar a participação de capital estrangeiro no IBAD, o que era ilegal, foi criada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). A investigação não avançou muito, pois vários parlamentares integrantes da CPI eram financiados pelo próprio IBAD. Mas, pela ação de deputados não comprometidos, vários fatos vieram à tona. Finalmente, em 20 de dezembro de 1963, a Justiça determinou a dissolução do Instituto.

Outra investida dos empresários, esta de maior duração e de mais amplas consequências no âmbito educacional, foi o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Esse Instituto foi fundado em 29 de novembro de 1961 por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG), via generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva. Permaneceu em atividade por aproximadamente dez anos, até se autodissolver em junho de 1971.

Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. Entre as entidades com as quais o IPES se articulou se destacou o IBAD, formando um verdadeiro “complexo IPES/IBAD” (DREIFUSS, 1981, pp. 281-338) na esfera ideológico-social, cujo paralelo na esfera político-militar foi o “complexo IPES/IBAD/ESG” (idem, pp. 361-396).

Para cumprir seu papel de coordenar a oposição política ao Governo Goulart, o IPES contava com financiamento de grandes empresas nacionais e multinacionais. E para realizar suas atividades foi estruturado em setores de trabalho, sendo um deles o educacional.



Dentre as atividades diretamente ligadas à educação, destacam-se dois importantes eventos organizados pelo IPES: o simpósio sobre a reforma da educação e o Fórum “A educação que nos convém”.

O simpósio sobre a reforma da educação foi preparado ao longo de quatro meses (de agosto a novembro de 1964) e realizado em dezembro do mesmo ano, tendo como objetivo discutir as linhas mestras de uma política educacional que viabilizasse o rápido desenvolvimento econômico e social do país. Para orientar os debates do simpósio, foi elaborado um “documento básico”, além do texto “Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil”, de autoria de João Roberto Moreira (SOUZA, 1981, p. 49).

O “documento básico” foi organizado em torno do vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que consideram os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. O texto considerava, então, que a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Na sequência, o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão de obra qualificada. E, finalmente, ao ensino superior eram atribuídas duas funções básicas: formar a mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país.

A orientação geral traduzida nos objetivos indicados e a referência a aspectos específicos como a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional são elementos que integrarão as reformas de ensino do governo militar. Mas será no Fórum “A educação que nos convém” que se explicitarão mais claramente os aspectos constitutivos da visão pedagógica que iria prevalecer na década seguinte.

A iniciativa de organização do Fórum apresentou-se como uma resposta da entidade empresarial à crise educacional escancarada com a tomada das escolas superiores pelos estudantes, em junho de 1968. Diante dessa conjuntura e receando que a resposta do governo não correspondesse às suas expectativas, o IPES decidiu atuar como um grupo de pressão junto ao Estado.

De fato, o governo havia instituído, em 2 de julho de 1968, um Grupo de Trabalho (GT) para elaborar o projeto de reforma universitária. Paralelamente,



durante os meses de julho, agosto e setembro, o IPES se dedicou à preparação do evento que se realizou de 10 de outubro a 14 de novembro de 1968. Dois dos integrantes do GT governamental, Fernando Bastos de Ávila e João Lyra Filho, participaram do Fórum. Teve papel decisivo na organização do evento Roberto de Oliveira Campos, que havia sido ministro do Planejamento do Governo Castelo Branco entre 1964 e 1967, situação em que definiu a política econômica do regime militar e implementou suas principais medidas. A ele eram submetidos os temas e os sumários das conferências e os nomes dos participantes a serem convidados.

O Fórum contemplou 11 temas, sendo quatro abordando a educação de modo geral, seis tratando de “aspectos do ensino superior” e o último definido como “conferência-síntese”. Eis a relação dos temas, com os respectivos conferencistas: I – “Objetivos e métodos da educação brasileira”, a cargo do padre Fernando Bastos de Ávila; II – “Estrutura do sistema educacional”, professor Paulo de Assis Ribeiro; III – “A tríplice expansão: demográfica, tecnológica e democrática”, professor Cândido Antônio Mendes de Almeida; IV – “Educação e desenvolvimento econômico”, ministro Roberto de Oliveira Campos; V – “Estrutura da universidade”, professora Suzana Gonçalves; VI – “Zoneamento e localização do ensino superior no Brasil”, professora Nair Fortes Abu Merhy; VII – “Universidade, tecnologia, empresa”, ministro Lucas Lopes; VIII – “Financiamento das universidades”, ministro Clemente Mariani Bittencourt; IX – “Financiamento do corpo discente e o banco da educação”, deputado Raymundo Padilha; X – “Vinculação da universidade e da empresa”, professor Theophilo de Azeredo Santos; XI – “Fundamentos para uma política educacional brasileira” (conferência-síntese), ministro Luiz Gonzaga do Nascimento Silva (IPES/GB, 1969).

Apesar de algumas diferenças de enfoque entre os conferencistas, pode-se perceber um sentido geral que perpassa o tratamento dos diferentes temas e que se encontra mais fortemente explicitado na conferência-síntese, especialmente no conjunto de sugestões apresentadas para o encaminhamento da política educacional do país. Esse sentido geral é traduzido pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão



de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Assim como os empresários ligados ao IPES operavam em articulação com seus colegas americanos e contavam com a sua colaboração financeira, também no planejamento e na execução orçamentária da educação se estreitou a relação com os Estados Unidos, celebrando-se acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

É nesse contexto que, a partir de 31 de março de 1965, foram assinados vários contratos de cooperação conhecidos como “Acordos MEC-USAID” (ARAPIRACA, 1982, pp. 133-135), para os quais uma das justificativas apresentadas foi o êxito do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), acordo assinado em 22 de junho de 1956 pelo então ministro da Educação, Clóvis Salgado, pelo governador de Minas Gerais, Bias Fortes, e por William E. Warne, diretor da United States Operating Mission to Brasil (USOM-B) para criar “um centro-piloto de educação elementar no Instituto de Educação em Belo Horizonte” (PAIVA & PAIXÃO, 2002, pp. 13 e 171). De fato, do ponto de vista das partes envolvidas, a execução do acordo foi coroada de êxito. O Programa estendeu-se de 1956 a 1964, dividido em duas partes: a primeira, de 1956 a 1961, deu-se sob a égide do “Ponto IV”, sendo administrado pela Administração da Cooperação Internacional (ICA); a segunda vigorou de 1961 a 1964 no âmbito da Aliança para o Progresso e já se deu sob a alçada da USAID.

O êxito do Programa expressou-se nos números e na amplitude de abrangência. Foram utilizadas 142 bolsas de estudos mediante as quais professores brasileiros fizeram cursos em universidades dos Estados Unidos. E no Brasil, entre 1959 e 1964, foram realizados cursos supervisionados por técnicos



americanos para 864 bolsistas oriundos de todas as unidades da federação brasileira, que, à época, abrangia 21 estados, o Distrito Federal e três territórios (idem, p. 150). Pedagogicamente, a perspectiva que orientava a execução do Programa pode ser definida como tecnicista, evidenciada na ênfase nos métodos e técnicas de ensino, na projeção de filmes didáticos confeccionados nos Estados Unidos e na valorização dos recursos audiovisuais que os bolsistas deveriam aprender não apenas a utilizar, mas também a produzir.

Quarto período

*As ideias pedagógicas no Brasil entre
1969 e 2001: configuração da concepção
pedagógica produtivista*



Capítulo XI

A educação na ruptura política para a continuidade socioeconômica



período da história das ideias pedagógicas que se inaugura no Brasil em 1969 se realiza num contexto cujo acontecimento decisivo foi a assim denominada “Revolução de 1964”. Revolução traz a ideia de ruptura. Mas cabe analisar se houve, mesmo, ruptura e, no caso de resposta positiva, em que nível e em que grau se deu a ruptura. Mais particularmente, cabe-nos indagar sobre as implicações daí decorrentes para a educação e para as ideias pedagógicas. Para isso será necessário indicar, em suas linhas básicas, os elementos que nos permitam compreender o desfecho do movimento de 1964 que colocou os militares no poder.

1. ESTADO, REGIME POLÍTICO E DESENVOLVIMENTISMO NO BRASIL PÓS-1930

Como vimos, o terceiro período da história das ideias pedagógicas no Brasil desenvolveu-se sobre a base de uma



estrutura material, cujo eixo dinâmico foi o processo de industrialização, com seu correlato de crescente urbanização. O modelo que orientou esse processo de industrialização foi aquele que se convencionou chamar de “substituição de importações”. Ora, se o país dependia de bens produzidos externamente, isso significa que ele estava integrado num sistema mundial. Tratava-se, aí, do sistema mundial produtor de mercadorias, portanto, de caráter capitalista. E o Brasil fazia parte desse sistema em posição dominada.

No momento em que o Brasil, em consequência da crise geral do capitalismo expressa na quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, que arrastou consigo também a economia exportadora de café, cujas receitas financiavam as importações, assume o projeto industrializante, o capitalismo mundial já havia entrado em sua fase monopolista. Nessa condição, o Estado liberal, próprio da fase anterior concorrencial, tendeu a transformar-se, nos diferentes países, em Estado intervencionista que, no período pós-crise de 1929, pela adoção de políticas keynesianas, passou a fazer uso da planificação nas atividades econômicas.

Luiz Pereira, em estudo redigido em julho de 1977, propõe que se distinga o tipo de Estado (capitalista ou socialista), as formas de Estado (liberal ou intervencionista) e o regime político, também diferenciado em suas formas (nacionalista liberal, nacionalista autoritária, internacionalista liberal e internacionalista autoritária). Considerando a situação brasileira, ele entende que o Estado implantado no Brasil é, obviamente, de tipo capitalista, assumindo, em todo o período pós-1930, a forma intervencionista. E identifica as seguintes formas de regime político vigentes em momentos subsequentes, a saber:

a) *Nacionalismo autoritário* (civil ou militar), de imediato lembrando, a respeito, o Estado Novo; b) *internacionalismo liberal*, vigente nos anos do Governo Dutra; c) *nacionalismo liberal*, vigente desde o retorno de Vargas por vias eleitorais, em 1951, até a Revolução de 64. Apesar do interregno do Governo “tampão” de Café Filho e do controvertido Governo Kubitschek, essa forma de regime consiste na vigência do chamado “modelo” nacional-desenvolvimentista; d) *internacionalismo autoritário* (em sua vertente *militarista*), vigente desde a Revolução de 64 aos dias atuais. As denominadas “conjunturas de redemocratização” constatáveis na “etapa contemporânea” da formação social brasileira são mais do que conjunturas, em sentido estrito: consistem na vigência da modalidade *liberal*



tanto do nacionalismo como do internacionalismo (econômicos) como formas de regime [PEREIRA, 1977, pp. 115-116].

Naturalmente poderíamos projetar essa análise, que data de 1977, para os dias atuais, acrescentando uma quinta forma de regime: o *internacionalismo liberal*, vigente desde o advento da Nova República, em 1985, até os dias de hoje.

Ao referir-se ao momento que se estende de 1951 até 1964, Luiz Pereira registra que toda essa fase foi marcada pelo nacionalismo desenvolvimentista, mas faz uma ressalva referente ao “governo ‘tampão’” de Café Filho e ao “controvertido governo Kubitschek”.

De fato, na transição entre a morte de Getúlio Vargas e a posse de Juscelino Kubitschek, a União Democrática Nacional (UDN), partido que abrigava os representantes dos interesses internacionais, estava no poder. Café Filho, na condição de vice-presidente, havia assumido o governo da República. Embora não filiado à UDN, tendo em vista que esse partido havia liderado a conspiração contra Getúlio, constituíra um ministério predominantemente udenista, tendo, na pasta da Fazenda, Eugênio Gudin, que em 1944 havia participado, juntamente com Roberto Campos, da Conferência de Bretton Woods, responsável pela criação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Monetarista, adepto de uma política econômica ortodoxa, Gudin baixou, em 1955, a Portaria 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), a antecessora do Banco Central, que concedeu grandes vantagens ao capital estrangeiro.

Juscelino assumiu a Presidência em 31 de janeiro de 1956 e, embora sendo do Partido Social Democrático (PSD), adversário da UDN, não revogou a Portaria 113. Em lugar disso, utilizou-a para completar o processo de substituição de importações, atraindo as empresas estrangeiras para implantar, então, as indústrias de bens de consumo duráveis. Esse tipo de indústria, por ser de capital intensivo, exige grandes somas de investimentos. Assim, sua implantação imediata só foi possível por meio das poderosas empresas internacionais. Estas tenderiam, em seguida, a dominar o panorama econômico do país, absorvendo ou colocando sob sua órbita boa parte das empresas nacionais.

Ocorre que essa política favorável às empresas estrangeiras era incompatível com o nacionalismo desenvolvimentista. No entanto, Juscelino, ao



mesmo tempo em que punha em prática essa política econômica, incentivava também, via Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a elaboração e difusão da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista, nela embalando o lema “cinquenta anos em cinco”, que alimentava a execução de seu Plano de Metas. Eis por que Luiz Pereira considerou controvertido o Governo Kubitschek. Manifestou-se aí a contradição entre o modelo econômico, de caráter desnacionalizante, e a ideologia política nacionalista, que estaria na base da crise dos anos iniciais da década de 1960, que desembocou no “internacionalismo autoritário em sua vertente militarista”.

Mas, antes de tentarmos compreender a natureza e o desfecho dessa crise, é preciso esclarecer um outro componente dessa mesma crise: a doutrina da interdependência gestada no interior da Escola Superior de Guerra (ESG), que veio a se impor como a ideologia política correspondente ao modelo econômico desnacionalizante (capitalismo de mercado associado dependente).

2. A ESG E A DOCTRINA DA INTERDEPENDÊNCIA

Após a Segunda Guerra Mundial, com a divisão do mundo em dois blocos antagônicos, intensificou-se a corrida armamentista associada à preparação bélica. Nesse contexto os Estados Unidos criaram o National War College, visitado pelo general Salvador César Obino em 1948. Em decorrência foi criada, em 1949, a ESG brasileira nos moldes de sua congênere americana, o National War College. Para implantar a escola, os americanos enviaram ao Brasil uma missão militar. O membro mais ilustre e mais influente da ESG foi o general Golbery.

Golbery do Couto e Silva nasceu na cidade de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul, em 21 de agosto de 1911 e veio a falecer em São Paulo em 18 de setembro de 1987. Tendo feito o curso secundário no Ginásio Lemos Júnior em Rio Grande, em abril de 1927, portanto ainda com 15 anos de idade, ingressou na Escola Militar do Realengo, no Rio de Janeiro, destinada a preparar oficiais para os quadros permanentes do corpo de tropa do Exército. Essa escola foi substituída, em 1941, pela Escola Militar das Agulhas Negras. Sua biografia registra uma trajetória de estudos exitosa: em dezembro de 1930 concluiu o curso de cadete, obtendo o primeiro lugar de toda a sua



Golbery do Couto e Silva (segunda fileira, primeiro à direita) e outros oficiais militares em curso de aperfeiçoamento nos Estados Unidos, agosto de 1944.
Fonte: Fundação Getúlio Vargas – CPDOC.



turma de todas as armas e em 1941 foi o único oficial aprovado no concurso para a Escola de Estado-Maior. A partir de agosto de 1944 estagiou na Fort Leavenworth War School, nos Estados Unidos, famosa por preparar corpos de oficiais expedicionários de diferentes países. Após esse estágio integrou a Força Expedicionária Brasileira (FEB) como oficial de inteligência estratégica e informações, permanecendo na Itália até o final da guerra. Em maio de 1946 integrou o Estado-Maior do Exército, no mês seguinte foi promovido a major e em dezembro passou para o Estado-Maior Geral, hoje Estado Maior das Forças Armadas, onde permaneceu até março de 1947. Após permanecer por três anos na Missão Militar Brasileira de Instrução no Exército do Paraguai, em outubro de 1950 tornou-se adjunto da Seção de Informações do Estado-Maior do Exército. Promovido a tenente-coronel em outubro de 1951, em março de 1952 integrou o Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra. Por ter participado, em novembro de 1955, do golpe frustrado que pretendia impedir a posse de Juscelino e Jango na Presidência e Vice-Presidência da República, foi preso por oito dias, exonerado da Escola Superior de Guerra e transferido para o quartel-general da Infantaria Divisionária da 4ª Região Militar (ID/4), em Belo Horizonte. Mas já em março de 1956 foi promovido a coronel e retornou ao Estado-Maior do Exército, atuando na Subseção de Doutrina da Seção de Operações. Daí passou, em setembro de 1960, a chefe da Seção de Operações do Estado-Maior das Forças Armadas. Nomeado chefe de gabinete da Secretaria-Geral do Conselho de Segurança Nacional em fevereiro de 1961, em setembro desse ano solicitou transferência para a reserva, assumindo, em 1962, a direção do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Nesse organismo civil prosseguiu com seu trabalho de doutrinação e propaganda, organizando ações desestabilizadoras do Governo Jango e desagregadoras dos movimentos populares.

Na ESG, assim como nos postos ocupados no Estado-Maior, Golbery dedicou-se à elaboração de textos que vieram a conformar a Doutrina de Segurança Nacional, também conhecida como Doutrina da Interdependência. Guiando-se por essa doutrina, ele participou ativamente da vida política do país, ganhando evidência em alguns momentos e, em outros, atuando nos bastidores, com o que se transformou na eminência parda do regime militar instaurado em 1964.

Ganhou evidência quando redigiu o “Manifesto dos coronéis”, em fevereiro de 1954, criticando o aumento de 100% do salário mínimo proposto



pelo ministro do Trabalho, João Goulart, e decretado por Getúlio em 1º de maio; quando participou do golpe que pretendia impedir a posse de Juscelino; e quando assumiu a chefia do Gabinete Civil dos Governos Geisel e João Figueiredo. Atuou nos bastidores liderando um grupo de militares que apoiou a candidatura de Jânio Quadros; exercendo a chefia de Gabinete da Secretaria do Conselho de Segurança Nacional, em 1961, no Governo Jânio Quadros; dirigindo o Serviço Nacional de Informações, por ele criado em 1964; e sendo o principal estrategista da “transição lenta, gradual e segura” para a democracia, iniciada no Governo Geisel e completada no mandato de Figueiredo.

Os principais textos que dão forma à Doutrina da Segurança Nacional foram reunidos no livro *Geopolítica do Brasil*, publicado em 1966. A obra estruturou-se em três partes: I – Aspectos geopolíticos do Brasil; II – Geopolítica e geoestratégia; III – O Brasil e a defesa do Ocidente. Essas três partes são precedidas de uma introdução denominada “O problema vital da segurança nacional” e sucedidas por dois anexos: I. Formulação de um conceito estratégico nacional (ensaio metodológico). II. Esboço de um plano de pesquisa geopolítica.

Compõem a primeira parte da coletânea três textos com o mesmo título geral de “Aspectos geopolíticos do Brasil”, redigidos em 1952, 1959 e 1960. Na segunda parte também se encontram três textos, todos de 1959. O primeiro tem o mesmo título de “Geopolítica e geoestratégia”; o segundo denomina-se “Dois polos da segurança nacional na América Latina” e o terceiro, “Áreas internacionais de entendimento e áreas de atrito”. Por fim, a terceira parte compõe-se de um único texto, redigido em 1958, com o mesmo título que nomeia essa parte “O Brasil e a defesa do Ocidente”.

A 3ª edição dessa obra, publicada em 1981, é precedida de “Conjuntura política nacional – o poder executivo”, texto da famosa e polêmica conferência pronunciada em 1980 na ESG, que apresentou e fundamentou a estratégia da transição democrática lenta, gradual e segura. Por isso o livro veio à luz com um novo título: *Conjuntura política nacional: o poder executivo & geopolítica do Brasil* (SILVA, 1981).

Entendendo a “geopolítica” a partir da definição de Backheuser: “política feita em decorrência das condições geográficas”, Golbery efetua diversas análises da posição espacial ocupada pelo Brasil no mundo, traçando 36 esquemas, dos quais 28 são mapas, sendo 14 do Brasil, dois da América do



Sul e 12 são mapas do mundo com o Brasil em posição central e as demais regiões em projeção azimutal.

A geopolítica por ele formulada tem como razão de ser a segurança nacional, que implica, nas condições da época pós-Segunda Guerra Mundial, uma estratégia total para uma guerra total. Com efeito, explica ele, ampliou-se o conceito de guerra, não apenas no sentido de que se estende a todo o território dos Estados beligerantes. De guerra restrita ao setor militar tornou-se *guerra total*, envolvendo a economia, as finanças, a política, a psicologia e a ciência. De guerra total transformou-se em *guerra global*; e, daí, em guerra indivisível, permanente, chegando-se ao conceito de *guerra fria* que ocupa o lugar da paz, não se sabendo mais onde começa a guerra e termina a paz e vice-versa (idem, p. 24).

Sua visão estratégica da segurança nacional supõe a definição dos Objetivos Nacionais Permanentes (ONPs), à luz dos quais se avalia a conjuntura pela análise dos fatores políticos, psicossociais, econômicos e militares. Com base nessa análise de conjuntura, chega-se à definição dos Objetivos Nacionais Atuais (ONAs), que orientarão a política de consecução traduzida, por sua vez, em diretrizes governamentais que permitirão formular e pôr em ação o planejamento da segurança nacional (idem, esquema 2, p. 30).

Acredita Golbery que os ONPs do Brasil podem ser enunciados, sem a possibilidade de maior divergência, nos seguintes termos:

- salvaguarda intransigente da independência política, admitindo, porém, que a soberania nacional seja autolimitada em favor da cooperação e da paz internacionais;
- manutenção de um estilo de vida democrático, apoiado cada vez mais na participação consciente do povo;
- garantia das liberdades regionais (federação) e da autonomia local (municípios);
- consolidação da unidade nacional, pela crescente integração social, com base nos princípios da justiça social e da moral cristã;
- incorporação de todo o território nacional, com a humanização e valorização dos espaços ainda não ocupados;
- fortalecimento da economia, assegurando bem-estar e cultura a todo o povo, em todas as regiões e garantindo autossuficiência, como condição do exercício da soberania nacional;



- manutenção do *status quo* territorial na América do Sul, contra eventuais tendências revisionistas e evitando a formação de blocos regionais, políticos ou econômicos, que possam ameaçar a paz do continente;
- robustecimento da solidariedade e cooperação entre os povos da América; tendo em vista o progresso de todos e a defesa do continente;
- fortalecimento do prestígio do Brasil no exterior, baseado no princípio da igualdade jurídica dos Estados, visando à salvaguarda de seus interesses e em benefício da paz internacional (idem, pp. 74-75).

Formulados esses objetivos permanentes, Golbery pergunta-se sobre os obstáculos que se lhes apresentam, sobre os antagonismos que será necessário enfrentar e sobre as ameaças a serem debeladas. E passa a considerar a “perspectiva brasileira do mundo” em que, dispostas as demais nações em projeção azimutal em torno do centro em que se localiza o Brasil, identifica dois hemisférios.

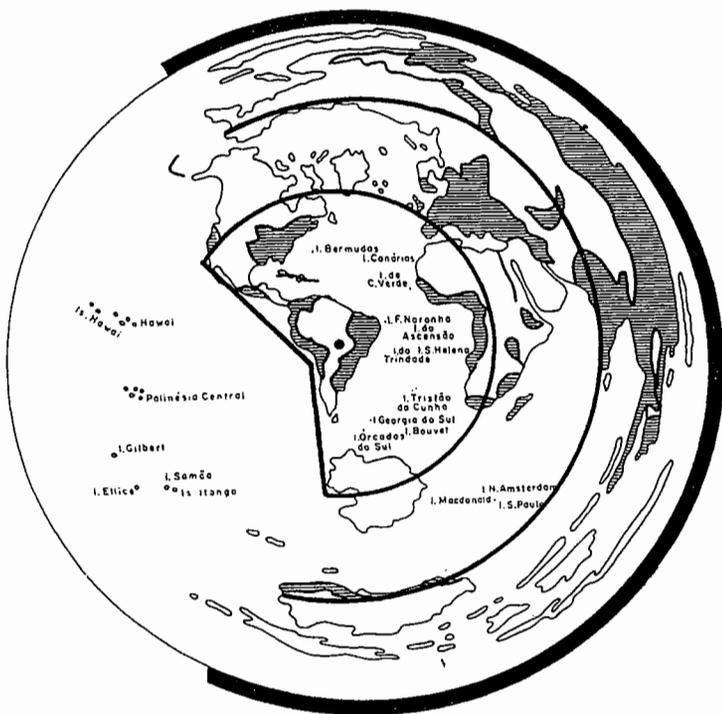
Na visualização do mapa a América do Sul, no centro, aparece bem protegida a oeste pelo oceano Pacífico e pela cordilheira dos Andes, voltando-se toda para leste, com o mediterrâneo Atlântico a separá-la das demais áreas terrestres dispostas em projeção azimutal.

O primeiro hemisférico, chamado de *hemisférico interior*, abrange a América do Norte à esquerda, a África em posição central e a Antártida no flanco direito. Com origem nesse hemisférico não há ameaça a temer.

O *hemisférico exterior* abrange, a noroeste, a Europa com a Rússia que se estende pela Ásia; a leste a Índia, com seu grande potencial demográfico e econômico; ao Sul, Austrália e Nova Zelândia; e, nos limites orientais desse hemisférico, a grande concentração demográfica do Japão, China, Indochina, Malásia, Indonésia e Filipinas.

Conforme Golbery, é desse hemisférico que podem surgir ameaças às quais não está imune a América do Sul. Isso porque foi de lá que vieram, em dias passados, ameaças da Alemanha, do Japão e agora “se manifestam, com virulência excepcional e multiforme, a partir do eixo Moscou-Pequim” (idem, p. 82).

Daí conclui pela necessidade estratégica de manter o hemisférico interior a salvo de cair em mãos de um agressor potencial, como condição para que a América do Sul permaneça imune a ataques indesejados. Assegurada essa condição, diz Golbery, “a fortaleza sul-americana permanecerá quase que



Esquema sobre a América do Sul e os hemisférios interior e exterior. Fonte: In: Golbery do Couto e Silva, *Conjuntura política nacional: o poder executivo & geopolítica do Brasil*, 3. ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1981, p. 81.



inexpugnável”; mas acrescenta: “se contra a infiltração quinta-colunista, a agressão disfarçada em subversão insuflada de longe, a penetração ideológica emoliente e sutil, forem tomadas, com oportunidade e sabedoria, justas medidas preventivas e, se necessário, repressivas” (idem, pp. 82-83).

Com base nessa orientação, os integrantes da ESG esmeraram-se em produzir documentos para os cursos ministrados a estagiários militares e civis, o que pode ser ilustrado pelos seguintes textos, publicados em 1970 para circulação reservada aos estagiários da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG): “Estratégia nacional”, do general de brigada Dilermando Gomes Monteiro; “Segurança interna”, dos coronéis Antonio Duarte Miranda e Germano Seidl Vidal e tenente-coronel José Ramos de Alencar; “As informações e segurança nacional”, do ministro Heitor Pinto de Moura; “Política, poder e segurança nacional”, do professor Francisco de Souza Brasil; “Aspectos da guerra contemporânea: a guerra revolucionária”, do coronel de infantaria Antonio Duarte Miranda.

Em síntese, a Doutrina da Segurança Nacional, tal como formulada por Golbery do Couto e Silva, assentava-se nas seguintes premissas:

1. O mundo está em guerra (guerra fria, mas com probabilidade de se transformar em quente a qualquer momento).
2. Essa guerra trava-se entre dois blocos: o bloco ocidental, democrático e cristão, e o bloco oriental, comunista e ateu.
3. O líder do bloco ocidental são os Estados Unidos. O líder do bloco oriental é a União Soviética.
4. Como se trata de uma geopolítica, os países situados na área ocidental integram o bloco liderado pelos Estados Unidos; aqueles situados no bloco oriental situam-se sob a liderança da União Soviética.
5. Um corolário dessas premissas é que não há possibilidade de terceira posição: ou se está de um lado, ou de outro. Com efeito, se um país que se situa numa das duas áreas geográficas assume posição de neutralidade, ele estará enfraquecendo o seu bloco e, conseqüentemente, fortalecendo o bloco antagonista.
6. Quanto mais forte o líder, mais forte o bloco como um todo.

