

**FERNANDO DA SILVA MAGALHÃES**

***A COMUNHÃO DOS CULTOS***  
**O PENSAMENTO DOS *CARDEAIS DA EDUCAÇÃO***  
**NA CONSTRUÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**DO DISTRITO FEDERAL**  
**1927-1937**

**RIO DE JANEIRO**  
**2009**

FERNANDO DA SILVA MAGALHÃES

**A COMUNHÃO DOS CULTOS**

O PENSAMENTO DOS *CARDEAIS DA EDUCAÇÃO* NA CONSTRUÇÃO DO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
1927-1937

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas – Educação.

Orientadora: Professora Doutora Libânia Nacif Xavier

RIO DE JANEIRO  
2009

## DEDICATÓRIA

Aos leitores destas páginas; pelo interesse compartilhado pela incansável busca de uma Educação pública de qualidade.

Aos Pioneiros da Escola Nova; faróis orientadores por décadas daqueles que anseiam uma Educação pública de qualidade.

Aos professores; categoria inquebrantável em suas aspirações e sonhos por uma Educação pública de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus;

amigo e conhecedor enquanto artífice construtor de todos os caminhos e percalços pelos quais passei nesta longa travessia;

A Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Manuel Lourenço Filho;  
Pela perseverança com que perseguiram seus sonhos e ideais. pensaram suas vidas e viveram seus pensamentos; fazendo brotar da pedra e do cal, uma nova Filosofia da Educação Brasileira;

A todos os meus amigos, força que me move pela existência e me motiva a perseverar no sentido de me tornar cada vez melhor e mais útil. Em especial aos queridos amigos da turma 804, de 1978, do curso ginásial do Instituto de Educação. A lembrança dos seus sorrisos de luz foram os faróis que, em muitos momentos, me resgataram, quando mergulhava nas trevas da hesitação e insegurança;

Aos futuros leitores destas mal-traçadas linhas;

Pelo interesse no tema e tolerância para com os erros e equívocos aqui expressos, oriundos da profunda ignorância advinda da idéia temerária deste pesquisador em perscrutar a alma e as mentes de homens que moldaram uma época na História da Educação Brasileira;

A minha orientadora, Libânia Nacif Xavier;

Pela imensurável paciência para com este muito imperfeito aprendiz.

## EPIÍGRAFE

*"Quem narra alguma coisa, logo deixa perceber se narra porque o fato lhe interessa ou porque quer despertar o interesse mediante a narrativa. Neste caso ele exagera e faz uso excessivo de superlativos. Assim, geralmente não narra tão bem, porque pensa mais em si do que no assunto."*

NIETZSCHE, F. Aforismo 343, "Humano, demasiado humano", Companhia das Letras, 2000.

*"Pode perguntar-se: Porque é que as energias se tornam simbólicas? Mas como ninguém sabe nada das energias, ficamos a falar dos símbolos."*

VEYNE, Paul. *A História; uma paixão nova*. In: A Nova História, Lisboa, Ed. 70, 1986, p. 39

*"Quando se miniaturiza o acontecimento, de sondagem em sondagem, em vez de apreender brutalmente o seu resultado final, o vivido histórico é fundamentalmente diferente. Em primeiro lugar, é sofrido minuto a minuto, mas sem ser agido. Por outro lado, é vivido de maneira mais angustiada, já que não se sabe em que vai dar, por fim, o acontecimento."*

NORA, Pierre. *O acontecimento e o historiador do presente*. In: A Nova História. Lisboa, Ed. 70, 1986, p. 47

## RESUMO

A dissertação busca investigar a confluência entre o pensamento dos chamados *Cardeais da Educação* na criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, entre os anos 1927 e 1937. Deste grupo de educadores que se engajaram no projeto de fundar uma escola de formação de professores diferente das que até então existiram no Brasil, destacam-se Fernando de Azevedo, Anísio Spínola Teixeira e Manuel Bergström Lourenço Filho. Estes construíram o Instituto de Educação como um projeto de instituição que, mais do que formar profissionais qualificados tinha como ambição criar uma elite de “intelectuais docentes” capazes de conduzir um projeto muito mais amplo de (trans) formação da identidade nacional em moldes modernos. Nesse empenho, a dissertação também busca responder a questão formulada a respeito do processo de criação institucional e de intervenção no cenário nacional que foi assim formulada por Anísio Teixeira: É possível uma *comunhão dos cultos* no Brasil?

Palavras-chave:

História da educação, Profissão docente, Pensamento escolanovista.

## ABSTRACT

This dissertation has the aim to study the confluence among the calls *Cardinals of Education* thought during the building of the Institute of Education from Distrito Federal in 1927 and 1937. From this group of educators, who were involved in the project to found a graduation school of teachers, which was different from the ones that already exist in Brazil, it is possible to highlight Fernando de Azevedo, Anísio Spíndola Teixeira and Manuel Bergström Lourenço Filho. They built the Institute of Education as a project whose the main objective was to graduate qualified professionals and also form a group of intellectual teachers who were able to drive a vast project of form and transforming the national identity with modern base. This thesis also looks for answering the question about the process of the Institute creation and the intervention in the national scenery which was built by Anísio Texeira: Is it possible a *communion of the cults* in Brazil?

Key Words: History of education, Teaching profession, New school thought.

**SUMÁRIO**  
**A COMUNHÃO DOS CULTOS**  
**O PENSAMENTO DOS CARDEAIS DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. 1927-1937**

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. NO DEBATE EDUCACIONAL DOS ANOS 30.....</b>	<b>15</b>
1.1. Conservadorismo X Liberalismo. Embates no campo da Educação. ....	15
1.2. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro arquitetado por Fernando de Azevedo.....	23
1.3. O encontro de Anísio Teixeira e Lourenço Filho.....	36
1.4. A irmandade escolanovista: Correspondência entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato.....	48
<b>2. AS AFINIDADES ELETIVAS.....</b>	<b>52</b>
2.1. O Manifesto de 1932 e os Cardeais da Educação.....	58
2.2. Invertendo sinais em uma leitura particular do Manifesto .....	60
<b>3. OS CARDEAIS E SUAS CONCEPÇÕES A RESPEITO DA FUNÇÃO POLÍTICA E CULTURAL DO PROFESSOR NA SOCIEDADE BRASILEIRA ....</b>	<b>64</b>
<b>4. MURALHAS PELÁSGICAS: É POSSÍVEL UMA COMUNHÃO DOS CULTOS NO BRASIL? .....</b>	<b>77</b>
4.1. A função da Universidade.....	84
4.2. Formação docente .....	99
4.3. Reforma da Educação.....	103
4.4. É possível uma <i>comunhão dos cultos</i> no Brasil? .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>119</b>



## APRESENTAÇÃO

O objetivo desta dissertação, intitulada *A Comunhão dos Cultos*, título de dúbio sentido proposital ao ensejar um olhar sobre a Educação Brasileira, tanto pelo seu histórico cunho religioso quanto pelo aspecto academicista que desde seus primórdios coloniais a conformou, é investigar a confluência entre o pensamento dos chamados *Cardeais da Educação* na criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, entre os anos de 1927 a 1937.

Tomamos esse período como recorte de nossa análise porque o mesmo corresponde às gestões destes três educadores nos cargos públicos pertinentes a suas atuações na construção e implementação administrativa do Instituto de Educação; sendo 1927, o ano em que Fernando de Azevedo assume a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, e, 1937, o último ano da gestão de Lourenço Filho frente à direção geral do Instituto de Educação.

Daquele grupo de educadores que se engajaram em projetos de fundar escolas de formação de professores diferentes das demais de até então no Brasil naquele período, destacam-se Fernando de Azevedo, Anísio Spínola Teixeira e Manuel Bergström Lourenço Filho; intelectuais da Educação que receberam de Afrânio Peixoto<sup>1</sup>, pela sua proeminência neste campo, o epíteto de *Cardeais da Educação*. Cremos que o sentido atribuído à época ao termo, “Cardeais”, extrapola o conceito religioso de “sagrado”, significando, isto sim, uma deferência ao lugar mais elevado que ocupavam numa hipotética “hierarquia” intelectual no nosso país àquela época, os três educadores em questão.

Estes construíram, em conjunto, o Instituto de Educação como um projeto de instituição que, mais do que formar profissionais qualificados tinha como ambição criar uma elite de “intelectuais docentes” capazes de conduzir um projeto muito mais amplo de formação de uma identidade nacional.

O interesse por pesquisar o tema central desse estudo ocorreu a partir de uma percepção específica da experiência escolanovista. Na verdade, uma identificação pessoal com o projeto de formação do profissional docente

---

<sup>1</sup> cf. nos diz Monarcha (2001).

especificamente formulado por parte do grupo de educadores dos anos 30 do século XX conhecidos como *Pioneiros da Escola Nova*.

Como ex-aluno, formado ao longo de oito anos de ensino fundamental naquela instituição durante a década de 70, este pesquisador acredita e percebe-se como elemento e produto resultante e continuador da obra de reconstrução nacional deste projeto de país encetado pela Escola Nova.

O resgate destas idéias será de valia para as discussões que envolvem o campo da história das instituições educacionais, da formação docente e da pesquisa em Educação no Brasil. Desta forma, a relevância social do tema em estudo reside no fato de buscar entender a “fórmula escolanovista” conforme entendida por estes três educadores, que, ao incorporar em uma única instituição uma Escola de Formação de professores, de nível superior; uma Escola Secundária, uma Escola Primária e uma pré-escola no Instituto de Educação do então Distrito Federal, na concepção destes, deveria possibilitar a realização de uma obra educacional não só prática e utilitária, mas, que viesse a promover a superação do dualismo existente na organização do sistema educacional brasileiro de até então: Um ensino para os pobres e outro ensino para as elites.

Em verdade, o que nos parece que a proposta do Instituto de Educação buscava era não só repensar o modelo que preconizava um ensino para as classes populares e outro para a formação das elites nacionais, mas, alternativamente, preparar os quadros médios da população, oferecendo cultura geral; na forma de um ensino, tanto humanístico quanto preocupado pragmaticamente com uma formação profissional, voltada para todos os tipos de trabalho, inclusive, o trabalho intelectual.

No percurso da pesquisa, este trabalho buscou responder às seguintes questões de investigação:

a) Como se deu a aliança de interesses e quais as possíveis tensões existentes entre estes três educadores ao longo do desenvolvimento do projeto de criação e subsequente implantação do Instituto de Educação do Distrito Federal? Ou seja, como se deu a *Comunhão dos Cultos* naquele contexto?

b) Qual “modelo” de professor os *Cardeais da Educação* pretendiam formar?

Na busca pela solução destas questões, o presente trabalho objetiva contribuir para a produção de uma leitura historiográfica das relações entre Escola, Estado e Sociedade, a partir da análise do movimento da Escola Nova nas décadas de 20 e 30 no Rio de Janeiro.

Partindo da idéia de que os *Cardeais* entendiam o professor como um intelectual<sup>2</sup>; esta, a nossa primeira crença e hipótese, mas que eles divergiram no tipo de intelectual que este professor deveria ser, esta pesquisa buscou elucidar a questão sobre qual docente a aliança entre Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho pretendeu criar no Instituto de Educação. Para tanto, se fez necessário palmilhar em princípio o percurso reflexivo percorrido por estes três personagens no sentido da construção de suas crenças no campo da Educação. De que forma se estruturou o perfil de suas atuações, tanto individual quanto coletivamente, no momento da criação do Instituto de Educação?

Nesse sentido, este estudo pretende, em termos de objetivos específicos:

a) Observar o diálogo entre os três educadores a partir da sua produção literária voltada para a formação do profissional docente;

b) Investigar as relações, articulações, nexos e conexões entre o pensamento de Fernando, Anísio e Lourenço Filho no processo de constituição do Instituto de Educação do Distrito Federal;

c) Refletir, ao seu término, sobre a questão levantada por Anísio Teixeira (1935, p. 97), em seu discurso proferido em 31 de julho de 1935, por ocasião da inauguração dos cursos da UDF; transformando-a em interrogação: É possível uma *Comunhão dos Cultos* no Brasil?

O esforço metodológico concentra-se na busca pelo diálogo entre as fontes primárias e secundárias, promovendo articulações entre a teoria e a empiria no

---

<sup>2</sup> Considerando o Manifesto de 1932 e o escolanovismo como o discurso que afina as idéias destes três educadores, visto que assinam e endossam seu texto, destacamos o trecho abaixo, que, no nosso entender, caracteriza o intelectual (ou, o *Culto*) que virá ocupar o espaço vago no deserto de cultos que seria, na sua visão, o cenário intelectual nacional de então: “*Ilustrados, as vezes, e eruditos, mas raramente cultos, não assimilamos bastante as idéias para se tornarem um núcleo de convicções ou um sistema de doutrina, capaz de nos impelir à ação em que costumam desencadear-se aqueles “que pensaram sua vida e viveram seu pensamento”.* Reformas e a Reforma. In: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. O *intelectual* dos Cardeais, em nosso entendimento, seria altamente pragmático, vivendo, como nos dizia NUNES (1991) um “pensamento-ação”. Ainda sobre o conceito de intelectual, ver PÉCAUT (1990) e GIROUX (1997).

processo de construção do objeto do conhecimento: aqui focado no Instituto de Educação.

Neste estudo procuramos compreender, portanto, os debates e os conflitos geradores do processo de constituição de um projeto que se concretiza no Instituto de Educação do Distrito Federal pelo *Fernando construtor*, o *Anísio organizador* e o *Lourenço administrador*, tendo por periodização os anos de 1927-1937, que correspondem aos períodos de gestão destes educadores em cargos públicos pertinentes a suas atuações especificamente relativas ao Instituto de Educação, sendo 1927, o ano em que Fernando de Azevedo assume a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, e, 1937, o último ano da gestão de Lourenço Filho frente à direção do Instituto de Educação.

Para observar o desenvolvimento deste campo de idéias, dispomos do recurso explicitado pelo historiador Paul Veyne (1983), em sua obra *O Inventário das Diferenças*; quando nos apresenta o método da pesquisa histórica a partir da escolha de uma *constante* específica, norteadora da elaboração de um inventário de diferenças categorizadoras das descobertas feitas no percurso da pesquisa. Neste caso, elegemos como nossa constante, as percepções sobre o profissional docente, aqui procurado em suas diferenças na concepção de cada um destes três educadores.

Este esforço de análise, portanto, justifica-se para além da satisfação pessoal, no interesse de buscar no pensamento e nas ações dos seus administradores a percepção do projeto de criação do Instituto de Educação do Distrito Federal enquanto laboratório e ensaio de um projeto maior, fundador da nação, que pretendia atribuir à profissionalização do educador e à qualificação educacional do aluno, através de um conteúdo humanista e pedagógico, a via de construção de um país melhor pela Educação. Uma genuína *Paidéia*<sup>3</sup> educacional.