Recorde-se que o general Juracy Magalhães, que foi embaixador do Brasil nos Estados Unidos no Governo Castelo Branco, depois ministro da Justiça



e, de 17 de janeiro de 1966 até 15 de março de 1967, ministro das Relações Exteriores, ao retornar de uma de suas muitas viagens aos Estados Unidos, pronunciou duas frases que tiveram grande repercussão na imprensa: “não existe mais independência; o que existe é interdependência”. E a outra: “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil”. A primeira frase teve repercussão positiva, gerando comentários do tipo: “Sim, claro. No mundo de hoje, de intensas relações internacionais, os países dependem uns dos outros. Afinal, como disse McLuhan, o mundo virou uma aldeia global”. Já a segunda frase gerou reações indignadas, sendo interpretada como indicativa de subserviência e entreguismo. No entanto, as duas frases queriam dizer a mesma coisa e poderiam figurar como conclusão, num silogismo do tipo “sorites”, da cadeia de premissas anteriormente enunciadas. Com efeito, se, quanto mais forte o líder, mais forte o bloco como um todo, isso significa que o líder depende de cada membro do bloco e vice-versa. E o que é bom para o líder é bom para cada um dos membros do bloco. Portanto, entre o Brasil e o líder do bloco ocidental, os Estados Unidos, há uma relação de interdependência, e o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil.

É exatamente isso que, com base naquela cadeia de premissas, Golbery irá demonstrar ao examinar as relações do Brasil com o Ocidente:

a) O Ocidente precisa do Brasil

Tendo em vista que o Brasil, por razões históricas, culturais, religiosas, econômicas, políticas, mas principalmente geográficas, integra o bloco ocidental, daí decorre sua responsabilidade na defesa do Ocidente, cuja civilização foi diagnosticada como ameaçada pelas hostes comunistas do expansionismo sino-russo.

Na defesa da civilização ocidental, os Estados Unidos da América (EUA) não podem prescindir das Américas Central e do Sul e, portanto, do Brasil, que aí ocupa posição central quanto: ao apoio diplomático maciço nas Nações Unidas; ao fornecimento de materiais estratégicos, cujas fontes se encontrem em regiões instáveis, como é o caso do petróleo do Oriente Médio; à proteção do tráfego marítimo no mediterrâneo Atlântico, como rota alternativa no caso de um colapso de Suez ou Panamá; à abertura do espaço aéreo para a travessia sobre o oceano, alcançando a África, “retaguarda imediata



e vital do bastião europeu de defesa”; à estruturação de um sistema de segurança continental que permita a defesa, em caso de guerra, dessa região situada no coração do dispositivo defensivo de todo o Ocidente; e, finalmente, ao concurso militar de um grande potencial demográfico em operações extracontinentais, de modo especial “no caso de guerra mais prolongada em que haja necessidade de enfrentar as massas incontáveis da Rússia e da China” (idem, p. 246).

b) O Brasil depende do Ocidente

Que o Brasil depende essencialmente – e muito – do Ocidente, em especial dos EUA, para o desenvolvimento econômico, progresso técnico e cultural e para sua segurança é algo, diz Golbery, que hoje não exige maior discussão. Considera, então, que o melhor antídoto para “as promessas do milênio comunista” seria o soerguimento econômico e cultural dos países subdesenvolvidos, promovido pelas potências econômicas do Ocidente, à frente os EUA. E conclui, solene: “redimindo os povos irmãos desta América, o Ocidente redimiria, pela esperança, os povos todos da Terra. E as sereias comunistas cantariam ao vento suas promessas blandiciosas” (idem, p. 249).

Eis aí, expressa com todas as letras, a doutrina da interdependência, ideologia que caía como uma luva para justificar a adoção do modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente.

3. DESFECHO DA CONTRADIÇÃO MODELO ECONÔMICO *VERSUS* IDEOLOGIA POLÍTICA: O REGIME MILITAR

Enquanto o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), de um lado, elaborava a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista e a ESG, de outro, formulava a doutrina da interdependência, o processo de industrialização seguia seu curso impulsionado pelo Governo Kubitschek que conseguia assegurar relativa calma política dando curso às franquias democráticas, graças a um equilíbrio que repousava na contradição antes apontada: ao mesmo tempo em que estimulava a ideologia política nacionalista, dava sequência ao projeto de industrialização do país, por meio de uma progressiva



desnacionalização da economia. Essas duas tendências eram incompatíveis entre si, mas no curso do processo o objetivo comum agregava grupos com interesses distintos, divergentes e até mesmo antagônicos. Nessas condições, a contradição permanecia em segundo plano, em estado latente, tipificando-se à medida que a industrialização avançava, até emergir como contradição principal quando se esgotou o modelo de substituição de importações¹. De fato, em 1960, o modelo havia cumprido suas duas etapas: a primeira correspondente à substituição dos bens de consumo não duráveis, como, por exemplo, as indústrias têxteis e alimentícias, que, por não requerer grandes somas de capitais, puderam ser instaladas mais rapidamente; e a segunda, referente à substituição dos bens de consumo duráveis (indústrias automobilísticas, eletrônicas, eletrodomésticas), cujas somas vultosas de capitais requereram o concurso das empresas internacionais. Completou-se, assim, o ciclo da substituição das importações: já não dependíamos mais das manufaturas trazidas do exterior. A meta da industrialização havia sido atingida. Logo, não fazia mais sentido lutar por ela. O que se ocultava sob o objetivo comum (a contradição de interesses) veio à tona quando o objetivo foi alcançado.

Efetivamente, se os empresários nacionais e internacionais, as classes médias, os operários e as forças de esquerda se uniram em torno da bandeira da industrialização, as razões que os moveram na mesma direção eram divergentes. Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda, tratava-se apenas de uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, *royalties* e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional etc.). Esses objetivos propostos pela nova bandeira de luta eram decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista que, entretanto, entrava em conflito com o modelo econômico vigente.

Mas e a burguesia nacional? Não seria ela uma aliada dos grupos que estavam levantando essa nova bandeira? Essa expectativa alimentada pelos intelectuais do ISEB e, mesmo, por alguns setores do que está sendo chamado

1. Retomo, a partir daqui até o final deste tópico, com as devidas adaptações, considerações feitas em outro trabalho (SAVIANI, 2004, pp. 154-157).



de “forças de esquerda” resultou frustrada. Na medida em que se ia consolidando o processo de industrialização, foi ocorrendo uma progressiva reacomodação dos grupos envolvidos. A burguesia nacional foi levada a enfatizar seus caracteres burgueses em detrimento de suas características nacionais, fazendo causa comum com os interesses internacionais (JAGUARIBE, 1968, pp. 30-31). Daí o rompimento da aliança Partido Social Democrático (PSD)-Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) que traduzia, com as devidas ressalvas, a aliança entre a burguesia nacional e o trabalhismo. O PSD aproximou-se cada vez mais da UDN, identificando-se os interesses de ambos. E o PTB foi progressivamente empurrado para a esquerda. Embora o PTB não fosse, na origem, um partido de esquerda, a correlação de forças desse momento forçava-o nessa direção, o que não chegava a surpreender, considerando-se sua base operária.

A campanha para as eleições presidenciais de 1960 evidenciou essa reacomodação de forças. Embora o PSD fosse governo e tivesse candidato próprio, o marechal Lott, tacitamente apoiou o candidato da UDN, Jânio Quadros, contra Lott, o militar cuja candidatura fora lançada pela Frente Parlamentar Nacionalista. Descompromissado com a burguesia, Lott frustrara os anseios golpistas da UDN em 1955; e nas eleições de 1960 significativamente encabeçava uma chapa que tinha como candidato à Vice-Presidência precisamente João Goulart, a figura número 1 do PTB. Com Jânio, finalmente a UDN venceu pelas urnas, mas foi uma vitória ilusória. Jânio Quadros, sem compromisso com partidos, não se dispôs a fazer o ajuste da ideologia política ao modelo econômico. Ao contrário, dava demonstrações de que pretendia prosseguir na orientação nacionalista, o que se manifestava em especial na política externa, classificada como independente. A UDN sentiu-se enganada. Isolado, Jânio viu-se diante de uma única saída: renunciar.

Consumada a renúncia, a conturbada posse de Jango estava diretamente ligada à mencionada contradição entre modelo econômico e ideologia política. O novo presidente, membro das classes dominantes cuja ascensão, porém, se devia aos compromissos com as massas operárias e com a ideologia nacionalista, convertera-se na própria personificação da contradição que agitava o país. Suas hesitações entre a pressão dos grupos econômicos dominantes e a fidelidade aos compromissos decorrentes de sua carreira política permitiram-lhe equilibrar-se no poder durante algum tempo, ao mesmo tempo em que preparavam sua queda. Quando, em março de 1964, por insistência de seus



conselheiros imediatos, ele dava mostras de que havia superado as hesitações, apelando diretamente às massas, seu destino já estava traçado. O golpe militar desencadeado em 31 de março consumou-se logo em 1º de abril. Diante da alternativa: ajustar a ideologia política ao modelo econômico ou vice-versa, a Revolução de 1964 resolveu o conflito impondo a primeira opção (PEREIRA, 1970). E a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência.

Retomemos, então, a questão levantada no início deste capítulo: revolução traz a ideia de ruptura. Mas cabe analisar se com a Revolução de 1964 houve, mesmo, ruptura e, no caso de resposta positiva, em que nível e em que grau se deu a ruptura.

A ruptura deu-se no nível político e não no âmbito socioeconômico. Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. Destaque-se que esse fenômeno da ruptura política para a preservação da ordem socioeconômica foi constantemente proclamado pelos discursos políticos proferidos por ocasião das comemorações cívico-militares ao longo dos vinte anos da ditadura. Nesses discursos era uma constante a seguinte temática: as Forças Armadas levantaram-se para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições. Mas no plano político foi inegável a “mudança radical” atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder, caso inédito na história política brasileira. Ausência de “revolução social” e “mudança política radical”, eis a conclusão a que chegam analistas de variadas tendências (STEPAN, 1975) sobre a Revolução de 1964.

Não tendo havido ruptura, mas continuidade no plano socioeconômico, compreende-se que tenha havido continuidade também na educação. E isso se refletiu na legislação que instituiu as reformas do ensino baixadas pela ditadura. Eis por que não foi necessário revogar os primeiros títulos da LDB (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), exatamente os títulos que enunciavam as diretrizes a serem seguidas. Foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência.



4. EMERGÊNCIA E PREDOMINÂNCIA DA CONCEPÇÃO PRODUTIVISTA DE EDUCAÇÃO

O aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-dependente trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações. Como vimos, essa ideia já aparece fortemente nas análises do IPES, tanto no simpósio de 1964, como no Fórum “A educação que nos convém”, de 1968.

O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”.

O ano de 1969 é o marco de abertura dessa nova etapa, uma vez que, em virtude do Decreto n. 464, de 11 de fevereiro desse ano, entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Igualmente, foi aprovado no mesmo dia 11 de fevereiro o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. E, no campo especificamente pedagógico, foi também em 1969 que se deu a aprovação do Parecer CFE n. 252, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia. Com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial. Já a partir da segunda metade dos anos de 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional. E, embora flexibilizada, permaneceu nessa posição mesmo na Nova República, que decorreu da abertura “lenta, gradual e segura”. Na década de 1990, já refuncionalizada, a visão produtivista, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara Federal, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro. Esse projeto surgiu no Senado e, patrocinado pelo Ministério da Educação (MEC), transformou-se na nova LDB. Foi ainda essa mesma visão que orientou o processo de regulamentação



dos dispositivos da LDB, culminando na aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) em janeiro de 2001.

A hegemonia da concepção produtivista e os ensaios contra-hegemônicos surgidos como seu contraponto, eis o objeto da análise a ser empreendida nos próximos três capítulos, que tratarão das ideias pedagógicas no período que se estende de 1969 a 2001.

Capítulo XII

Pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista (1969-1980)



Com o advento do regime militar, o lema positivista “Ordem e Progresso” inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”. Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido. A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação.



“Uma bela livraria”, gravura que ilustra a importância dos livros na difusão e circulação das ideias. Fonte: Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil (Estampa 130 – Augustus Charles Pugin e Thomas Rowlandson).



Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”.

Como já se observou, os elementos que vieram a dar forma à pedagogia tecnicista começaram a ser dispostos na segunda metade da década de 1960. Além dos eventos organizados pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e dos acordos MEC-USAID, esse processo também pode ser constatado na literatura divulgada no período. Por esse motivo, na abordagem do tema deste item, começarei pelas publicações da época; tratarei, em seguida, do processo de construção da nova corrente pedagógica focalizando a figura de Valnir Chagas; enfim, apresentarei uma síntese da concepção pedagógica tecnicista.

1. A PEDAGOGIA TECNICISTA: UMA VISÃO A PARTIR DO MOVIMENTO EDITORIAL

Em 1967 foi publicado o livro *O valor econômico da educação*, de Theodor Schultz, cujo original havia saído nos Estados Unidos em 1963. E em 1973 já era publicada no Brasil, com o título *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*, a tradução de *Investment in human capital (the role of education and of research)*, do mesmo autor, publicado em 1971 nos Estados Unidos.

No mesmo ano (1967) em que saía o primeiro livro de Schultz, era publicada, com organização e introdução de Luiz Pereira, a coletânea *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Essa obra reúne textos que provêm de 1962, por iniciativa de organismos oficiais, como “desenvolvimento econômico e educação: perspectivas”, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), e as “Conclusões e recomendações da Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina” realizada em Santiago do Chile com o patrocínio conjunto da Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), CEPAL, Direção de Assuntos Sociais da Organização das Nações Unidas (ONU) e com a participação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações



Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO). Integram ainda a coletânea textos de autores representativos da tendência que considera a educação como investimento, versando sobre os fundamentos econômicos da educação e sobre a formação da mão de obra. Entre esses trabalhos, destaca-se o estudo de Hla Myint, “Educação e desenvolvimento: um balanço teórico”, que alerta para os riscos teóricos das análises que vinham sendo desenvolvidas sobre economia da educação e formação da mão de obra.

Em 1970 editou-se o livro de Frederick Taylor, *Princípios de administração científica*. Em 1971 foi a vez da obra de C. W. Churchman, *Introdução à teoria dos sistemas*; e em 1975 já se encontrava na 2ª edição brasileira o livro de Ludwig von Bertalanffy, *Teoria geral dos sistemas*, cuja publicação original, em inglês, data de 1968.

Em 1970 também já se encontrava na 2ª edição o livro de Burrhus Frederic Skinner, *Ciência e comportamento humano*, coeditado pela Editora da Universidade de Brasília (UnB) e pela Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC). Registre-se que essa publicação saía com uma “Apresentação à edição brasileira”, do próprio Skinner, que conclui com as seguintes palavras: “O Brasil moderno move-se em uma direção que deve salientar a importância de uma ciência útil do comportamento. Esta tradução serve, pois, a uma função extra ao acentuar o caráter do livro de modo particularmente útil” (SKINNER, 1970, p. 5). •

Do mesmo Skinner foi publicado, em 1972, o livro *Tecnologia do ensino*. O último capítulo desse livro (capítulo XI), denominado “O comportamento do sistema”, começa com o seguinte parágrafo:

Embora uma tecnologia do ensino se ocupe principalmente com o comportamento do aluno, existem outras figuras no mundo da educação às quais se aplica uma análise experimental. Precisamos ter melhor compreensão não só dos que aprendem como também: 1) dos que ensinam; 2) dos que se empenham na pesquisa educacional; 3) dos que administram escolas e faculdades; 4) dos que estabelecem a política educacional e 5) dos que mantêm a educação. Todas estas pessoas estão sujeitas a contingências de reforço que podem precisar ser alteradas para melhorar a educação como instituição [SKINNER, 1972, p. 217].

Foi também no ano de 1972 que foram publicados os dois volumes de *Taxionomia dos objetivos educacionais*, tratando o primeiro do “domínio cog-



nitivo” (BLOOM; ENGELHART; FURST et al., 1972a) e o segundo do “domínio afetivo” (BLOOM; KRATHWOHL & MASIA, 1972b). A introdução do volume 1 contém a seguinte epígrafe, retirada do *Webster’s New Collegiate Dictionary*: “Taxionomia - ‘Classificação, especialmente de animais e plantas, segundo suas relações naturais’[...]” (BLOOM; ENGELHART; FURST et al., 1972a, p. 1). O empenho dos autores é transpor essa forma de classificação para o campo educacional no espírito, portanto, do “behaviorismo” que busca tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu *comportamento* e não a sua *consciência*. Para dar conta desse objeto de preocupação, o behaviorismo centra-se em estudos e na realização de experiências em torno da aprendizagem, motivação, emoção e desenvolvimento individual. A tarefa da taxionomia dos objetivos educacionais coloca-se, pois, como exigência enunciá-los em termos operacionais, isto é, traduzi-los em comportamentos expressos por verbos que indicam ações observáveis e não atos de consciência.

Além das obras citadas, outro indicador da emergência das novas ideias pedagógicas são os artigos publicados nos periódicos da área. À guisa de amostra, tomo o caso da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, a partir de levantamento que realizei sobre o conjunto da produção dessa revista, desde o número 1, de 1944, até o número 140, de outubro/dezembro de 1976 (SAVIANI, 1984).

O número 93, de janeiro/março de 1964, traz um conteúdo que reflete a crise da pedagogia nova, contendo elementos que apontam na direção da pedagogia tecnicista. Trata-se dos artigos de Anísio Teixeira, “Plano e finanças da educação”, e de Joaquim Faria Góis Filho, “A cooperação entre a universidade e a indústria”, nos quais já aparece a preocupação com as relações entre educação e o modelo empresarial. Além desses, encontra-se, também, de Gildásio Amado, “Ginásio moderno”, que trata dos ginásios orientados para o trabalho (ginásios vocacionais).

E a tendência tecnicista vai delineando-se mais claramente: o número 104, de outubro/dezembro de 1966, contém artigo de R. Gal, “Métodos ativos e recursos audiovisuais”, advogando uma atitude dinâmica diante dos meios audiovisuais, além de um outro artigo, de G. Becker, “Observações sobre o processo de comunicação”; e o número 108, de outubro/dezembro de 1967, traz dois artigos sobre instrução programada e um sobre TV Educativa, com um balanço das realizações e perspectivas.



Continuando na mesma direção, o número 110, de abril/junho de 1968, divulga artigo de Paulo Novais, “Um modelo econômico para planejamento de educação”, com observação do autor de que se trata do sétimo de uma série de relatórios elaborados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o tema; o número 116, de outubro/dezembro de 1969, é todo dedicado à TV Educativa; o número 119, de julho/setembro de 1970, centra-se na economia da educação (custos e financiamento da educação); seguem-se os números 120, de outubro/dezembro de 1970, dedicado ao ensino técnico e, de novo, TV Educativa. E, obviamente, como a Lei n. 5.692 fora aprovada em 11 de agosto de 1971, o número 123, de julho/setembro de 1971, trata da reforma do ensino de 1º e 2º graus; e o número 125, de janeiro/março de 1972, da implantação da reforma.

Completando a amostra, os números de 126 a 140, publicados de abril de 1972 a dezembro de 1976, com apenas duas exceções, foram organizados segundo unidades temáticas, encontrando-se, ainda que não exclusivamente, alguns dos temas mais típicos da tendência tecnicista. Pela ordem, os temas tratados foram: criança carente; educação do excepcional; pós-graduação; criatividade-arte/educação; ensino supletivo; arte/educação e lazer; filosofia da educação; avaliação; educação e emprego; tecnologia educacional; educação do superdotado; e pré-escola.

Finalmente, faço uma breve referência a um artigo de Anísio Teixeira, “Systems analysis e educação”, estampado no número 129, de janeiro/março de 1973, mas que fora elaborado em 1968 para o jornal *Folha de S. Paulo*. Após descrever brevemente em que consiste, a seu ver, o método da análise de sistemas, o autor afirma: “é esse método que hoje se está introduzindo na problemática da guerra, do comércio, da produção e, de 1965 para cá, da educação”. É interessante observar como, nesse texto, Anísio Teixeira não consegue aceitar o *novo* método, mas, ao mesmo tempo, não consegue refutá-lo. Isso mostra, de um lado, a força da nova tendência e, de outro, que a base ideológica do escolanovismo, o liberalismo, é a mesma da pedagogia tecnicista, bastando, para esta impor-se, que o desenvolvimento da sociedade atinja um grau maior de homogeneidade. Por isso afirma Anísio que “para a *análise de sistema* poder ser praticada, há de haver, primeiro, uma rigorosa classificação dessas situações (educacionais), para se caracterizarem algumas *uniformidades* sobre as quais se possa pensar e argumentar com lógica e plausibilidade”. E considera que, já se tendo conseguido isso nos países desenvolvidos, lá é



possível a utilização do método, ao passo que, “entre nós, o método somente será possível” quando se atingir “o grau de padronização e homogeneidade necessário” ao seu funcionamento. “Dai não ser generalizável senão às situações *desenvolvidas* do nosso esforço educacional, quando tenhamos atingido grau realmente alto de padronização e homogeneidade”. E conclui, mantendo sua visão escolanovista, que aqui, paradoxalmente, só se consegue justificar à base das circunstâncias do subdesenvolvimento: “presentemente, cada situação educacional é uma e só pode ser comparada com ela própria”.

2. VALNIR CHAGAS E AS REFORMAS DO ENSINO

A incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino foi empreendida pelas iniciativas de reforma que começaram com o ensino superior a partir de estudos desenvolvidos no âmbito do então Conselho Federal de Educação (CFE). Assim é que, com base em parecer elaborado por Valnir Chagas sobre a “Reestruturação das universidades brasileiras”, baixou-se o Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966, complementado por um novo Decreto-Lei, o de n. 252, de 28 de fevereiro de 1967, também relatado, em sua fase preparatória no Conselho Federal de Educação (CFE), por Valnir Chagas. No ano seguinte, no auge da crise estudantil, com as principais universidades tomadas pelos alunos, o governo criou, por decreto de 2 de julho de 1968, um Grupo de Trabalho (GT) para elaborar projeto da reforma universitária. Valnir Chagas integrou esse GT, tendo importante atuação no aspecto doutrinário do projeto que veio a converter-se na Lei n. 5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968.

Conforme Florestan Fernandes (1975, p. 202), o GT teve de enfrentar três obstáculos: 1) o tempo muito exíguo diante dos objetivos que devia atingir; 2) o GT recebeu seu mandato de um governo sem legitimidade política, que chegara ao poder pelo golpe militar. Os membros do GT converteram-se, pois, em “arautos de uma reforma universitária consentida”; 3) a heterogeneidade dos intelectuais que compunham o grupo.

Nessas circunstâncias complexas, agravadas pelo clima de tensão no interior das universidades, o projeto de reforma universitária precisava responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens



estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas para desenvolver pesquisas e mais vagas para ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

O GT da Reforma Universitária procurou atender à primeira demanda proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra, instituindo o regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária, cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. Em contrapartida, procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e do funcionamento.

Aprovada a lei pelo Congresso, os dispositivos decorrentes da primeira demanda que não se coadunavam com os interesses do regime instaurado com o golpe de 1964, em especial aqueles que especificavam as atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária, foram vetados pelo presidente da República. E, pelo Decreto-Lei n. 464/69, ajustou-se a implantação da reforma aos desígnios do regime.

Entre a aprovação da lei e a imposição do decreto, houve o Ato Institucional n. 5: o caráter ditatorial do regime agora se impunha sem rebuços. O crescimento econômico acelerou-se, configurando o que foi chamado de “milagre brasileiro”. Os militares forjaram as palavras de ordem “Brasil grande” e “Brasil potência”, criando um clima de euforia favorecido pela vitória da seleção brasileira na Copa do Mundo realizada no México, conquistando definitivamente a Taça Jules Rimet. Foi, portanto, sob a égide da estratégia do “autoritarismo triunfante” (SAVIANI, 2006b, pp. 107-129) que se deu a elaboração e aprovação do projeto da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, reformando o antigo ensino primário e médio.

Nessa nova reforma também esteve presente Valnir Chagas, agora como o personagem principal, pois lhe coube a tarefa de formular a doutrina da lei, na condição de relator do projeto. Se, como constatado, Anísio Teixeira foi a figura central da educação brasileira na década de 1950 e início dos



anos de 1960, a figura emblemática na segunda metade da década de 1960 e ao longo dos anos de 1970 foi Valnir Chagas.

Raimundo Valnir Cavalcante Chagas nasceu no dia 21 de junho de 1921 em Morada Nova, Ceará, e faleceu em 4 de julho de 2006. Formou-se em direito e pedagogia. Organizou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) do Ceará, tendo sido seu primeiro diretor por cinco anos, entre 1948 e 1953. Foi professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará entre 1960 e 1974, quando passou a lecionar na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, onde permaneceu até 1991, quando se aposentou. Entre 1962 e 1976 foi membro do CFE, período em que elaborou praticamente todos os pareceres importantes relativos às reformas do ensino, ao curso de pedagogia, assim como às licenciaturas e formação de professores, de modo geral. Talvez o único assunto que não lhe coube relatar foi o que se refere à pós-graduação, que ficou a cargo de Newton Sucupira. Em 1965 fez especialização nos Estados Unidos e em 1969, na Inglaterra.

Valnir considerava-se discípulo e, de certo modo, continuador de Anísio Teixeira. Quando publicou seu primeiro livro, *Didática especial de línguas modernas*, solicitou a Anísio a redação do prefácio. Nesse prefácio, datado de dezembro de 1956, Anísio Teixeira começa por destacar o caráter excepcional da obra. Diz-se encantado com o livro, que considera mais do que um livro especializado em didática de línguas modernas. Além de um “esplêndido tratado de didática das línguas modernas”, considera ele que o livro, “se não confessadamente, é implícita e realmente um livro de educação para todos os que mourejam nesta difícil e grande arte” (CHAGAS, 1967, p. 16). Esgotada a 1ª edição, publicada em 1957, Valnir redige, em setembro de 1966, um prefácio à 2ª edição, que saiu em 1967. Aí Valnir lembra as palavras do prefácio de Anísio, que denominou essa publicação “um livro de educação geral ilustrado com o caso da aprendizagem das línguas estrangeiras”. E lhe agradece chamando-o de “grande mestre e amigo, que hoje mais admiramos após cinco anos de convívio no Conselho Federal de Educação” (idem, p. 18).

Após lançar, em 1976, o livro *Formação do magistério: novo sistema*, com os pareceres e indicações que elaborou no CFE sobre a formação do magistério, cursos de licenciatura, estudos superiores de educação, preparo de especialistas em educação (CHAGAS, 1976), Valnir publicou, em 1978,



uma nova obra: *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?* E registrou a seguinte dedicatória: “à memória de um grande mestre e amigo: Anísio Teixeira”.

A reiteração do relacionamento de Valnir Chagas com Anísio Teixeira traz à baila perguntas como: Valnir teria sido, mesmo, continuador da obra de Anísio? A pedagogia tecnicista estaria dando continuidade ao movimento da Escola Nova? Retornarei a essa questão mais ao final deste tópico, quando tiver apresentado as linhas básicas que caracterizam a pedagogia tecnicista. Por ora façamos apenas uma breve consideração sobre esse último livro de Valnir Chagas.

Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus é, provavelmente, o trabalho mais significativo de Valnir Chagas no que se refere à sua concepção pedagógica e à sua localização histórica. O livro foi organizado em três partes: I – Antes; II – Agora; III – E depois?

A primeira parte, como seu título está indicando, trata dos antecedentes históricos e foi dividida em dois capítulos: “A preparação de quatro séculos” e “A construção de quatro décadas”. No primeiro capítulo são abordados o monopólio jesuítico, a quebra do monopólio com o pombalismo, as hesitações do período imperial e a transição da Primeira República; o segundo capítulo aborda as construções da década de 1930, das décadas de 1940 e 1950 e da década de 1960.

A segunda parte expõe a concepção, as características e medidas adotadas na reforma do ensino de 1º e 2º graus elaborada por Valnir em 1970 e incorporada na Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Compõem esta parte oito capítulos: capítulo 3 – Objetivos; 4 – Dos princípios à estrutura; 5 – O currículo. Sua dimensão quantitativa; 6 – O currículo. Sua dimensão qualitativa; 7 – O currículo formal; 8 – O currículo real; 9 – Aspectos administrativos; 10 – Magistério.

Finalmente, a terceira parte é composta de um capítulo único, “A reconstrução em marcha”, que faz uma prospecção considerando, em curto prazo, os obstáculos, os êxitos e os desafios como preliminares para a fixação das bases da reconstrução, em médio prazo, e sua consolidação em longo prazo.

Numa visão geral desse livro constata-se que as referências teóricas em que se apoia o autor, a julgar pelas remissões bibliográficas, são múltiplas, o que à primeira vista poderia sugerir certo ecletismo. Ou, considerando a presença de autores ligados ao movimento renovador, poder-se-ia concluir que Valnir



estaria, sim, em continuidade com o escolanovismo, justificando-se, pois, as menções de simpatia a Anísio Teixeira. Penso, porém, que nenhuma dessas duas primeiras impressões se sustenta.

As múltiplas referências não se constituem, propriamente, em indicativo da filiação teórica do autor. Elas aparecem mais para ilustrar as ideias que estão sendo expostas, umas vezes para reforçá-las, outras apenas sinalizando que tocaram lateralmente no mesmo assunto. Com exceção de poucos momentos, como no capítulo 9, “Aspectos administrativos”, quando Valnir nos permite captar sua adesão ao enfoque sistêmico, a reflexão desenvolve-se como uma construção que procura justificar intelectualmente as opções de política educacional adotadas.

Na primeira parte, o autor coloca-se no âmbito histórico. Não, porém, situando-se na perspectiva da historicização do fenômeno educativo. Situa-se, simplesmente, no campo da narrativa histórica. Faz, assim, um retrospecto da trajetória da educação brasileira para mostrar que, após o vazio dos quatro primeiros séculos e da Primeira República, as quatro décadas seguintes (de 1930 a 1970) prepararam o terreno para o grande momento constituído pela reforma dos anos de 1970, cuja descrição é feita nos oito capítulos da segunda parte. Por esse aspecto, o procedimento de Valnir Chagas assemelha-se ao adotado por Fernando de Azevedo em *A cultura brasileira*. Se em Azevedo a história anterior é apagada para fazer sobressair o movimento renovador de cuja liderança ele se encontrava investido, em Chagas a história anterior tem como desaguadouro natural a reforma por ele concebida, formulada e consagrada na legislação.

Introduzindo o capítulo 2, o autor faz um rápido apanhado do quadro socioeconômico mostrando que, se até 1961 o crescimento econômico brasileiro havia alcançado índices animadores, a partir daí o déficit crônico no setor externo e a inflação no âmbito interno afetaram fortemente o país, gerando inquietação social e instabilidade política: “ao seu influxo, a economia entrou em rápido declínio por volta de 1962 e, em 1963, chegou a verdadeiro colapso que exigiu a terapêutica de choque de 1964” (CHAGAS, 1980, p. 41). E, em seguida, exalta o movimento militar de 1964 sem nomeá-lo, dando, pois, a aparência de uma análise neutra e objetiva. Assevera que inicialmente o governo então instalado priorizou o combate ao déficit do balanço de pagamentos e à inflação como premissa para a retomada do desenvolvimento, o que ocorreu já em 1967. Daí se firmou em 1968, atingindo, nos anos sub-



sequentes, “os índices mais elevados do período aqui focalizado, que vai de 1931 até a elaboração das diretrizes atuais (1970-1971) ou ao início teórico de sua implantação (1972)” (idem, *ibidem*).

Ele prossegue destacando os feitos governamentais: ataque aos velhos problemas do capital, agricultura, ocupação do Centro-Oeste; ampliação de setores vitais como energia, transportes, comunicações; execução de “programas racionais de redistribuição geográfica e social da renda, com soluções em que a educação não deixou de figurar com razoável destaque” (idem, *ibidem*). Não deixa de ser curiosa essa inclusão da redistribuição da renda como um dos grandes feitos do governo militar, quando sabemos da repercussão que teve a frase atribuída a Delfim Neto, ministro plenipotenciário da economia nessa época: “é preciso esperar o bolo crescer para depois distribuir”, correlacionada, além do mais, com a frase do próprio presidente Médici: “A economia vai bem, mas o povo vai mal”.

Na sequência o autor destaca a virtude da transformação econômica de romper “a estrutura patriarcal e semifeudal da sociedade” substituindo “inexoravelmente a antiga aristocracia de ‘coronéis’ e ‘barões’ por uma outra mais dinâmica em que avultaram os homens de negócio” (idem, p. 41).

No final desse capítulo 2 considera que o ano de 1967 foi marco na economia e também na educação. E refere-se à elevação, na Constituição de 1967, do ensino obrigatório para a faixa dos 7 aos 14 anos, procurando justificar a eliminação da vinculação de recursos para a educação, que fora iniciada com a Constituição de 1934, alegando que se tratou de medida geral de disciplina financeira não restrita à educação. Faz, em seguida, um exercício numérico: tomando como marco 1960, afirma que “a despesa pública em educação, a preços constantes de 1972, duplicou até 1967 e triplicou até 1971” (p. 69), ocultando o fato de que, com a abolição da vinculação constitucional, o orçamento do MEC despencou nesse período, caindo dos 12% previstos na Constituição de 1946 para 7,6% em 1970 e 4,31% em 1975 (VIEIRA, 1983, p. 215).

Ao longo dos oito capítulos que discorrem sobre as diretrizes da reforma, o autor abstém-se de considerações relativas ao contexto, isto é, referentes aos aspectos social, econômico, político, histórico e cultural. Limita-se ao terreno pedagógico, mas mantendo como pano de fundo uma visão otimista desse contexto e uma crença, de certo modo evolucionista, que situava o momento da reforma como o ponto mais alto atingido, impulsionada pelas conquistas



da nação e pelos feitos governamentais do período pós-1964. E projeta, na última parte do livro, uma linha ascensional na marcha progressiva de implantação da reforma. Afinal, o futuro já estava contido nas diretrizes da reforma ao prever, no ensino supletivo, a função de suprimento, “versão brasileira da educação permanente”. E encerra apoteoticamente: “Se antes, portanto, a escola era tudo num ensino regular e formal, daí por diante, quanto mais se esmaçam as fronteiras entre o aprender e o viver, tanto mais tudo será escola na educação” (CHAGAS, 1980, p. 371).

Em suma, independentemente de ter sido intencional ou não, parece-me que Valnir Chagas cumpriu sob medida o papel de ideólogo educacional do regime militar. Pelas tarefas que desempenhou; por ser o membro do CFE encarregado de traduzir, em termos normativos, as expectativas e os designios dos governantes; por ser o homem de confiança do ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho; pelo afinco com que fundamentou e justificou as medidas relativas à política educacional implementada pelo regime militar, Valnir exerceu em plenitude a função intelectual de expressar em termos universais, numa linguagem asséptica, objetiva e neutra, a visão, para fins pedagógicos, do grupo que ascendeu ao poder com o golpe militar de 1964. E não é exatamente esse o significado da ideologia?

Diante dessas constatações, a figura de Valnir Chagas discrepa significativamente daquela de Anísio Teixeira. Nada mais distante de Anísio do que se colocar a serviço de um regime autoritário. Portanto, em que pesem os eventuais pontos em comum, as visões pedagógicas de cada um deles decididamente não coincidem.

Em função do tipo de construção teórica e da linguagem que a veicula, pode haver alguma dificuldade para se identificar, em Valnir Chagas, a pedagogia tecnicista. Com efeito, não encontramos em seus trabalhos adesão explícita a essa corrente pedagógica nem citações frequentes dos autores que a fundamentam. E podemos, até mesmo, encontrar formulações que sugerem um distanciamento ou oposição a aspectos que integram a matriz teórica da pedagogia tecnicista. Isso ocorre, por exemplo, quando critica a linha skinneriana (idem, p. 168) ou quando afirma ser “impossível que se venha a realizar uma educação como ‘desenvolvimento de potencialidades’ por meio do ‘condicionamento operante’” (idem, p. 244).

No entanto, ao assumir o enfoque sistêmico e adotar os princípios gerais da eficiência, racionalidade e produtividade com os corolários do “máximo



resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicidade de meios para o mesmo fim”; e ao tomar esses princípios gerais como premissas para a organização curricular baseada nos princípios específicos de integração, flexibilidade, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração, estava-se claramente no âmbito da pedagogia tecnicista.

O depoimento de Magda Soares, que integrou o GT da Lei n. 5.692/71 e, posteriormente, fez a autocrítica da produção então realizada, é de uma clareza meridiana. No memorial escrito em 1981 para o concurso de professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), transformado em livro em 1991, podemos ver como descreve sua adesão à nova orientação pedagógica:

Vejo-me (não, vejo-a, a outra que fui) aderir a uma tecnologia de ensino determinista, baseada em predição e controle (objetivos comportamentais, testes de múltipla escolha, instrução programada e outros procedimentos de ensino de inspiração behaviorista); vejo-me (vejo-a) lutando por maior “eficiência” e maior “produtividade” do ensino e do sistema educacional [SOARES, 1991, p. 80].

Mostra como se vinculou a educação ao desenvolvimento da nação: “Educação, ensino, escola passam a ser concebidos como *investimento*. As palavras de ordem, nessa época, lembro-me bem, eram *eficiência* e *eficácia* (e havia a grande preocupação de distinguir uma de outra!), *produtividade*, *racionalização*, *operacionalização*, *plena utilização de recursos*” (idem, p. 82). E recorda as palavras inscritas no relatório do GT da Reforma Universitária: “repertório de *soluções realistas e medidas operacionais* que permitem *racionalizar* a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior *eficiência* e *produtividade*” (idem, *ibidem*).

Registra, ainda, que não apenas agiu em consonância com essa proposta pedagógica. Também escreveu. E cita o texto que redigiu a pedido do MEC sobre a produtividade do ensino superior no qual aparecem os critérios de produtividade, rendimento, eficiência e eficácia, a utilização do “enfoque sistêmico” e a “definição operacional” de produtividade do ensino: “adequação do *output* (sic) às necessidades e expectativas do metassistema; eficácia do processo em transformar os *inputs* (sic) nos *outputs* desejados – qualidade; utilização racional dos recursos, de modo a conseguir-se a maior adequação e a mais alta qualidade pelo menor custo” (idem p. 84 – a expressão “sic” é da autora, citando seu próprio trabalho de 1972).



Entre as várias observações críticas feitas por Magda Soares, destaco, por fim, a comparação que ela faz entre a coleção didática *Português através de textos*, para as 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do ginásio, por ela escrita em 1966; e a nova coleção, também de sua autoria, *Comunicação em língua portuguesa*, para as 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino de 1º grau, escrita em 1974 para substituir a coleção anterior:

Em ambos, a língua vista, sobretudo, como instrumento de comunicação; entretanto, em um e outro, conceitos bem diferentes do papel da comunicação. Em *Português através de textos*, como aponte no capítulo anterior, uma “visão otimista e utópica do papel e das possibilidades da língua como instrumento de comunicação”: a construção do *outro*, a construção do *eu*, a construção do *mundo*... Em *Comunicação em língua portuguesa*, uma visão da língua como *comportamento*, que deve ser aperfeiçoado, a fim de que o aluno “expresse *com eficiência* mensagens” e “receba *com eficiência* mensagens” [idem, pp. 93-94].

É tempo, então, de resumir as ideias básicas constitutivas da pedagogia tecnicista, momento em que retomo considerações feitas em trabalhos anteriores (SAVIANI, 1991, pp. 82-83 e 2006a, pp. 12-15).

3. A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA TECNICISTA

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma



Como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho.

À semelhança do que foi anteriormente descrito, a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais se devem justar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Cumprir notar que, embora a pedagogia nova também dê grande importância aos meios, há, porém, uma diferença fundamental: enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer, assim também, quando e como o farão. Portanto, embora a pedagogia tecnicista possa ser vista como uma radicalização da ênfase metodológica contida na pedagogia nova, há, entre essas duas concepções, uma diferença substantiva. Por conseguinte, respondendo à pergunta feita anteriormente,



há uma diferença igualmente substantiva entre as concepções pedagógicas de Anísio Teixeira e de Valnir Chagas.

No contexto teórico do tecnicismo pedagógico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico). Considerando que o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações; que essas diferentes funções são interdependentes de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema; então, cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social.

Nos termos indicados, a educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

A essa teoria pedagógica correspondeu uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização. Acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de



descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.

4. A CONCEPÇÃO ANALÍTICA

Concomitantemente ao avanço e predomínio da pedagogia tecnicista se desenvolveu também a concepção analítica de filosofia da educação. Até certo ponto isso é compreensível, pois não deixa de haver uma relação entre ambas. Contudo, se a pedagogia tradicional se inspira diretamente na concepção humanista tradicional de filosofia da educação; e se a pedagogia nova se inspira na concepção humanista moderna de filosofia da educação, ainda que, nesse caso, isso se dê pela mediação das ciências, em especial a biologia, a psicologia e a sociologia, a relação entre a tendência tecnicista e a concepção analítica não é do mesmo tipo.

De fato, não se pode afirmar que a pedagogia tecnicista se inspira na concepção analítica, que deriva dela, que seja a sua aplicação para efeitos de explicação, compreensão e orientação da prática educativa. Não se trata disso, mesmo porque para a concepção analítica a filosofia pertence a outra ordem de conhecimento. Trata-se de um conhecimento em segundo grau e não em primeiro grau. Isso quer dizer que ela não tem como objeto a realidade, mas a linguagem que se profere sobre a realidade. Refere-se, pois, à clareza e consistência dos enunciados relativos aos fenômenos e não aos próprios fenômenos. Logo, a filosofia pertence à ordem da lógica do discurso. A ela cabe simplesmente fazer a assepsia da linguagem, depurá-la de suas inconsistências e ambiguidades. Não é sua tarefa produzir enunciados que se constituam em diretrizes teóricas e muito menos práticas.

Vê-se, então, que pelo próprio caráter da concepção analítica não é possível considerar a pedagogia tecnicista como consequência sua. Por aí se pode entender por que, em certas circunstâncias, os filósofos analíticos da educação podem mesmo assumir uma atitude de não concordância com certas proposições da pedagogia tecnicista. A afinidade entre elas situa-se não no plano das consequências, mas no plano dos pressupostos. Ambas se baseiam nos mesmos pressupostos da objetividade, racionalidade e neutralidade colocados como condição de cientificidade.



A filosofia analítica desenvolveu-se a partir do positivismo lógico e inicialmente estava mais preocupada com as linguagens formalizadas. No intento de superar as ambiguidades próprias da linguagem comum e corrente, buscava-se a construção de linguagens artificiais inteiramente submetidas a critérios lógicos rigorosos. Essa tentativa desenvolveu-se durante toda a primeira metade do século XX. Posteriormente surgiu, no interior do movimento analítico, uma reação àquela preocupação quase exclusiva com a linguagem formalizada. Tal reação se constituiu no movimento da chamada “análise informal da linguagem” desenvolvido principalmente pelos pensadores ligados à Escola de Oxford. Marco desse movimento foi o trabalho de Strawson, *Sobre referir*, em que formula uma crítica à “teoria das descrições” exposta por Bertrand Russell nos *Principia mathematica*. Esse texto de Strawson foi publicado pela primeira vez em 1950.

O movimento da análise informal da linguagem foi decisivo no que se refere à concepção analítica de filosofia da educação. Isso porque foi a partir daí que se passou a dar importância à análise lógica da linguagem comum e corrente, isto é, das linguagens não formalizadas. Ora, se a filosofia se reduz à análise lógica da linguagem e se a linguagem educacional é uma linguagem comum, isto é, não formalizada, não “científica”, só poderá haver filosofia da educação se for possível efetuar a análise lógica das linguagens não formalizadas.

Foi, pois, apenas no âmbito do movimento da lógica informal que o pensamento analítico pôde admitir a filosofia da educação como uma disciplina autônoma. O'Connor, escrevendo em 1957, num momento em que a análise informal ainda não se tinha voltado para o campo educacional, afirma: “o ponto de vista aqui representado é o da ‘análise filosófica’ contemporânea [...] Por não ser comum a filósofos analíticos escrever sobre tais assuntos (educação), importantes ideias contemporâneas ainda não são familiares a teóricos educacionais e a estudantes de Educação” (O'CONNOR, 1978, p. 7).

Contudo, a partir da década de 1960, começaram a surgir diversos estudos empenhados em desenvolver a análise lógica de diferentes aspectos da linguagem educacional. Alguns desses estudos foram traduzidos e divulgados no Brasil nos anos de 1970, ao mesmo tempo em que surgiam também autores brasileiros que se posicionavam no âmbito da concepção analítica de filosofia da educação.

Em dezembro de 1972, José Mário Pires Azanha defendeu na Universidade de São Paulo (USP) sua tese de doutoramento depois publicada em livro



com o título *Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise* (AZANHA, 1975). Nesse trabalho, lançando mão dos recursos oferecidos pela filosofia analítica, o autor leva a cabo uma crítica à expressão “experimentação educacional” e ao significado que lhe era atribuído ao ser utilizada no contexto das escolas experimentais do ensino público de São Paulo. Basicamente, ele constata que, embora essas escolas experimentais formulassem suas propostas pedagógicas como se fossem hipóteses a serem testadas pela experiência, na verdade não se tratava de hipóteses no sentido científico. Não se tratava de teorias, cujas implicações empíricas seriam submetidas ao crivo da experiência que se realizaria nas ditas escolas. Eram, antes, projetos de ação e não hipóteses e muito menos teorias científicas. Tanto assim que, caso a experiência não conduzisse aos resultados previstos no projeto, não se cogitava rever o projeto; entendia-se que a experiência é que teria falhado em algum ponto. Portanto, o projeto de ação apresentava-se como um modelo ao qual já se havia aderido previamente e que não estava em questão. O que se pretendia com a experiência pedagógica era encontrar as condições favoráveis de efetivação do modelo, isto é, de sua realização prática. A crítica empreendida por Azanha evidenciava, portanto, que havia uma inadequação de linguagem. O termo “experimentação” estava sendo usado como se estivesse inserido num contexto científico quando, na realidade, se tratava de um contexto prático.

Em 1974 foi publicada a tradução brasileira do livro de Israel Scheffler, *A linguagem da educação*, cuja primeira edição em inglês fora lançada nos Estados Unidos em 1960. As análises desenvolvidas pelo autor são precedidas por uma introdução que começa com as seguintes palavras: “Este livro constitui uma tentativa em filosofia da educação. Ele trata, primeiramente, de certas formas recorrentes do discurso relacionado com a educação escolar e oferece, seguir, um exame prolongado do conceito de ensino, o qual ocorre com frequência nesse mesmo discurso” (SCHEFFLER, 1974, p. 11).

Em seguida procura esclarecer em que sentido considera o seu trabalho no âmbito da filosofia da educação. Recapitulando diferentes usos da palavra “filosofia” em contraponto com a “ciência”, o autor chega ao seguinte resultado: “o desenvolvimento da ciência, todavia, produziu um efeito ainda mais profundo no rumo da filosofia. Esse desenvolvimento pareceu mostrar, com efeito, que só os métodos experimentais são apropriados para alcançar o conhecimento da natureza” (idem, p. 15). Em consequência, muitos filósofos



“passaram então a desenvolver, como sua tarefa básica, a avaliação lógica das asserções – o exame das ideias do ponto de vista da clareza e o exame dos argumentos do ponto de vista da validade” (idem, ibidem). A filosofia assim reorientada “se esforça por alcançar uma perspectiva geral através de um estudo das ideias e argumentos fundamentais de vários domínios, aplicando e refinando, para esse propósito, uma ampla variedade de instrumentos lógicos, linguísticos e semânticos” (idem, pp. 15-16). E conclui, referindo-se agora especificamente à filosofia da educação:

em suma, o discurso educacional abrange inúmeros contextos diferentes, perpassando a esfera científica, a ética e a prática, as quais emprestam uma variedade de matizes e de ênfases a noções que são ostensivamente comuns. Uma tarefa fundamental da análise pareceria, então, ser a de deslindar os diferentes contextos nos quais se discute e se argumenta sobre a educação, e a de considerar as ideias básicas e os critérios lógicos apropriados que são relevantes em cada um deles [idem, p. 170].

Cabe advertir que o uso da palavra “contexto” no texto citado tem um sentido bem determinado. Não se trata do contexto histórico, o que envolveria um exame dos condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais na sua evolução ao longo do tempo. Trata-se do contexto linguístico tal como o entende Strawson quando fala em “contexto de elocução (*utterance*)” e explicitamente esclarece como o entende: “Por ‘contexto’ entendo, pelo menos, o tempo, o lugar, a situação, a identidade do locutor, os temas que constituem o foco imediato de interesse e as histórias pessoais tanto do locutor quanto daqueles a quem ele se endereça” (STRAWSON, 1980, p. 274).

Israel Scheffler examina, além das metáforas educacionais, as definições em educação, os *slogans* educacionais e explora mais detidamente os vários contextos de uso do verbo “ensinar” em correlação com o verbo “dizer”.

No capítulo II, tratando dos *slogans* educacionais, Scheffler começa por mostrar a diferença entre eles e as definições; enquanto estas são consideradas esclarecedoras, aqueles são estimulantes, tendo por função unificar as ideias e atitudes dos movimentos educacionais: “exprimem e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza aos veteranos” (SCHEFFLER, 1974, p. 46). Do mesmo modo que os *slogans* religiosos e políticos, os *slogans* educacionais resultam de espírito



partidário. Diante disso, Scheffler considera “ocioso criticar um ‘slogan’ por inadequação formal ou por inexatidão na transcrição do uso” (idem, p. 46), nas entende haver uma importante analogia entre eles e as definições. Assim, embora os *slogans* sejam símbolos unificadores de ideias e atitudes, “com o correr do tempo, entretanto, muitas vezes os ‘slogans’ passam progressivamente a ser interpretados de maneira mais literal, tanto pelos aderentes como pelos críticos dos movimentos que eles representam” (pp. 46-47). Por esse caminho, eles tendem a ser considerados “como argumentos ou doutrinas literais, e não mais simplesmente como símbolos unificantes” (p. 47).

No caso da educação, sublinha Scheffler, diferentemente do âmbito político e religioso, os seus agentes não estão sob o controle de uma *doutrina oficial* nem se encontram organizados em *grupos confessionais*. Nessas circunstâncias, as ideias educacionais, formuladas primeiramente em textos cuidadosamente elaborados e muitas vezes difíceis, cedo tornam-se influentes em versões popularizadas entre os professores” (idem, p. 47). E não há como controlar esse processo submetendo-o a uma disciplina ou liderança que preserve a concepção em sua formulação original. Scheffler resume suas considerações afirmando ser necessária uma crítica dos *slogans* tanto sob o aspecto literal quanto sob o aspecto prático, devendo as *doutrinas originárias* ser objeto de uma avaliação independente.

Na sequência ele vai tomar justamente o exemplo da influência de Dewey observando que “suas afirmações sistemáticas, cuidadosamente formuladas e em especificadas” logo se traduziram em “fragmentos de impacto que serviriam como ‘slogans’ para as novas tendências progressistas da educação americana” (idem, p. 47). E, apesar da reação de Dewey criticando essa forma de utilização e suas ideias, o que não deixou de ser levado em conta, dada a sua condição de líder intelectual incontestado do movimento renovador, “os ‘slogans’ progressistas foram, cada vez mais, assumindo uma vida própria”, passando a ser “defendidos como afirmações literais e atacados como tais” (p. 48).

Após esses esclarecimentos, Scheffler passa a analisar detidamente os *slogans* “ensinamos crianças, não matérias” e “não pode haver ensino sem aprendizado”, os quais se inserem no processo de difusão da Escola Nova. Para efeitos desta minha exposição me limitarei a uma breve referência ao enunciado “ensinamos crianças, não matérias”. O que se quer dizer com essa expressão? Do ponto de vista gramatical, ela não se sustenta, uma vez que o verbo “ensinar” é bitransitivo, comportando, pois, tanto o objeto direto



como o indireto. Na verdade não é possível, gramaticalmente, dizer que se ensina nada a alguém, nem que se ensina algo a ninguém. De fato, a ação de ensinar implica que algo seja ensinado a alguém. Portanto, deveríamos dizer que “ensinamos matérias às crianças”, não fazendo sentido a afirmação de que “ensinamos crianças, não matérias”, ficando igualmente sem sentido afirmar que “ensinamos matérias, não crianças”. Então, qual é a razão do enunciado? Ora, ele justifica-se exatamente na medida em que não se trata de uma definição, mas de um *slogan*. E enquanto *slogan* tem o caráter de um símbolo aglutinador de adeptos em torno da ideia da centralidade da criança no processo educativo. Em outros termos: partindo da consideração de que as atenções dos educadores se haviam voltado excessivamente para as matérias, para o conteúdo da aprendizagem, deixando em segundo plano as crianças que são, ao fim e ao cabo, a razão de ser do processo educativo, cunhou-se o lema “ensinamos crianças, não matérias”. Visava-se, com esse procedimento, a alertar os professores para o fato de que sua preocupação principal devia girar em torno dos educandos a partir de cujos interesses o currículo e, portanto, o conteúdo deveria ser organizado.

Impõe-se, pois, a conclusão: “ensinamos crianças, não matérias” é um *slogan* que a Escola Nova lançou contra a escola tradicional. Em suma, considerando que, com a predominância da escola tradicional, a vara foi entortada para o lado das matérias, a Escola Nova, exercitando a “teoria da curvatura da vara”, buscou curvar a vara para o lado da criança. Ao fazê-lo, entretanto, por aquele mecanismo descrito por Scheffler segundo o qual os *slogans* passam a ser defendidos como *afirmações literais*, o enunciado difundiu-se como se fosse a pura expressão de uma verdade pedagógica.

A orientação contida no livro de Scheffler está presente também nos demais textos da concepção analítica. Tomei-o, pois, como ponto de referência para sugerir a direção das análises, frequentemente reiterativas, que proliferam nas obras desse teor. Entretanto, é preciso registrar que, antes do texto de Scheffler, foi publicado no Brasil, em 1972, o livro de P. H. Hirst e R. S. Peters, *A lógica da educação*, cuja edição original inglesa é de 1970, portanto, dez anos posterior à 1ª edição do livro de Scheffler. E no mesmo ano de 1974 foi lançado no Brasil o livro de Snook, *Doutrinação e educação*, cujo original inglês data de 1972.

Em 1975, por ocasião da XXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), foi realizado o Simpósio “Discurso



pedagógico: notas sobre seu estatuto”, depois publicado em livro com o título *Educação e linguagem: para um estudo do discurso pedagógico* (NAGLE, 1976). Nele colaboraram Jorge Nagle, José Mário Pires Azanha, Carlos Eduardo Guimarães, Péricles Trevisan e Magda Becker Soares. Os três primeiros emergiam, na década de 1970, como os representantes mais credenciados da concepção analítica de filosofia da educação no Brasil. O trabalho de Trevisan situa-se mais na direção do estruturalismo, sendo que sua aproximação com a filosofia analítica provavelmente se deva ao fato de ter trabalhado ao lado de Nagle e Guimarães na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, integrante da Universidade Estadual Paulista (UNESP). O texto de Magda Soares documenta a influência da concepção analítica na área de didática. Conforme declarou a própria autora numa retomada de sua trajetória em 1981, naquela época (1975) sua preocupação voltava-se para a análise da especificidade e da lógica da linguagem da educação e do ensino e sua base eram os trabalhos de George Kneller (1969), *La lógica y el lenguaje en la educación*; de Israel Scheffler (1974), *A linguagem da educação*, lida na edição argentina publicada em 1970; de Smith e Ennis (1971), *Lenguaje y conceptos en la educación*. Apoiando-se nesses autores, submeteu à análise lógico-linguística os conceitos que compõem o discurso da didática (SOARES, 1991, pp. 102-103).

Em 1978 foi publicado em português o livro já citado de O'Connor, *Introdução à filosofia da educação*, cuja 1ª edição inglesa data de 1957; e em 1979, em tradução de Carlos Eduardo Guimarães, começou a circular no Brasil o livro de Archambault (1979), *Educação e análise filosófica*, lançado na Inglaterra em 1965. Trata-se, em verdade, de uma obra coletiva que reúne contribuições de nove colaboradores, além do organizador, que redigiu uma introdução ao volume.

Ainda em 1979 foi editada uma coletânea de dez textos individuais de diferentes tendências, escritos por professores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O sétimo texto, de Eduardo Chaves, “A filosofia da educação e a análise de conceitos educacionais”, representa, na coletânea, a concepção analítica de filosofia da educação (REZENDE, 1979, pp. 111-140).