Como nos diz Roland Barthes, em *O Prazer do Texto* (1973), a construção do conhecimento dá-se numa relação de tensão entre sujeito e texto, ação e

---

<sup>3</sup> JAEGER: 1986. Tal conceito refere-se a uma idéia central, amálgama de um projeto de construção de uma cultura, povo ou nação, no caso deste autor, especificamente utilizada para a compreensão da formação do homem grego na Antiguidade Clássica, e, aqui, transportado por este pesquisador para o Brasil do século XX, na forma do ideário escolanovista, conforme entendido pelos educadores pesquisados.

pensamento; estabelecendo um conflito permanente, mobilizador e ativador da teoria, como também uma relação amorosa com aquilo que é pesquisado. Nesse sentido, o desafio aqui é o de buscar, no movimento de investigação das fontes, articular teoria e empiria, buscando entender o pensamento destes *outros* na realização de uma obra, de um projeto existencial e coletivo de educação nacional.

Por outro lado, reler os *Cardeais* em seu pensamento e embates pelo Instituto de Educação proporciona-me a possibilidade de uma reflexão crítica, acerca, não só de minhas vivências pessoais, mas, também, como pesquisador da Educação, onde a percepção do *pensamento-ação* de Anísio Teixeira e dos demais personagens aqui tratados, como nos diz Clarice Nunes (1991), contribui para desvendar o processo de transformação político, social e cultural formador do profissional de educação.

Rever paradigmas, modelos de aplicação do ensino e das práticas escolares, também como nos ensina Chartier (1996), é promover um trabalho de *investigação da cultura e suas redes de interatividade*, compreendendo os procedimentos de produção dos dispositivos escolares arraigados às relações com o texto e com os sentidos produzidos entre leitor e leitura.

Os *Cardeais* e o Instituto de Educação. Eis um desafio teórico e metodológico de compreensão de uma experiência existencial, de um projeto, de espaços de identidade e de estrutura e representações.

Nesse sentido por fim, é nas entrelinhas do discurso de Fernando, Anísio e Lourenço Filho acerca da construção do IERJ que iremos buscar perceber, sob a influência de Dewey<sup>4</sup>, a construção de uma pedagogia pragmática direcionada para a formação do cidadão e da democracia, que pretendia intervir no cotidiano da sociedade através da Educação, construindo um diálogo com a *modernidade*<sup>5</sup> que se buscava para o país.

Assim sendo, tais considerações serão apresentadas na forma de quatro capítulos, sendo o primeiro *A formação de professores no debate educacional dos anos 30*, dedicado a traçar um panorama concernente à análise das idéias em voga naquele momento sobre instituições de formação de professores no Brasil e

---

<sup>4</sup> Em Experience and Education (1938).

<sup>5</sup> Ver XAVIER (1999).

a confluência das idéias dos três educadores transformadas nas ações que moldaram o Instituto de Educação do Rio de Janeiro em particular.

No segundo capítulo, *As afinidades eletivas*; observamos o *Manifesto* de 1932 e os *Cardeais da Educação*, buscando perceber suas afinidades expressas no citado documento; aqui procurando elaborar uma leitura particular deste, objetivando entender a função política e cultural do professor.

No terceiro capítulo, *Os cardeais e suas concepções a respeito da função política e cultural do professor na sociedade brasileira*, buscamos aprofundar-nos no trabalho de pesquisa histórico-educacional concernente aos três educadores aqui pesquisados.

No quarto e último capítulo, *Muralhas pelásgicas: É possível uma comunhão dos cultos no Brasil?*, procuramos responder à questão levantada por Anísio Teixeira<sup>6</sup>: que guia esta pesquisa: é possível uma *Comunhão dos Cultos* no Brasil?

---

<sup>6</sup> Op. cit. 1935, p. 97.

## 1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEBATE EDUCACIONAL DOS ANOS 1930

### 1.1. Conservadorismo X Liberalismo: Embates no campo da educação.

A centralização administrativa das imensas secretarias de educação estaduais contemporâneas, com centenas de milhares de funcionários, quase impossíveis de administrar; a prioridade dada aos títulos e diplomas sobre os conteúdos; a crença no poder dos currículos definidos preponderantemente apenas no papel e controlados por sistemas burocráticos e cartoriais; a sobrevivência *ad eternum* de instituições vetustas como os conselhos de educação; e a predominância do formalismo e do ritualismo nos processos pedagógicos geradores do profissional docente, desembocaram, segundo Schwartzman<sup>7</sup> (2000) no atual isolamento e distanciamento existente entre o mundo da educação e o da realidade contemporânea, esvaziando o sentido do primeiro e limitando seus recursos sociais transformadores sobre a segunda.

Uma das grandes questões deste complexo panorama da educação brasileira contemporânea é a que trata de que tipo de profissional docente se produz e de qual precisamos. Nem sempre a mesma coisa, intrinsecamente.

O antigo sistema montado pelo Ministério da Educação nos anos 1930, palco principal de nossa pesquisa e cenário da ação dos *Cardeais* na luta pela construção e implementação do Instituto de Educação do Distrito Federal, é expressão dos embates políticos e educacionais de diversos personagens e instituições, anteriores e posteriores ao período, que produziram mudanças fundamentais neste campo e na sociedade ao longo dos últimos 80 anos, caracterizados pela procura de um sistema moderno, eficiente, abrangente e adaptado ao Brasil dos novos tempos. Projeto que ainda está por ser efetivamente alcançado e que, acreditamos, pode ser mais bem compreendido pela análise destes confrontos.

Creemos que tais embates se dão fundamentalmente na construção identitária dos Institutos de Educação, sonhados, gestados e criados nas

---

<sup>7</sup> SCHWARTZMAN, S. *Tempos de Capanema* – (Prefácio à 2ª Edição), 2000.

primeiras décadas do século XX. É relevante então, debruçarmo-nos sobre o contexto histórico daquele momento para entendermos o sentido das idéias geradoras da comunhão de pensamento daquele grupo de intelectuais da educação que resultou na estruturação do Instituto de Educação do Distrito Federal.

Atualmente, as bandeiras dos educadores deste início do século XXI expressam-se no envolvimento da comunidade com as escolas, descentralização, autonomia, maior iniciativa local, novos sistemas de avaliação, uso de novas tecnologias, ênfase nos conteúdos, preocupação com o meio ambiente, cidadania. Há uma profunda transformação do campo educacional em andamento no Brasil, que ocorre paralelamente a uma explosão da educação média e o aumento nos anos de escolaridade dos estudantes de hoje, mas que ainda está longe de adquirir forma e se completar, segundo ainda Schwartzman.<sup>8</sup>

Mas qual o percurso das idéias pedagógicas trilhadas desde as últimas décadas do século XIX até a primeira metade do século XX<sup>9</sup> que gerou estas propostas educacionais? Os Institutos de Educação são o campo de batalha destas concepções e merecem, portanto, detalhado olhar para os que se interessam por entender a educação contemporânea em seus meandros político-educacionais.

Ideários diversos como o escolanovismo, o pragmatismo deweyano, a Maçonaria, a Igreja, os positivistas republicanos e o liberalismo, formaram ao longo deste período histórico um caldo cultural<sup>10</sup> que desembocou no projeto de construção do Instituto de Educação do Distrito Federal; em meio a uma época de efervescência de idéias e, principalmente de *ideais*.

Como nos diz Pécaut (1990), o processo de conversão dos intelectuais em agentes políticos partícipes dos grandes debates sociais assumiu, naquele

---

<sup>8</sup> SCHWARTZMAN, S. *Tempos de Capanema* – (Prefácio à 2ª Edição), 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/prefac2.htm>>. Acesso em: 03/12/2008. *Tempos de Capanema* - Prefácio à 2ª Edição.

<sup>9</sup> Lembramos aqui, e nos associamos às concepções do historiador Eric Hobsbawm sobre o “breve século XX”, que rompe com a cronologia tradicional de contagem do tempo e limita o século XX a cerca de 70 anos, entre a Revolução Industrial a partir de 1880 e a explosão da bomba atômica, em 1945.

<sup>10</sup> Ver sobre tal cenário: XAVIER (1983), VELHO (1994) e FÁVERO (2004), dentre outros.



momento o caráter de um *movimento global* e realizou-se de diversas formas, como uma *vaga nacionalista*, ou, ainda, um projeto de *modernização cultural*.<sup>11</sup>

A idéia de uma redenção pátria pela via da educação de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e os demais Pioneiros da Escola Nova não era apenas uma idéia descolada da conjuntura geral e restrita ao âmbito intelectual, mas sim, se tornou um ideal, fruto daquele momento e daquela geração.

Historicamente, registra-se numa geração anterior<sup>12</sup>, no entanto, ainda no século XIX, a primeira tentativa institucionalmente organizada no Distrito Federal de formar professores no Brasil. Ela esteve a cargo do maçom e positivista de primeira hora Benjamin Constant, com a inauguração, em 1880, da Escola Normal da Corte, antecessora direta do Instituto de Educação do Distrito Federal, para lá transferida quando da inauguração do conjunto arquitetônico idealizado por Fernando de Azevedo na Rua Mariz e Barros.

Constant foi aluno e posteriormente docente da Escola Militar e, mais tarde, um dos fundadores da Sociedade Positivista do Rio de Janeiro, em 1878, dirigida por Miguel Lemos. Os positivistas pregavam suas reformas no âmbito do ensino enfatizando currículos de formação técnica com forte base científica. “Reformar conservando” era um dos seus lemas básicos, visto que fazia parte do seu ideário a preservação da ordem social. Basta lembrar que é a ele que se deve o lema da bandeira nacional do Brasil: “Ordem e Progresso”, adaptação da antiga máxima formada 50 anos antes pelo também maçom Diogo Feijó, “Sem Ordem, não há Progresso”.

Os positivistas defendiam ainda a total separação entre Igreja e Estado, o que, de antemão, os indispunha irreconciliavelmente com as correntes educacionais ligadas à Igreja católica.

Educado na infância numa tradição humanista, Benjamin Constant, quando adulto, ingressa na Ordem maçônica, pertencendo ao grupo conhecido como Apostolado<sup>13</sup>. Ele orientou a pedagogia da Escola Normal da Corte, norteadada pela

---

<sup>11</sup> PÉCAUT (1990), p. 24.

<sup>12</sup> Ver sobre a idéia de “*geração*”, VELHO, G. (2002), *Subjetividade e Sociedade: Uma Experiência de Geração*, Rio de Janeiro, Zahar, onde o autor discorre sobre as tensões entre o indivíduo e a sociedade, a individualização ou a incorporação às idéias de uma época.

<sup>13</sup> PROBER, K. 1984. *Catálogo dos selos de maçons brasileiros*. Brasília: CLUBE FILATÉLICO MAÇÔNICO DO DISTRITO FEDERAL. “Em discurso pronunciado em 1891, Quintino Bocaiúva, falando de Benjamin Constant, diz textualmente: ‘(...) Em relação ao POSITIVISMO pensou

ortodoxia positivista, cujo objetivo era a construção de uma sociedade com preceitos morais sólidos, cujo ideário objetivava a criação de uma nação, cujo Estado, de caráter totalmente laico, teria como função principal produzir e consolidar direitos sociais que levassem seu corpo social ao progresso humano mais amplo.

Essa noção de *progresso* para os positivistas estava intrinsecamente ligada às recentes conquistas tecnológicas do “*fin de siècle*”, um período particularmente caracterizado pelas rápidas transformações na vida cotidiana das pessoas, proporcionada por descobertas revolucionárias como a eletricidade e o automóvel, dentre outras.

Desta forma, explica-se a ênfase no ensino das ciências, consideradas fundamentais para estas revoluções tecnológicas, como a Matemática, a Astronomia, a Física, a Química, a Biologia e a Sociologia; além das atividades físicas, área na qual Fernando de Azevedo foi especialmente pioneiro, como a Ginástica, através da qual o jovem era levado pragmaticamente ao contato com elas.

Tais dados, levantados através do Centro de Memória do ISERJ, que vem tornando possível o armazenamento, a catalogação e estudo dos primeiros documentos relativos à formação da Escola Normal da Corte e, principalmente, do Instituto de Educação do Distrito Federal, tornam possíveis através de sua análise documental observar que aquela primeira Escola Normal, idealizada ainda nos idos monárquicos, não fora projetado inicialmente para ser um caminho aberto para a mulher em direção a área de trabalho, a futura profissional docente responsável pela instrução nos bancos escolares brasileiros; mas sim objetivava qualificá-la principalmente como mantenedora da família; fundamental à formação de um civismo disciplinador, como base de uma sociedade mais atenta às relações humanas, como as entendiam os positivistas.

---

sempre como em 1882, quando se RETIROU DO APOSTOLADO'. Dizia-se que o Grande Oriente Unido era o "APOSTOLADO" de Saldanha Marinho, e tendo esse entregue o cargo de Grão-Mestre. em 1882, para em 18.1.1883 ser o seu grêmio incorporado pelo GOB, é bem possível que esta observação quis indicar, que foi nesta altura que Benjamin Constant preferiu abandonar a Maçonaria, para se dedicar ao positivismo e aos seus MENINOS CEGOS, a quem passou a dedicar todos os seus momentos ociosos. Portanto, até prova em contrário, vamos admitir que Benjamin Constant tenha de fato sido maçom”.

Neste contexto, a mudança da Escola Normal da Corte para as dependências do Instituto de Educação do DF representará, mais do que uma simples mudança de endereço, uma radical mudança de rumos educacionais, que se expressará no Manifesto de 1932 e no ideário dos *Cardeais* de forma bastante clara.

A partir da observação do acervo do CEMI-ISERJ, tendo acesso às correspondências enviadas e recebidas pelos diretores e autoridades das várias épocas pelas quais passou a Instituição, mas, principalmente no período da virada do século XIX para o XX, percebemos que na gestação e período embrionário da construção do Instituto de Educação, caracterizou-se uma forte ligação do projeto educacional de transformação da Escola Normal da Corte por parte de membros da Maçonaria e da Liga de Defesa Nacional, esta fundada por Olavo Bilac em 1917.

Bilac, um nacionalista ferrenho, autor do Hino à Bandeira nacional, é patrono da APJ - Associação Paramaçônica Juvenil.

No Brasil, a partir do século XIX, a Maçonaria estabeleceu uma:

“rede de Lojas por todo o território brasileiro e organizou o que, provavelmente, foi a primeira atuação política articulada (nacional e internacionalmente), funcionando como uma espécie de arena para discussões voltadas ao processo de modernização. (...) a atuação da Maçonaria esteve ligada à difusão do ideário liberal, iluminista e anticlerical”.<sup>14</sup>

Essas correntes político-filosóficas, liberais e maçônicas, participaram intensamente do movimento de criação da República e apresentam pontos em comum com o ideário escolanovista expresso no Manifesto de 1932, como a marcha em direção ao progresso científico-tecnológico e o nacionalismo cujo objetivo maior seria o aperfeiçoamento do homem através do conhecimento em grande parte transmitido pela Escola. Estas idéias se estenderiam e se intensificariam por toda a primeira metade do século XX.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> RAMALHO, José Rodorval. *Antiquae sed novae. Tradição e modernidade na maçonaria brasileira*. São Paulo, PUC, Tese de Doutorado em Ciências Sociais, 2004, pp. 50-53.

<sup>15</sup> Ver sobre tais embates, NUNES, Clarice. *As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas*. In: BOMENY, Helena (org.) *Constelação Capanema. Intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro, FGV, 2001.

Células básicas da Maçonaria, as Lojas Maçônicas se transformaram, entre 1870 a 1910, em centros de discussão e de formação de consenso sobre os grandes temas que procuravam construir uma nova identidade nacional<sup>16</sup>.

Através da literatura de intelectuais bem próximos de Fernando de Azevedo, Anísio e Lourenço Filho, como o escritor Monteiro Lobato, por exemplo, o Brasil projetava o progresso da agricultura como caminho para a industrialização e o progresso com ordem. Fazia parte, tanto do ideário dos maçons quanto dos positivistas da época, a forma de transição evolutiva do organismo social mais suave e pacífica possível. Prevalecia por esse prisma, o intuito de integrar as diversas culturas regionais nacionais. Para a consecução de tal objetivo, a Educação era campo estratégico fundamental.

Buscando recuperar parte de sua influência política do passado monárquico, a Igreja entendia particularmente o campo educacional como área estratégica de atuação. Daí a virulência dos discursos e dos argumentos usados contra os escolanovistas.

A nova sociedade industrializada e seu clamor pelo aumento da demanda por educação afetavam os pilares basilares de sua ação pedagógica, baseada numa estrutura de classes bem delineada. As pressões por um tipo de educação condizente com a industrialização geravam a demanda por um ensino mais prático, voltado para o desenvolvimento de habilidades exigidas para as transformações que o país estava passando.

A Escola Nova marcada pela orientação de Dewey punha toda a ênfase no ato de aprender, que era entendido como o ponto forte e orientador da ação de ensinar. Dewey acreditava no aprender-fazendo, sob a orientação dos professores.

Após a Revolução de 1930, a sobrevivência política e a permanência da influência no terreno educacional no Rio de Janeiro, de Anísio Teixeira, e, em São Paulo, de Fernando de Azevedo, é, portanto, uma ameaça e uma afronta à Igreja.

Em janeiro de 1932, a redação do periódico paulista *A Ordem* protesta contra a revogação do decreto de ensino religioso pelo interventor de São Paulo,

---

<sup>16</sup> BARATA, Alexandre Mansur. Luzes e Sombras: a ação da maçonaria brasileira (1870-1910). 1ª ed. Campinas: Editora da Unicamp - Centro de Memória da Unicamp, 1999, p. 117.

achaca os maçons e apela ao então ministro da Justiça, Maurício Cardoso, para rever tal posicionamento.

Três meses após, quando da reforma do ensino secundário (abril de 1932), que enriquece os currículos com disciplinas de caráter técnico e científico, define parâmetros para o reconhecimento escolar oficial e institui um sistema de inspeção federal nas instituições escolares, aumentando o poder de interferência do governo na educação, os ataques se tornariam ainda mais violentos. A estatização da educação passaria a ser vista pela cúpula católica como um dos “flagelos da família brasileira”.

É neste clima que o caráter excessivamente pragmático conferido à Faculdade de Educação, Ciências e Letras pela reforma Francisco Campos seria denunciado como “obra do demo”. As críticas ideológicas, já anteriormente, desde muito, pesadas e injustas, são substituídas por ataques sistemáticos ao governo e finalmente pelos ataques pessoais<sup>17</sup>.

Cabe aqui uma percepção do uso etimológico de certas expressões que, materializadas na mídia com insistência, levantam verdadeiras bandeiras, simbolizando épocas e lutas.

Um termo constante e repetidamente utilizado pela Igreja naquele momento é *laicização*.

As denúncias sistemáticas de “laicização do ensino”, “laicização da cultura”, “laicização do Estado”, “laicização dos sindicatos”, revelam um sentimento de exclusão por parte da Igreja em relação aos novos rumos tomados pela sociedade.

A revogação do decreto que permitia o ensino da religião nas escolas públicas é interpretada como uma vitória da Maçonaria, para depois ser atribuída aos liberais, aos céticos e, até mesmo, aos protestantes; sintomaticamente, sinalizando a tomada do bastão da vanguarda das questões educacionais nacionais pelos intelectuais que não comungavam com a religião católica; dentre eles, os escolanovistas.

É emblemático o posicionamento de Alceu Amoroso Lima em 1932 contra o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que prega entre outras metas, a

---

<sup>17</sup> SCHWARTZMAN, 2000, cap. 2: pp.15-19.

estatização da Educação, favorecendo desta forma, para ele, a ascensão do comunismo.

Tais posicionamentos por parte de Azevedo e Anísio na visão católica representam sob este prisma um atentado contra a nacionalidade.

É assim que, por este panorama, pode-se entender como se construiu uma visão de um Anísio Teixeira ou uma Cecília Meireles, por exemplo, acusados de comunistas.

Em junho de 1932, novamente a revista católica *A Ordem* afirma que a orientação dada à educação desde 1930 é caracterizada por um “naturalismo” nocivo que encaminha o país para a sua descristianização, pela via da Educação através do advento de uma pedagogia comunista. O artigo alcunha a Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira de *precursores do comunismo*.<sup>18</sup> “Cangalha” segundo a expressão posteriormente usada por Anísio, que nunca mais desceria de seus ombros, até o momento de sua suspeita morte, em 1971, vigência de uma outra ditadura militar anti-comunista.

Durante a revolução constitucionalista de 1932, as críticas dos intelectuais católicos e da direita conservadora não se interrompem no tocante a ênfase pelo “ensino laico” e à “atuação laicista” de Anísio Teixeira como Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. O projeto da Universidade do Distrito Federal é virulentamente bombardeado desde o seu nascedouro. Em dezembro de 1932, *A Ordem* volta, a denunciar o “laicismo pedagógico”.

O libelo “*Mobilizemo-nos!*” responsabiliza a 5ª Conferencia Nacional de Educação pelo acirramento do antagonismo entre “os defensores do laicismo integral de ensino”, adeptos das teorias de Dewey, que vinham se impondo passo a passo, e a corrente adepta “da educação integral” na qual perfilavam-se os educadores católicos, cuja atuação dispersa e carente do apoio oficial deveria ser organizada sob a direção do médico e intelectual da Academia Brasileira de Letras, Fernando de Magalhães, com o intuito de organizar e melhor planejar as estratégias para a elaboração das leis do ensino no âmbito jurídico, onde se consideravam mais fortes.

---

<sup>18</sup> Ibid, p. 24.

A orientação pedagógica adotada é vista como uma ameaça à nacionalidade por negar a religião e a moral, e o Governo Provisório de Getúlio Vargas é severamente criticado por não ter cumprido o compromisso assumido pelos revolucionários “perante a consciência católica”.<sup>19</sup>

Quanto ao aspecto da conjuntura internacional, os devastadores efeitos da crise de 1929 não se resumiram à esfera da economia. O desemprego em massa e a incapacidade dos governos do ocidente de apresentarem soluções rápidas e eficazes determinaram um enorme descrédito da filosofia liberal.

Os mecanismos liberal-democráticos de regulação social passaram a ser vistos como antiquados e inadequados aos novos tempos. Inexistiam propostas de saída da crise estrutural viáveis.

Entre as raras alternativas apresentadas, emergiam radicalismos como o fascismo, defendendo os princípios do Estado forte e intervencionista, do nacionalismo e do anticomunismo. Seus protótipos eram a Itália, onde Mussolini governava desde 1922, e, depois de 1933, a Alemanha, onde Hitler alcançara o poder liderando o partido nacional-socialista; os nazistas.

Autodenominado apolítico, mas ojerizado pela Igreja por ser favorável ao ensino laico, assim como Azevedo, que após quatro anos de muitas lutas retorna a São Paulo, Anísio foi demitido da Diretoria de Instrução Pública. O mesmo acontece com o prefeito Pedro Ernesto, mal visto pelos conservadores pelos seus programas de bem-estar social.

## **1.2. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro arquitetado por Fernando de Azevedo.**

“ A reconstituição de minha vida, não seria apenas a história da vida de um cidadão. Mas a de um homem que, bem acolhido ou hostilizado, refletia as idéias e tendências políticas e culturais da sociedade do seu tempo e que lutava para modificar. Na história de um líder político, um revolucionário, um cientista, ou, como neste caso, um escritor, jornalista, sociólogo, que fui também, e talvez sobretudo, um reformador político de educação, o que logo ressalta é a própria sociedade em que viveu” (AZEVEDO, 1971: xi).

---

<sup>19</sup> SCHWARTZMAN, 2000, cap. 2: pp. 25-27.

Ao ler o trecho acima, da verve de Fernando de Azevedo, e, ainda mais, quando intentamos uma descrição de um período histórico que não vivenciamos diretamente cabe lembrar de início, da advertência de Walter Benjamin quando fala sobre seu mestre, Marcel Proust, e sua obra-prima *A Procura do Tempo Perdido*:

“Sabemos que Proust não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu. O importante para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou seria preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento? Não seria esse trabalho de rememoração espontânea, em que a recordação é a trama e o esquecimento a urdidura, o oposto do trabalho de Penélope, mais que sua cópia? Pois aqui é o dia que desfaz o trabalho da noite. Cada manhã, ao acordarmos, em geral fracos e apenas semi-conscientes, seguramos em nossas mãos apenas algumas franjas da tapeçaria da existência vivida, tal como o esquecimento a teceu para nós. Cada dia com suas ações intencionais e, mais ainda, com suas reminiscências intencionais, desfaz os fios, os ornamentos do olvido”.

O método proustiano para a elaboração da construção escrita de sua obra não é a reflexão pela passagem do tempo, e, sim, a tomada de consciência desta inexorável passagem.

Na dinâmica que se estabelece entre as recordações e os esquecimentos ele está convencido de que não temos tempo de viver os verdadeiros dramas da existência que nos é destinada.

É nesse processo de experimentações que nos envelhecemos. Nossas rugas acumuladas são as inscrições deixadas pelas paixões, vícios e ações que nos falaram, no atrito com as nossas teias de memória sem que nada percebêssemos.

O texto que elaboramos é parte pesquisa, parte reminiscência, percebendo-se o pesquisador como partícipe desta história. Em tempos mais modernos, é certo, mas envolvido na mesma instituição engendrada por Fernando de Azevedo, embalada por Anísio Teixeira e nutrida por Lourenço Filho.

Nesta perspectiva é que deve ser entendida a escolha do traçado da história que segue. Meio pesquisa factual, meio reminiscência neural, plena do sensível platônico oriundo do ex-aluno que cruzou sua infância e adolescência por aqueles corredores.



Tal preâmbulo se faz necessário, a título de explicação dos processos de coleta de dados que se farão doravante.

Toda história que se conta, bem como a forma que se lhe aplica, é em muito, da escolha do autor.

Neste capítulo abordamos entre as décadas de 20 e 30 do século XX, mais especificamente na gestão dos prefeitos Antônio Prado Júnior (1926-1930), Adolfo Bergamini (1930-1931) e Pedro Ernesto (1931-1936); os embates e a conjuntura política e educacional marcados pela atuação de ideólogos positivistas, maçons, liberais, comunistas e católicos.

É neste contexto que se insere o sonho de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira de programar um projeto de reforma educacional no Distrito Federal em primeira instância, e no país, a seguir.

Profundamente influenciado por Durkheim e Dewey no tocante ao entrecruzamento da questão social e educacional, vinculando-as, desde 1923, com a ética política, Azevedo dizia que a educação continha inúmeras possibilidades, dentre as quais a condução do indivíduo guiado pelo exercício da razão, pelo caminho de uma ética individual e comunitária que, aos moldes durkheimianos, desembocaria na implantação da atitude prática da solidariedade, bem como o desenvolvimento do espírito crítico como via real da razão buscando soluções para as questões apresentadas pelo mundo (Penna, 1987).

Fernando de Azevedo, quando implantou a Lei de Reforma Educacional do Distrito Federal em 23 de Janeiro de 1928, marcou-a com a sua preocupação em estabelecer para os prédios escolares a partir daí construídos, uma nova marca, republicana e laica, que ostensivamente a diferenciasses até mesmo para um leigo, das antigas instituições educacionais dos tempos do Império.

Ao optar pela arquitetura neoclássica, o Diretor de Instrução Pública desenhava através das pranchetas dos engenheiros o seu caminho pela gestão da educação no Distrito Federal.

O sucessor de Renato Jardim e Carneiro Leão priorizaria a magnificência dos prédios escolares em sua gestão, tendo como ponto culminante desta preocupação a construção da Rua Mariz e Barros. Obra arquitetônica que só foi

possível pela confluência de uma *trinca de paulistas*<sup>20</sup> que assumiu os rumos políticos e educacionais naquele período: O Presidente Washington Luís na esfera nacional, o Prefeito Antônio Prado Jr., na administração municipal do Distrito Federal e, por fim, o próprio Azevedo, na gestão da Diretoria de Instrução Pública. A segunda metade dos anos 20, portanto, foi até certo ponto, politicamente propícia para as reformas conduzidas pelos educadores escolanovistas.

Não sem lutas, sem dúvida, como pudemos ver ao longo da elaboração deste capítulo e, ainda, quando debruçamo-nos sobre os artigos e reportagens publicadas à época nos jornais de maior circulação da cidade.

Precedido pelo atribulado governo de Artur Bernardes, em constante clima de estado de sítio, assombrado pelo fantasma do tenentismo, Washington Luís assume a 15 de novembro de 1926, dando início ao processo de distensão social de relativo sucesso por curto período, compreendido entre movimentos como o dos *18 do Forte*, a *Coluna Prestes* e a culminância deste processo no episódio da Revolução de 1930.

No Rio de Janeiro, Antônio Prado Junior, de tradicional família paulistana e amigo pessoal de Washington Luís, assume a prefeitura procurando marcar estes novos rumos com a implantação do *Plano Agache* de reformas estruturais da arquitetura urbana e a Reforma do Ensino, iniciada por Fernando de Azevedo após a breve passagem de Renato Jardim pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal.

Apesar das imensas animosidades e desconfianças que enfrentaria durante sua administração, Azevedo é recebido inicialmente com expectativas positivas por parte dos analistas da capital, por conta da fama que o precede como jornalista e elaborador do inquérito sobre a situação do ensino paulista que produziu para o jornal *O Estado de S. Paulo*.

Convidado em janeiro de 1927 a assumir o cargo, em reunião no gabinete de Prado Junior, Azevedo lhe coloca suas condições de maneira franca:

“Meu programa – disse ao prefeito – é lançar-me a profundas reformas, custe o que custar, custe a quem custar e custe quanto

---

<sup>20</sup> Termo pejorativo pelo qual a imprensa carioca se referia então, ao prefeito e, principalmente, ao Diretor de Instrução Pública “importado” de São Paulo para gerir os interesses educacionais no Distrito Federal.

custar. Antonio Prado Junior a princípio um pouco assustado, concordou e decidiu-se a apoiar-me sem reservas.” (AZEVEDO, 1971).

Sob este contexto, Azevedo assume a Diretoria em 17 de janeiro de 1927.