Parece claro, portanto, que ao lado da pletera de textos e documentos representativos da tendência tecnicista, produzidos e veiculados sob os auspícios de órgãos oficiais ou entidades ligadas direta ou indiretamente ao



poder público, a década de 1970 foi marcada também pelo desenvolvimento e divulgação de trabalhos especificamente vinculados à concepção analítica.

Penso, porém, que não cabe superestimar a importância da concepção analítica no contexto da educação brasileira, uma vez que sua influência, em termos específicos, resultou bastante restrita. Entendo mesmo que, naquilo que é próprio (exclusivo) dela, tem havido uma oscilação entre o hermetismo e a redundância.

Obviamente, o que foi dito não anula a importância e relevância de certas contribuições em termos da análise de determinados conceitos e expressões, levados a cabo a partir dessa concepção. O que quero dizer é que tais contribuições se devem menos ao domínio do instrumental que caracteriza a referida concepção do que ao bom senso que deve estar presente em toda análise que se faça com seriedade teórica, ainda que partindo de outras concepções filosóficas.

Aliás, o próprio Azanha registrou esse ponto de vista numa nota de seu livro antes citado:

A análise de conceitos é um procedimento compatível com qualquer perspectiva filosófica. Contudo, nos dias de hoje, em que uma ampla corrente de filósofos vê na análise da linguagem o próprio programa da filosofia, é muito fácil que uma tarefa, como a que se propõe aqui, seja de imediato classificada como uma filiação à filosofia analítica. Isso não teria maior importância, se não oferecesse o risco de que a própria tarefa proposta fosse rejeitada por aqueles que rejeitam os fundamentos e o programa da filosofia analítica [AZANHA, 1975, pp. 23-24, nota 21].

Estou de pleno acordo. Por isso entendo que a importância da contribuição contida na sua análise da experimentação educacional não pode ser descartada. E entendo também que essa contribuição não decorre do amplo apoio que buscou na concepção analítica, como o revela a bibliografia utilizada. Decorre, antes, de sua capacidade de discernimento e da seriedade teórica da análise empreendida. Em vista disso, penso que a filiação à concepção analítica pode tornar-se limitativa, já que, dados os pressupostos que endossa, ela dirigirá a atenção para determinados temas e procedimentos, com a exclusão de outros, porventura mais significativos e mais decisivos do ponto de vista educacional.



5. A VISÃO CRÍTICO-REPRODUTIVISTA

Na mesma década de 1970, junto à presença da concepção analítica e à predominância da tendência tecnicista, surgiram estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial.

O espaço privilegiado de circulação desses estudos críticos foi a pós-graduação, instalada no regime militar segundo as coordenadas da visão tecnocrática no mesmo espírito, portanto, da pedagogia tecnicista. Tendo como referência o binômio “segurança e desenvolvimento”, a pós-graduação foi pensada como instrumento estratégico para a viabilização das metas traçadas no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Para tanto, arquitetou-se o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) articulado ao Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) e ao Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC). O objetivo da pós-graduação foi, pois, a formação dos quadros de alto nível, no campo científico e tecnológico, para impulsionar o desenvolvimento do país.

A organização da pós-graduação baseou-se na experiência dos Estados Unidos, conforme se pode ler no Parecer CFE n. 977/65, de autoria de Newton Sucupira, que conceituou a pós-graduação. Ali se encontra um tópico com o seguinte título: *Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana* (BRASIL, MEC, CFE, 1965, pp. 74-79). Por um novo parecer (CFE n. 77/69), aprovado em 11 de fevereiro de 1969, também de autoria de Newton Sucupira, regulamentou-se a implantação da pós-graduação (BRASIL, MEC, CFE, 1969, pp. 128-132), desencadeando-se o processo de instalação dos programas e cursos nas principais universidades do país, durante os anos de 1970.

Compreensivelmente, a produção dos programas de pós-graduação foi fortemente marcada pela orientação tecnicista. Luiz Antônio Cunha, em estudo de 1978, identificou, a partir de 1968, a “prevalência ‘espontânea’ do estrangeirismo, na sua versão norte-americanista e, em decorrência, do economicismo, do computacionismo, do tecnicismo, do sistemismo” (CUNHA, 1978, p. 15).

Entretanto, se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência europeia, particularmente da Europa



continental. Isso porque a maioria dos docentes guindados à posição de professores de pós-graduação vinham de uma formação marcada pela influência europeia. Ora, enquanto a experiência universitária norte-americana põe certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência europeia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico. Fundindo a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica resultante da influência europeia, a pós-graduação brasileira acabou por produzir um modelo novo, decerto superior àqueles que lhe deram origem.

Betty Oliveira, estudando a “Política de formação de professores do ensino superior, de 1972 a 1978”, a partir dos documentos oficiais, mostrou que as diretrizes formuladas pela “sociedade política”, isto é, pelo aparelho governamental, geram, na “sociedade civil”, resultados contraditórios, a saber:

A formação de docentes como “agentes” (conscientes ou não) dos interesses dominantes (resultado desejado, mas não necessariamente proclamado) e a formação de docentes conscientes da situação sócio-político-econômico-cultural do Brasil com uma postura crítico-reflexiva frente a essa situação (resultado não necessariamente desejado, embora proclamado) [OLIVEIRA, 1980, p. 36].

Assim, a pós-graduação, refletindo as contradições da sociedade brasileira, acabou constituindo-se num espaço importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes e significativos sobre a educação. Paralelamente ao predomínio da tendência tecnicista, emergiu, na década de 1970, um conjunto de estudos que podem ser agrupados sob a denominação “tendência crítico-reprodutivista”. Tal denominação se justifica nos seguintes termos: trata-se de uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.

As principais referências desses estudos são a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, “teoria da escola enquanto aparelho



ideológico de Estado” e “teoria da escola dualista”. No livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2006a, pp. 15-29), faço uma síntese de cada uma dessas teorias. Limite-me, pois, nesse momento a apenas indicar seu significado mais geral.

A “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica” foi desenvolvida na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), cujo original francês foi publicado em 1970. A obra é constituída de dois livros. No livro I, “Fundamentos de uma teoria da violência simbólica”, a teoria é sistematizada num corpo de proposições logicamente articuladas segundo um esquema analítico-dedutivo. O livro II expõe os resultados de uma pesquisa empírica levada a cabo pelos autores no sistema escolar francês em um de seus segmentos, a Faculdade de Letras. Segundo os autores, o conteúdo do livro II funciona ao mesmo tempo como aplicação dos princípios gerais enunciados no livro I e como ponto de partida para a construção desses princípios.

Partindo da teoria geral da violência simbólica, os autores concentram o foco na análise da ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar. Seu intento é explicar a Ação Pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. Essa imposição, para exercer-se, implica necessariamente a Autoridade Pedagógica (AuP) e realiza-se pelo Trabalho Pedagógico (TP). O TP que se institucionaliza no Sistema de Ensino (SE) como Trabalho Escolar (TE), ao reproduzir a cultura dominante, contribui para reproduzir a estrutura das relações de força sociais.

A “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” foi esboçada no texto de Althusser (s/d.), *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, publicado como artigo na revista *La pensée*, de julho de 1970. Ao analisar a reprodução das condições de produção que implica a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, Althusser distingue, no Estado, os aparelhos repressivos e os aparelhos ideológicos. Os primeiros funcionam massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia. Inversamente, os segundos funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão.

Considerando as diferentes modalidades de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação, cultural), Althusser conclui que o aparelho ideológico de Estado



escolar se converteu, no capitalismo, em aparelho ideológico dominante. Nessa condição, a escola tornou-se o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalistas.

A “teoria da escola dualista” foi elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet (1971) no livro *L'école capitaliste en France*. Para essa teoria a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa, o que é feito de duas formas concomitantes: a inculcação explícita da ideologia burguesa e o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. A particularidade dessa teoria consiste no fato de que ela admite a existência da ideologia do proletariado. Mas considera que tal ideologia tem origem e existência *fora* da escola, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é entendida, pois, como um aparelho ideológico *da burguesia* e a serviço de seus interesses.

Inspirada nessas teorias, boa parte dos intelectuais voltados para a educação brasileira empenharam-se na denúncia sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes, utilização esta exacerbada na vigência do regime autoritário como um mecanismo de inculcação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social capitalista. Portanto, o mérito da tendência crítico-reprodutivista foi dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais. Principalmente na segunda metade dos anos de 1970, essa tendência balizou uma razoável quantidade de análises críticas da política educacional brasileira objetivadas em artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Apenas à guisa de ilustração, farei menção aos trabalhos de Luiz Antônio Cunha (1975), *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, e de Bárbara Freitag (1977), *Escola, Estado e sociedade*. Esse destaque justifica-se porque se trata de publicações que se constituíram em referência para grande parte dos artigos, dissertações e teses produzidos no período.

O livro *Educação e desenvolvimento social no Brasil* foi escrito, conforme o autor explica na apresentação, entre outubro de 1972 e fevereiro de 1975. A obra empreende uma consistente e lúcida análise dos condicionantes sociais da educação brasileira no período pós-1964, análise esta inspirada, conforme o próprio autor registra na nota 2 da introdução (p. 23), na teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, de Bourdieu-Passeron.



O livro abre-se com a seguinte frase: “Este livro é dedicado aos milhares de brasileiros que, generosamente, acreditam ser a educação escolar o caminho para a construção de uma sociedade aberta” (apresentação, p. 7). O autor solidariza-se com a posição desses milhares de brasileiros, mas lembra que sua crença no poder transformador da educação acaba alimentando as ideologias que justificam e dissimulam as próprias condições de vida que eles querem transformar. Com essa atitude eles estariam, portanto, reforçando, “paradoxalmente, aquilo que desejam enfraquecer” (idem, *ibidem*).

Estruturado em cinco capítulos, o trabalho, apoiado amplamente em dados estatísticos e empíricos, desvela os determinantes sociais que se dissimulam sob enunciados do tipo: “a educação como construção de uma sociedade aberta” (capítulo 1); “educação como fator de distribuição de renda” (capítulo 2); “educação como instrumento de equalização social” (capítulo 3); “a educação como recurso para a redução da pobreza” (capítulo 4); “a política educacional como indução da equalização de oportunidades” (capítulo 5).

Escola, Estado e sociedade, de Bárbara Freitag, incide fundamentalmente sobre a educação brasileira no período de 1964 a 1975. A autora propõe as seguintes perguntas: “por que na última década passa-se a valorizar a educação, desenvolvendo-se uma política em que ela é vista como um dos agentes de institucionalização e fortalecimento do modelo brasileiro? Quais as causas mais profundas dessa ‘valorização’? Quais as intenções (explícitas e implícitas) que tal política persegue?” (p. 7). E antecipa que “somente uma análise estrutural mais ampla das condições econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira permite responder satisfatoriamente a essas perguntas” (idem, *ibidem*).

O livro foi organizado em quatro capítulos, sendo que o primeiro foi reservado à exposição do quadro teórico e o quarto, às conclusões. O corpo do livro compõe-se, portanto, de dois capítulos: um trata dos antecedentes do objeto escolhido para estudo, fazendo uma retrospectiva histórica da política educacional (capítulo 2); o outro é dedicado à análise propriamente dita do objeto central do livro, ou seja, a política educacional de 1964 a 1975, abordada nos níveis da legislação, do planejamento e em confronto com a realidade (capítulo 3).

A perspectiva teórica que informa a análise é de fundo althusseriano (“teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado”), embora a autora, ao expor o quadro teórico (capítulo 1) – onde passa em revista diferentes



teorias, entre elas a de Althusser –, afirme pretender superar os limites de Althusser por meio de Gramsci. Após a leitura do livro, entretanto, a conclusão a que cheguei é que a autora, em lugar de superar Althusser por meio de Gramsci, acabou fazendo uma leitura althusseriana de Gramsci. Aliás, tal leitura já podia ser percebida na própria exposição do quadro teórico, como o ilustra a sua conclusão:

A análise crítica da escola ou do sistema educacional como AIE, i. é, como mecanismo de dominação pelo consenso, realmente só aparece em todas as suas dimensões, quando demonstrada sua vinculação dialética com a política educacional do Estado. Somente a atuação desta nas três instâncias, através da manipulação do AIE escolar, torna compreensível a multifuncionalidade do sistema de ensino nas diferentes instâncias da formação capitalista. O Estado através de sua política educacional só é o ator e a causa central do funcionamento do moderno sistema de educação capitalista, aparentemente. Em verdade seu papel é o de mediador dos interesses da classe dominante. Esses interesses se concentram na base do sistema, a produção de mais-valia, ou seja, manter as relações de exploração da classe subalterna [p. 37].

Pode-se perceber que a própria terminologia (três instâncias) é tomada de Althusser (instâncias econômica, política e social). No entanto, deve-se destacar não apenas a clareza didática, a consistência e a capacidade de síntese que permitiu à autora situar em poucas páginas a abordagem da escola por parte das principais teorias de caráter sociológico. Além desse aspecto, é digno de nota o fato, de certo modo pioneiro, de introduzir, como perspectiva de superação, o referencial gramsciano.

A visão crítico-reprodutivista desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes. Aquelas teorias foram assimiladas com essa finalidade de caráter prático-político.

É certo que essas teorias se concentravam na crítica à educação vigente, não apresentando alternativas, isto é, não propondo uma nova maneira de lidar com as escolas. Por isso, pode-se concluir que, a par do aguçamento do espírito crítico, elas teriam também provocado um sentimento de “sem-



O livro abre-se com a seguinte frase: “Este livro é dedicado aos milhares de brasileiros que, generosamente, acreditam ser a educação escolar o caminho para a construção de uma sociedade aberta” (apresentação, p. 7). O autor solidariza-se com a posição desses milhares de brasileiros, mas lembra que sua crença no poder transformador da educação acaba alimentando as ideologias que justificam e dissimulam as próprias condições de vida que eles querem transformar. Com essa atitude eles estariam, portanto, reforçando, “paradoxalmente, aquilo que desejam enfraquecer” (idem, *ibidem*).

Estruturado em cinco capítulos, o trabalho, apoiado amplamente em dados estatísticos e empíricos, desvela os determinantes sociais que se dissimulam sob enunciados do tipo: “a educação como construção de uma sociedade aberta” (capítulo 1); “educação como fator de distribuição de renda” (capítulo 2); “educação como instrumento de equalização social” (capítulo 3); “a educação como recurso para a redução da pobreza” (capítulo 4); “a política educacional como indução da equalização de oportunidades” (capítulo 5).

Escola, Estado e sociedade, de Bárbara Freitag, incide fundamentalmente sobre a educação brasileira no período de 1964 a 1975. A autora propõe as seguintes perguntas: “por que na última década passa-se a valorizar a educação, desenvolvendo-se uma política em que ela é vista como um dos agentes de institucionalização e fortalecimento do modelo brasileiro? Quais as causas mais profundas dessa ‘valorização’? Quais as intenções (explícitas e implícitas) que tal política persegue?” (p. 7). E antecipa que “somente uma análise estrutural mais ampla das condições econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira permite responder satisfatoriamente a essas perguntas” (idem, *ibidem*).

O livro foi organizado em quatro capítulos, sendo que o primeiro foi reservado à exposição do quadro teórico e o quarto, às conclusões. O corpo do livro compõe-se, portanto, de dois capítulos: um trata dos antecedentes do objeto escolhido para estudo, fazendo uma retrospectiva histórica da política educacional (capítulo 2); o outro é dedicado à análise propriamente dita do objeto central do livro, ou seja, a política educacional de 1964 a 1975, abordada nos níveis da legislação, do planejamento e em confronto com a realidade (capítulo 3).

A perspectiva teórica que informa a análise é de fundo althusseriano (“teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado”), embora a autora, ao expor o quadro teórico (capítulo 1) – onde passa em revista diferentes



teorias, entre elas a de Althusser –, afirme pretender superar os limites de Althusser por meio de Gramsci. Após a leitura do livro, entretanto, a conclusão a que cheguei é que a autora, em lugar de superar Althusser por meio de Gramsci, acabou fazendo uma leitura althusseriana de Gramsci. Aliás, tal leitura já podia ser percebida na própria exposição do quadro teórico, como o ilustra a sua conclusão:

A análise crítica da escola ou do sistema educacional como AIE, i. é, como mecanismo de dominação pelo consenso, realmente só aparece em todas as suas dimensões, quando demonstrada sua vinculação dialética com a política educacional do Estado. Somente a atuação desta nas três instâncias, através da manipulação do AIE escolar, torna compreensível a multifuncionalidade do sistema de ensino nas diferentes instâncias da formação capitalista. O Estado através de sua política educacional só é o ator e a causa central do funcionamento do moderno sistema de educação capitalista, aparentemente. Em verdade seu papel é o de mediador dos interesses da classe dominante. Esses interesses se concentram na base do sistema, a produção de mais-valia, ou seja, manter as relações de exploração da classe subalterna [p. 37].

Pode-se perceber que a própria terminologia (três instâncias) é tomada de Althusser (instâncias econômica, política e social). No entanto, deve-se destacar não apenas a clareza didática, a consistência e a capacidade de síntese que permitiu à autora situar em poucas páginas a abordagem da escola por parte das principais teorias de caráter sociológico. Além desse aspecto, é digno de nota o fato, de certo modo pioneiro, de introduzir, como perspectiva de superação, o referencial gramsciano.

A visão crítico-reprodutivista desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes. Aquelas teorias foram assimiladas com essa finalidade de caráter prático-político.

É certo que essas teorias se concentravam na crítica à educação vigente, não apresentando alternativas, isto é, não propondo uma nova maneira de lidar com as escolas. Por isso, pode-se concluir que, a par do aguçamento do espírito crítico, elas teriam também provocado um sentimento de “sem-



-saída”, de falta de alternativas. Na medida em que o anseio pela busca de alternativas se foi intensificando, aprofundou-se também a percepção de que essas teorias eram insuficientes, continham limites. A esse respeito, cumpre notar que a crítica já vinha sendo formulada na própria origem, isto é, na França, como o ilustram os trabalhos de Vincent Petit, “Les contradictions de ‘La réproduction’” (PETIT, 1973), e de Georges Snyders, *École, classes et lutte de classes* (SNYDERS, 1976).

No Brasil, partindo desses trabalhos, buscou-se aprofundar a crítica explicitando os limites dessas teorias, momento este em que cunhei a expressão “crítico-reprodutivismo” para caracterizar essa tendência.

É preciso, no entanto, considerar que o fato de as teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas” não apresentarem alternativa, isto é, não fornecerem uma orientação pedagógica para a prática educativa, não pode ser considerado, em sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais tiveram essa pretensão. Conforme uma distinção sugerida por Luiz Antônio Cunha, trata-se de “teorias *sobre a* educação” e não de “teorias *da* educação”. Seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa.

Entretanto, o fato de serem “teorias *sobre a* educação” e não “teorias *da* educação” não implica que não tenham trazido elementos da maior importância para se entender a própria prática educativa. Ao contrário. Estando empenhadas em compreender e explicar o modo de funcionamento da educação, tais teorias formularam categorias de grande relevância para o entendimento da prática educativa. Estão nesse caso os conceitos de Aparelhos Ideológicos de Estado (Althusser), Rede PP: Primária-Profissional e Rede SS: Secundária-Superior (Baudelot/Establet), capital cultural e, principalmente, *habitus* (Bourdieu/Passeron). Eu próprio lancei mão do conceito de *habitus*, a meu ver equivalente ao conceito de “segunda natureza” (Gramsci), ao tentar compreender e explicar a natureza e especificidade da educação.

Em suma, as referidas teorias já podem ser integradas no âmbito das abordagens clássicas da educação que, como tais, devem ser estudadas por todos aqueles que pretendem, de modo sério, protagonizar o “campo educativo”. E o conceito de “campo” é outra categoria que devemos a Bourdieu.

A denominação “crítico-reprodutivismo” foi cunhada com o propósito de identificar o elemento comum desse conjunto de teorias. Não tinha, pois, nenhum caráter depreciativo. É verdade que o sufixo “ismo”, na linguagem



corrente, tende a ser utilizado com certo tom pejorativo. No entanto, no campo das concepções não se empresta essa conotação. Idealismo, realismo, estruturalismo, funcionalismo, comportamentalismo, cognitivismo, pragmatismo são termos que buscam nomear uma corrente de pensamento a partir do conceito central em torno do qual ela se articula. Não denotam, portanto, qualquer significado desqualificador. Ora, pareceu-me que a expressão crítico-reprodutivismo preenchia claramente o requisito apontado. Com efeito a “reprodução” é, sem dúvida, o conceito central dessas teorias, utilizado, no entanto, com evidente sentido crítico. Ou seja: a reprodução não as define positivamente, como ocorre nos exemplos antes mencionados, mas negativamente. Daí o prefixo “crítico” para assegurar o caráter próprio dessas teorias.

Finalmente, não se pode esquecer que o caráter desmistificador assumido por essas teorias não compromete definitivamente seus autores com o limite que elas mesmas se autoimpuseram. Assim, Bourdieu levou às últimas consequências essa restrição na obra *A reprodução*. No entanto, há vários outros trabalhos seus em que esse limite não se apresenta, bastando lembrar sua luta contra o neoliberalismo, expressa em obras como *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal* (BOURDIEU, 1998) e *Contrafogos 2: por um movimento social europeu* (BOURDIEU, 2001). Como se vê, já pelo título desse segundo livro, estamos diante de um Bourdieu propositivo.

Algo semelhante podemos dizer de Baudelot e Establet, reportando-nos ao livro *O nível educativo sobe: refutações de uma velha ideia relativa à pretensa decadência das nossas escolas* (BAUDELLOT & ESTABLET, 1994).

Capítulo XIII

Ensaio contra-hegemônicos: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa (1980-1991)



As teorias crítico-reprodutivistas, como ficou claro no final do capítulo anterior, operam uma crítica cerrada à hegemonia instalada na sociedade capitalista. Nesse sentido, elas participam do movimento contra-hegemônico.

No entanto, como também se assinalou, elas são teorias sobre a educação e não teorias da educação. Isso significa que elas não são, em sentido próprio, pedagogias. Com efeito, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não sem o objetivo de formular diretrizes que



orientem a atividade educativa. Tal é, exatamente, o caso das teorias situadas no âmbito da visão crítico-reprodutivista.

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de se construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.

Para captar essa ordem de ideias pedagógicas, começarei este capítulo abordando a organização e mobilização do campo educacional, pois é aí que se manifesta a exigência de reorientação da prática educativa. Em seguida examinarei como essa reorientação se apresentou nos veículos de circulação das ideias pedagógicas. A partir daí, procurarei identificar as formulações pedagógicas contra-hegemônicas ou as “pedagogias de esquerda”, na expressão de Snyders.

1. ORGANIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL

Após a Conferência da ONU realizada em Paris em setembro de 1990, quando foi reconhecido o fracasso de seu programa mundial de ação para o desenvolvimento dos países mais pobres do globo, formulado em 1981, generalizou-se a avaliação que atribuiu aos anos de 1980 o caráter de “década perdida”. De fato, todos os indicadores econômicos disponíveis, apontando o caminho recessivo trilhado pela economia brasileira nesse período, reiteravam esse sentimento de perda. Esse clima negativo projetou, também no campo educacional, o diagnóstico da “década perdida”. Tal olhar *a posteriori* foi acentuado pelo desmoronamento dos regimes do chamado “socialismo real”, trazendo perplexidades às forças progressistas.

Contrariamente, porém, a essa impressão, a análise histórica não condicionada pelos revezes da virada dos anos de 1980 para os de 1990 permite constatar que, do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a. Com efeito, o grande marco da década de 1920 foi a criação da ABE, que desempenhou importante papel nas lutas educacionais até a década de 1950.



Os anos de 1980 inauguram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), surgidos, respectivamente, em 1979, 1977 e 1978². Mas, além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas.

A partir do final dos anos de 1970, as entidades de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus vão filiando-se à Confederação de Professores do Brasil (CPB), chegando, em 1986, a 29 associações estaduais filiadas. No Congresso realizado em janeiro de 1989, foi aprovada a mudança do nome de CPB para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). E, no ano seguinte, a ela foram incorporadas a Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP), a Federação Nacional de Supervisores Educacionais (FENASE) e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE). Com isso, ascendeu a dois milhões o número de profissionais da educação (professores, especialistas e funcionários das escolas públicas de 1º e 2º graus) representados pela CNTE.

Os professores do ensino superior seguiram o mesmo caminho. No final da década de 1970, foram sendo criadas, em cada instituição, as respectivas associações de docentes. E em 1981, no Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior, foi fundada a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), com a participação de 67 associações de professores de instituições de nível superior. Por seu turno, os funcionários das universidades já haviam criado, em 1978, sua entidade nacional. Trata-se da Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas (FASUBRA), que, conforme Luiz Antônio Cunha, surgiu “por iniciativa informal do MEC, com o propósito de contrabalançar o peso do movimento docente” (CUNHA, L.A., 1991, p. 81). Apesar dessa origem, a FASUBRA irá aproximar sua orientação

2. Embora as articulações que conduziram à criação do CEDES tenham ocorrido em 1978 com a publicação do primeiro número da revista *Educação & Sociedade* por um grupo de professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, a ata de fundação da entidade é datada de 5 de março de 1979.



daquela seguida pela ANDES, tendo chegado, em 1984, a articular-se com os professores na promoção de uma greve que durou 79 dias (idem, *ibidem*).

Após a Constituição de 1988, que retirou a restrição à sindicalização de funcionários públicos, a tendência dessas entidades foi transformar-se em sindicatos, filiando-se, por sua vez, a uma central nacional, via de regra, a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Esse forte movimento de organização dos profissionais da educação foi marcado, contudo, por problemas, contradições e ambiguidades. Boa parte de suas lideranças traria a marca da origem e visão de mundo pequeno-burguesas. Daí certo radicalismo de suas posições na defesa de interesses de caráter corporativo justificados, porém, em nome da instauração de relações democráticas contra o autoritarismo, transpondo mecanicamente a relação patrão x empregado (burguesia x proletariado) para as relações educativas: professor x aluno; Estado-patrão x professores-empregados. Assim, acabavam deflagrando greves prolongadas nas escolas públicas, acionadas como mecanismo de pressão sobre o Estado-patrão cujas consequências, entretanto, recaíam principalmente sobre a formação dos alunos.

Todavia, a despeito das ambiguidades, é forçoso reconhecer que a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino.

A organização dos educadores na referida década pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980.

O primeiro vetor é representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico, isto é, voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade. Nesse âmbito situam-se ANDE e CEDES, com suas respectivas revistas, e a ANPED, com suas Reuniões Anuais. Essas três entidades reuniram-se para organizar conjuntamente as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), tendo a primeira se realizado em 1980, sendo seguida



por outras cinco, ocorridas em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. A simples menção dos temas centrais de cada uma delas já permite evidenciar o tipo de preocupação que as norteava: I CBE: A política educacional; II CBE: Educação: perspectiva na democratização da sociedade; III CBE: Da crítica às propostas de ação; IV CBE: A educação e a Constituinte; V CBE: A lei de diretrizes e bases da educação nacional; VI CBE: Política nacional de educação.

O antecedente imediato das CBEs foi o I Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES e realizado em Campinas em 1978. Nesse seminário ainda predominaram a crítica e a denúncia da política educacional oficial, tanto assim que Valnir Chagas, convidado para participar do evento, quase não conseguiu falar em virtude das vaias que lhe eram dirigidas pela plateia. Em 1979, quando o CEDES começava a preparar, para 1980, o II Seminário de Educação Brasileira, a ele juntaram-se a ANPED e a ANDE e decidiram reunir esforços na realização de um evento unificado e, portanto, de maior porte. Assim, em 1980, em lugar do II Seminário, realizou-se a I CBE.

O tom desse evento, tal como transparece nos vários simpósios e mesas-redondas, diferencia-se claramente daquele que predominou no I Seminário de Educação Brasileira. Agora, em lugar da denúncia, a preocupação principal passa a girar em torno da busca de propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização, para além do regime autoritário. Essa nova tendência irá acentuar-se progressivamente nas CBEs seguintes, atingindo o ápice na III CBE, realizada em 1984, em Niterói, quando a referida preocupação foi alçada à categoria de tema central do evento: “Da crítica às propostas de ação”. Consequentemente, a I CBE constituiu-se, sem dúvida, no evento emblemático que inaugurou essa nova fase da educação brasileira. Preocupada com novas propostas pedagógicas, essa fase abriu espaço para a emergência de concepções contra-hegemônicas.