Num estilo caracterizadamente estratégico-militar, monta seu quartel-general nas dependências da Escola Deodoro, na Glória, e reúne a nata do campo cultural e educacional do período: Francisco Venâncio Filho, Edgard Sússekind de Mendonça e outros futuros signatários do Manifesto de 32, se reuniram nos corredores daquele estabelecimento de ensino em comissões e subcomissões que engendrariam, após meses de intenso trabalho, o anteprojeto da Reforma, que, ao ser encaminhada ao Conselho Municipal para votação, dá início ao mais árduo período de sua gestão, o dos embates pela aprovação da Reforma por um grupo de políticos viciado em acordos e favorecimentos que compreendiam porcentagens de vagas e de nomeações para cargos aos membros do legislativo municipal.

Azevedo foi intransigente neste aspecto e a tramitação se arrastou por todo o ano, só sendo aprovado às últimas horas de 31 de dezembro de 1927, mediante a desesperada estratégia de um aliado fundamental de Azevedo no Conselho, Maurício de Lacerda, que obstrui sistematicamente todos os projetos que por lá chegavam, incluindo o orçamento para o ano de 1928, até que a Reforma fosse votada e aprovada.

No senado, outra batalha se trava, mas esta de menor duração. A 23 de janeiro de 1928, Azevedo vence. A Reforma Educacional do Distrito Federal por ele engendrada, finalmente teve o seu início.

Destacavam-se, no conteúdo do texto reformador, transformações estruturais, técnicas e administrativas: A descentralização dos serviços; o regime de concursos para todos os cargos; a reorganização do ensino normal e a construção de edifícios planejados especialmente para abrigar escolas primárias e profissionais. (LIMA, 2005). Dentre estas, a mais profunda e, concomitantemente, a mais combatida mudança sem dúvida é aquela que, com a criação do Instituto de Educação, buscou influenciar a formação do professor no sentido da criação do intelectual docente, o profissional especializado da área estritamente educacional que se responsabilizaria doravante e pelas próximas

gerações pela condução da política educacional nacional. Até então, as fronteiras da área da educação ainda não alcançara uma feição profissional, tanto no que tange à formação dos especialistas, tais como Azevedo, quanto no se refere à formação do magistério estando, ainda, permeadas constantemente, pelo que Liéte Accácio (2005) denomina de *intelectual polivalente*, expressão típica do autodidatismo improvisador, ou pelo professor leigo, figuras vigentes em um campo profissional ainda incipiente.

Na busca da interação do historiador com os fatos, no diálogo presente – passado, percebem-se os condicionantes sociais impostos aos sujeitos, as múltiplas relações da educação e se constrói o conhecimento histórico, com ajuda das fontes (ACCÁCIO, 2005). Muitas vezes, foi Fernando de Azevedo às redações dar explicações ou registrar respostas às admoestações que recebia dos insatisfeitos com a profundidade da reforma aliada à “impermeabilidade” do Diretor de Instrução Pública em aceder aos pedidos de cargos e nomeações políticas:

“Opunham-se às reformas uns, por verem nelas uma ameaça a seus interesses particulares e às suas posições pouco sustentáveis, como muitos inspetores escolares, professores da antiga Escola Normal e os de cursos noturnos. Outros davam de ombros a questões de reforma para atacarem com violência e às vezes com uma constância até o ridículo como um Bricio Filho que me distinguiu quase diariamente com sua investidas, por ter eu resolvido a aposentá-lo, aliás, com todos os vencimentos. Ele já não dava aulas, mas servia-se do cargo, nas horas que estavam reservadas a seus cursos, para diatribes políticas e propaganda de candidatos. (...)”. (AZEVEDO. *No Roteiro da Ciência e da Cultura: pelos caminhos da Educação*, p. 3)

Tais conflitos encarou Azevedo por toda a sua gestão, até a sua saída, sendo sucedido por Anísio Teixeira.

Para ele, Azevedo, a reforma se tratava eminentemente de uma *higienização* do ambiente educacional, que se deveria realizar tanto no aspecto das suas instalações; o seu corpo físico; quanto no âmbito do seu corpo docente; seu *corpo mental*, podemos assim dizer.

Estrategista nato, detentor de uma mente que analisava os acontecimentos dos quais participava notadamente sob o prisma organizacional de um general no campo da batalha, Fernando de Azevedo compreendia claramente que os governos, principalmente as ditaduras – que ele conhecerá muito bem, ao

enfrentá-las por duas vezes pelo menos, ao longo da vida – não eram favoráveis aos intelectuais, só os apoiando quando não se configuravam como ameaça ou se punham explicitamente a seu serviço sem restrições.

É o próprio Azevedo quem, na primeira pessoa, nos dá tal visão, quando nos relata os embates relacionados aos antigos e desmotivados docentes da Escola Normal, no Largo do Estácio.

Num ambiente, com poucas salas de aulas, sem pátios para exercícios e toda mal aparelhada, havia alguns velhos professores que não lecionavam mais a bom tempo. Um especialmente, que mais dores de cabeça trará a Azevedo, se servia dessas horas livres para articular cartas e discursos políticos.

Aulas de química, sem laboratórios, eram mal aplicadas em velhas e acanhadas lousas. A vetusta instituição, que devia completar cinqüenta anos de fundação estava tão mal instalada quanto mal organizada. E apegada ainda, na prática do ensino, a métodos obsoletos e, o que seria talvez pior, reduzida a um centro de discussões políticas e tomadas de posições, perante os alunos, de professores, esquecidos de seus deveres do magistério:

“Em relação a todos esses professores, envelhecidos na profissão e dela já desinteressados, que teria eu de fazer, senão aposentá-los, de acordo com a lei que permitia a renovação do corpo docente daquela velha escola? Tanto mais quanto já havia começado a construção, na Rua Mariz e Barros, dos novos edifícios destinados à sua instalação. Se não havia outra coisa a fazer, foi o que fiz, certo de que não me faltariam ataques, e violentos, de professores por mim afastados. Um deles recorreu ao Presidente da República. E o ato de aposentadoria foi mantido. Os outros se conformaram, menos o prof. Brício Filho, o do Clube Floriano Peixoto, que passou a atacar-me, áspera e violentamente, no jornal O Globo, até o fim do governo de que eu fazia parte”.  
(AZEVEDO. *História de minha vida*, p. 100)

Misturando as idéias escolanovistas de Dewey com a sua rigorosa formação pessoal clássica dos institutos jesuítas onde se formou na juventude, ele entendia que a *“inteligência humana não era só lógica, mas também imaginação e capacidade criadora”*. O *homem culto*, definição de perfil que mais interessa a este trabalho, para ele, era o que exercia a capacidade crítica, diferenciava e raciocinava incansavelmente sobre a realidade que o cercava, exigindo, por isso, nova gama de funções para o educador (Penna, 1987, p.12). Essas novas habilidades requeridas por este novo profissional docente deveriam ser mensuradas a partir de rigorosos testes que o Diretor de Instrução Pública

estruturara cuidadosamente com sua equipe técnica. Os concursos eram elaborados na forma de argüição de tese, prova escrita sobre ponto sorteado com 24 horas de antecedência, prova de aula e prova prática em algumas disciplinas, conforme especificações do seu emblemático programa de reforma educacional, o Decreto n.º 2940 de 22 de novembro de 1928, Regulamento do Ensino do Distrito Federal, artigo n.º 198 (ACCÁCIO, 2005).

Ao nosso ver, Azevedo prepara o caminho deweyano para uma escola de caráter pragmático, totalmente diferente, tanto da formação clássica proporcionada aos filhos das elites, quanto da mínima formação básica das primeiras letras para os setores populares.

Conforme observou Diana Vidal (2001), nos planejamentos escolares do Instituto de Educação, vasilhames, tubos de ensaio, tabuleiros de areia, trenas e toda uma imensa parafernália de objetos brotaram de suas idéias transformadoras de um ensino até então verbalista para uma revolucionária *formação ativa*, onde atividades de excursão, laboratório, criação de plantas e até de animais, colocavam o aluno na inédita posição de *experimentador*. Canecas, lenços, sabão e o impecável novo desenho de uniforme que se tornará famoso nas letras de muitos compositores encantados na juventude com as moças “vestidas de azul e branco”, completariam o ímpeto reformador azevediano no aspecto que muito interessava ao estudioso da educação corporal e o higienista. A reforma visava também, disciplinar o gesto, o corpo e o olhar do estudante, preparando desde cedo, a postura o mais impecável possível do futuro profissional docente que dali surgiria.

Vidal nos desperta em seus trabalhos para uma visão baseada em CERTEAU sobre a importância dos usos desses materiais, bem como das práticas que a partir dali entrariam em circulação no novo ambiente escolar que a partir dali também, começaria a ser desenhado. Composto com o movimento da escola Nova, Azevedo contribuiu para a renovação da escola e da formação docente, tal como descrito na citação abaixo:

A reorganização da escola implicava a superação da dimensão formalística, autoritária, triste, inerte, artificial e vista como cárcere para a infância que a escola tradicional teria assumido e, a contrapor à escola de Satã, surge a

Escola Nova, cujo lábaro de harmonia com as leis físico-psíquicas da criança abre campo vastíssimo às observações e experiências (Moraes, 1997, p. 613 *apud* Câmara, 1997)

Esta citação colhida por Sônia Câmara de uma tese apresentada na I Conferência Nacional de Educação da ABE (Associação Brasileira de Educação), em 1927, intitulada *Escola Nova*, dá bem o tom que a batalha pela reforma educacional escolanovista adquiria nas mentes de muitos dos educadores de então: uma verdadeira cruzada contra o que este autor da época, Deodato de Moraes, representante do Distrito Federal na Conferência, define como *Escola de Satã*. O higienismo, como uma das facetas do escolanovismo é visto como pré-requisito fundamental para a plena aquisição dos conteúdos educacionais reformados.

O projeto de reforma que Fernando de Azevedo pretendia desenvolver encontrava-se, conforme CÂMARA (2004) assentado em três pilares centrais: a saúde, a moral e o trabalho.

Seguindo esses parâmetros, Azevedo acreditava poder traçar um novo perfil para as futuras gerações, criando assim a base necessária para a reconstrução do país, implantando um novo padrão de cultura e de conduta. Percebe-se então a necessidade da reorganização dos aparelhos escolares, tendo em vista uma nova finalidade pedagógica e social, redefinindo, inclusive, o papel da escola. Esta, que até então existia como uma instituição solitária em um meio social e cultural árido e parco de interesses e projetos, quase que um quisto social, com a qual não se relacionava intimamente e sobre a qual não influenciava, passava a ser vista como uma instituição social de importância central, uma Paidéia (JAEGER, 1986) que iria variar em função das formas sociais e do desenvolvimento da sociedade.

Para Fernando de Azevedo, essa nova perspectiva, preconizada com o projeto de reforma, era contrária aos antigos procedimentos com os quais a escola vinha se organizando no Distrito Federal e sobre o qual era preciso incidir, qual exército invadindo as trincheiras inimigas, ou cruzado rachando o crânio do próprio demo encarnado, segundo a visão de Deodato Moraes.

Goethe nos diz que a tarefa principal da História é descrever e mostrar o homem em suas relações com a sua época. Até que ponto o conjunto contraria

ou favorece, que idéias ele forma em resultado disso a respeito do mundo e da Humanidade, e de que modo as reflete. Isso nos exige algo quase impossível: Que o homem conheça muito bem a si próprio e ainda ao seu século.

Quanto a si próprio, até que ponto permanece ele o mesmo em todas as circunstâncias? E quanto ao século, na medida em que nos arrasta consigo por bem ou por mal, nos molda ou determina, de uma forma tal que todo homem, dependendo, se nasce dez anos mais cedo ou mais tarde, torna-se bem diverso do que é no tocante à sua própria cultura e à ação que exerce sobre o mundo exterior, é na biografia histórica o lugar no qual há maior “risco” da inflexão pessoal entrelaçada à sensibilidade de cada indivíduo, dar um específico sentido à trama do que está sendo dito e escrito.

A nova imagem da escola que Azevedo a partir do ideário escolanovista impõe, é a de uma “colméia social”, onde se realizariam todas as tarefas concernentes à formação do novo homem nacional.

As principais medidas relativas ao ensino foram a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino público, visando a sua universalização; a reorganização do ensino infantil, subdividido em Jardim de Infância e ensino primário de cinco anos; seguido de uma formação vocacional de caráter profissional, onde se inseria o curso normal de modo proeminente.

Com o intuito, portanto de reorganizar os conteúdos didáticos e a administração escolar, foi criada, em 1929, uma comissão composta pelos educadores Paulo Maranhão, Everardo Bacheuser, Celina Padilha, Maria dos Reis Campos, Afonsina das Chagas Rosa e Alcina de Souza, que tinham por meta e objetivo, organizar os Programas para as Escolas do Distrito Federal. Para além de reorganizar e relacionar as matérias e os conteúdos a serem ensinados, os programas apresentavam orientações pelas quais deveriam se pautar as escolas, estabelecendo as finalidades objetivas às quais professores, alunos e demais funcionários deveriam nortear seus procedimentos e condutas (CÂMARA, 2004).

O que está em jogo nesta *Obra Aberta*, conforme a proposição de Umberto Eco (1976) é a tentativa, obrigatoriamente sempre incompleta, de explicar algo que vem acontecendo continuamente. Quando não muda o objeto da indagação; o *Ser*, a partir das interpenetrações de influência entre os pensamentos e as



ações dos entes em movimento, mudam os métodos para interpretá-lo; o leitor e suas nuances de humor e pensamentos difusos.

Azevedo é visto por Lemme como um administrador que não acreditava nem olvidava utopias. Achava que era preciso fazer o possível, sem, porém almejar o ótimo, que é ideal inatingível. “*Liquidar os assuntos*” e “*virar a página*” eram outros jargões que se ouviam diariamente pelos corredores da Escola Deodoro naqueles tempos.

Lemme descreve com o olhar “de dentro” figuras fundamentais na Reforma empreendida, tais como o braço-direito de Azevedo, Jônatas Serrano, subdiretor técnico da Reforma, diretor da Escola Normal, professor de História e Filosofia do Colégio Pedro II, pioneiro da cinematografia educacional e, apesar da formação católica, aliado de primeira hora e braço-direito de Azevedo na obra reformadora da educação do Distrito Federal, assim como Lemme, convocado diretamente das salas de aula para a organização técnica e administrativa da Reforma.

Nessa Reforma, a preocupação com a competência profissional do professor observada no ensino público do Rio de Janeiro, reveste-se de relevante importância pela possibilidade de impulsionar todo um movimento de profissionalização do educador brasileiro (ACCÁCIO, 2005).

Implantando como estratégia fundamental da reforma, no que toca ao aspecto administrativo, um sistema de mérito (LEMME, 1988, p. 36), Azevedo atinge o clientelismo e a política de favorecimentos vigentes. O descaso pela figura do “pistolão”, o elemento que indicava alguém, muitas vezes sem a menor competência ou afinidade para determinado cargo, bastou para dinamizar e tornar mundialmente reconhecida e preche de expectativas a reforma azevediana no Distrito Federal. O combate à politicagem sem freios (AZEVEDO, 1971), para além da amplitude da reforma educacional, talvez tenha sido, dentre todas, a maior novidade que o reformador trará para a sua passagem pelo Rio de Janeiro.