O segundo vetor é protagonizado pelas entidades sindicais dos diferentes estados do país, articuladas em âmbito nacional pela CNTE e ANDES. Se a motivação dominante, nesse caso, é de caráter econômico-corporativo, o movimento foi evoluindo de modo que incorporasse progressivamente preocupações econômico-políticas e, mesmo, especificamente político-pedagógicas, o que transparece nas temáticas dos últimos congressos dessas entidades no final dos anos de 1980. Apenas como ilustração, lembro o tema do XXIII



Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação, promovido pela CNTE, em Olinda, em janeiro de 1991: “Os sindicatos dos trabalhadores em educação diante das diversas concepções de escola”.

Diante dessa intensa mobilização, pode-se perguntar sobre os efeitos que teriam provocado na política educacional do país, sem dúvida o alvo preferencial das várias organizações educativas.

À primeira vista poder-se-ia responder que à intensa mobilização da sociedade civil teria correspondido um refluxo na política educacional, isto é, nas ações do Estado no campo educativo: o setor governamental teria sido marcado, no período, pela escassez e, até mesmo, pela ausência de medidas tendentes a resolver os graves problemas reiteradamente diagnosticados, denunciados e equacionados no nível das organizações acadêmicas e sindicais. Seria até possível sustentar o argumento plausível de que a grande mobilização do campo educacional verificada nos anos de 1980 se explica exatamente pela ausência de medidas efetivas no âmbito da política educacional. Mas o peso desse argumento necessita, ao menos, ser relativizado.

Se é verdade que, no nível federal, a política educacional não conseguiu ir muito além de proclamações que não chegaram a ser implementadas, tal constatação não pode ser transferida de forma generalizada para os estados e municípios. Desde as gestões municipais oriundas das eleições de 1976, passando pelos governos estaduais surgidos do restabelecimento das eleições diretas para governadores de estado em 1982, as iniciativas de política educacional voltada para as crianças e jovens das camadas populares multiplicaram-se. E algumas delas chegaram a ganhar destaque em âmbito nacional, como foi o caso de Boa Esperança-ES, Lages-SC e Piracicaba-SP. A experiência desses municípios tornou-se referência para a busca de um modelo de administração democrática, como se evidencia nos Encontros Nacionais de Municípios realizados anualmente, entre 1982 e 1986, com apoio do Centro Brasil Democrático (CEBRADE), entidade criada em 1978 “por intelectuais socialistas, comunistas e liberais empenhados na construção da democracia” (CUNHA, L.A., 1991, p. 123).

Em nível estadual, diversos governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular, destacando-se: 1. Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo, colocando a educação escolar pública no centro das discussões; 2. São Paulo, com a implantação



do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; 3. Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores; 4. Rio de Janeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), apesar de seu caráter controverso; 5. Santa Catarina, onde a oposição não conquistou o governo do estado, mas realizou um congresso estadual de educação que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense.

As experiências mencionadas, no entanto, esbarraram em sérios obstáculos representados pelos interesses excludentes e pela tradição de descontinuidade que predominam na política educacional de nosso país; e acabaram tendo duração efêmera. De qualquer modo, devem ser contabilizadas como ganhos da “década perdida”, pois se trata de tentativas que, em seus resultados positivos, ajudam os educadores a encaminhar formas de política educacional superadoras das desigualdades; e, em seus efeitos negativos, acautelam quanto às estratégias e táticas que devem ser acionadas para superar os obstáculos aos avanços preconizados.

2. CIRCULAÇÃO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS

A década de 1980 foi caracterizada, também, por significativa ampliação da produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros. As principais editoras criaram coleções de educação, abrindo-se, inclusive, editoras especializadas na área.

Pelo avanço do processo de organização e pelo aumento da produção científica e de sua divulgação, a área de educação atingiu, na década de 1980, um nível de amadurecimento que lhe possibilitou a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica representada pela SBPC e pelas agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), CAPES e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). O mesmo ocorreu com as fundações de amparo à pesquisa dos diferentes estados, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio



O EDUCADOR PRECISA SER EDUCADO

PAULO FREIRE — A Alfabetização de Adultos: É ela um Quefazer Neutro? • MOACIR GADOTTI — Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira (Introdução a uma Pedagogia do Conflito) • MAURÍCIO TRAGTENBERG — Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária • DERMEVAL SAVIANI — Educação Brasileira: Problemas • CARMEM SYLVIA VIDIGAL MORAES — Ideologia e Intelectuais em Gramsci • EVALDO AMARO VIEIRA — Poder e Educação • CESAR AUGUSTO RAMOS — Propriedade e Autoridade • LEO KESSEL — Nossa Posição sobre a Educação Pré-Escolar • MIGUEL DE LA PUENTE — Estudo Sobre a Psicologia da Motivação de Carl R. Rogers • ROBERT HENRY SROUR — Por uma (Re) elaboração do Conceito de Modo de Produção:

5ª reimpressão

CORTEZ
EDITORA

Capa de número 1, set. 1978, da revista *Educação & Sociedade*, que deu origem ao CEDES, impressa pela ed. Cortez & Moraes. Fonte: Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES.

ANDE

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — Nº 1



PARISIOS STOLIDVM SI QVIS TRANSMITTAT A SELLYM. SI HIC EST ASINVS NON ERIT ILLIC EQVVS
At vixit' du' eph' ter' s'hdan' an' l'itico' id' et'na' eph' b'7' et' l'it' q'p'ra' p'ost' v'ider' l'itico'

Capa de número 1 da revista ANDE. Fonte: ANDE, n. 1, ano 1, 1981.



Grande do Sul (FAPERGS) etc. Se em 1981 a educação, no CNPq, integrava o Comitê de Ciências Humanas, tendo um representante ao lado daqueles da filosofia, letras, psicologia e artes, em 1982 passou a ter dois representantes, em 1983, três e em 1984 foi criado o Comitê de Educação, instalado em 1985, com cinco membros representando a área.

Dentre as revistas criadas no período, as que mais se destacaram foram *Educação & Sociedade* e *ANDE*. A primeira, ligada ao CEDES, firmou-se como um dos principais veículos de difusão e discussão dos temas educacionais os mais diversos, tendo como alvos os professores universitários e alunos de pós-graduação. Já a *ANDE* tinha como objetivo principal o desenvolvimento da educação pública no âmbito do que hoje é chamado de educação básica, procurando articular a produção teórica que se adensava nas universidades com o trabalho pedagógico das escolas. Tencionava, assim, estabelecer uma ponte entre os docentes universitários e os professores do ensino fundamental e médio, tendo fundado, para esse fim, o seu próprio periódico, a *ANDE – Revista semestral*.

Para os objetivos deste trabalho, que versa sobre a história das ideias pedagógicas, portanto, para aquelas visões educacionais que buscam compreender e orientar o desenvolvimento da prática educativa, cabe deter-se um pouco sobre as ideias e propostas veiculadas pela *Revista da ANDE*.

Nos dez anos compreendidos entre 1981, ano inaugural da publicação, e 1990, a *ANDE* editou 16 números da revista. Do início até 1984 se manteve a periodicidade semestral. Em 1985 essa periodicidade foi quebrada, tendo sido editado apenas um número. Em 1986 saíram dois números, mas nos três anos seguintes (1987, 1988 e 1989) novamente se limitou a apenas um número por ano. Fechando a década, foram editados dois números em 1990.

A revista foi estruturada em seções regulares que contemplavam, além dos artigos, como é de praxe em todas as revistas, as seções “Fato e análise”, na qual se destacava um fato considerado relevante, representativo e, de certo modo, paradigmático da situação educacional do país, que era descrito e analisado; “Depoimento”, em que se focalizava, geralmente por meio de entrevista, um educador, por algum aspecto representativo da educação brasileira; “A prática docente de cada dia”, que se propunha a abordar aspectos ligados ao trabalho cotidiano dos professores nos diferentes graus de ensino. Essas seções evidenciam o caráter diferenciado da revista marcado pela preocupação em atingir o interior das escolas e os professores que nelas atuam.



Nos cinco primeiros números, a coordenação editorial esteve a cargo de Guiomar Namó de Mello e Teresa Roserley Neubauer da Silva. A partir do número 6, passaram a exercer a coordenação Dermeval Saviani e Lia Rosenberg, ficando a cargo do primeiro a tarefa de redigir os editoriais, o que foi feito até o número 10, correspondente ao primeiro semestre de 1986. Os números 11 e 12 tiveram na coordenação José Carlos Libâneo, tarefa que se transferiu, no número 13, publicado em 1988, para Lia Rosenberg e Sonia Terezinha de Souza Penin. Esta última manteve-se na equipe editorial coordenando, ao lado de Yara Lúcia Spósito, Mary Júlia M. Dietzsch e Madza Julita Nogueira, o número 14, de 1989. O número 15 teve na coordenação Eny Marisa Maia e o segundo número de 1990, o 16, foi um número especial sobre a municipalização do ensino, coordenado por Ângela Maria Martins.

O editorial do primeiro número, com o título “Carta aos educadores”, começa apresentando a revista como um órgão que se propõe a contribuir para um debate que nos possa conduzir a um tipo de educação que se volte para os interesses da maioria do povo brasileiro. E frisa que a escola para a maioria não pode ser definida por uma minoria. O ponto de partida deve ser não um modelo ideal, mas a escola que temos, com suas falhas e contradições e com o seu papel de reprodução das desigualdades: deve-se partir dessa escola, da prática que nela se realiza, para caminhar rumo à educação que queremos. Esse mesmo número traz, também, ao final, a “Carta de princípios” da *ANDE*.

A partir do número 2, o editorial passou a chamar-se “Aos colegas educadores”. Nesse editorial lembra-se a efervescência de ideias e discussões que caracteriza o momento, marcado pelo empenho em não apenas criticar as práticas e ideias em vigor, mas “em superar o questionamento construindo uma prática nova”.

O editorial do número 3, relativo ao primeiro semestre de 1982, vai caracterizar esse momento como aquele “em que parece definitivamente superada a etapa da denúncia, em torno da qual foi relativamente fácil construirmos nosso consenso, e inaugurada a etapa de afirmações a respeito do que se pode e deve fazer para superar alguns dos impasses de nossa educação”.

No editorial do número 6, publicado no segundo semestre de 1983, reportei-me a “um fenômeno de conjuntura de importante significação histórica: a presença no executivo de diversos estados e municípios do país, de partidos que se firmaram como oposição ao regime instalado em 1964”. E lembrava as consequências dessa conjuntura para a educação: aumentam as esperanças,



mas também os riscos de frustração diante das dificuldades de se implantarem propostas de transformação educacional. Destaquei, a seguir, que para vencer as resistências da velha estrutura era mister aprofundar as transformações conjunturais visando a, num prazo mais longo, possibilitar a emersão de uma nova estrutura. E apresentei minha visão daquele momento:

Não se trata de afirmar que, tendo soado a hora da ação, não há mais lugar para o debate e para a denúncia. Em primeiro lugar, cumpre lembrar que sempre estivemos em ação. Em segundo lugar, cabe considerar que nem o debate nem a denúncia foram ultrapassados, mas o seu conteúdo é que mudou. Se antes debatíamos predominantemente iniciativas que negávamos e denunciávamos a sua direção política, agora cabe, sem abandonar este aspecto da luta, acentuar o debate das novas alternativas que começam a ser implementadas bem como a denúncia das dificuldades enfrentadas nesse processo [ANDE, n. 6, 1983, p. 3].

A *Revista da ANDE*, como órgão de uma associação que reunia educadores e que procurava atingir a massa dos professores da educação básica, não podia, é claro, identificar-se com uma determinada tendência pedagógica contra-hegemônica, dada a diversidade de pontos de vista tanto de seus membros como, principalmente, dos destinatários preferenciais de sua mensagem, os professores. Mas sua posição em defesa da especificidade da escola; de um trabalho pedagógico vinculado aos interesses da maioria da população; de uma escola pública de qualidade acessível a todos; de uma democratização plena; de um ensino que tornasse acessível à população os conhecimentos produzidos socialmente, colocava-se claramente na posição da transformação da educação brasileira e abria espaços para a emersão de propostas contra-hegemônicas. Isso transparece nos artigos que acolhia nas páginas da revista. Na sessão “Fato e análise”, abordando temas como a criança que trabalha e estuda; a educação em Piracicaba, uma prefeitura de oposição; as férias, pesadelo ou sonho; a tripla jornada da mulher professora; as pressões da burocracia e o trabalho do diretor de escola; a controvérsia do livro didático. Na “Prática docente de cada dia”, discutindo o ensino de matemática; de artes; língua portuguesa; o saber fazer e o fazer saber na escola; o planejamento educacional e a prática docente; a alfabetização; a disciplina na escola. Nos “Depoimentos”, ao entrevistar educadores de renome como José Mário Pires Azanha, Casemiro dos Reis Filho, Joel Martins, Durmeval Trigueiro Mendes, Mario Alighiero Manacorda,



Bayard Boiteux, Paschoal Lemme; mas também outros não tão famosos que, porém, realizaram experiências significativas, como Luíza Teodoro Vieira, do Ceará; Branca Alves de Lima, a autora da cartilha *Caminho suave*; Maria Helena Silveira, do Rio de Janeiro; Moacyr de Góes, o promotor da “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”; Otávio Elísio, secretário de Educação de Minas Gerais e deputado federal, que apresentou o primeiro projeto da nova LDB; e Maria Aparecida Tamasso Garcia, a “Mariinha” do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

3. AS PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

No entanto, há dois aspectos que operaram como fatores limitativos: o primeiro refere-se ao caráter da transição; o segundo, a ele ligado, diz respeito à heterogeneidade dos participantes e das próprias propostas.

A chamada “transição democrática” traz a marca da ambiguidade (SAVIANI, 2006b, pp. 151-152) que se expressa tanto em termos linguísticos como sociológicos. E essa ambiguidade abriu as portas para o retorno da estratégia da conciliação.

A expressão “transição democrática” é ambígua do ponto de vista da linguagem porque pode significar tanto “transição para a democracia” como uma “transição que é feita democraticamente”. Neste segundo caso não se especifica o ponto de partida nem o ponto de chegada da transição. Ora, transição significa passagem, movimento de um ponto a outro. Pergunta-se, então: transição (democrática) de que para quê?



Essa pergunta remete-nos ao segundo sentido, isto é, o sentido sociológico da ambiguidade: o significado diverso decorrente da diversidade dos grupos sociais que empunham essa mesma bandeira. Os grupos dominantes, à frente a burguesia, interpretam a “transição democrática” na linha da estratégia da conciliação pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios. Em contrapartida, os grupos dominados, em especial o proletariado, veem a “transição democrática” como um processo de libertação de sua condição de dominados. Ocultando essas diferenças sociológicas, a expressão acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes.

A transição que se operou no Brasil se iniciou com a “distensão lenta, gradual e segura” formulada em 1974 no Governo Geisel; e prosseguiu com a “abertura democrática” a partir de 1979 no Governo Figueiredo, desembocando na Nova República em 1985, que guindou à posição de presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar. A “transição democrática” fez-se, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica.

Diversamente, conforme os interesses dominados, a transição só pode ser feita por ruptura decorrente da luta por uma forma de democracia “que assegure à massa popular dos mais ou menos espoliados e excluídos e aos trabalhadores como classe o direito à revolução (dentro da ordem e contra a ordem)” (FERNANDES, 1986, p. 89).

Nesse contexto as ideias pedagógicas contra-hegemônicas também continuam certa ambiguidade e, de qualquer modo, revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista. Assim, parece apropriado considerar, como Snyders, que, se há uma denominação que poderia abranger o conjunto das propostas contra-hegemônicas, seria a expressão “pedagogias de esquerda” e não “pedagogia marxista ou revolucionária”: uma pedagogia “de esquerda”, com toda a vagueza “que o termo comporta, e também com todas as esperanças de entendimento, de união de que o termo está carregado” (SNYDERS, 1974, p. 193).

Grosso modo, poderíamos agrupar as propostas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, pre-



conizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar (VASCONCELOS, 1989); e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

A primeira tendência inspirava-se principalmente na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire, estando próxima da Igreja em afinidade com a “teologia da libertação” e secundariamente nas ideias libertárias constitutivas da tradição anarquista. Em termos da conjuntura política, a referência principal era dada pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Sua relação com a educação pública era marcada por ambiguidade, introduzindo-se a distinção entre público e estatal.

A segunda tendência encontrou na *Revista da ANDE* um canal de expressão e comunicação e aglutinou representantes cuja orientação teórica predominante se inspirava no marxismo, entendido, porém, com diferentes aproximações: uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal. No que se refere à conjuntura política do país, a proximidade dava-se principalmente com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e os partidos comunistas e secundariamente com o PT. A defesa intransigente da escola pública foi a marca distintiva dessa corrente.

Em termos teórico-pedagógicos surgiram tentativas de elaborar propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora.

a) Pedagogias da “educação popular”

No quadro da primeira tendência, as propostas inspiradas na concepção libertadora geralmente se assumiam no âmbito da expressão “educação popular” e advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas



contra o povo. Manejavam, portanto, a categoria “povo” em lugar de “classe” e tendiam a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico-políticas determinadas, mas seria decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo; sua fonte primeira residiria numa dimensão transcendente designada por Mounier como “a eminente dignidade” das pessoas unidas numa “comunidade dos destinos” (MOUNIER, 1970, pp. 125-150). Embora tal visão acentuasse a autonomia pedagógica dos movimentos populares diante do Estado e da escola postulando que a educação verdadeiramente libertadora se daria fora dessas instituições, quando o PT assumiu o governo de algumas prefeituras, a referida concepção trasladou-se para a esfera estatal e escolar.

b) Pedagogias da prática

Ainda no âmbito da primeira tendência, surgiram propostas de inspiração libertária, portanto em consonância com os princípios anarquistas. Estas geralmente se assumiam como “pedagogia da prática” e, diferentemente dos adeptos da visão libertadora, trabalhavam com o conceito de classe.

Em diálogo crítico com o livro *Escola e democracia*, que veio à luz em setembro de 1983 (SAVIANI, 2006a), Oder José dos Santos publicou, em 1985, o artigo “Esboço para uma pedagogia da prática”. Para ele o saber “gerado na prática social” é relegado pela escola, mas é exatamente esse saber que “deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino” (SANTOS, 1985a, p. 23). Num primeiro momento, esse saber manifesta-se de forma imediata como prática individual. Cabe, pois, num segundo momento, ultrapassar essa aparência e captar sua natureza própria como “síntese de múltiplas determinações” que, “em última instância, é social, é de classe” (idem, ibidem). Essa circunstância faz emergir “o ato pedagógico com toda a sua carga política”, colocando questões como: “Educação para quê? A favor de quem? Dá-se, então, a diferenciação das finalidades, dos conteúdos, dos métodos, dos processos, da organização escolar, conforme os interesses de classe”. Segue-se que “o ato pedagógico é, também, um ato político” (idem, ibidem). É nessa condição que cabe ao professor assumir a direção do processo, deslocando-se o eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, métodos e alunos para a prática social, recuperando-se a criatividade de professores e alunos: “Em função de um ‘produto’ a ser alcançado, livre



e conscientemente escolhido por ‘produtores associados’, estabelecem-se os métodos e os processos. Procura-se, dessa forma, ter o controle do processo e instaura-se um aprendizado autogestionário; não espontaneísta, mas voltado para uma necessidade prática” (idem, ibidem). Por esse caminho a prática pedagógica articula-se politicamente com os interesses das camadas populares, voltando-se “para a solução dos problemas colocados pela prática social dessas classes, de forma prática” (idem, ibidem).

No número seguinte da mesma revista, Oder complementa suas ideias pedagógicas no artigo “A questão da produção e da distribuição do conhecimento”. Reafirmando o compromisso com as classes populares, critica a escola por estar preocupada quase exclusivamente com a questão da transmissão do conhecimento. E conclui que é preciso alterar radicalmente o eixo “transmissão-assimilação”, preconizando que “professores e alunos rompam com a atual organização do processo de trabalho pedagógico”, passando a “organizar-se em relações sociais novas para, conjuntamente, trabalharem sob a forma de ‘produtores associados’” (SANTOS, 1985b, p. 7). Assim procedendo, cada escola será transformada “em uma unidade de produção e distribuição de conhecimentos articulados aos reais interesses da maioria da população brasileira” (idem, ibidem).

Essa mesma perspectiva foi adotada também por Miguel Gonzalez Arroyo e por Mauricio Tragtenberg.

Miguel Arroyo critica a escola existente porque, proclamando a distribuição equitativa dos bens culturais, de fato corresponde a um projeto educativo para as classes subalternas que visa a fazer delas “cidadãos e trabalhadores submissos” aos interesses burgueses (ARROYO, 1986, p. 17). Entretanto, o problema não se resume à distribuição, mas assenta-se no próprio processo de produção social. Portanto, para “construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos, feito para a constituição de cidadãos-trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classe” (idem, pp. 17-18). Encarando a escola como invadida pela luta de classes, na atual correlação de forças a tarefa a ser realizada consiste em “destruir e construir a escola nas práticas pedagógicas que vem sendo tentadas” (idem, p. 18). Na conferência “O trabalho docente como síntese: da prática empírica à construção de uma nova prática”, proferida em 1989 no “Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino”, Miguel Arroyo refere-se a uma “pedagogia do trabalho e da prática”, segundo



a qual a educação deve ser entendida, antes de tudo, como um processo de produção e não de inculcação.

Maurício Tragtenberg, por sua vez, empreende a crítica da educação vigente, pondo em evidência as falsas identificações e as inversões que ela opera ao ser submetida, nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, à “razão burocrática”. E, evocando os princípios educacionais da Associação Internacional dos Trabalhadores, postula uma pedagogia antiburocrática fundada nos princípios da autogestão, autonomia do indivíduo e na solidariedade (TRAGTENBERG, 1980, p. 82).

c) Pedagogia crítico-social dos conteúdos

No quadro da segunda tendência, situa-se a proposta formulada por José Carlos Libâneo com o nome de “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, apresentada no livro *Democratização da escola pública*, publicado em 1985, que reuniu artigos publicados entre 1982 e 1984.

A denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos” inspira-se diretamente em Snyders, que sustenta a “primazia dos conteúdos” como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista (SNYDERS, 1978, p. 309).

Assim, inspirando-se num autor marxista, Libâneo sinaliza para o horizonte teórico do marxismo. No entanto, nessa obra a mencionada referência teórica não chega a ser aprofundada, alimentando, antes, o objetivo da democratização da escola pública como sintomaticamente se expressa no próprio título do livro. Desse modo permanecia em aberto a questão relativa ao grau em que a proposta se mantém, ainda, nos limites da concepção liberal. Essa problemática foi retomada em sua tese de doutoramento denominada *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*, defendida em 1990 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Abordando o trabalho docente sob a perspectiva didático-pedagógica, o autor estabeleceu interlocução com o “movimento da didática crítica” que se desenvolveu ao longo da mesma década de 1980, cujos principais canais de comunicação são representados pelos seminários denominados “Didática em questão” e pelos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPES).



Nessa sua pesquisa de doutorado, Libâneo aprofunda a análise dos fundamentos pedagógicos buscando apoio não apenas em autores que já vinham sendo divulgados no Brasil, como Snyders, Manacorda, Suchodolski e Schmieid-Kowarzik, mas em estudos de Leontiev, *Atividade, consciência e personalidade*; de Klingberg, *Introdução à didática geral*, de uso corrente na então Alemanha Oriental; Danilov e Skatrin, *Didática da escola média*, e Danilov, *O processo de ensino na escola*, utilizados nas escolas soviéticas. Além desses, ligados à área de didática, lançou mão, também, dos trabalhos de Leontiev, Luria, Vigotski e Petrovsky, ligados à psicologia educacional (LIBÂNEO, 1990). Trilhando esse caminho, Libâneo diferenciou-se, de certo modo, do grupo daqueles que, embora levando em conta a referência do marxismo, não chegaram a ultrapassar o horizonte liberal no encaminhamento das questões educacionais. Esse grupo irá, nos anos de 1990, aderir às reformas educativas alcunhadas de neoliberais, assumindo postos no aparelho governamental em nível federal, estadual e municipal, de modo geral integrando ou aproximando-se do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Ao apresentar sua concepção no livro *A democratização da escola pública*, Libâneo parte de uma exposição das tendências pedagógicas distinguindo duas modalidades: as pedagogias liberais e as pedagogias progressistas. As primeiras subdividem-se em quatro tipos: tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista. Nas segundas, que correspondem às “pedagogias de esquerda”, na formulação de Snyders, distinguem-se três tipos: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1985, p. 21). Para permitir uma comparação entre as diferentes pedagogias, o autor as analisa a partir dos seguintes aspectos: papel da escola, conteúdos do ensino, métodos de ensino, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar.

A partir dos mencionados critérios, Libâneo entende que, na pedagogia crítico-social dos conteúdos, o *papel primordial da escola* é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, sendo esse o “melhor serviço que se presta aos interesses populares” (idem, p. 39). E os *conteúdos do ensino* não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos. Desse entendimento decorre que a “postura da pedagogia ‘dos conteúdos’” implica que ao professor cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos uni-



versais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura). Consequentemente, os *métodos de ensino* preconizados pela pedagogia crítico-social dos conteúdos estarão, logicamente, subordinados à questão do acesso aos conhecimentos sistematizados. Assim sendo, os métodos não partem de um saber artificial nem do saber espontâneo, mas se empenharão em “relacionar a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor” (idem, p. 40). Segue-se, pois, que a *relação pedagógica entre professor e aluno* acentuará as trocas em que o aluno entra com sua experiência imediata e o professor com conteúdos e modelos que permitam compreender e ultrapassar a experiência imediata. Para tanto o professor não se contentará em “satisfazer apenas as necessidades e carências”, mas “buscará despertar outras necessidades” (idem, p. 41), exigindo o esforço do aluno e desenvolvendo hábitos de disciplina e de estudo metódico. Eis, pois, os *pressupostos da aprendizagem* sobre os quais se assenta essa proposta pedagógica: a aprendizagem do conhecimento supõe uma estrutura cognitiva já existente na qual se possa apoiar; caso esse requisito não esteja dado, cabe ao professor provê-lo. A aprendizagem significativa deve partir do que o aluno já sabe, caminhando em direção à síntese na qual “o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora” (idem, p. 42). No que se refere às *manifestações na prática escolar*, o esforço se concentrará na proposição de modelos de ensino que permitam estabelecer a relação conteúdos-realidades sociais, visando à “articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste” (idem, ibidem), como forma de colocar a educação a serviço da transformação social.

d) Pedagogia histórico-crítica

As ideias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada “pedagogia histórico-crítica” remontam às discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979. A primeira tentativa de sistematização deu-se no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado no número 3 da *Revista da ANDE*, em 1982, que, em 1983, veio a integrar o livro *Escola e democracia*. Esse livro, conforme foi assinalado no prefácio à 35ª edição (SAVIANI, 2006a), redigido em agosto de 2002, pode ser lido como o manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no



ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984. Lido como manifesto, eis sua estrutura:

O primeiro capítulo apresenta o diagnóstico das principais teorias pedagógicas. Mostra as contribuições e os limites de cada uma delas. E termina com o anúncio da necessidade de uma nova teoria.

O capítulo segundo é o momento da denúncia. Pela via da polêmica com a Escola Nova, procura-se desmontar as visões que se acreditavam progressistas de modo que abra caminho para a formulação de uma alternativa superadora.

O capítulo terceiro apresenta as características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria, esclarecendo-se, no capítulo quarto, as condições de sua produção e operação em sociedades como a nossa, marcadas pelo primado da política sobre a educação.

Na sequência foram sendo publicados alguns trabalhos que, em 1991, foram reunidos no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2005b). Trata-se de “Sobre a natureza e especificidade da educação”, publicado no periódico *Em Aberto*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1983; “Competência política e compromisso técnico”, divulgado pela *Revista Educação & Sociedade* em 1983; “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, estampado na *Revista da ANDE* em 1986; e “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”, publicado no livro *Pensando a educação*, editado pela Editora da UNESP em 1989. Por ocasião da 8ª edição, em 2003, foram acrescentados os textos “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica” e “Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica”.

Na apresentação dessa obra, redigida em 20 de janeiro de 1991, esclarecia-se que os estudos então publicados constituíam uma primeira aproximação ao significado da pedagogia histórico-crítica, já que estava em curso o processo de elaboração dessa corrente pedagógica com a contribuição de diferentes estudiosos.

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produ-



zida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

4. CONCLUSÃO

Apesar do clima favorável à emergência das pedagogias contra-hegemônicas propiciado pela década de 1980, considerando os obstáculos representados principalmente pelo caráter de transação pelo alto que caracterizou a abertura democrática, os resultados não foram muito animadores. As tentativas de implantar políticas educativas “de esquerda” por parte de governos



estaduais e municipais assumidos por partidos que faziam oposição ao regime militar foram, de modo geral, frustrantes. Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo.

Nesse contexto, o consequente refluxo dos movimentos progressistas refletiu-se, também, no grau de adesão às pedagogias contra-hegemônicas.

As “pedagogias da educação popular” perderam boa parte do vigor e entusiasmo que demonstravam na década de 1980. Provavelmente sua manifestação mais sistematizada e de maior visibilidade na década de 1990 foi a proposta denominada Escola Cidadã, formulada por iniciativa do Instituto Paulo Freire, em 1994, e elaborada pelos seus diretores, os professores José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti (ROMÃO & GADOTTI, 1994). De certo modo, é possível observar que essa proposta procura inserir a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade). Como esclarece Romão num trabalho posterior, a referida proposta articula o “Relatório Jacques Delors”, publicado no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, o livro de Edgar Morin *Sete saberes necessários à educação do futuro* e o livro de Paulo Freire *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* (ROMÃO, 2002b). Esther Pillar Grossi também busca situar-se no novo contexto conciliando Piaget com Paulo Freire e introduzindo elementos de Wallon e Vigotski numa proposta que denomina “pós-construtivismo” (GROSSI & BORDIN, 1993).

Do campo das “pedagogias da prática” emergiu, também em 1994, a Escola Plural, concepção que, sob a coordenação de Miguel Gonzalez Arroyo, foi elaborada e implementada na rede municipal de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte. Conforme indica Maria Cêres, que exerceu o cargo de secretária da Educação do município de Belo Horizonte entre 1997 e 2000, a Escola Plural configura uma nova concepção de educação que atribui à escola, entre outras funções, a de propiciar “o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser” (CASTRO, 2000, p. 7). Retornam, aí, os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser), constantes do “Relatório Jacques Delors” (DELORS, 2006, pp. 89-102), também invocados pela Escola Cidadã.



José Carlos Libâneo deu sequência, na década de 1990, aos seus estudos e atividades nos campos da pedagogia e da didática, não retomando, pelo menos de forma explícita, a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Mas seu livro *A democratização da escola pública*, no qual a proposta foi divulgada, continuou sendo reeditado, tendo atingido, em 2002, a 20ª edição.

Como o demonstram as sucessivas edições dos livros *Escola e democracia e Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, a pedagogia histórico-crítica permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora revestida de roupagem ultra-avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias. Além disso, vêm surgindo novos trabalhos desenvolvendo essa perspectiva pedagógica, entre os quais se podem citar, no campo da didática, João Luiz Gasparin (2002), *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, e Antonio Carlos Hidalgo Geraldo (2006), *Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*; na psicopedagogia, Suze Gomes Scalcon (2002), *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*; no ensino de ciências, César Sátiro dos Santos (2005), *Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica*; e na área de educação infantil, Ana Carolina Galvão Marsiglia (2005), *Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil?*

Capítulo XIV

O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001)



final da década de 1980 já prenunciava as dificuldades crescentes enfrentadas pelas correntes pedagógicas “de esquerda” no contexto brasileiro. O vigoroso movimento dos educadores, cuja manifestação mais conspícua era dada pelas CBEs, de periodicidade bienal, entrava em refluxo. Sintoma dessa situação foi a própria dificuldade de organização da VI CBE, que deveria ser realizada em 1990 e acabou acontecendo apenas em setembro de 1991. Epílogo da série das CBEs, essa conferência encerrou também mais uma fase da história das ideias pedagógicas no Brasil, o que se patenteia no tratamento dos temas que integraram sua programação.

O tema central do evento, “Política nacional de educação”, foi distribuído por cinco temas básicos, por sua vez desdobrados em 35 temas específicos trabalhados em 21 simpósios e 14 mesas-redondas. Além do livro de resumos, os trabalhos completos foram publicados pela Editora Papyrus em cinco volumes versando, respecti-



vamente, sobre os cinco temas básicos, a saber, “Escola básica”, “Estado e educação”, “Sociedade civil e educação”, “Trabalho e educação” e “Universidade e educação”.

Compreensivelmente é no âmbito dos temas “Estado e educação” e “Trabalho e educação” que se encontram as análises explicitadoras da nova fase que caracterizará a década de 1990. Em “Estado e educação” já aflorou explicitamente a problemática do neoliberalismo nos simpósios “A crise do Estado e o neoliberalismo: perspectivas para a democracia e a educação na América Latina”; “O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação”; e “Impasses e alternativas no financiamento das políticas públicas para a educação” (COLETÂNEA CBE, 1992a). Em “Trabalho e educação” o problema da mudança das bases produtivas foi abordado em vários momentos, com destaque para os simpósios “As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora” e “Os impactos da revolução tecnológica: transformação dos processos produtivos e qualificação para o trabalho” (COLETÂNEA CBE, 1992b). Mas a problemática própria dos anos de 1990 fez-se presente também nos demais temas. Assim, por exemplo, no que se refere à “Escola básica”, destaca-se o trabalho de Luiz Carlos de Freitas, significativamente denominado “Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?” (COLETÂNEA CBE, 1992c). Em “Sociedade civil e educação” temos o texto de Paulo José Duval da Silva Krischke, “A desmobilização dos movimentos sociais no Governo Collor”, além de todo um simpósio dedicado ao tema da “produção da exclusão social: violência e educação” (COLETÂNEA CBE, 1992d). Em “Universidade e educação”, a mesa-redonda “Condições de sobrevivência das universidades federais” (COLETÂNEA CBE, 1992e) tratou de questões relacionadas com a nova concepção de Estado (o chamado Estado mínimo), ainda que essa relação não tenha sido explicitada de forma direta.

O clima cultural próprio dessa época vem sendo chamado de “pós-moderno”, desde a publicação do livro de Lyotard, *A condição pós-moderna*, em 1979. Esse momento coincide com a revolução da informática. Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para



ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la aos designios humanos, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir. “O recurso aos grandes relatos está excluído” (LYOTARD, 2002, p. 111). Se a “ciência moderna” se legitimava pelo discurso filosófico, isto é, pelas metanarrativas, a ciência “pós-moderna” caracteriza-se pela “incredulidade em relação aos metarrelatos” (idem, p. xvi), baseada numa pragmática que comporta diferentes jogos de linguagem (idem, *ibidem*). A questão da operacionalização e dos comportamentos observáveis regida pelos critérios da eficiência e eficácia, trabalhada pela psicologia behaviorista, faz-se presente, mas refuncionalizada. A legitimação tanto da pesquisa (idem, pp. 77-87) como do ensino (idem, pp. 88-98) se dá pelo desempenho, pelas competências que forem capazes de instaurar. Mas Lyotard adverte sobre a inconsistência da “lógica do melhor desempenho” (idem, p. xvii), postulando que a ciência pós-moderna “sugere um modelo de legitimação que não é de modo algum o da melhor *performance*, mas o da diferença como paralogia” (idem, p. 108).

Em termos econômico-políticos, a denominação que se generalizou é “neoliberalismo”. Se o clima pós-moderno remete ao livro de Lyotard, o neoliberalismo remete ao Consenso de Washington. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990. Na verdade, Williamson denominou Consenso de Washington o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia. Ora, essa constatação reflete os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo governo se estendeu de 1981 a 1989. Tais governos, assim como o de Kohl, que governou a Alemanha entre 1982 e 1998, representavam a posição conservadora nos respectivos países e se instauraram sob o signo do ultraliberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman, cujo prestígio na década de 1970 pode ser aferido pela obtenção do Prêmio Nobel de Economia em 1974 e 1976, respectivamente. Esse novo pensamento hegemônico convergia



em torno de um denominador comum: “o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos” (FIORI, 1998, p. 116). Ainda segundo Fiori, a reordenação empreendida implicou, no campo econômico, a elevação ao *status* de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa (*idem*, *ibidem*).

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos.

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das ideias pedagógicas. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo”. Não obstante, será feito um esforço, a seguir, de ordenar um pouco essas ideias a partir daquilo que poderíamos considerar suas categorias centrais: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo.



1. AS BASES ECONÔMICO-PEDAGÓGICAS: RECONVERSÃO PRODUTIVA, NEOPRODUTIVISMO E A “PEDAGOGIA DA EXCLUSÃO”

A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo. O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade.

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado.

Na verdade, essa teoria surgiu no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim, a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual.

No entanto, após a crise da década de 1970, a importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano assumiu um novo sentido. O significado anterior estava pautado



numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51).

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo.

A ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe, ou melhor, assenta-se na exclusão, categoria que comparece duplamente: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar na População Economicamente Ativa (PEA) nela nem sequer chega a entrar. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando



crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão de obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração de mais-valia, ela rege-se por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores. É isso que se patenteia no empenho constante, tanto por parte das empresas como por parte dos governos, em conseguir reduzir a folha salarial e os gastos trabalhistas e previdenciários.

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão.

2. AS BASES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS: O “APRENDER A APRENDER” E SUA DISPERSÃO PELOS DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS (NEOESCOLANOVISMO)

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.



Mas esse lema que, no escolanovismo, se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual é ressignificado. No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes caminhando, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas.

Diferentemente, na situação atual, o “aprender a aprender” liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. Isso fica claro, por exemplo, no texto de um autor português, Vitor da Fonseca, significativamente intitulado *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*, publicado em 1998. Para ele a mundialização da economia exige a gestão do imprevisível. Não se trata mais de contar com um emprego seguro; tanto os empresários como os trabalhadores “devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade” (FONSECA, 1998, p. 307), já que “o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro” (idem, ibidem). Segundo o mesmo autor, o segredo do sucesso estaria na “capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender”, pois os postos de trabalho se vêm reduzindo tanto na agricultura como na indústria, o que faz com que “os postos de emprego que restam vão ser mais disputados”, devendo ser ocupados pelos trabalhadores mais bem preparados (idem, ibidem). Segundo esse autor, a adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica. Portanto, a adaptação à sociedade cognitiva “exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível” (idem, p. 320). E, para atingir esse objetivo, o papel central da educação e da escola é definido como “consubstanciando uma maior capacidade de aprender a aprender” (idem, p. 90).



Os ajustes, a metamorfose, a ressignificação do lema “aprender a aprender” em relação à sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo permitem-nos considerar adequada a denominação de neoescolanovismo a esse “forte movimento internacional de revigoração das concepções educacionais calcadas” no referido lema (DUARTE, 2001, p. 29).

Essa visão propagou-se amplamente na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte presença no “Relatório Jacques Delors”, publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. Tal relatório foi publicado no Brasil em 1998, com apresentação do então ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, em que ele realça a importância desse documento para o cumprimento da tarefa, à qual o MEC estava voltado, de repensar a educação brasileira.

No relatório, denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, afirma-se que a exigência de educação ao longo de toda a vida para responder “ao desafio de um mundo em rápida transformação” (DELORS, 2006, p. 19) já se vinha impondo faz algum tempo, mas “só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender” (idem, ibidem). Esse entendimento vai explicitando-se ao longo do texto, deixando claro qual seria o desiderato da escola: transmitir cada vez mais “o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual” (idem, p. 19).

Essa mesma orientação vem a ser assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país. As justificativas em que se apoia a defesa do “aprender a aprender”, nos PCNs, são as mesmas que constam do “Relatório Jacques Delors”: o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as “novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’” num contínuo “processo de educação permanente” (BRASIL, MEC, 1997, p. 34).

Assim, por inspiração do neoescolanovismo, delinear-se as bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas



mente compartilhado por distintas correntes pedagógicas. Em consequência, o uso do termo “construtivismo” adquiriu considerável amplitude no campo educacional. E certamente por influência do próprio Coll, que assessorou sua formulação, os PCNs propostos pelo MEC em 1997 também conferem grande destaque à perspectiva construtivista, apreendida como núcleo convergente de diversas contribuições que teriam em comum a “atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento” (BRASIL, MEC, 1997, p. 50).

Nota-se que nessas manifestações o construtivismo já se encontra reconstruído, o que justifica a denominação de neoconstrutivismo. Isso porque, nessas novas condições, a ênfase das pesquisas de Piaget e de seus colaboradores e seguidores, que buscavam compreender cientificamente o desenvolvimento da inteligência, cede lugar a uma “retórica reformista” (MIRANDA, 2000, p. 25). Essa retórica reformista põe-se, aliás, em sintonia com a visão pós-moderna com sua “incredulidade em relação aos metarrelatos” (LYOTARD, 2002, p. xvi), inclusive os de ordem científica, em benefício de uma narrativa que “obedece frequentemente a regras que lhe fixam a pragmática” (idem, p. 38).

Nesse discurso neoconstrutivista, tão disseminado nos dias de hoje, são pouco frequentes as menções aos estádios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal). Dir-se-ia que, recordando as quatro diferenças estabelecidas por Piaget entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual mencionadas por Zélia Ramozzi-Chiarottino, a primeira predomina. A retórica neoconstrutivista “funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens”; “tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação”. É “puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada”; “ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações”; “ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58).

Compreendem-se, então, as afinidades do discurso neoconstrutivista com a disseminação da “teoria do professor reflexivo” (FACCI, 2004), que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. E compreende-se, também, o elo com a chamada “pedagogia das competências”.



A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Nessa acepção as competências identificavam-se com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e colaboradores (BLOOM; ENGELHART; FURST et al., 1972a e BLOOM; KRATHWOHL & MASIA, 1972b). Atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir as competências correspondentes. Numa tentativa de superar os limites do condutivismo pela via da psicologia cognitiva, emergiu a teoria construtivista na qual as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação. No âmbito do neoconstrutivismo, essa ideia de fundo mantém-se, mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (RAMOS, 2003, p. 108). Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais.

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

4. AS BASES PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVAS: A REORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS E REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO (NEOTECNICISMO); “QUALIDADE TOTAL” E “PEDAGOGIA CORPORATIVA”

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como



trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia. Com efeito, “o processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias. É processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios de sucção de trabalho não pago” (MARX, 1978, p. 75). Portanto, o “valor de uso específico” do trabalho produtivo para o capital não está no seu caráter de utilidade nem nas “qualidades úteis peculiares ao produto no qual se objetiva”, mas no fato de criar valor de troca, isto é, mais-valia (idem, *ibidem*).

Ora, como já foi indicado no capítulo XII, a base da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios. Esse objetivo, que na década de 1970 era perseguido sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado, na década de 1990 assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

Com a reforma do ensino no Brasil, levada a efeito pelo governo federal entre 1995 e 2001, não foi diferente. A orientação apontada aparece com toda a clareza e insistentemente nas mais variadas ações do MEC. Um folheto publicitário distribuído pelo Ministério para a campanha “Acorda Brasil. Está na hora da escola” mostra isso com meridiana evidência. Vejamos algumas frases: “Os professores precisam ter condições para se atualizar; entre outras



coisas, você pode: patrocinar a realização de palestras, seminários e cursos de atualização nas escolas, doar livros e assinaturas de jornais e revistas para uso dos professores”. Em seguida: “O trabalho didático utiliza diferentes materiais; entre outras coisas, você pode: doar máquinas de escrever, videocassetes, projetores, televisores, computadores e impressoras, doar equipamentos de esporte, promover a criação de bibliotecas, ludotecas e videotecas [...]” etc. etc. Chegou-se até a apelar à prestação de “auxílio administrativo à escola” e, inclusive, pedindo para “ajudar as crianças com dificuldade, ministrando aulas de reforço”.

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis por que a nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Analisando a trajetória percorrida pela educação brasileira ao longo dos anos de 1990, somos levados a responder negativamente à pergunta formulada por Luiz Carlos de Freitas na VI CBE realizada em 1991: “Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?” (FREITAS, 1992, p. 147). Não conseguimos. O neotecnicismo se faz presente alimentando a busca da “qualidade total” na educação e a penetração da “pedagogia corporativa”.

O conceito de “qualidade total” está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando a atender a necessidades do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes. Nesse quadro, o conceito de “qualidade total” expressa-se em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo



primeiro vetor essa expressão pode ser traduzida na frase “satisfação total do cliente”. Pelo segundo vetor aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, “qualidade total” significa conduzir os trabalhadores a “vestir a camisa da empresa”. A busca da qualidade implica, então, a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa.

Com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de “qualidade total” do âmbito das empresas para as escolas.

Com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos.

Consumando o processo de adoção do modelo empresarial na organização e no funcionamento das escolas, as próprias empresas vêm crescentemente se convertendo em agências educativas, configurando uma nova corrente pedagógica: a “pedagogia corporativa”, que se dissemina principalmente no ensino de nível superior, com o beneplácito da própria política educacional.

Com efeito, o vetor da política educacional para o nível superior no Brasil, desde o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), tem sido a chamada diversificação de modelos. Daí o surgimento de diferentes tipos de instituições oferecendo as mais variadas modalidades de cursos. Daí, também, a descaracterização das próprias universidades com a admissão, chancelada pela nova LDB, da organização de universidades especializadas por campo de saber. Com isso, a universalidade do conhecimento, característica inerente ao conceito mesmo de universidade, que era exigida na legislação anterior, já não é mais necessária para a organização das instituições universitárias. Tal orientação, sem dúvida, traz consequências para a sociedade em geral e



para a educação, em particular, pois o desenvolvimento da alta cultura pelo cultivo das ciências básicas, das letras e das artes deixará de ser referência para a formação das novas gerações.

A mesma diversificação de modelos respalda a abertura indiscriminada de faculdades e cursos guiados fundamentalmente pelos assim chamados interesses de mercado, no espírito das “universidades corporativas” que se vêm multiplicando nos Estados Unidos por iniciativa das grandes empresas. Nesse contexto o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado. Como diz Jeanne C. Meister, autora de *Educação corporativa*, no prefácio do livro: “as empresas que direcionam recursos para a criação dessas universidades corporativas acreditam fervorosamente que a chave do seu sucesso e de suas vantagens competitivas no mercado está em oferecer aos funcionários maior acesso à atualização de seu conhecimento e de suas qualificações” (MEISTER, 1999, p. xxviii). Mas não apenas isso. Ela acrescenta que “o público-alvo do aprendizado estende-se agora para além das organizações e inclui os principais participantes da cadeia de valor” (idem, p. xxxi), isto é: as empresas treinam seus clientes, criam “departamento de educação do consumidor” a partir do entendimento de que todos, revendedores, distribuidores, atacadistas, fornecedores e clientes “têm de conhecer a visão da empresa e, o mais importante, saber como colocar essa visão em prática no mercado”(idem, ibidem). E no mesmo prefácio a autora informa que ao longo da década de 1990 o número de universidades corporativas nos Estados Unidos passou de quatrocentas para aproximadamente duas mil.

5. CONCLUSÃO

Em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescola-



novismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa”.

Conforme Acácia Kuenzer, a concepção pedagógica dominante pode ser caracterizada por meio de duas expressões aparentemente paradoxais e contrárias entre si: “exclusão includente” e “inclusão excludente” (KUENZER, 2005, pp. 91-94).

A “exclusão includente” manifesta-se no terreno produtivo como um fenômeno de mercado. Trata-se das diferentes estratégias que conduzem à exclusão do trabalhador do mercado formal, seguida de sua inclusão na informalidade ou reinclusão no próprio mercado formal. Os mecanismos utilizados são a dispensa do trabalhador, que, assim, perde todos os direitos trabalhistas e previdenciários. Excluído, esse trabalhador só pode voltar a ser incluído nas seguintes circunstâncias: com carteira assinada, mas com diminuição de salário e de direitos; como empregado de empresa terceirizada; ou trabalhando para a mesma empresa, porém na informalidade. Eis aí a exclusão includente.

A “inclusão excludente”, por sua vez, manifesta-se no terreno educativo como a face pedagógica da exclusão includente. Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e aos jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e esses jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consume-se, desse modo, a “inclusão excludente”.

Conclusão



exame da história da educação com o foco centrado nas ideias pedagógicas pode vir a produzir o efeito de uma imagem distorcida do fenômeno educativo nos momentos históricos considerados. Isso porque a circulação das ideias e a intensidade dos debates tendem a suscitar uma visão de dinamismo, sugerindo um grande desenvolvimento da atividade educacional nos períodos históricos analisados, o que não necessariamente corresponde à realidade. Assim, no caso do Brasil, o desenvolvimento das ideias pedagógicas conviveu, durante aproximadamente quatro séculos, com atividades educativas extremamente restritas. Segundo informação de Maria Luiza Marcilio (2005, p. 3), quando se deu a expulsão dos jesuítas, em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas. Nas

duas últimas décadas do Império, multiplicaram-se os projetos e propostas em torno da instrução pública, e os debates foram intensos, mas a cobertura escolar permaneceu em níveis bastante exíguos. Foi apenas no século XX que ocorreu um salto significativo na expansão escolar, quando a matrícula geral passou de 2.238.773 alunos, em 1933, para 44.708.589 em 1998 (BRASIL, 2003, p. 106).

Essas circunstâncias, é claro, não foram exploradas sistematicamente nesta obra, uma vez que o foco da análise não se dirigiu à história das instituições escolares. No entanto, essa questão não deixou de ser pontuada no próprio movimento da história das ideias pedagógicas. Isso aconteceu, por exemplo, quando registrei a opção dos jesuítas pela educação das elites no Brasil, ao adotar universalmente o método do *Ratio Studiorum*; quando destaquei, nas reformas pombalinas das Escolas de Primeiras Letras, a ideia de que, para a maioria da população, nem sequer era necessário aprender a ler e escrever: bastava a instrução dominical dos párcos; quando mostrei os parcos investimentos na instrução pública, os debates sobre a reforma eleitoral com a exclusão do voto do analfabeto e a relação entre instrução e substituição da mão de obra escrava no Segundo Império; e quando indiquei a opção feita pela reforma paulista da instrução pública de 1920, reduzindo a duração da escola primária de quatro para dois anos para ampliar o atendimento escolar à população. Assim, a história das ideias pedagógicas e a história das instituições escolares, embora distintas e autônomas entre si, se entrelaçam.

A trajetória percorrida ao longo de aproximadamente cinco séculos permite-nos construir uma visão de conjunto das ideias pedagógicas no Brasil. Espera-se que essa visão de conjunto – é esse o principal objetivo deste livro – auxilie os professores a situar, nos cursos que ministram, o objeto de suas disciplinas na história da educação brasileira.

Considerando-se o entendimento das ideias pedagógicas como se referindo ao modo específico pelo qual as ideias educacionais se encarnam na prática educativa, após a realização do estudo, podemos, numa síntese retrospectiva, destacar as seguintes conclusões.

Quando os portugueses chegaram nessas terras ocidentais, encontraram-nas ocupadas por nações com uma vida social estruturada, portanto, também com uma forma de educação instituída. O exemplo dos Tupinambá mostra que, nessas circunstâncias, a educação se desenvolvia em íntima articulação com as condições de vida, guiada pelo princípio do “aprender fazendo”. A

educação assumia um sentido comunitário, sendo os conhecimentos disponíveis acessíveis a todos; a divisão do trabalho limitava-se a características de sexo e idade, não se pondo o problema da alienação social do ser humano; não havia diferenciação por especialização, o que tornava igualitária a participação na cultura. A transmissão da cultura dava-se por contatos diretos e pessoais, não sendo requerida a educação sistemática e o recurso a técnicas pedagógicas específicas. Nessas condições, as ideias educacionais encontravam-se organicamente identificadas com a prática educativa, não sendo apropriado se falar em “ideias pedagógicas” em sentido estrito, isto é, como formalmente destacadas da ação educativa.

A chegada dos portugueses mudou inteiramente esse cenário, de parte a parte. Da parte dos povos indígenas, o contato com os elementos estranhos provenientes de além-mar rompeu a unidade estrutural das respectivas sociedades. Da parte dos adventícios, colocava-se o problema da aculturação dos indígenas em suas tradições e costumes. Nesse contexto, a visão europeia e cristã de mundo e de homem se expressará em ideias educacionais que, por sua vez, se converterão em ideias pedagógicas destinadas a impulsionar a referida prática de aculturação. Manifestam-se, assim, as ideias pedagógicas tradicionais de caráter religioso das quais os jesuítas serão os principais veiculadores.

Como mostram os poemas de Anchieta, travou-se um embate entre a concepção católica e a dos índios em que a sacralidade cristã se empenhou, pelos mais variados meios, em desqualificar a sacralidade dos povos indígenas. Desse embate saíram vitoriosas as hostes adventícias, não propriamente pela força das ideias, mas pela força material que lhes permitia, inclusive, a eliminação dos silvícolas.

Impondo-se sobre os nativos, as ideias pedagógicas religiosas vão, no século XVIII, defrontar-se e, em larga escala, mesclar-se com as ideias leigas. O Brasil independente, organizado politicamente na forma de Império, será palco da mescla entre as ideias pedagógicas católicas e leigas no século XIX. A instalação do regime republicano, no final do século XIX, fará a balança pender para as ideias leigas. Essas assumirão, a partir da década de 1930, a forma do ideário renovador que encontrará resistência no ideário católico que, progressivamente, irá absorver os métodos novos sem, porém, abrir mão da doutrina tradicional. E os esforços do movimento renovador de dotar o Estado de instrumentos capazes de instituir um sistema de ensino público

amplo e democrático vão metamorfosear-se, na década de 1970, nas ideias tecnicistas.

Vê-se assim que, apesar das muitas variantes que atravessam o complexo das ideias pedagógicas no Brasil, suas linhas fundamentais se fixaram em algumas tendências básicas que marcaram a organização das escolas, assim como a concepção e atuação dos educadores.

Eis por que, num texto redigido no final da década de 1970 (SAVIANI, 1983, pp. 40-43), ao traçar as principais tendências da educação brasileira, foi possível, à guisa de conclusão, mostrar como essas tendências, de fato, se cruzam marcando o modo como os professores, em geral, se situam no campo pedagógico.

Em suma, a constatação feita então foi que, levando em conta a educação brasileira tal como se desenvolve nas escolas, as diferentes tendências pedagógicas se fazem presentes, ao mesmo tempo, na prática pedagógica dos professores.

Naquele momento, na virada dos anos de 1970 para os de 1980, como o professor pensava sua prática educativa? Pode-se dizer que ele tinha uma cabeça escolanovista. Devido à predominância da influência “progressista” nos cursos de educação, o professor absorveu o ideário da Escola Nova. Isso quer dizer que, para ele, o aluno era o centro do processo educativo, que se realizaria na relação professor-aluno. Ele estava, pois, disposto a levar em conta, antes de tudo, os interesses do aluno. E, para levar a bom termo sua tarefa, esperava contar com a assessoria dos especialistas nas ciências humanas aplicadas à educação. Acreditava que sua classe teria poucos alunos, para que pudesse relacionar-se com eles. Entendendo que o segredo da boa aprendizagem era a atividade dos alunos, esperava contar com biblioteca de classe, laboratório, material didático rico e variado.

Com essa formação e armado de bons propósitos, o professor dirigia-se à classe que lhe fora destinada. O que encontrava? À frente de sua mesa, a sala superlotada de alunos; atrás, um quadro-negro e... giz, se tivesse sorte. Mas... e a biblioteca de classe, o laboratório, o material didático? Descobriu que isso tudo não passava de luxo reservado a raríssimas escolas. Eis, pois, o primeiro ato de seu drama: sua cabeça era escolanovista, mas as condições em que teria de atuar eram as da escola tradicional. Isso significa que ele deveria ser o centro do processo de aprendizagem; que deveria dominar com segurança os conteúdos fundamentais que constituem o acervo cultu-

ral da humanidade e transmiti-los de modo que garantisse que seus alunos os assimilassem. Em suma: ele não podia relacionar-se pessoalmente com os alunos, mas cabia-lhe fazer com que aprendessem. Na verdade, as coisas estariam menos complicadas se ele fosse um professor tradicional. Mas ele não fora preparado para essa situação. Estava confuso. Não compreendia bem o que se passava. Então ele se revoltava, desanimava. Mas, enfim, havia um calendário a ser cumprido, era preciso dar as aulas, desincumbir-se de algum modo da tarefa que lhe fora atribuída. Para contornar os problemas, buscava apoio nos colegas que já lecionavam na mesma escola antes que ele chegasse, acomodava-se, adaptava-se.