Segundo a descrição de Lemme, Azevedo tinha por hábito, ao final de um dia estafante de trabalho, reunir a sua equipe para fazer a leitura dos sempre violentos artigos do jornalista Brício Filho, opositor de primeira hora e dos maiores críticos de Azevedo, que da redação do jornal *O Globo*, soltava os maiores impropérios contra as novidades que arejavam a educação e a política municipais. Azevedo ria particularmente e se deleitava ludicamente com os

adjetivos que respingavam nos seus auxiliares diretos. Lemme comenta que uma das expressões mais reproduzidas entre eles mesmos, referia-se ao “pirotécnico” Jônatas Serrano (LEMME, 1988, p. 40), que, com sua imagem austera e sisuda, em nada se assemelhava às tintas com que Brício Filho lhe pintava diariamente.

Em seguida, a equipe apreciava nos mesmos periódicos, as fotos que se estampavam em suas páginas ou eram feitas pela própria equipe, do andamento da construção dos prédios escolares; em especial do Instituto de Educação, a nova Escola Normal, em estilo tradicional brasileiro, traduzindo, mais uma vez na visão de Lemme, *em pedra e cal toda uma nova filosofia de educação*:

“Entre os novos prédios escolares sobressaía o majestoso edifício que serviria à instalação da nova Escola Normal (depois Instituto de Educação), situado à Rua Mariz e Barros, que ainda hoje se destaca como exemplar da melhor arquitetura brasileira. (...) Para se ter uma idéia da importância e quase arrojo deste empreendimento, bastará lembrar que, até 1926, os únicos edifícios construídos especialmente para escolas, datavam do tempo do Império. Eram os da Escola do Largo do Machado e do Largo da Harmonia, mandadas construir por Pedro II, com os recursos que se destinavam a homenagens ao Imperador, e que ele preferira aplicar na construção de dois prédios escolares” (AZEVEDO, 1971, apud LEMME, 1988, p.41)

Concluimos este olhar sobre a passagem de Fernando de Azevedo pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal com a advertência proferida por Eco (1976), que muito se aproxima, apesar da distância geográfica e temporal, do clima dos momentos pelos quais Azevedo terçou lanças naquele período:

“Se esta obra, que não deverá sobreviver para dar lições aos pósteros, pode, no entanto, servir de lição a alguém, deverá então ensinar que vivemos num período de evolução acelerada; e a única palavra que a cultura deve proferir para poder defini-lo será uma palavra de recusa das definições estáveis e catedráticas. Enquanto escrevo, os estudantes do meu país estão colocando em crise as estruturas de um poder cultural e professoral, dogmático, administrador de verdades incontrovertíveis, e estão substituindo a “lição” pela “discussão”. Assim, no discurso que neste livro dirijo a mim mesmo, resolvi, faz tempo, jamais acreditar no que dissera na vez anterior.”<sup>21</sup>

<sup>21</sup> ECO, Umberto. *Obra Aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1976, p.16.

A questão educacional naquele período era vista como um dos grandes problemas da humanidade e o canal principal de desenvolvimento, não apenas do Distrito Federal, ou mesmo do país, meta apenas imediata dos reformadores, dentre os quais destacamos nossos *cardeais*, mas de toda a civilização humana. Nosso conceito de *Paidéia*, extraído da leitura de Werner Jaeger (1986) sobre outra antiga civilização que nos precedeu e influenciou; cada vez mais, após as leituras e os aprofundamentos nas vozes que se levantam deste passado, se justifica. A Reforma Fernando de Azevedo, como tudo o mais que se discutiu e se debateu no campo da educação nos anos 20 e 30 no Brasil, representou verdadeira “guerra sem pólvora”, mas de grandes refregas, escaramuças renhidas e múltiplas violências praticadas por seus combatentes. Lembremos apenas a título ilustrativo, dois momentos: o atentado que o próprio Azevedo sofreu, quando da leitura de sua defesa do anteprojeto da Reforma dentro do prédio da Câmara Municipal, em 1927, e a prisão, por quase dois anos com que foi “premiado” Paschoal Lemme, em 1936-1937 por seus esforços em prol da melhoria da educação brasileira, quando do recrudescimento do governo Vargas, nas manobras preparatórias para o golpe antidemocrático de novembro de 1937 que instauraria o período ditatorial do Estado Novo.

Fernando de Azevedo neste sentido representa a infantaria do projeto pioneiro de reforma nacional pela educação que terá no Instituto de Educação do Distrito Federal uma de suas mais eficazes pontas-de-lança. Tem o grande mérito de simbolizar desde a primeira hora, a amálgama da aliança formadora dos Cardeais da Educação. Desde o momento em que, pela precisa urdidura tramada por Monteiro Lobato, é apresentado ao “lapidado” jovem Anísio Teixeira, por meio de uma interessante carta eivada de simbolismos cifrados num texto que em muito se assemelha a escritos de caráter maçônicos<sup>22</sup> (Lobato era neto

---

<sup>22</sup> “Fernando: Ao receberes esta, pára! Bota pra fora qualquer senador que esteja te aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado, pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o melhor coração que já encontrei nesses últimos anos da minha vida. O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América e ele te dirá o que realmente significa esse fenômeno novo no mundo. Ouve-o, adora-o como todos que o conhecemos o adoramos e torna-te amigo dele como nos tornamos eu e você. Bem sabe que há uma certa irmandade do mundo, em que os irmãos, quando se encontram, reconhecem-se. Adeus. Estou escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando uma grande coisa para o Brasil: o Anísio lapidado pela América. Lobato” (Vidal, 2000: 161)

de maçom) ele não se furtará a ser o cimento e o prumo da “irmandade que se reconhece” representada pelos três Cardeais aqui estudados.

### 1.3. O Encontro de Anísio Teixeira e Lourenço Filho

Paralelo à gestão de Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro, o encontro entre Anísio Teixeira e Lourenço Filho deu-se quando da Terceira Conferência Nacional da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1929, realizada em São Paulo. Esse primeiro encontro propiciou entre os dois educadores uma amizade que duraria mais de quarenta anos.

Na correspondência trocada entre os dois, entendemos que poderemos esboçar os ideais comuns, bem como algumas diferenças que marcaram a concepção e a construção do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Apesar de certos trechos serem algo extensos, cremos que as transcrições destas fontes primárias do diálogo profícuo de idéias, representa valor considerável para o entendimento do *inventário das diferenças* (VEYNE, 1983) que este trabalho pretende elucidar, conforme o desenvolvimento da tessitura da *teia de Penélope* (BENJAMIM, 1989).de pensamentos em movimento destes educadores.

Em sua primeira correspondência, Anísio informa à Lourenço sobre seu interesse em traduzir as obras de John Dewey. Transcrevemos abaixo algumas das correspondências trocadas; no nosso entender, relevantes enquanto clarificadoras das idéias desses educadores.

A carta mais antiga escrita por Anísio para Lourenço Filho, data de 24 de outubro de 1929. Observe-se o trecho abaixo:

“Bahia out .24.10.1929.  
Meu caro Lourenço,  
Depois de mais uma viagem interessante e pittoresca – de São Paulo à Bahia – pelo interior, aqui cheguei, encontrando um ról de cousas a fazer. Mas, nem por isso esqueci o prometido. Já escrevi para New York pedindo auctorização para traduzir – “The Child & the Curriculum”; “Interest & Effort”; e “Moral in Education” de Dewey. Os três estudos podem dar um volume de 180 pgs e depende de V. publica-los todos juntos ou somente os dois primeiros. Julgo que somente The Child & the Curriculum não basta para construir um volume sufficientemente substancioso, malgrado toda a importância desse trabalho, que ao lado da “The Educational Situation”, marcou época nos Estados Unidos.  
(...)

Não esqueço São Paulo. Nem os bons amigos que ahi deixei, entre os quais conto, como o mais precioso a V. Existe, não há dúvida, a irmandade de que falta Lobato. E felizmente, os irmãos acabam sempre ser reconhecendo.

Dessa Bahia onde já estou quase *com o pé no estribo*, um grande abraço, muito saudoso e muito agradecido do seu fraternalmente Anísio  
(LF C, ref. 29.10.24; CPDOC/FGV)".

Lourenço Filho, de São Paulo, responde no mesmo tom fraternal a Anísio, comentando com entusiasmo sobre as obras de Dewey a serem trazidas ao Brasil por Anísio, vistas como úteis para o concurso para Escola Normal do Distrito Federal:

"São Paulo, 1º Nov. 929

Anísio,

Já estranhava a demora de notícias suas. Mas, por fim, recebi com dois dias de intervalo, o "Album de curiosidades artísticas", "o announcement" do Teachers College, e sua carta. Por tudo, gartíssimo (...) As informações da Columbia muito me interessam. Tanto mais que estou com um plano de trabalho para o ano próximo, que envolve a criação de um 'instituto de educação' – uma coisa que seja um desenvolvimento de meus cursos na escola normal, para professores já formados. É preciso doutrinar. Creio já vencida, em parte, a phase de propaganda de novas idéias e agora pretendo dar corpo a certos trabalhos de realização de pedagogia experimental. A lucta não será pequena, mas o prazer está justamente ao ardor que ela exija. Precisamos ir combatendo, sem tréguas, o espírito romântico de nosa gente... Por falar nisto: consegui o livro de Kilpatrick, "Education for a changing civilization", e estou maravilhado, sobretudo com o seu poder de synthese; é empolgante.

Muito me alegrou a nota de que V. dará logo as traduções de Dewey. Creio que os dois primeiros trabalhos, e o seu prefacio darão um optimo volume, de 120 a 150 paginas. Desenvolva esse prefacio de modo a podermos dar o título ao volume de "A pedagogia de John Dewey" ou coisa semelhante. Será assim um trabalho de criação sua, tambem, e, possivelmente, a publicar-se antes do concurso...

É tambem um dos percalços da irmandade, de que V. fala, repetindo o Lobato.

O que é preciso é que a irmandade se desenvolva e não se ponha à margem, fazendo obras de Jeremias... V. tem assim obrigações de acção e necessidade de se fazer combativo. Venha para o sul e a transformação se dará (...)

Se o tal instituto de que falo atraz, caminhar sufficientemente, V. terá de vir fazer uns cursos por aqui, onde quer que V. esteja. Vá amadurecimento esse compromisso, desde já.

De vez em sempre, mande-me ao menos um cartão. Até fins de dezembro estarei terrivelmente ocupado, por uma porção de compromissos e o resto do curso, que pretendo matar este anno. Depois hei de escrever-lhe sempre, para anima-lo ao combate vivo, fora dessas amenas trincheiras do Salvador, (...) Cria-me o seu velho;

Lourenço Filho

(AT c ref. 29.11.01; Doc. N. 2 e 3; CPDOC/FGV)".

Ainda à época da Conferência em São Paulo, talvez estimulado pelos conselhos e visões de Lourenço Filho, Anísio pede demissão da Diretoria da Instrução Pública e é nomeado professor de Filosofia da Educação da Escola Normal de Salvador. Passados praticamente três meses da carta anterior, já em 1930, Anísio responde a Lourenço Filho:

“A bordo do Araçatuba, 25 jan. 930

Lourenço,

Reli hoje, nesses vagares de bordo, a sua carta de 1º de Nov. Há dois meses e meio não lhe escrevo. Mas é que o mês de nov. passei-o todo, arrematando as cousas para sair da Instrução. Afinal lá me exonerei em 25 de nov. Continuar seria inutilizar-me profissionalmente: a Bahia não quer realizar, por enquanto. E eu costumo servir aos cargos que ocupo e não ser servido por elles. Em dezembro adoeci, e, tão seriamente que tive de ir fazer uma estação de repouso pelo sertão. Volto agora convalescido, forte, mas com meus deveres terrivelmente atrasados. E logo tenho de seguir para o Rio, onde me leva um dever de família: um tio muito querido que adocece gravemente e que está a faltar o conforto de qualquer parente. (...)

Estou tratando da tradução. O John Dewey não é quem a autoriza para seus livros. Dahi, ter pedido um correio, o que quer dizer, quase dois meses. Devidamente informado, escrevi então aos editores, esperando a resposta até o fim deste. (...)

A minha presença no Rio não será mais de dez dias, assim o espero. Retornando à Bahia, vou dar todo o tempo ao meu trabalho, que vejo V. já anunciou: A pedagogia de Dewey.

O meu concurso para a Normal do Rio, soffreu o atrazo de todos esses últimos incidentes de minha vida. Cheguei, – que ousadia! – a pedir ao Fernando (de Azevedo) o adiamento. Aberto a 11 de dez., a minha these deverá estar pronta até 11 de abril.

Tenho que me apressar muito.

Por outro lado, encontro por parte de meu Pai, algumas dificuldades para afastar-me da Bahia. Velha família de tradições políticas arraigadas no Estado, não lhe sorri ver afastar-me de encargos e responsabilidades que elle esperava poder me confiar.

- Temos que pertencer e apoiar essas olygarchias! Ainda agora desisti de uma candidatura à Câmara Federal, levantada por 14 municípios, representando 19.000 eleitores por solidariedade política ao P.R. da Bahia. Mal julguei que andava certo, prestigiando a cohesão notável em que está toda a Bahia. Já houve quem dissesse que somos sempre: *unanimemente divergentes*; vale por fortalecer o exemplo que agora damos de unanimidade em torno de um partido. É educativo, o esforço; por isso prestigiei-o.

Adeus. A trepidação do Araçatuba mal me deixa escrever.

Recomende-me à sua Senhora e pense no seu dedicado amigo e admirador,

Anísio Teixeira

(LF c, ref. 29.10.24; CPDOC/FGV)”.

Em resposta à correspondência de Anísio, Lourenço Filho escreve uma longa carta. As pressões às quais os educadores são submetidos em seus

cotidianos específicos se mostram patentes. Se Anísio remói suas dúvidas entre a fidelidade paterna e a antipatia pelas oligarquias baianas, Lourenço Filho acena com estímulo ao jovem amigo, entrelaçando com esperanças um novo personagem que conforma a nossa trinca de educadores pesquisados:

“São Paulo, 28 de janeiro 1930  
 Meu querido Anísio  
 Um desabafo sentimental de início: estava quase a queixar-me de V. pelo silêncio. Está agora tudo explicado, e ao lamento que motivos tão sérios tenha impedido este nosso commercio de ideias. Acredite V. que, muitas vezes, em momentos de desencorajamento, um pensamento me alenta: ‘Mas que diabol! Há no Brasil, o Fernando e o Anísio..’ E recomeço.  
 Depois da carta de 1º de novembro, voltei a escrever-lhe. Foi quando lia notícia de indicação de seu nome para a representação federal. Enderecei-a, na falta de outra informação, para a Dir. de Ensino. Nella feicitava a Bahia.  
 Sabendo agora de sua desistência, felicito a V., muito e muito sinceramente.  
 Se V. tem que entrar a política, que não seja agora, quando da pedagogia tem muito que esperar de sua inteligência e ilustração. Por isso mesmo, a sua incerteza em fazer concurso não me alegra. Certamente todas as razões que V. aponta são de muito peso. Mas não seria possível um esforço capaz de vencer tudo? (...) Vou escrever hoje ao Fernando para que insista com V., adie o concurso, faça o possível por fixa-lo à Escola Normal.”