Entretanto, o drama do professor não terminava aí. O segundo ato começou quando despencaram sobre ele as exigências da pedagogia oficial. Ele devia ser eficiente e produtivo. Para isso, deveria atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Logo, deveria racionalizar, planejar suas atividades. Para isso havia a semana de planejamento, em que deveria preencher certo número de formulários, indicando coisas como objetivos educacionais, objetivos instrucionais, estratégias, conteúdos, procedimentos didáticos, avaliação somativa... Sua disciplina era um módulo que fazia parte de um “pacote” que era um subsistema (aberto, de preferência). Se operacionalizasse os objetivos e executasse cada passo de acordo com as regras preestabelecidas, o resultado previsto seria atingido automaticamente. O professor não sabia, mas ele intuía, sentia na pele que tudo isso não passava de uma tentativa, ainda que abortada, de “taylorizar” o ensino. Com isso ele era deslocado do eixo do processo educativo. Seu trabalho tendia a ser objetivado. Já não era mais o processo do trabalho pedagógico que se ajustaria a seu ritmo, mas era ele que se deveria ajustar ao ritmo do processo pedagógico. A tal ponto que ele poderia ser substituído indiferentemente, sem prejuízo do processo, por qualquer outro professor, ou até mesmo pela máquina: a máquina de ensinar. O professor demonstrava boa vontade, ensaiava enquadrar-se no esquema, mas... como podia identificar-se com algo que parecia nada ter a ver com ele, que era tão impessoal? Então ele relutava, esquivava-se, resistia e contornava: atendia formalmente às exigências e agia à sua moda.

Não bastassem as agruras que afligiam o professor, começava o terceiro ato de seu drama. Ele fora atingido pelas invectivas da tendência “crítico-reprodutivista”. E passara de vítima a réu. Já que a escola reproduzia as relações sociais vigentes por meio da formação da força de trabalho e da

inculcação da ideologia dominante, sua função era garantir a exploração dos trabalhadores e reforçar e perpetuar a dominação capitalista. O professor não era, pois, outra coisa senão um agente da exploração, porta-voz dos interesses dominantes, laçao da burguesia. Ele não tinha argumento para responder a essas críticas. Mas não as aceitava. Não conseguia entender como podia ser ele considerado um agente da exploração quando, na verdade, se sentia a primeira vítima da exploração. Pois o seu trabalho não estava sendo crescentemente desvalorizado? Não estava ele sendo cada vez mais proletarizado? Então, se era ele explorado, como podia ser acusado de explorar? Mas a lógica da acusação acionava um argumento que parecia irresponsável: o professor era explorado para explorar; era dominado para dominar. Era explorado na sua boa-fé. Enquanto pensava estar colaborando com os outros, estar ajudando seus alunos, tanto mais eficazmente ele cumpria a função de dominação. Ai o professor chegara às raias da paranoia. Quase chegava a se convencer de que vivia num mundo maquiavélico onde tudo e todos estavam empenhados em enganá-lo. O desânimo abatia-se sobre ele. Uma onda de pessimismo invadia sua mente. Passava-lhe pela cabeça a ideia de mudar de profissão. Mas a coisa não era tão simples assim. Afinal, não fora sem alguma razão que ele acabou tornando-se professor. Apesar da aparência de uma lógica impecável, no fundo ele suspeitava que os argumentos da acusação estivessem, em determinado ponto imperceptível, escondendo algum sofisma. E uma tênue chama de esperança mantinha-se acesa, já que era preciso permanecer no magistério.

Ao longo da década de 1980, as pedagogias contra-hegemônicas ensaiaram vir em socorro do professor, transformando a tênue chama de esperança em farol a apontar o caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora. Mas esses ensaios não tiveram força suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira. E sobreveio, na década de 1990, o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras.

Nessa nova conjuntura, como se situa o professor? O quarto ato de seu drama reveste-se de algumas peculiaridades. Continua-se pedindo que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo regras preestabelecidas. Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e

fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”; essas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”. Mas o exercício dessas competências não se limitaria à atividade docente propriamente dita. Pedese aos professores que, no espírito da “qualidade total”, não apenas ministrem suas aulas, mas também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas; da vida da comunidade, animando-a e respondendo às suas demandas; da gestão da escola; e do acompanhamento dos estudos dos alunos, orientando-os e suprimindo suas dificuldades específicas.

Grande parte dos professores também não ficou imune ao canto de sereia das novas pedagogias nomeadas com o prefixo “neo”. Beneficiadas com uma avalanche de publicações e pela grande divulgação na mídia, as “novas ideias” não deixam de exercer razoável atrativo nas mentes dos educadores. Com isso a escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados. A descrença no saber científico e a procura de “soluções mágicas” do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vêm ganhando a cabeça dos professores. Estabelece-se, assim, uma “cultura escolar”, para usar uma expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar”, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Nesse quadro o professor, mesmo embalado pelo canto de sereia das soluções fáceis, é lançado na defensiva. Diante das pressões para exercer o conjunto de funções a ele solicitadas, responde: “Mas... eu já faço das tripas coração para ministrar, da melhor forma possível, um grande número de aulas, em três ou quatro escolas diferentes, para tantas turmas de alunos que chegam a somar mais de cinco centenas, aproximando-se do milhar, com uma carga enorme de trabalhos e provas para corrigir... e ainda vou

ter de participar da gestão da escola; da vida da comunidade; e orientar os estudos dos alunos?" Ele, que nos anos de 1980 participou da mobilização dos educadores, reivindicando maior participação nas decisões; na elaboração do projeto pedagógico das escolas; na gestão do ensino; na formulação das políticas educativas, agora se vê diante da seguinte cobrança: "Vocês não reivindicaram maior participação? Pois é. Suas reivindicações foram atendidas: a Constituição de 1988 e as leis subsequentes consagraram o princípio da gestão democrática; estabeleceram a exigência de elaboração, com o concurso do corpo docente, do projeto político-pedagógico de cada escola; e determinaram a forte vinculação da escola com a respectiva comunidade. Portanto, foram removidos os obstáculos que o regime autoritário antepunha à participação de vocês. Agora, o êxito da escola e da política educacional que a orienta depende apenas da iniciativa e dedicação de vocês, professores".

Eis aí o drama atual do professor. Na verdade ele também é vítima da inclusão excludente. No espírito da concepção neoprodutivista, os dirigentes esperam que o professor exerça todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários. Claro que, se o professor fosse bem remunerado no âmbito de uma carreira docente que lhe garantisse jornada integral numa única escola, ele poderia exercer, sem maiores problemas, as mencionadas funções. Mas, trabalhando em várias escolas de comunidades diferentes, como pode ele, além de ministrar grande número de aulas para garantir uma remuneração minimamente satisfatória, participar da elaboração do projeto pedagógico dessas várias escolas, de sua gestão e, além disso, da vida dessas diferentes comunidades?

O marco final deste estudo situa-se no ano de 2001, tendo sido definido pela aprovação, em 9 de janeiro desse ano, da lei que instituiu o novo PNE. Com esse ato, completou-se o processo de regulamentação da LDB aprovada em 20 de dezembro de 1996, coroando, igualmente, o processo das reformas da última década do século XX. No ano seguinte, 2002, encerrou-se o segundo mandato de FHC. A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, do PT, para a Presidência da República pôs fim ao domínio do PSDB no governo federal.

Chegara, enfim, ao poder central o PT, partido que mantinha fortes ligações com os movimentos populares e que dava respaldo ao movimento dos educadores, levando ao Parlamento suas propostas de mudança dos rumos da política educacional. Com efeito, representantes do PT participaram diretamente da elaboração do projeto alternativo (o PNE da sociedade) de PNE,

e foi também o PT que tomou a iniciativa de protocolar o referido projeto na Câmara dos Deputados. Esperava-se, pois, que, ao chegar ao poder, se procedesse a uma sensível mudança da orientação da política educacional. E, nesse contexto, uma das primeiras medidas seria a derrubada dos vetos com que o Governo FHC mutilou o texto do PNE aprovado pelo Congresso Nacional, inviabilizando os pequenos avanços no que se refere ao financiamento da educação pública.

No entanto, os primeiros movimentos do novo governo, logo após a posse em 1º de janeiro de 2003, foram deixando claro que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito da política econômica como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas. Nessas circunstâncias, obviamente as medidas tomadas pelo Governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Costa Souza, ministro da Educação nos dois mandatos presidenciais de FHC.

Não obstante, mantiveram-se análises críticas e focos de resistência à orientação dominante na política educacional, que tendem a se fortalecer, neste novo século, à medida que os problemas se agravam e as contradições se aprofundam, evidenciando a necessidade de mudanças sociais mais profundas. Nesse contexto, seria bem-vinda a reorganização do movimento dos educadores que permitisse, a par do aprofundamento da análise da situação, arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira.

Referências bibliográficas

AEBLI, Hans (1970). *Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget*. São Paulo, Nacional; EDUSP.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de (1989). *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Brasília, INEP/São Paulo, PUC-SP.

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio (1952a). "O 'ensino livre' de Leôncio de Carvalho (I)". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 17, n. 45, pp. 5-28.

_____. (1952b). "O 'ensino livre' de Leôncio de Carvalho (II)". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 18, n. 47, pp. 5-34.

ALTHUSSER, Louis (s/d.). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, Presença.

ALVES, Gilberto Luiz (2001). *O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800-1836)*. 2. ed. Campinas, Autores Associados/Campo Grande, UFMS.

_____. (2005). *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas, Autores Associados.

ALVES, Isaias (1942). *Vida e obra do Barão de Macahubas*. São Paulo, Nacional.

- ALVES, Márcio Moreira (1968). *O Cristo do povo*. Rio de Janeiro, Sabiá.
- ALVES FILHO, Ivan (1999). *Brasil, 500 anos em documentos*. Rio de Janeiro, Mauad.
- ANDREONI, J.A. [Antonil] (1967). *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo, Nacional (texto da edição de 1711).
- "ANNAES do Parlamento Brasileiro: Assembleia Constituinte" (1823a). Sessão de 16 de junho, vol. 1, t. II, pp. 70-80.
- _____. (1823b). Sessão de 4 de novembro, vol. 2, t. VI, pp. 235-241.
- "ANNAES do Parlamento Brasileiro: Câmara dos Deputados" (1826). Sessão de 16 de junho, t. II, pp. 150-160.
- ARAPIRACA, José Oliveira (1982). *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo, Autores Associados; Cortez.
- ARAUJO, José Carlos Souza (2006). "Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica". In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, Mercado de Letras; FAPESP, pp. 233-257.
- ARCHAMBAULT, Reginald D. (org.) (1979). *Educação e análise filosófica*. São Paulo, Saraiva.
- ARROYO, Miguel Gonzalez (org.) (1986). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo, Loyola.
- ASSUNÇÃO, Paulo (2004). *Negócios jesuíticos: o cotidiano da administração dos bens divinos*. São Paulo, EDUSP.
- AVELAR, Gersolina Antonia de (1978). *Renovação educacional católica*. São Paulo, Cortez & Moraes.
- ÁVILA, Fernando Bastos (1963). *Neocapitalismo, socialismo, solidarismo*. Rio de Janeiro, Agir.
- _____. (1965). *Solidarismo*. 3. ed. Rio de Janeiro, Agir.
- AZANHA, José Mário Pires (1975). *Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise*. São Paulo, Edart.
- AZEVEDO, Fernando de (s/d.). *Um trem corre para o oeste*. 2. ed. São Paulo, Melhoramentos.
- _____. (1958). *Novos caminhos e novos fins*. 3. ed. São Paulo, Melhoramentos [1. ed. em 1931].
- _____. (1971). *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo, Melhoramentos; EDUSP.
- _____. (1971a). *História de minha vida*. Rio de Janeiro, José Olympio.

- _____. (1973). *Figuras de meu convívio*. São Paulo, Duas Cidades.
- BAETA NEVES, Luís Felipe (1978). *O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios*. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- BARREIRA, Luiz Carlos (2001). "Anísio Teixeira e a doutrina do nacional-desenvolvimentismo". In: MONARCHA, Carlos (org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro, DP&A, pp. 101-124.
- _____. (2002). "Everardo Adolpho Backheuser". In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque & BRITTO, Jader Medeiros (orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ; INEP, pp. 332-338.
- BARROS, Roque Spencer Maciel (1959). *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo, FFCL-USP (Boletim n. 241. História e Filosofia da Educação, n. 2).
- _____. (org.) (1960). *Diretrizes e bases da educação*. São Paulo, Pioneira.
- _____. (1971). *Introdução à filosofia liberal*. São Paulo, Grijalbo; EDUSP.
- _____. (1993). *Razão e racionalidade*. São Paulo, T. A. Queiroz.
- BARROSO, José Liberato (2005). *A instrução pública no Brasil*. Pelotas, Seiva.
- BASBAUM, Leôncio (1968). *História sincera da república*. 3. ed. São Paulo, Fulgor; Alfa-Ômega, vol. 2: de 1889 a 1930.
- _____. (s/d.). *História sincera da república*. 3. ed. São Paulo, Fulgor, vol. 3: de 1930 a 1960.
- BASTOS, Aureliano Cândido Tavares (1937). *A Província*. 2. ed. São Paulo, Nacional.
- _____. (1975). *Cartas do solitário*. São Paulo, Nacional.
- BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero.
- _____. (1994). *O nível educativo sobe: refutação de uma velha ideia relativa à pretensa decadência das nossas escolas*. Porto, Porto Editora.
- BEISIEGEL, Celso de Rui (2002). "Paulo Reglus Neves Freire". In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque & BRITTO, Jader Medeiros (orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ; INEP, pp. 893-899.
- BENCI, Jorge (1977). *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos*. São Paulo, Grijalbo.
- BERTALANFFY, Ludwig von (1975). *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis, Vozes.
- BLOOM, Benjamin S.; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J. et al. (1972a). *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre, Globo, vol. 1: Domínio cognitivo.

- BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R. & MASIA, Bertram B. (1972b). *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre, Globo, vol. 2: Domínio afetivo.
- BOSI, Alfredo (1992). *Dialética da colonização*. São Paulo, Companhia das Letras.
- _____. (2002). *História concisa da literatura brasileira*. 40. ed. São Paulo, Cultrix.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- _____. (2001). *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- BRANDÃO, Zaia (1999). *A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*. Bragança Paulista, EDUSF.
- BRASIL (1957). *Diário do Congresso Nacional*. Brasília, 12 fev.
- _____. (2003). *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro, IBGE.
- BRASIL, MEC (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília.
- BRASIL, MEC, CFE (1965). "Definição dos cursos de pós-graduação". *Documenta*, n. 44, pp. 67-86 (Parecer n. 977/65, aprovado em 3 dez. 1965).
- _____. (1969). "Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação". *Documenta*, n. 98, pp. 128-132.
- BRAUDEL, Fernand (1972). *História e ciências sociais*. Lisboa, Presença.
- BRUNEAU, Thomas (1974). *O catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo, Loyola.
- BUFFA, Ester (1979). *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo, Cortez & Moraes.
- BURKE, Peter (1991). *A Escola dos Annales, 1929-1989*. São Paulo, Editora da UNESP.
- CAMPOS, Raymundo (1996). *Grandezas do Brasil no tempo de Antonil (1681-1716)*. São Paulo, Atual.
- CARDOSO, Ciro Flamarion (1994). "Paradigmas rivais na historiografia atual". *Educação & Sociedade*, n. 47, abr.
- _____. (1997). "História e paradigmas rivais". In: CARDOSO, Ciro Flamarion S. & VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história*. Rio de Janeiro, Campus.
- CARDOSO, Mirian Limoeiro (1976). *Para o conhecimento dos objetos históricos: algumas questões metodológicas*. Rio de Janeiro, PUC-Rio. Mimeografado.

- _____. (1977). *A periodização e a ciência da história: observações preliminares*. Rio de Janeiro, PUC-Rio. Mimeografado.
- CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy (2002). *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista, EDUSF.
- CARRATO, José Ferreira (1968). *Igreja, iluminismo e escolas mineiras coloniais*. São Paulo, Nacional; USP.
- CARTOLANO, Maria Teresa Penteado (1994). *Benjamin Constant e a instrução pública no início da República*. Tese (Doutorado)-UNICAMP, Campinas.
- CARVALHO, Laerte Ramos de (1978). *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo, Saraiva; EDUSP.
- _____. (2001). "A educação brasileira e a sua periodização". *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 2, pp. 137-152, jul.-dez.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas (1998). "A configuração da historiografia educacional brasileira". In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo, Contexto; USF.
- _____. (1998a). *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, EDUSF.
- CASALI, Alípio Márcio Dias (1995). *Elite intelectual e restauração da Igreja*. Petrópolis, Vozes.
- CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos (2002). *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial*. Tese (Doutorado)-UFBA, Salvador.
- CASTRO, Maria Cêres Pimenta Spinola (2000). "Escola Plural: a função de uma utopia". In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000. Caxambu, Anais... Rio de Janeiro, ANPED.
- CATARSI, Enzo (1985). *L'educazione del popolo*. Bergamo, Juvenilia.
- CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (1997). *O projeto republicano de educação nacional na versão de José Veríssimo*. Tese (Doutorado)-São Paulo, PUC-SP.
- CESCA, Vitalino (1996). *Fundamentos teológico-filosóficos da Ratio Studiorum*. Tese (Doutorado)-UFSM, Santa Maria (Convênio UFSM-UNICAMP).
- CHACON, Vamireh (1977). *História das ideias sociológicas no Brasil*. São Paulo, Grijalbo; USP.
- _____. (1981). *História das ideias socialistas no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira; UFC.

- CHAGAS, Valnir (1967). *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo, Nacional.
- _____. (1976). *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo, Atlas.
- _____. (1980). *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?* 2. ed. São Paulo, Saraiva.
- CHAIA, Josephina (1965). *Financiamento escolar no segundo império*. Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília.
- CHURCHMAN, C.W. (1971). *Introdução à teoria dos sistemas*. Petrópolis, Vozes.
- COLETÂNEA CBE (1992a). *Estado e educação*. Campinas, Papirus.
- _____. (1992b). *Trabalho e educação*. Campinas, Papirus.
- _____. (1992c). *Escola básica*. Campinas, Papirus.
- _____. (1992d). *Sociedade civil e educação*. Campinas, Papirus.
- _____. (1992e). *Universidade e educação*. Campinas, Papirus.
- COLL, César S. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- COMÊNIO, João Amós (1966). *Didáctica Magna*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CONDORCET, Marquis de [Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat] (1989). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris, Edilig.
- COSTA, João Cruz (1967). *Contribuição à história das ideias no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira [1. ed. em 1955].
- COUTEL, Charles (1989). "Didactique et pédagogie". In: CONDORCET. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris, Edilig, pp. 245-248.
- COUTINHO, José Joaquim da Cunha de Azeredo (1966). *Obras econômicas*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues (1975). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- _____. (1978). *Os (des)caminhos da pesquisa na Pós-Graduação em Educação*. Mimeografado.
- _____. (1981). "A organização do campo educacional: as Conferências Nacionais de Educação". *Educação & Sociedade*, n. 9, pp. 5-44, maio.
- _____. (1984). "Debatedor – Mesa-Redonda sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o desenvolvimento da Educação Brasileira". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 65, n. 150, pp. 434-439, maio-ago.

- _____. (1986). *A universidade temporã*. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- _____. (1991). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo, Cortez.
- _____. (1994). "Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem respostas". *Revista da Faculdade de Educação da USP*, vol. 20, n. 1 e 2, pp. 132-150, jan.-dez.
- _____. (1997). "Apresentação – Educação para a democracia: uma lição de política prática". In: TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ.
- _____. (2000). *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo, Editora da UNESP.
- _____. (2000). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo, Editora da UNESP.
- _____. (2000). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo, Editora da UNESP.
- CUNHA, Marcus Vinicius (1991). "A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisa do INEP". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 72, n. 171, pp. 175-195.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (1984). *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 2. ed. São Paulo, Cortez; Autores Associados.
- _____. (2001). *Cidadania republicana e educação*. Rio de Janeiro, DP&A.
- DEBRUN, Michel (1983). *A conciliação e outras estratégias*. São Paulo, Brasiliense.
- DE DECCA, Edgar Salvadori (1981). *1930: o silêncio dos vencidos*. São Paulo, Brasiliense.
- DELORS, Jacques (org.) (2006). *Educação: um tesouro a descobrir*. 10. ed. São Paulo, Cortez/Brasília, MEC-UNESCO.
- DOM JOÃO III (1992). "Regimento de 1549". In: RIBEIRO, Darcy & MOREIRA NETO, Carlos de Araujo (orgs.). *A fundação do Brasil*. Petrópolis, Vozes.
- DOSSE, F. (1992). *A história em migalhas* (1992). São Paulo, Ensaio/Campinas, Editora da UNICAMP.
- DREIFUSS, René Arman (1981). *1964: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis, Vozes.
- DUARTE, Newton (2001). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas, Autores Associados.
- DURKHEIM, Émile (1965). *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos.
- _____. (1995). *A evolução pedagógica*. Porto Alegre, Artes Médicas.

“ESTATUTOS da Associação dos Universitários Católicos do Rio de Janeiro” (1930). *A Ordem*, vol. 10, n. 7.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.

FALCON, Francisco (1997). “História das ideias”. In: CARDOSO, Ciro Flamariom S. & VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história*. Rio de Janeiro, Campus.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (2000). *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, UPF Editora.

FAUSTO, Boris (1981). *A revolução de 1930: historiografia e história*. 7. ed. São Paulo, Brasiliense.

FAVERO, Maria de Lourdes Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.) (2002). *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ; INEP.

FAVERO, Osmar (org.) (1983). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro, Graal.

_____. (2006). *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas, Autores Associados.

FERNANDES, Florestan (1960). *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo, Pioneira.

_____. (1964). “A educação numa sociedade tribal”. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. (orgs.). *Educação e sociedade*. São Paulo, Nacional, pp. 168-193.

_____. (1966). *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus; EDUSP.

_____. (1975). *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-Ômega.

_____. (1986). *Nova República?* 2. ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

_____. (1989). *A organização social dos tupinambá*. São Paulo, Hucitec/Brasília, UnB.

FERREIRA, Viviane L. (2000). “História dos grupos escolares no Espírito Santo”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO NO BRASIL – HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA, 1., 2000. Rio de Janeiro, Anais... Rio de Janeiro, UFRJ; Fórum de Ciência e Cultura. CD-ROM.

FERREIRA JR., Amarílio & BITTAR, Marisa (2004). “Pluralidade linguística, escola de bô-a-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI”. *Educação & Sociedade*, vol. 25, n. 86, pp. 171-195, abr.

FÉRRER, Francisco Adegildo (1997). *O obscurantismo iluminado: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil (século XVIII)*. Tese (Doutorado em Educação)– FE-USP, São Paulo.

FIORI, José Luís (1998). “Globalização, hegemonia e império”. In: TAVARES, Maria da Conceição & FIORI, José Luís (orgs.). *Poder e dinheiro: uma economia política da globalização*. 6. ed. Petrópolis, Vozes.

FIORI, Neide A. (1991). *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e políticas de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano*. 2. ed. Florianópolis, EDUFSC.

FONSECA, Vitor da (1998). *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre, Artes Médicas.

FOULQUIÉ, Paul (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris, PUF.

FRANCA, Leonel (1931). *Ensino leigo, ensino religioso*. Rio de Janeiro, Schmidt.

_____. (1952). *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro, Agir.

FREIRE, Paulo (1959). *Educação e atualidade brasileira*. Tese (Concurso para a cadeira de história e filosofia da educação da Escola de Belas Artes) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.

_____. (1963). “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo”. *Estudos Universitários*, Recife, n. 4, pp. 5-24, abr.-jun.

_____. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI; Tierra Nueva.

_____. (1974). *Educação como prática da liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Tierra Nueva.

_____. (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREITAG, Bárbara (1977). *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo, Edart.

FREITAS, Luiz Carlos de (1992). “Conseguremos escapar ao neotecnicismo?”. In: COLETÂNEA CBE. *Escola básica*. Campinas, Papirus, pp. 147-157.

FURTADO, Celso (1982). *Formação econômica do Brasil*. 18. ed. São Paulo, Nacional.

FURTER, Pierre (1966). *Educação e vida*. Petrópolis, Vozes.

GADOTTI, Moacir (1987). *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo, Ática.

_____. (1993). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo, Ática.

GALLO, Silvio Donizetti de O. & MORAES, José Damiro de (2005). “Anarquismo e educação: a educação libertária na Primeira República”. In: STEPHANOU, Maria &

BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, pp. 87-99, vol. III: Século XX.

GAMA, José Basílio da (2006). *O Uruguai*. 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo, Record.

GARCIA, Walter Esteves (org.) (1995). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 3. ed. Campinas, Autores Associados.

GASPARIN, João Luiz (2002). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, Autores Associados.

GENTILI, Pablo (2002). "Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais". In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, Autores Associados, pp. 45-59.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo (2006). *Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Doutorado)-UNESP, Bauru.

GERIBELLO, Wanda Pompeu (1977). *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo, Atlas.

GERMANO, José Willington (1989). *Lendo e aprendendo: a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*. 2. ed. São Paulo, Cortez.

GHIRALDELLI JR., Paulo (1987). *Educação e movimento operário*. São Paulo, Cortez; Autores Associados.

_____. (1991). *Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937)*. Ibitinga, Humanidades.

GIOLO, Jaime (1997). *Estado, Igreja e educação no Rio Grande do Sul da Primeira República*. Tese (Doutorado em Educação)-FE-USP, São Paulo.

GODINHO, Vitorino de Magalhães (1968). *Ensaio II: sobre História de Portugal*. Lisboa, Sá da Costa.

GOLDMANN, Lucien (1967). *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. (1976). *Ciências humanas e filosofia*. São Paulo; Rio de Janeiro, Difel.

GONDRA, José Gonçalves (1998a). "Conformando o discurso pedagógico: a contribuição da medicina". In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 35-71.

_____. (1998b). *O rei, o delegado e a lei: uma leitura da Lei Nova do Ensino Infantil*. São Paulo, Comunicação apresentada no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (publicado, também, em *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, pp. 47-55, jun.).

GORENDER, Jacob (1978). *O escravismo colonial*. São Paulo, Ática.

GRAMSCI, Antonio (1975). *Quaderni del carcere*. Torino, Einaudi. 4 vols. (Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana).

_____. (1976). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

GROSSI, Esther Pillar & BORDIN, Jussara (1993). *Construtivismo pós-piagetiano*. Petrópolis, Vozes.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto (1972). *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo, Grijalbo; USP.

HANSEN, João Adolfo (2000). "A civilização pela palavra". In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de & VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 19-41.

HAWKING, Stephen Willian (1993). *Uma breve história do tempo*. 24. ed. Rio de Janeiro, Rocco.

HIRST, Paul Haywood & PETERS, R. S. (1972). *A lógica da educação*. Rio de Janeiro, Zahar.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (1966). "Apresentação". In: COUTINHO, J. J. Cunha Azeredo. *Obras econômicas*. São Paulo, Nacional, pp. 13-53.

HORTA, José Silvério Baia (2000). "A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores". In: GOMES, Ângela de Castro (org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro, Ed. FGV/Bragança Paulista, EDUSF, pp. 143-172.

IGLÉSIAS, Francisco (1976). "Vida política, 1848-1868". In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. 3. ed. São Paulo; Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, pp. 9-112, t. II - O Brasil monárquico, vol. 3: Reações e transações.

IPES/GB (org.) (1969). *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro, APEC.

JACOBUCCI, Ary Meirelles (2002). *Revolucionou e acabou? Breve etnografia do Ginásio Estadual Vocacional de Americana - GEVA*. São Carlos, Compacta.