Percebe-se que Lourenço Filho retoma o assunto tratado em sua carta de 1º de novembro. São Paulo atravessa uma crise muito grande em conseqüência da queda das cotações do café. Esclarece ele que o “eixo econômico de São Paulo é o café, e só o café”. Aponta ainda que “o maior mal da crise foi a surpresa que ella representa”. “Na véspera ainda do Instituto do Café fechar os seus guichets, o jornal official garantia aos lavradores a ilimitada reserva de seus fundos...”. O clima que os envolve e ao país é sombrio e preocupante;

“Em resumo, não há credito; o preço do café baixou; desconfiança geral; o salve-se quem puder... [E passa o comentário politico:] Vê V, dahi, a repercussão politica. Há um mal estar, e uma ânsia por qualquer coisa de melhor, mal definida, mas que se corporifica no apoio ao outro candidato. Já conversamos a respeito do assumpto e V. conhece a minha opinião. Sou insuspeito, justamente porque não sei bem de que lado estarão os mais *piores*...

(...)

E para alenta-lo no trabalho: Apesar de todo o meu tempo tomado, inventei um Instituto de Educação, espécie de escola de pedagogia hybrida com um *junnior-college*. Como reunir nelle um grupo pequeno, mas decidido, de homens e mulheres que não pretenda apenas *plantar couves* como lá o seu e o nosso Ruy...

(ATcCp 29.11.01; Doc. N.2 Carta de Lourenço Filho para Anísio Teixeira, 28/01/1930; CPDOC/FGV)”.

A correspondência acima de 28 de janeiro de 1930, enviada de São Paulo para o Rio de Janeiro, e que apresenta da parte de Lourenço Filho a idéia embrionária do conjunto educacional que viria a ser o instituto de Educação do DF, teve resposta rápida de Anísio, datada de 31 de janeiro. Nessa carta a frase mais importante parece-me ser esta:

“Afastada, pelo momento, a ameaça política que me faziam as circunstancias, – concordo com V. no ponto de vista a respeito – retorno à Bahia para me entregar inteiramente aos estudos de educação.”

Aparentemente, os apelos de Lourenço Filho à Anísio, iniciados em conversa durante a Terceira Conferência da Associação Brasileira de Educação, em São Paulo, para que realizasse traduções da obra de Dewey e se inscrevesse no concurso para professor da Escola Normal do Rio, influíram nessa decisão. Também se assinala o luto pelo falecimento de um ente querido próximo e estimado; o que não diminui, entretanto, o entusiasmo de Anísio pela idéia do Instituto projetada na missiva anterior por Lourenço Filho. Interessante também a reflexão entre a principal causa do progresso educacional dos Estados Unidos da América. A dúvida sobre a principal razão motivadora de tal fato será o ponto que marcará as diferenças pedagógicas entre Anísio e Fernando de Azevedo. A ênfase na formação universitária ou no desenvolvimento de escolas de formação de professores primários de excelência:

“Rio, 31 de janeiro de 1930

Meu caro Lourenço,

Gratissimo pela sua carta. Chegou-me tão depressa, tão affectuosa e tão estimuladora, quando, mal ferido pela morte de meu tio, – o meu melhor amigo depois do meu Pai – eu melhor podia apreciar-a.

(...)

A noticia do seu Instituto de Educação deu-me, mais uma vez, Idea do seu pulso de homem de realização e de visão. Sabe como eu reconheço a necessidade desses estudos superiores para o progresso pedagógico do paiz: nos Estados Unidos, ao meu ver, se quizermos buscar, em um facto único, a explicação para a expantosa renovação educacional dos últimos 25 annos, temos que citar os estudos universitários de psychologia, sociologia e philosophia da educação.

Foram os estudos superiores que transformaram a velha pedagogia peimaria e intuitiva dos outros tempos, no que hoje há que se quer chamar, talvez muito ousadamente ainda, Sciencia de educação.

Mas de qualquer modo foi o methodo scientifico com que passaram a ser tratados os problemas infantis e escolares que



operaram o milagre da escola moderna. Parabéns, pois, e muito de coração pela sua tentativa.”

Segue-se um período de quase um ano, 20 de março de 1930 á 30 de março de 1931, em que não encontramos cartas de Lourenço Filho para Anísio Teixeira. Talvez tenham se perdido nos caminhos tortuosos do “Largo da Palma para o local da cidade”, a que se referiu Anísio em sua carta de 31 de janeiro de 1930. Ou talvez tenham enfurnado as cartas em uma gaveta de papéis diversos. Documentos do nosso Brasil...

Lembremos também por ser de relevância para nossos estudos, que em 27 de outubro de 1930, Lourenço Filho é nomeado diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, cargo em que irá permanecer até 23 de novembro de 1931.

No final do ano de 1931, Lourenço Filho viajou para o Rio de Janeiro, para a Quarta Conferência da Associação Brasileira de Educação (ABE). Na ocasião é convidado para o gabinete do ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. Ele aceita o encargo e toma posse em 18 de dezembro de 1931, transferindo sua residência para o Rio de Janeiro.

Na mesma época, as peças do tabuleiro se arrumam. Pedro Ernesto nomeia Anísio Teixeira para a Diretoria de Instrução do DF, logo depois transformada em Diretoria da Educação. Fernando de Azevedo, que fora diretor da Instrução, no governo anterior à revolução de 30, escreve-lhe entusiasmado:

“Se não me falha a memória, na carta em que me congratulava com V. pela sua escolha para o cargo de diretor da instrução, pedia-lhe me considerasse um soldado nas lutas educacionais, ao seu lado, e um irmão para os desabafos nos momentos de sobressaltos e desânimo. (...) Nós precisamos estabelecer uma corrente constante de comunicação para não esmorecermos na grande aventura de reconstrução educacional em que estamos empenhados”.

Os meses transcorrem na reforma educacional empreendida pelos cardeais. O ensino primário, o normal e o técnico industrial, e até a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) que elevou os estudos educacionais ao nível universitário são discutidos constantemente. Os soldados da irmandade pela reforma educacional travam suas batalhas. As cartas registram as atividades nas quais se envolvem, na implantação do Instituto de Educação. O afeto entre os

missivistas no entanto, ainda transparece, mesmo nos despachos burocráticos da rotina cotidiana:

“Instituto de Educação – Escola Secundaria  
 Districto Federal, 30 de maio de 1932  
 Sr Diretor Geral,  
 Acusando o recebimento de memorandum de V. Ex. de 20/0/932, tenho a honra de informar a V. Ex., que os lugares de preparadores, conservadores e monitores deste Instituto já se acham todos preenchidos segundo propostas feitas pelos Srs. Professores não havendo, pois, possibilidade de ser atendido em sua pretensão o Sr. José Curvêllo de Mendonça.  
 Aproveito a oportunidade para apresentar a V. Ex. os protestos de minha elevada estima e distinta consideração.  
 (a) Lourenço Filho, Diretor  
 (AT c 29.11.01: Doc. n. 964; CPDOC/FGV)”.

“Diretoria geral de Instrução Publica do Districto Federal  
 Gabinete do Diretor Geral  
 Meu caro Lourenço,  
 Obrigado pela sua carta.  
 Tudo correndo bem, parecendo que se reivindicam ainda as verbas.  
 A sua argumentação foi de primeira ordem, porque pôz o problema nos seus devidos termos. Deixei-a co o D. da Fazenda.  
 Por aqui a trabalhadeira de sempre e os aborrecimentos de sempre. Só nos conforta mesmo a certeza de que estamos lutando pelo que vale mais e mais importante no paiz. Descanse e volte rijo para lucta.  
 Recommende-me a d. Ainda, com os votos pelo seu completo restabelecimento. Venâncio deve-lhe ter escripto que o seu caso foi resolvido com delizadeza e com honra.  
 Affectuosamente,  
 Rio, 25.1.33  
 Anísio  
 (LF c, ref. 20.10.24; CPDOC/FGV)”.

O Instituto de Educação do Rio de Janeiro configurou-se numa escola de formação e especialização de professores como não havia memória no país. Foi planejada nas linhas epistolares dos *cardeais* como a primeira “escola de educação” de nível universitário do Brasil, quando de sua incorporação ao passo seguinte do plano reformador; a Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935.

Em dezembro de 1934, três professores do Instituto de Educação do Distrito federal: Antonio Carneiro Leão, Carlos Delgado de Carvalho e Manoel Bergström Lourenço Filho, são designados por Anísio para uma viagem de estudos aos Estados Unidos da América, com o objetivo de verificar vários aspectos da moderna educação americana e de representar a Prefeitura do

Distrito Federal em duas reuniões de educadores americanos da *Progressive Education Association*, em Atlantic City, N. J.

As cartas a seguir transcritas apresentam relatórios e julgamentos desses viajantes a Anísio Teixeira, já então diretor da Educação do antigo Distrito Federal. Ressalte-se a aparição do trecho que serve de belo mote à pesquisa desenvolvida por NUNES (1991) onde Anísio assinala seu maravilhamento pela característica marcante do espírito americano, que não sofre do “*dualismo entre a ação e o pensamento*”:

“Departamento de Educação do Distrito Federal  
Distrito Federal, 7/fev/1935.

Meu carissimo Lourenço:

Believe it or not! Não tive desde a sua partida vagas de tempo, nem de espírito para lhe escrever. Para quem vive no trabalho, como vivíamos, trocando permanentemente mais do que impressões, - o proprio pensamento – num contacty diário, extenso e intenso, escrever chega a ficar em dever difícil, porque não se diz tudo que se queria dizer, nem se diz do modo por qual se queria dizer. Estive todo esse tempo com a sua lembrança na cabeça – dar-lhe um roteiro de julgamento para os Estados Unidos. Quanto mais pensava nisso, mais entretanto me convencia de que não devia, siquer por esse modo, concorrer para qualquer influencia sobre os seus futuros julgamentos. A America é profundamente varia, diversa, elastica, e indefinida. Não é, em rigor, um mundo novo. Mas vários mundos, novos e velhos. Tudo está em perceber na multidão de faces que nos surgem, a que você ficar, ou, talvez, a que vai aparecer. Grosseiramente considerado pode-se comparar o seu phenomeno ao da adolescência. Mas uma adolescência, de um povo, de uma civilização, um milhão de vezes mais complexa do que a adolescência de um homem.

O ponto de vista do educador é, diante disso, o melhor ponto de vista, para se observar a America. Você o tinha e o tem. Porque, assim, me inquietar. Muito melhor seria ter os seus futuros julgamentos e juntos compara-los com os que possivelmente me tenham ficado depois de 5 longos annos de ausência. Annos tão longos neste nosso tempo, que se podem comparar a annos-luz. Por tudo isso, a minha carta só agora é escripta, quando V. já recebeu não só as primeiras impressões desse clima americano, como já começa a apurar os julgamentos. A revisão intensa de padrões de valores que lhe parece peculiar no momento que passa, já em 1929 era tambem funda e ampla. Sente-se, por toda parte, que a America é um methodo, uma experimentação, ou bem pouco ou quase nada existe de invariável e permanente. Si está certa a philosophia de crescimento, e não de simples mudança physica, diríamos, a America é o paiz que está realizando essa philophia.

Os homens com que V. tem encontrado são os mesmos com que me avistei.

Serão, porem, elles realmente os mesmos? Ou, nesses cinco anos, as suas posições já se alteraram tanto que são realmente outros? A preocupação por uma formação geral e menos lateral, já a deixei por ahi. Parece-me que representa sobretudo uma

consequencia do pensamento de Dewey sobre a humanização do homem. A ordem do século XIX identificava o homem com a machina e tanto especializava um quanto o outro. Foi o grande erro da civilização da eficiencia. O seculo XX pretende a civilização eficiente e humana. Mas a lição formidável da America está na realização do que se pensa.

Na ausencia do dualismo entre a ação e o pensamento. Pode este parecer mais baixo do que o europeu, mas isto se da, exatamente, porque é feito para produzir ação. E ação, no mundo, ainda não se elevou alem do que ahi se elevou. Quanto às variedades de ação, também eu as senti. Columbia University e toda a America é uma bolsa de valores. Há de tudo. As cotações nem sempre representam a melhor distribuição pelo mérito. Mas indicam tendências. E essas tendências é que V. vae sentindo e julgando admiravelmente. Não posso ser extenso. Reservo-me para as cavaqueiras de sua volta. Como o meu feitio que V. chama astral, preciso é de eshauril-o quando V. chegar. Tenho muito a pedir e quase nada a dar. As suas reações de hoje valem mais para mim, do que as minhas, de cindo annos atraz. Aqui tudo bem. Um nadinha da eterna intranquillidade que nos visita desde 30, mas que é antes um sinal de saúde do que de moléstia. Ainda podemos mudar. Nada de grave porem, a nao ser a lei de segurança nacional, que entretanto será modificada nos termos da vocação de liberdade deste novo paiz. No ensino tudo bem. Difficuldades de orçamento, mas a mesma fé... As causas são medidas pelas dificuldades que lhe são oppostas.

Adeus. Muitas e muitas saudades. Não escrevo mas os acompanho ahi com os olhos do coração e da intelligencia. Emilinha lembra-se com saudades de d. Ainda. Abraços para Delgado e Carneiro Leão, Todo seu,  
Anísio  
(LF c, ref. 29.10.24; CPDOC/FGV)".

Washington D.C., 18/fev/9235

Anísio, meu caro,  
Escrevo s VB. Em papel de Phila, mas já em Washington, depois de ter passado tambem tres dias em Baltimore. V. que não imagina como sua carta nos alegrou a todos e Amim, particularmente. Primeiro, por trazer noticias suas diretas. V. bem sabe em quanto o Brasil está distante, não só em milhas, mas em noticias... Depois, porque, de fato vivendo na troca diária de idéias e de impressões, a falta de uma palavra sua, que fosse, por quase dois meses, não só nos entristeciam, mas nos retirava tambem um apoio na estrutura do pensamento... A carta que lhe mandei pelo dr. Massilon Sabóia deve ter revelado um pouco do estado de almas. V. deculpe! Qualquer impertinência só deve revelar a irmandade de pensamento e ação, mais avivada pela distancia (...)

Mesmo durante a semana de moelstia, fiz varias visitas sozinho. Assim, ao prof. Gay Imiman (que partiu depois para o Brasil); à Lincoln School; de novo a Horace Mann, e ao prof. Pintner. Este que fala razoavelmente o francês, deu-me excelente impressão, pela modificação de algumas idéias quanto á aprendizagem. Discutimos longamente a questão dos Testes ABC, a que ele deu talvez importância imerecida. Da Lincoln só lhe posso dizer o seguinte: é a 1ª escola de tamanho natural, que já vivi em minha vida.

Certamente, tenho algumas objeções ao trabalho no 5º e 6º graus, e restrições no ensino de artes, sobretudo nas classes de high. Mas, uma escola que não pode ser comparada com a Horace, esta em sensível decadência.

Visitei, já com Delgado, melhor, a Univ. de New York, onde fomos recebidos, com a maior atenção, pelo dean da School of Education, o prof. Witheis – interessante, sobretudo pelo que conta de sua experiência como superintendente de educação do Missouri. Assistimos tb a várias aulas no New College, da Columbia, onde se ensaia a integration, cuja discussão apaixonou o Delgado.

Tivemos, antes de sair de N. York, um jantar com 24 professores da cidade, na casa do assist. do superintendente, o prof. Greenberg. Foi uma reunião muito proveitosa. Tivemos também um jantar solene, com Duggan, na casa dele. Contou-nos suas impressões sobre a Rússia, de onde voltou a pouco.

Mas, meu caro, como me parecia, é preciso sair de N. York. A visita da Phila e Baltimore foi do maior proveito possível. Phila com as escolas atrasadas, que V. conhece. Contarei por meúdo as impressões. Uma cidade agradabilíssima, com gente mais agradável ainda, mas com escolas que deveriam estar mais á altura das coordenadas de tempo e de espaço... Baltimore, com gente interessante, menos agradável – mas com que escolas! tenho alguma lembrança que V. já as distinguiu nos “Aspectos americanos”. A Normal School de Towson, a Coppin Normal School (esta para pretos), e as escolas primarias que nos mostraram, maravilham pelo equilibrio e senso de realidade. (...) Aqui chegados ontem, já nos entendemos com Miss Brainerd, da U.P.A., e com Ballou, da Sup. Das escolas do Distrito. Já tivemos tb. uma cavaqueira com o Embaixador Aranha, sempre encantador. (...) Depois do dia 24, iremos a Atlantic City, para o Congresso da Nat Educ. Association. O tempo voa... tenho dormido pouco, para poder reduzir as impressões a notas escritas. Sem esse registro diário, não seria possível guardar o que temos visto e ouvido.

(...)

De tudo por ora, a não ser em pequenos detalhes, a conclusão é que o trabalho que ahi, vamos fazendo, sob a sua direção, é um trabalho em que se pode ter confiança. Sua carta reafirmou a impressão de que V., ao contrario do que se pensa, sabe guardar a atitude objetiva para julgar a America, e que V., com os conhecimentos aqui colhidos, tem sabido criar algo de seu, interpretando o meio social tão diverso em que vivemos, Recomendações a todos a V. e d. Emilinha. E um abraço ab imo pectore do

Lourenço Filho,

(AT e 29.11.01; Doc. n. 216; CPDOC/FGV)”.

Departamento de Educação do Distrito Federal

Gabinete do Diretor

Distrito Federal, 28/fev/35

Meu querido Lourenço,

A sua carta vinda pelo Massilon dava-me como o exemplo de um relatorio da marcha das atividades do de ahi, mas pontilhava essas impressões cuidadosas e exactas, com uma quase mágua do meu silencio. Cheguei a convencer-me realmente que meu pudor em nada guiar sobre a America havia sido um erro, apesar da intenção honorabilissima de lhes não transmitir possíveis partipris do que tivesse adoptado quando dahi. A sua de hoje, porem,

esclareceu-me os horizontes. Para um homem como V., dar julgamentos antecipados sobre o que ia ver, seria, ou inútil, ou prejudicial. Preferia mil vezes comparar, depois, o seu testemunho com o meu. Contrastar observações. Confirmar ou rever julgamentos. Para nós ambos, a independência de nossos exames era utilíssima.

Não duplicaríamos o trabalho; somaríamos-los. Foi por isso que não os importanei com cartas, nem recomendações, nem itinerários. E começo a ter os primeiros fructos dessa atitude nos seus julgamentos que aqui ainda viremos a melhor analisar. Tenho a impressão de que VV. Estão vendo a America como eu a vi, do ponto de vista de dentro, e não simplesmente fora, como espectador... A cada passo confirmo as suas observações. Sabe que nunca me dei o trabalho de visitar uma escola de Nova York, embora ahi morasse dez meses? Que nunca realmente visitei a Horace Mann? A obra de renovação escolar, consciente e integrada, não se estava fazendo nos Est. Unidos, sinão em alguns centros, sendo um pouco mais generalizadas nos Estados novos do Centro Oeste. O Norte, Leste e Sul apresentam exemplos esporádicos de reconstrução escolar. Sem pretensão, sempre pensei que a nossa obra do Rio seria tão revolucionaria aqui quanto da maior parte dos Estados Unidos. Isso, porem, não importa em pensar que temos aqui os recursos, sobretudo de investigação e inquérito, que ahi já foram elaborados. E, technicas a cousa ahi é muito melhor, em philosophia e plano, porem... tanto ahi a fazer quanto aqui.

Dewey, Kilpatrick, Counts, (...) são absolutamente revolucionários em plena America, (...) É o tal pensamento de fronteira, que em vigor, foi o pensamento que me absorveu no período em que estive nos Estados Unidos.

Enquanto vocês estiveram em Ink (...), o que mais lastimamos era a paixão com o Kandel. O Kandel tem um evidente complexo contra a America e contra a sciencia da educação. A Europa progride sem isso. Em cultura nada mais há a fazer do que repetir a Europa. Logo toda a technica e sciencia da educação são bluff, como seria o bluff o primeiro motor de automóvel, logo aperfeiçoado nos 18 anos...

O caso dos supervisores é typico. Ahi, em baixo, na região Rural Education, trabalha creio que ainda hoje o Pittmann, um homem que fez uma notabilíssima experiência em supervision... O Kilpatrick tem longos estudos sobre supervision. O Departamento de professores primários prepara supervisoras. O Kandel, porem, não acredita em supervision americana, mas somente da inspection inglesa, convenceu-os de que não havia supervisores a ver.

O mesmo com os institutos de curriculum construction and research – O Kandel não acredita e os desviam das observações a fazer. Na America, é necessário muito cuidado com o homem pré-concebido e frio. É muito melhor ouvir o entusiasta a retirar depois parte do entusiasmo. A professora Miss Mabel Caarney é uma dessas professoras entusiastas e sinceras. O Teixeira de Freitas, da America. Onde há um retiro e um esforço para ahi Ella nos manda, sem maiores julgamentos. Nós que os fazemos depois. Kandel é o contrario sophisticated, maligno, critico, etc. faz na America, a parte do advogado do diabo. É bom ouvi-lo, mas é pessimoa ceita-lo.

Optimo sobre a Europa, porque é entusiasta. O Bagley, um tipo americano estreito, profundo e puritano. Para já se verem certas virtudes caracteristicas do E.U. Já o Counts é um pouco de ar

critico de (...) alto (...). O Rugg, como outros, excessivamente encantados com a Europa. O Russel está com elles, sem certa perspectiva philosophica, regressam da Europa sudizidos. Mas todos esses julgamentos aqui é que quero rever com V. Nada é definitivo. A nossa saudade aqui só diminuída pela certeza de que V.V. estão aproveitando. Para o Delgado, Carneiro Leão e V. e para as Senhoras mandamos todas as nossas lembranças e affectos. O Inst. Educ. está honrando o seu director. Os trabalhos de matricula e seleção ocorrem às mil maravilhas. O Brito, inescedível. Voce pode ficar tranqüilo. Em tudo mais muito trabalho, muita lucta, muito projecto e muitas dificuldades. Mas, quem quis, só assim, se sente bem quando a carne é boa.  
Adeus. Seu pelo coração  
Anísio

Aqui deixamos registrada uma sucinta parte do extenso conteúdo da correspondência entre Anísio Teixeira e Lourenço Filho, ao longo desse incompleto período de sete anos.

No período coberto por essas cartas, o convívio diário pode ser caracterizado como intenso e profícuo intercâmbio de idéias e experiências educacionais.

De março de 1932 até dezembro de 1935, e retomado a partir de 1951, a intervalos variados, conforme as ocupações de cada um, e os locais de residência, a comunhão, entre estes cultos pelo menos, não cessou.

Os interesses comuns e as preocupações com a educação brasileira os mantiveram ligados em encontros periódicos, ou por cartas, sempre que algum assunto importante os solicitasse. A correspondência desses momentos posteriores é também de interesse para as reflexões acerca do campo da história da educação no Brasil. Não os transcrevemos por não se ligar ao recorte do período deste trabalho, mas assinalamos sua farta quantidade e refutamos as impressões de que seja um arquivo demasiadamente explorado. Muito ainda há de inédito e, mesmo que assim não o fosse, entendemos que muitas interpretações renovadoras e esclarecedoras ainda podem dali ser obtidas pelos pesquisadores do porvir.

A esta dissertação, principalmente interessam o espírito das missivas. As cartas mostram que Anísio Teixeira e Lourenço e também, paralelamente, mesmo a um pouco mais de distancia, Fernando de Azevedo, eram membros da tal “irmandade” referida por Monteiro Lobato. Entre eles, pelo menos, apesar de sutis

diferenças que destacaremos no desenrolar destas páginas, foi possível existir uma sincera comunhão.

#### **1.4. A irmandade escolanovista na correspondência entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato.**

Neste item, damos fecho à análise da correspondência trocada entre os *cardeais*, no intuito de discutir as possíveis interfaces das expressões da filosofia da educação do movimento de renovação educacional dos anos 30.

Propõe-se, com isso, colaborar no sentido de elucidar o teor filosófico e educativo dessas missivas, reconstruindo historicamente o significado que possuem na atividade desenvolvida por esses intelectuais brasileiros no contexto político e pedagógico da época, assim como levantar alguns aspectos pelos quais suas idéias e ideais podem ser considerados como atuais e úteis para as discussões em filosofia da educação e para os leitores da literatura do campo educacional em geral.

Considerando que, claramente, Anísio Teixeira teve importante, senão preponderante papel no interior do movimento escolanovista nacional, principalmente durante os anos 30, juntamente com Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, esses três “educadores profissionais”, conforme a expressão de Micelli (1979), denominados como “cardeais da educação” por Afrânio Peixoto (apud, MONARCHA, 2001) representam, pela intensidade do seu engajamento na obra de reforma educacional pioneira, importante fonte de análise das expectativas e estratégias políticas desenvolvidas pelo movimento escolanovista brasileiro.

Enfocamos neste capítulo do trabalho, o diálogo epistolar documentalmente registrado entre Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho durante o período em que, juntos, idealizaram a construção do instituto de Educação do DF. Obra de fôlego que confere legitimidade à mescla entre teoria educacional e prática política, fórmula de intervenção social desenvolvida por esses intelectuais durante os anos 30.



Fernando de Azevedo, como sociólogo, se aproxima mais de teóricos como Durkheim, em suas obras produzidas no período, constituindo uma forma de sociologia educacional na qual sustentou seu projeto político-educacional.

Anísio Teixeira, por sua vez, apropriando-se do ideário de autores como Kilpatrick e Dewey, dos quais foi tradutor de primeira hora de suas obras para o português, procurou delinear a sua concepção de filosofia educacional, na qual legitimava suas propostas pedagógicas e políticas.

Como visto no item anterior, a contribuição de Lourenço Filho também assume relevante importância desde a primeira hora da formação da *irmandade*, conforme apelidada a união de interesses educacionais progressistas dos reformadores. Seus instrumentos de avaliação intelectual, como os conhecidos *testes ABC*, representam importante contribuição na delimitação das características que compõem a identidade pedagógica do Instituto de Educação do Distrito Federal.

No diálogo desenvolvido nesse contexto, podemos visualizar divergências, discutidas aparentemente fraternalmente, assim como a elaboração da trama das estratégias de divisão de tarefas para a constituição de uma doutrina pedagógica nacional, obra ambiciosa e de vulto a ser difundida entre os professores por intermédio da propagação de suas obras e idéias, que permeiam a teoria e, principalmente a prática escolar da época, meio pelo qual prioritariamente acreditavam promover a reforma social e política necessária à modernização e à democratização do país.

Na correspondência entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira, durante o mesmo período, identificamos o esforço em delinear os princípios da psicologia escolar como linha-mestra de uma doutrina pedagógica, sobretudo em seu aspecto prático, assim como a influência e o mútuo incentivo entusiástico na tradução do pensamento de Dewey no país, com o intuito de concretizar, embasar e orientar o ideário pedagógico e político educacional escolanovista.

Nessas cartas, salta aos olhos o interesse comum dos *Pioneiros* em relação ao desenvolvimento de uma original teoria da educação voltada para o perfil do cenário brasileiro, mesclada pelas influências da sociologia de Durkheim e da psicologia educacional na vertente norte americana, além do acordo tácito de que a doutrina pedagógica escolanovista difundida no Brasil só seria efetiva

quando chegasse aos professores de todos os estados do país, sobretudo através dos cursos de formação oferecidos pelos Institutos de Educação, engendrados em várias partes da federação.

Nas linhas da correspondência que relacionamos acima entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira também se verifica a estratégia de conferir coerência e organicidade à doutrina pedagógica escolanovista entre os *Pioneiros da Escola Nova*, assim como articular politicamente os meios pelos quais esta chegaria aos professores, através da veiculação das obras literárias escolanovistas e pelos cursos de formação docente, a fim de tornar-se efetivamente concreta a reforma e a modernização nacional a partir da reforma modernizadora da prática educacional.

Pode-se perceber ainda nas missivas trocadas entre os *cardeais*, neste período, a influência de Monteiro Lobato.

Intelectual de grande expressão à época pelo tamanho e qualidade de sua obra literária e de sua ação no campo editorial, Lobato tem o mérito indiscutível de ser aquele que inicialmente apresentou e, portanto, aproximou Anísio Teixeira de Fernando de Azevedo e de Lourenço Filho, estabelecendo a sólida amizade e tentando constituir aquilo que denominaram nas ditas correspondências, de uma “irmandade” intelectual.

Nas cartas, encontramos opiniões de Lobato sobre as obras publicadas ou pretendidas publicar pelos educadores, os entevos, os percalços e as estratégias políticas adotadas por esses *educadores profissionais*, bem como ainda, o seu permanente incentivo ao projeto político-educacional escolanovista, desde a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A correspondência pessoal destes educadores expressa a política educacional e a doutrina pedagógica professada pelos principais integrantes do movimento escolanovista brasileiro do período, bem como seus principais planos e estratégias de consecução da reforma nacional.