JAGUARIBE, Hélio et al. (1968). *Brasil: tempos modernos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

JAMES, William (1979). *Pragmatismo e outros textos*. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os Pensadores).

KILPATRICK, William Heard (1975). *Educação para uma civilização em mudança*. 13. ed. São Paulo, Melhoramentos.

KINTZLER, C. (1989). "Fonder l'école républicaine dans une cité laïque". In: CONDORCET. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris, Edilig, pp. 9-20.

KNELLER, George F. (1969). *La lógica y el lenguaje en la educación*. Buenos Aires, El Ateneo.

KRASILCHIK, Myriam (1995). "Inovação no ensino das ciências". In: GARCIA, Walter Esteves (org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 3. ed. Campinas, Autores Associados, pp. 177-194.

KUENZER, Acácia (2005). "Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho". In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luis (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, Autores Associados.

KUHLMANN JR., Moysés (2001). *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista, EDUSF.

LEAL, Victor Nunes (1975). *Coronelismo, enxada e voto*. 2. ed. São Paulo, Alfa-Ômega.

LE GOFF, Jacques (org.) (1990). *A história nova*. São Paulo, Martins Fontes.

LEITE, Ângelo Filomeno Palhares (2005). *A formação da cultura filosófica escolar mineira no século XIX – uma filosofia de compêndio: um estudo sobre a disciplina de filosofia no Liceu Mineiro (1854-1890)*. Dissertação (Mestrado)–PUC-Minas, Belo Horizonte.

LEITE, Serafim (2000). *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Belo Horizonte; Rio de Janeiro, Itatiaia (edição fac-símile comemorativa dos 500 anos da descoberta do Brasil. Reproduz a 1. ed. de 1938: Lisboa, Portugal/Rio de Janeiro, Civilização Brasileira). 10 t.

LEMME, Paschoal (2004). *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília, INEP. 5 vols.

LIBÂNEO, José Carlos (1985). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola.

_____. (1990). *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. Tese (Doutorado)–PUC-SP, São Paulo.

LIMA, Alceu Amoroso [Tristão de Ataíde] (1931). *Debates pedagógicos*. Rio de Janeiro, Schmidt.

LIMA, Danilo (1978). *Educação, Igreja e ideologia*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

LIMA, Hermes (1978). *Anísio Teixeira estadista da educação*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

LIMA, Lauro de Oliveira (1976). *A escola secundária moderna*. 11. ed. Rio de Janeiro, Forense-Universitária [1. ed. em 1962].

LINS, Ana Maria Moura (2003). *Educação moderna: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital*. Campinas, Autores Associados.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron (1945). "A psicologia ao serviço da organização". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 6, n. 17, pp. 183-212, nov.

_____. (1946). "Como surgiu o IDORT". *Revista de Organização Científica do Trabalho*, vol. 15, n. 175.

_____. (1967). *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 9. ed. São Paulo, Melhoramentos.

LOURENÇO FILHO, Rui (2001). "Caminhos e encontros: correspondência entre Anísio Teixeira e Lourenço Filho (1929-1935)". In: MONARCHA, Carlos (org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro, DP&A, pp. 193-223.

LUSTOSA, Oscar de Figueiredo (org.) (1983). *Igreja e política no Brasil: do partido católico à L.E.C. (1874-1945)*. São Paulo, Loyola; CEPEHIB.

LYOTARD, Jean-François (2002). *A condição pós-moderna*. 7. ed. Rio de Janeiro, José Olympio.

MACAHUBAS, Barão de [Abílio César Borges] (1882). "Ponencia en la 9ª sesión de prórroga del Congreso Pedagógico Internacional". In: CONGRESO PEDAGÓGICO INTERNACIONAL DE BUENOS AIRES, 1882. Buenos Aires, Actas... Buenos Aires. t. III, pp.124-126, 148-156 e 184-185.

_____. (1884). *A lei nova do ensino infantil*. Bruxelas, Typographia e Lithographia E. Guyot.

MACHADO, Maria Cristina Gomes (2002). *Rui Barbosa: pensamento e ação*. Campinas, Autores Associados.

MACHADO, Martim Francisco Ribeiro d'Andrada (1945). "Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. VI, n. 18, pp. 464-482, dez.

MACHADO NETO, Antônio Luís (1969). *História das ideias jurídicas no Brasil*. São Paulo, Grijalbo; USP.

MANACORDA, Mario Alighiero (1989). *História da educação*. São Paulo, Cortez.

MANDEVILLE, Bernard (1982). *La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública*. México, Fondo de Cultura Económica.

MANHEIM, Karl (1972). *Ideologia e utopia*. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar.

_____. (1974). *Sociologia da cultura*. São Paulo, Perspectiva.

"MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova" (1984). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 65, n. 150, pp. 407-425, maio-ago.

MARCÍLIO, Maria Luiza (2005). *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo, Imprensa Oficial.

- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (2005). *Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil?* Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia)-UNESP, Bauru.
- MARX, Karl (1968). *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- _____. (1973). *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa, Estampa.
- _____. (1978). *O Capital*. São Paulo, Ciências Humanas (Capítulo VI inédito).
- _____. (1985). *Miséria da filosofia*. São Paulo, Global.
- MATTOS, Ilmar Roloff (1987). *O tempo saquarema: a formação do Estado Imperial*. São Paulo, Hucitec/Brasília, INL.
- MATTOS, Luiz Alves de (1958). *Primórdios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Aurora.
- MEDEIROS, Jarbas (1978). *Alceu Amoroso Lima: ideologia autoritária no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- MEISTER, Jeanne C. (1999). *Educação corporativa*. São Paulo, Makron Books.
- MELLO, João Manuel Cardoso (1982). *O capitalismo tardio*. 2. ed. São Paulo, Brasiliense.
- MENDES JR., Antonio & MARANHÃO, Ricardo (orgs.) (1981). *Brasil História: texto e consulta*. São Paulo, Brasiliense, vol. 4: Era de Vargas.
- MENDONÇA, Marcos Carneiro de (1982). *Aula do commercio*. Rio de Janeiro, Biblioteca Reprográfica Xerox.
- MICELI, Sérgio (1979). *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo, DIFEL.
- MIRANDA, Maria do Carmo Tavares (1965). *Pedagogia do tempo e da história*. Recife, UFPE; Imprensa Universitária.
- MIRANDA, Marília Gouvêa (2000). "Pedagogias psicológicas e reforma educacional". In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, pp. 23-40.
- MONARCHA, Carlos (2001). *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação*. Brasília, INEP; MEC.
- MOREIRA, Keila C. & ARAÚJO, Marta M. (1997). "Grupos escolares: uma nova forma de cultura escolar da modernidade (Natal, 1908-1913)". In: STAMATO, Maria Inês S. & ARAÚJO, Marta M. de (orgs.). *XIII Encontro de pesquisa educacional do Nordeste: História da Educação*. Natal, EdUFRN (coleção EPEN, vol. 1, pp. 109-119).
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo (2001). "Produção didática e de literatura infantil". In: MONARCHA, Carlos & LOURENÇO FILHO, Ruy (orgs.). *Por Lourenço Filho: uma biobibliografia*. Brasília, INEP, pp. 127-134.

- MOTA, Adão Gonçalves (1984). *A influência dos beneditinos na educação brasileira*. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- MOTEJUNAS, Paulo Roberto (1995). "A evolução do ensino de matemática no Brasil". In: GARCIA, Walter Esteves (org.) (1995). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 3. ed. Campinas, Autores Associados, pp. 161-176.
- MOTTA, Diomar das Graças (2006). "A emergência dos grupos escolares no Maranhão". In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, Mercado de Letras; FAPESP, pp. 141-152.
- MOUNIER, Emmanuel (1970). *O personalismo*. 3. ed. Lisboa, Moraes.
- NAGLE, Jorge (1974). *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU; EDUSP.
- _____. (1976). *Educação e linguagem: para um estudo do discurso pedagógico*. São Paulo, Edart.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho (2006). "A escola no espelho: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no estado de Sergipe". In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, Mercado de Letras; FAPESP, pp. 153-171.
- NERY, Ana Clara Bortoleto (1999). *A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional paulista (1922-1931)*. Tese (Doutorado)-FE-USP, São Paulo.
- NEVES, Fátima Maria (2003). *O método lancasteriano e o processo de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. Tese (Doutorado)-UNESP, Assis.
- NÓBREGA, Manuel (1992). "Carta a Tomé de Souza, de 5 de julho de 1559". In: RIBEIRO, Darcy & MOREIRA NETO, Carlos de Araujo (orgs.). *A fundação do Brasil*. Petrópolis, Vozes.
- NÓBREGA DA CUNHA (1932). *Revolução e educação*. Rio de Janeiro, Oficinas Graphics do *Diário de Notícias* (Texto integral reeditado em 2003 pelas editoras Plano, de Brasília, e Autores Associados, de Campinas, com atualização ortográfica e apresentação de Marlos Bessa Mendes da Rocha).
- NOVAIS, Fernando A. (1989). *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. São Paulo, Hucitec.
- NUNES, Clarice (2000). *Antônio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista, EDUSF.
- O'CONNOR, Daniel John (1978). *Introdução à filosofia da educação*. São Paulo, Atlas.
- OLIVEIRA, Betty Antunes (1973). *As reformas pombalinas e a educação no Brasil*. São Carlos, UFSCAR.

_____. (1980). *O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. São Paulo, Cortez; Autores Associados.

OLIVEIRA, Maria Cecília M. (2000). "O grupo escolar dezoito de dezembro: história e organização". In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO NO BRASIL – HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA, 1., 2000. Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro, UFRJ; Fórum de Ciência e Cultura. CD-ROM.

OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo (2006). "Professores de matemática ao tempo do movimento da matemática moderna: perspectivas de pesquisa". *Diálogo Educacional*, Curitiba, vol. 6, n. 18, pp. 79-89, maio-ago.

ORSO, Paulino José (2003). *Liberalismo, neoliberalismo e educação: Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira*. Tese (Doutorado)–FE-UNICAMP, Campinas.

PAIM, Antonio (1984). *História das ideias filosóficas no Brasil*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo, Convívio; INL; Pró-Memória [1. ed. em 1967].

PAIVA, Edil Vasconcellos & PAIXÃO, Léa Pinheiro (2002). *PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?* Niterói, EDUFF.

PAIVA, José Maria de (1982). *Colonização e catequese*. São Paulo, Cortez.

PAIVA, Vanilda Pereira (1980). *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira; Fortaleza, Edições UFC.

_____. (2003). *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo, Loyola.

PEREIRA, Luiz (org.) (1967). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro, Zahar.

_____. (1970). *Ensaio de sociologia do desenvolvimento*. São Paulo, Pioneira.

_____. (1977). *Anotações sobre o capitalismo*. São Paulo, Pioneira.

PETIT, Vincent (1973). "Les contradictions de 'La reproduction'". *La pensée*, n. 68, pp. 3-20, avr.

PIAGET, Jean (1970). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro, Forense.

_____. (1984). *Para onde vai a educação?* 8. ed. Rio de Janeiro, José Olympio.

_____. (1998). *Sobre a pedagogia*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

PICHELI, Valdir (1997). *O IDORT enquanto proposta educacional no contexto de formação da hegemonia burguesa no Brasil (1930-1944)*. Dissertação (Mestrado)–UNICAMP, Campinas.

PINHEIRO, Antonio Carlos F. (2002). *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas, Autores Associados/Bragança Paulista, EDUSF.

POMPEIA, Raul (1997). *O Ateneu*. São Paulo, Ediouro (Biblioteca Folha).

PONCE, Aníbal (2001). *Educação e luta de classes*. 19. ed. São Paulo, Cortez.

RAMOS, Marise Nogueira (2003). "É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo". *Trabalho, Educação e Saúde*, ano 1, n. 1, pp. 93-114, mar.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia (1984). *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo, Ática.

REIS FILHO, Casemiro (1995). *A educação e a ilusão liberal*. 2. ed. Campinas, Autores Associados.

REZENDE, Antonio Muniz (org.) (1979). *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes.

RIBEIRO, José Querino (1945). *A memória de Martim Francisco sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo*. São Paulo, Separata do Boletim LIII da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos (1995). "O Colégio Vocacional 'Oswaldo Aranha' de São Paulo". In: GARCIA, Walter Esteves (org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 3. ed. Campinas, Autores Associados, pp. 143-160.

_____. (1998). *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. Campinas, Autores Associados.

ROCHA, Lúcia Maria da Franca & BARROS, Maria Lêda Ribeiro (2006). "A educação primária baiana: grupos escolares na penumbra". In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, Mercado de Letras, pp. 173-192.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes (2004). *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas, Autores Associados/Brasília, Plano.

ROMANELLI, Otaiza Oliveira (1978). *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, Vozes.

ROMÃO, José Eustáquio (2002a). "Paulo Freire, educador ou pensador do século XX". In: GARCIA, Walter Esteves (org.). *Educadores brasileiros do século XX*. Brasília, Plano, vol. 1, pp. 283-322.

_____. (2002b). "Escola Cidadã no século XXI". In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 1., 2002. Fortaleza, *Anais...* Fortaleza, Assessoria Pedagógica, vol. 1, pp. 50-69.

ROMÃO, José Eustáquio & GADOTTI, Moacir (1994). *Projeto da escola cidadã*. São Paulo, IPF.

- ROSSLER, João Henrique (2006). *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas, Autores Associados.
- SALDANHA, Nelson Nogueira (1968). *História das ideias políticas no Brasil*. Recife, UFPE.
- SANCHES, Antonio Nunes Ribeiro (1922). *Cartas sobre a educação da mocidade*. Coimbra, Imprensa da Universidade.
- SANGENIS, Luiz Fernando Conde (2006). *Gênese do pensamento único em educação: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira*. Petrópolis, Vozes.
- SANTOS, César Sátilo (2005). *Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica*. Campinas, Autores Associados.
- SANTOS, Odeir José (1985a). "Esboço para uma pedagogia da prática". *Educação em Revista*, ano I, n. 1, pp. 19-23, jul.
- _____. (1985b). "A questão da produção e da distribuição do conhecimento". *Educação em Revista*, ano I, n. 2, pp. 4-7, dez.
- SAVIANI, Dermeval (1980). "A filosofia da educação e o problema da inovação em educação". In: GARCIA, Walter (org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, Autores Associados; Cortez.
- _____. (1983). "Tendências e correntes da educação brasileira". In: MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- _____. (1984). "A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela RBEP". In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, n. 150, pp. 273-290, maio-ago.
- _____. (1991). *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 5. ed. São Paulo, Autores Associados; Cortez.
- _____. (1999). "História das ideias pedagógicas: reconstruindo o conceito". In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte, HG Edições, pp. 9-24.
- _____. (2003). *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 8. ed. Campinas, Autores Associados [10. ed. em 2006].
- _____. (2004). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 16. ed. Campinas, Autores Associados [17. ed. em 2007].
- _____. (2005a). *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 9. ed. Campinas, Autores Associados.
- _____. (2005b). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, Autores Associados.
- _____. (2006a). *Escola e democracia*. 38. ed. Campinas, Autores Associados [39. ed. em 2007].

- _____. (2006b). *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 6. ed. Campinas, Autores Associados.
- SCALCON, Suze Gomes (2002). *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, Autores Associados.
- SCHAFF, Adam (1974). *História e verdade*. Lisboa, Estampa.
- SCHEFFLER, Israel (1974). *A linguagem da educação*. São Paulo, Saraiva; EDUSP.
- SCHELBAUER, Analete Regina (1998). *Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá, EDUEM.
- SCHMIDT, Afonso (1980). *Colônia Cecília: romance de uma experiência anarquista*. 3. ed. São Paulo, Brasiliense.
- SCHULTZ, Theodore W. (1967). *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro, Zahar.
- _____. (1973). *O capital humano*. Rio de Janeiro, Zahar.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz (2002). *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras.
- SGARBI, Antonio Donizetti (1997). *Igreja, educação e modernidade na década de 30*. Tese (Doutorado)-PUC-SP, São Paulo.
- SILVA, Elizabeth Poubel (2006). "O florescer de uma cultura escolar no ensino público mato-grossense". In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, Mercado de Letras; FAPESP, pp. 215-232.
- SILVA, Golbery do Couto e (1981). *Conjuntura política nacional: o poder executivo & geopolítica do Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro, José Olympio.
- SKIDMORE, Thomas (1969). *Brasil: de Getúlio a Castelo*. Rio de Janeiro, Saga.
- SKINNER, Burrhus Frederic (1970). *Ciência e comportamento humano*. Brasília, UnB; FUNBEC.
- _____. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo, EPU; EDUSP.
- SMITH, B. Othanel & ENNIS, Robert H. (1971). *Lenguaje y conceptos en la educación*. Buenos Aires, El Ateneo.
- SNOOK, I. A. (1974). *Doutrinação e educação*. Rio de Janeiro, Zahar.
- SNYDERS, Georges (1974). *Pedagogia progressista*. Coimbra, Almedina.
- _____. (1976). *École, classe et lutte de classes*. Paris, PUF.
- _____. (1978). *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* 2. ed. Lisboa, Moraes.
- SOARES, Magda (1991). *Metamemória – memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo, Cortez.

SOUZA, Maria Inêz Salgado (1981). *Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis, Vozes.

SOUZA, Rosa Fátima (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo, Editora da UNESP.

STEPAN, Alfred (1975). *Os militares na política*. Rio de Janeiro, Artenova.

STRAWSON, Peter Frederick (1980). "Escritos lógico-linguísticos". In: STRAWSON. 2. ed. São Paulo, Abril (coleção Os Pensadores).

SUCUPIRA, Newton Lins Buarque (1996). "O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação". In: FÁVERO, Osmar (org.) *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas, Autores Associados.

TAMBARA, Elomar (1995). *Positivismo e educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo*. Pelotas, Editora Universitária; UFPEL.

TAMBARA, Elomar & ARRIADA, Eduardo (orgs.) (2005). *Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; Reforma Leôncio de Carvalho – 1879*. Pelotas, Seiva.

TAYLOR, Frederick (1970). *Princípios de administração científica*. São Paulo, Atlas.

TEIXEIRA, Anísio Spínola (1960). "Educação e nacionalismo". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol. 34, n. 80, pp. 205-208, out.-dez.

_____. (1961). "Educação e desenvolvimento". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol. 35, n. 81, pp. 71-92, jan.-mar.

_____. (1962). "Meia vitória, mas vitória". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol. 37, n. 86, pp. 222-223, abr.-jun.

_____. (1962a). "O desafio da educação para o desenvolvimento". *Boletim Informativo CAPES*, Rio de Janeiro, n. 112, pp. 1-3.

_____. (1962b). "Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol. 37, n. 86, pp. 59-79, abr.-jun.

_____. (1962c). "Bases preliminares para o plano de educação relativo ao fundo nacional do ensino primário". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol. 38, n. 88, pp. 97-107, out.-dez.

_____. (1963). "Revolução e educação". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 39, n. 90, pp. 3-7, abr.-jun.

_____. (1968a). *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5. ed. São Paulo, Nacional.

_____. (1968b). *Educação é um direito*. São Paulo, Nacional.

_____. (1969). *Educação e o mundo moderno*. São Paulo, Nacional.

_____. (1976). *Educação no Brasil*. São Paulo, Nacional.

_____. (1994). *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ [1. ed. em 1957].

_____. (1997). *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ.

TOBIAS, José Antonio (1967). *História das ideias estéticas no Brasil*. São Paulo, Grijalbo; EDUSP.

TOLEDO, Caio Navarro (1977). *ISEB: fábrica de ideologias*. São Paulo, Ática.

TORRES, João Camilo de Oliveira (1968). *História das ideias religiosas no Brasil*. São Paulo, Grijalbo; EDUSP.

TORRINHA, Francisco (1945). *Dicionário latino-português*. Porto, Marânus.

TRAGTENBERG, Maurício (1980). "O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária". In: PRADO JÚNIOR, Bento et al. (1980). *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo, Brasiliense.

VAINFAS, Ronaldo (1997). "História das mentalidades e história cultural". In: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história*. Rio de Janeiro, Campus.

VALDEMARIN, Vera Teresa (2000). *O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos "Pareceres" de Rui Barbosa*. São Paulo, Cultura Acadêmica.

_____. (2004). *Estudando as lições de coisas*. Campinas, Autores Associados.

VAN ACKER, Leonardo (1931). "Santo Thomas de Aquino e a Escola Nova". *A Ordem*, ago.

VASCONCELOS, Luzia Siqueira (1989). *O enfoque autonomista da educação: crítica à proposta de educação popular autônoma*. Dissertação (Mestrado)-FE-UNICAMP, Campinas.

VERNEY, Luís Antonio (1949). *Verdadeiro método de estudar*. Lisboa, Sá da Costa. 5 vols.

VIANNA, Luiz Werneck (1978). *Liberalismo e sindicato no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.) (2000). *Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)*. Bragança Paulista, EDUSF.

_____. (2001). "M. B. Lourenço Filho e Fernando de Azevedo: irmãos de armas". In: MONARCHA, Carlos & LOURENÇO FILHO, Ruy (orgs.). *Por Lourenço Filho: uma biobibliografia*. Brasília, INEP, pp. 239-248.

VIEIRA, Evaldo Amaro (1983). *Estado e miséria social no Brasil*. São Paulo, Cortez.

VILELA, Magno (1997). *Uma questão de igualdade... Antônio Vieira e a escravidão negra na Bahia do século XVII*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará.

VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues (1968-1969). "Considerações acerca do Plano Nacional de Educação". *Didática*, Marília, FFCL, n. 5-6, pp. 241-272.

_____. (1969). *Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade*. São Paulo, Pioneira.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos (1999). "O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil". In: BASTOS, Maria Helena Camara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, EDIUPF, pp. 145-176.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin (1984). *Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis, Vozes.

WARDE, Mirian Jorge (1990). "Contribuições da história para a educação". *Em Aberto*, Brasília, INEP, ano 9, n. 47, pp. 3-11, jul-set.

_____. (1995). "O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo". In: GARCIA, Walter Esteves (org.) (1995). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 3. ed. Campinas, Autores Associados, pp. 111-142.

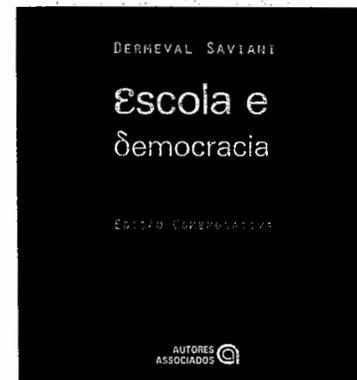
XAVIER, Libânia Nacif (1999). *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais*. Bragança Paulista, EDUSF.

_____. (2002). *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista, EDUSF.

Sobre o autor

Dermeval Saviani, formado em filosofia pela PUC-SP (1966), é doutor em filosofia da educação (PUC-SP, 1971) e livre-docente em história da educação (UNICAMP, 1986), tendo realizado "estágio sênior" na Itália em 1994-1995. De 1967 a 1970, lecionou nos cursos colegial e normal. Desde 1967, é professor no ensino superior, tendo orientado mais de uma centena de trabalhos acadêmicos entre projetos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado, teses de doutorado e supervisão de estágios de pós-doutorado. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, coordenador do Comitê de Educação do CNPq, coordenador de pós-graduação na UFSCAR, PUC-SP e UNICAMP, diretor associado da Faculdade de Educação da UNICAMP, professor titular colaborador da USP (*campus* de Ribeirão Preto) e sócio-fundador da ANPED, CEDES, ANDE, CEDEC e SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação), da qual foi o primeiro presidente. Foi condecorado com a medalha do mérito educacional do Ministério da Educação e recebeu da UNICAMP o Prêmio Zeferino Vaz de Produção Científica. Autor de grande número de trabalhos publicados, atualmente é professor emérito da UNICAMP e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), tendo sido agraciado, em 18 de maio de 2010, com o título de Pesquisador Emérito do CNPq.

Leia também



**Escola e democracia
edição comemorativa**

1. edição (2008) | 160p. | 978-85-7496-219-1

Para comemorar os 25 anos do lançamento do livro *Escola e democracia*, sucesso de vendas na Editora Autores Associados, marca da 40ª edição do livro, o autor Dermeval Saviani fez uma edição revista e ampliada em caráter comemorativo, com o prefácio à edição uruguaia, o apêndice “70 anos do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e 20 anos de Escola e Democracia: balanço de uma polêmica” e o anexo “Carta de Zaia Brandão”.

em edição de bolso



Escola e democracia

41. edição (2009) | 120p. | 978-85-85701-23-9
formato 12 x 18 cm

www.autoresassociados.com.br



Dermeval Saviani

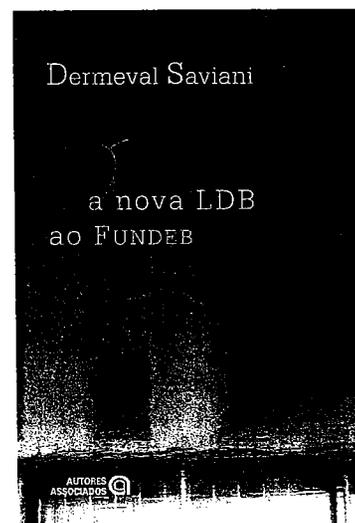


Brasil - Política educacional | Educação básica - Brasil |
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação Análise crítica da política do MEC

1. edição (2009) | 106p. | 978-85-7496-237-5

Este livro apresenta uma exposição clara e sucinta, acompanhada pela análise crítica do significado, alcance e limites, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a mais promissora e polêmica proposta de política educacional que se encontra atualmente em execução pelo MEC. Aliando o estudo crítico à reprodução dos documentos legais que instituíram o PDE, o autor põe nas mãos dos leitores um texto ágil, de fácil e constante consulta. Constitui, pois, um importante instrumento para uso dos gestores, pais, alunos do ensino superior e professores das escolas de todos os graus, ramos e modalidades nos mais diferentes locais deste nosso imenso país.



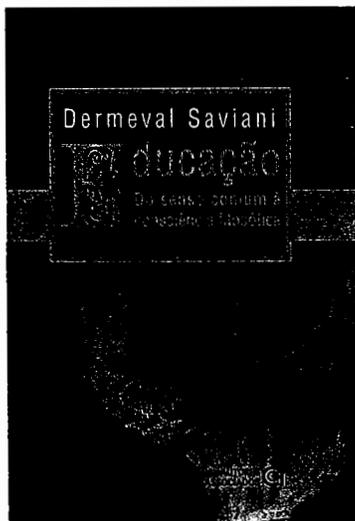
Dermeval Saviani

a nova LDB
ao FUNDEB

Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional

3. edição (2008) | 352p. | 978-85-7496-202-3

Este livro tem como base o *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação*, que foi inteiramente atualizado com a inclusão do FUNDEB. Esta obra trata da política educacional examinada pelo ângulo das medidas regulamentadoras da LDB que culminaram no FUNDEB. Um livro atualíssimo, coloca à disposição dos leitores, além da análise crítica, os documentos legais produzidos durante o Governo FHC e primeiro mandato do Governo Lula.

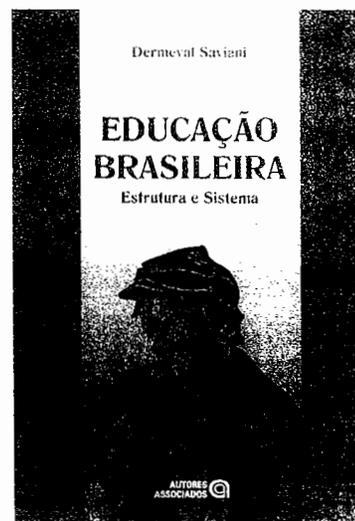


**Educação: do senso comum à
consciência filosófica**

18. edição revista (2009) | 320p. | 978-85-7496-205-4

Instrumento útil ao ensino das diferentes disciplinas pedagógicas, em especial das cadeiras de introdução à educação e estrutura e funcionamento do ensino. Este livro pode ser também incluído na programação do primeiro período letivo da disciplina filosofia da educação.

www.autoresassociados.com.br



**Educação brasileira: estrutura e
sistema**

10. edição (2008) | 208p. | 978-85-85701-26-0

Abordando a realidade humana, com base na qual evidencia a razão de ser e os limites das principais correntes pedagógicas, esta obra já pode ser considerada um clássico da literatura educacional brasileira.

www.autoresassociados.com.br