É ainda pelas cartas, que Lobato constrói, por simples eleição pessoal, exaltando Anísio Teixeira entre os demais pares, como o ícone do movimento escolanovista brasileiro, aquele que identificará como o realizador de sua utopia educativa, como identificamos na correspondência de Lobato a Anísio:

Eureca! Eureca! Você é o líder, Anísio! Você há de moldar o plano educacional brasileiro. Só você tem a inteligência bastante aguda para ver dentro do cipal de coisas engolidas e não digeridas pelos nossos pedagogos reformadores... Eles não conhecem, senão de nomes, aqueles píncaros (Dewey & Co.) por cima dos quais você andou e donde pode descortinar a verdade moderna. Só você, que aperfeiçoou a visão e teve o supremo deslumbramento, pode neste País falar de educação!". (Vianna e Fraiz, 1986, p. 68)

As impressões de Lobato expressam o seu interesse e simpatia pelas idéias e a *agudez* intelectual de Anísio. A convivência e a amizade fraternal existente entre os dois a partir da época em que se conheceram nos Estados Unidos, em 1927 reforça o entusiasmo de Lobato pelas iniciativas pedagógicas escolanovistas, o que virá a facilitar sua propagação no campo editorial, com a indicação de outro membro da *irmandade*, Fernando de Azevedo, para dirigir a *Série Atualidades Pedagógicas* da Companhia Editora Nacional, no ano de 1931. A editora que Lobato criou em 1927 tem forte penetração no mercado editorial do período.

Talvez não seja por acaso que a obra infantil de Lobato surja nessa época, carregada de profundo caráter pedagógico, acentuado durante os politicamente turbulentos anos 30. Essa pode ter sido a forma encontrada pelo escritor de participar do movimento pela reforma da educação nacional. Através desta iniciativa, podemos identificar em Monteiro Lobato importante contribuição à comunhão daquele grupo de educadores. Descortinamos assim, ao longo das linhas desta pesquisa, praticamente um "quarto cardeal", não previsto em nosso projeto inicial de pesquisa e pouco reconhecido pelo campo dos pesquisadores educacionais até a presente data.

Pelo menos naquele momento e conjuntura específicos, através das palavras e da visão política e social de um literato, foi possível aventar uma, ainda que numericamente modesta, importante *comunhão de cultos* no campo educacional brasileiro.

## 2. AS AFINIDADES ELETIVAS

“(...) Estamos em cheio na atmosfera que devia dominar a Europa em 1848. À busca ainda de liberdades políticas e liberdades civis! Quando veremos que o problema da organização, e não o problema político é o que realmente importa? Preparem-se os homens. Criem-se os técnicos. Eles organizarão. Da organização virá a riqueza. E tudo mais, política sã, liberdades etc etc - virá de acréscimo”. Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato. In: Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. 1986. Salvador: Rio de Janeiro, Fundação Cultural Estado da Bahia/CPDOC/FGV. p.56. Apud BOMENY, Helena. 2001. op. cit. p.21.

Faz-se necessário, no labor da pesquisa histórica, e, ainda mais, ao lidar com perfis biográficos, mantermos à nossa frente, sempre, o questionamento do conceito de *Memória* (POLLAK, 1989); sendo este questionamento, inclusive, um importante referencial de abordagem do objeto de pesquisa.

Pretendendo estudar a vida e a obra dos educadores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, especificamente no papel de administradores, quando Diretores de Instrução Pública do Distrito Federal e do Instituto de Educação, busco aqui, em início, identificar aqueles que tomarão para si a empreitada de concluir a obra da Escola Nova no Brasil, que estabelece os parâmetros e os fundamentos do Instituto de Educação do Distrito Federal.

Neste mistér, importa buscarmos delinear suas idéias, no que concerne à construção do projeto educacional de formação do profissional docente, conforme expresso por estes educadores no *Manifesto* de 1932 e mesmo antes, na troca de idéias que redundou na construção materializada do Instituto de Educação do Distrito Federal, entendendo-o, portanto, como monumento de memória, numa interpretação bem ao gosto de Pierre Nora, quando em seus escritos, enfatiza a força e a importância dos diferentes pontos de referência que estruturam as nossas memórias, e que, num traçado de rede, entrelaçam-se nas memórias da coletividade maior a qual pertencemos.

Tal procura pelas semelhanças e diferenças sutis de idéias, ideais e pensamento entre os três educadores é buscada a partir do conceito aqui utilizado de *afinidades eletivas* (NORA, 1989), que, para além da referência

clássica goethiana, é instrumental da chamada corrente da *história do tempo presente*, que identifica a aceleração dos acontecimentos e as conseqüentes dificuldades de interpretação e compreensão histórica do século XX. Para Nora, todo momento histórico tem “afinidades eletivas” com um dado período e a tendência ao “desenraizamento” das idéias observado nas primeiras décadas do século XX, já parecia fornecer as diretrizes para a interpretação da sociedade dali para a frente. Este *descarnar das idéias*, como também nos diz CHARTIER (1996), se acelerou brutalmente desde a Segunda Guerra e impôs aos pesquisadores o desafio de uma espécie de “terceiro fôlego à história contemporânea” (NORA, 1989, p.50).

É posto que nos anos 20 e 30, uma crença na intervenção do Estado e a fé nos progressos da ciência sedimentaram o projeto intelectual de parte significativa desta geração de educadores. Crença genuína e sincera no alvorecer de uma revolução, pelo menos, de idéias, envolvia o espírito de Anísio, como se percebe pela correspondência trocada com Lobato. Empolgado com o clima político vigente no país, ele compara-o à atmosfera “que devia dominar a Europa em 1848”. Para ele, o novo regime revolucionário e as reformas situavam-se no caminho das liberdades políticas e civis, como também o aspecto organizacional do Estado Novo que adviria em breve, que exerceu grande impacto em Teixeira e em outros pensadores da época.

Bomeny (2001, p.20) menciona o fato de Anísio Teixeira ter sido uma das vítimas do autoritarismo do governo de Vargas, apesar de todo o júbilo do educador quando da criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930. O mesmo ocorreu quando foi convidado pelo então ministro da Educação, Francisco Campos, a colaborar com o governo na Reforma do Ensino Médio. Em ambos os momentos, aparentemente, uma reversão de expectativas se desenrolou com o passar do tempo na mente de Anísio, redundando em uma intensa desilusão que o levaria a um auto-imposto ostracismo no futuro.

Seria Nora, quando nos fala das conseqüências deste suposto “desenraizamento da história” a partir do início do século XX, um possível elucidador dos pensamentos íntimos que moviam homens engajados nos combates de seu tempo, como Azevedo e Anísio?

(...) “Por causa da famosa “aceleração da História” que, ao arrancar-nos de nossas raízes, se arrisca a provocar em nós uma verdadeira crise de identidade. Esta crise é muito nítida nos jovens, que possuem ao mesmo tempo gosto e desgosto pela História. Vivemos nesse medo de sermos totalmente separados do nosso passado, “desmemorizados”, face a uma sociedade que nos parece hoje ainda muito mais tradicional do que há vinte anos, sem compreender nada do mundo em que vivemos, e onde cada vez acontecem mais coisas” (NORA, 1989, pp. 50-51).

Como Nora nos fala precisamente desta aceleração, ou impressão de, a partir dos anos 20-30 precisamente, não podemos nos furtar à observação que o Anísio da casa de seus trinta anos, poderia ser enquadrado no perfil dos “jovens que possuem ao mesmo tempo gosto e desgosto pela História” de que nos fala o historiador.

Enfim, a partir destas observações epistolares, terçadas com algumas observações teórico-metodológicas, cremos ser possível compreender um pouco mais as motivações de parte dos “cultos” de então, em aceitar participar de um governo que poderia ser interpretado como modelo de acontecimentos emblemáticos do passado. O tempo-presente dos intelectuais daquele momento se espelha e reinterpreta nas afinidades ideológicas e nas crenças de cada um dos nossos *cardeais* de formas originais e únicas, formando um mosaico de idéias que pode, até certo ponto, mapear o ideário que os move nas ações e nas suas crenças e esperanças numa reconstrução nacional.

Azevedo, Anísio e Lourenço Filho, enxergavam-se como integrantes de uma vanguarda de reformadores educacionais brasileiros. Nora (1989, p. 50) sob esta espécie de “auto-visão histórica” claramente aqui observada, nos diz que:

“Neste princípio do século XX, começava a sociedade tradicional e clássica a desenraizar-se profundamente, e a percepção deste fenômeno impunha a confrontação com o período imediatamente precedente, que não era exatamente o mesmo nem totalmente diferente, mas que já parecia fornecer o campo de uma Etnologia relativamente à nossa própria sociedade.”

Os cardeais tinham, pelo que se depreende da análise de trechos de suas correspondências, uma plena convicção de que eram partícipes de uma reconstrução histórica da sociedade da qual participavam. É neste contexto que interpretamos o trecho da epístola trocada entre Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, onde o primeiro elogia o trabalho desenvolvido pelo segundo quando da Reforma educacional do Distrito Federal. É claro o sentimento de historicidade que transpira das palavras de Lourenço em relação ao trabalho que ali se desenvolveu:

“Não é preciso que lhe diga de minha alegria íntima (...) não apenas como amigo, mas como modesto cultor de idéias semelhantes e, mais que tudo, como brasileiro. Quando se escrever um dia, mais tarde, a história do ensino, no Brasil dois períodos serão assinalados: antes dessa reforma e depois dela. Não é exagero, nem vontade de agradá-lo, pois bem me conhece. É o que é”. (Carta de Lourenço Filho para Fernando de Azevedo, jan.1928, FA-Cp, cx.19, 13, Arq. FA/IEB-USP, in: SILVA, 2001, p.144).

Não sendo propriamente assemelhados aos transtornados operários da Paris revolta de 1848, ainda assim, os *cardeais* aqui pesquisados talvez se percebessem identificados com tais personagens em vista da profundidade revolucionária que preconizavam e, efetivamente implementavam, a partir do campo da educação, como se pode ver no trecho abaixo:.

“Excursões, desfiles, passeios, visitas monitoradas, contituir-se-iam dessa forma, como uma constante. A mística da renovação e da prática dos saberes escolares inscrevia-se, com essa apropriação do ambiente urbano, nos corpos daqueles portadores intrínsecos do futuro – as crianças e jovens – e dos responsáveis pela concretização desses promissores futuros – seus mestres e professores”. (SILVA, 2001, P. 149).

Se Anísio entendia o contexto de sua época e os conflitos reformadores dos quais participava qual um Jean Valjean<sup>23</sup> modernizado, e Fernando de Azevedo traçava seus planos reformadores como general em campo de batalha, Lourenço Filho pode-nos ser elucidado por uma interessante outra carta, desta feita enviada ao mesmo por José Getúlio da Frota Pessoa, onde o missivista compara de forma bastante interessante os dois cardeais entre si, granjeando e destacando qualidades ao educador cearense que o descrevem de um modo que poderia ser entendido como o de um eficiente “braço-direito” ou, melhor, um “adjunto muito bem qualificado” para empreitadas de peso. Pelo menos, é o que nos aparenta ao ler as considerações a seguir, expressas em preciosa missiva, que, pelo seu olhar contemporâneo, descreve não apenas um, mas dois dos nossos *cardeais da educação*:

“Meu caro Lourenço Filho;

Dentro da selva intrincada dos conceitos, das doutrinas e das experiências de tantos inovadores, você foi um pensador ponderado, um crítico metuculoso e avisado, um didata experimentado e um artista encantador pela perícia com que desbravou o campo e removeu o material inútil e nocivo à perfeita compreensão do problema. (...) Você, Lourenço, é um dos poucos homens talhados, nesta ocasião, para dirigir o Departamento da Educação do Distrito Federal, ou para ser Ministro da Educação Nacional, mas com o Fernando de Azevedo como Prefeito ou como Presidente da República (não seria preciso fazê-lo ditador como ele mais gostaria).

Vocês dois se completam, mas não poderiam substituir reciprocamente. Para uma grande reforma nacional de educação (ou qualquer outro gênero) o Fernando de Azevedo é o homem oportuno, adequado e talvez o único. Moldado em aço, mas, aqui e ali, com felizes falhas na têmpera, obstinado e explosivo, intrinsecamente probo em atos e intenções, ardendo em uma chama perene de

---

<sup>23</sup> Personagem da obra “Os miseráveis”, de Victor Hugo, que retratava as mazelas e o cotidiano da França do século XIX, contemporâneo portanto, dos fatos aos quais Anísio se reporta em sua missiva que abre este capítulo.



idealismo, sentimental e duro ao mesmo tempo, abstrato e dispersivo *in modo*, objetivo, retilíneo e fulminante *in re*, ele possui as virtudes clássicas e também as heterodoxas (a que chamamos defeitos), indispensáveis a um criador de realidades cósmicas, harmoniosas e fecundas. Poucos o amam, muitos o detestam, e quase todos o temem. E entre os que lhe querem e admiram, não sei quantos, como eu, o compreenderão e o aceitarão integralmente.

Agora você não será homem para temporais (...). Poderia naturalmente, em calma e ambiente pacífico, formular um magnífico código de educação, mas não o impor à força, não jogaria por ele a sua vida, não se agarraria a ele como um desesperado, afrontando tudo para salvá-lo íntegro e ileso.

Todavia para executá-lo, tanto em suas linhas mestras, como em seus detalhes, para coordenar todos os seus elementos vivos e realizar a obra imposta ao ambiente e aceita pelas consciências, aí onde o Fernando de Azevedo poderia talvez esmorecer e fraquejar, você me parece incomparável e quase solitário atualmente no Brasil.

Quando estou em despedidas da minha vida pública, fico a sonhar a esse sonho de ainda ver vocês dois unidos, talhando nesse formidável Brasil, uma obra de construção nacional que o redima de meio século de erros e de experiências fúteis.

(a) Frota Pessoa.

(Anexo da carta de Lourenço Filho para Fernando de Azevedo, 15/08/1930. FA-Cp, cx.19-22, ArqFA/IEB-USP. In: SILVA, 2001, p.141-142).

A partir da interessante missiva acima, Frota Pessoa desenha um Lourenço Filho que nos sobressai como parceiro ideal de um impulsivo idealista como a ele parecia ser o reformador educacional do Distrito Federal. Começamos a entender a escolha de Anísio Teixeira, ao colocar nas mãos os detalhes da coordenação dos “elementos vivos” e a obra sutil da imposição do novo ambiente

às “consciências” que ocuparão os corredores do Instituto de Educação do Distrito Federal.

Mas, antes de adentrarmos nestas páginas os magnificamente entalhados portões de madeira maciça do Instituto de Educação, seu patrimônio arquitetônico e seu estilo marcante que impressionam e acompanham por toda a vida a memória daqueles que por lá transitaram buscaremos analisar mais uma missiva, esta emblemática pela importância histórica, a amplitude do alcance, do reconhecimento e da simbologia que adquiriu com o passar dos anos desde que foi lançada, tornando-se, como Nora nos diz, monumento: o emblemático Manifesto pela Reconstrução Educacional de 1932; lugar de memória coletiva por excelência de um grupo de educadores e intelectuais, memória estruturada em hierarquias que, ao definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, reforça sentimentos grupais de pertencimento e fronteiras ideológicas e sócio-culturais.

Este documento-monumento nos transporta e desvela a “comunidade afetiva” (HALBWACHS, Maurice, *apud* POLLAK, 1989, p.1) que conformava o grupo de educadores que intitulamos aqui como *Cardeais da Educação*, inseridos no grupo maior de intelectuais escolanovistas. Assim sendo, sua análise nas próximas páginas, muito contribuirá para revelar ou, ao menos clarificar um pouco mais, os processos e autores que intervêm no trabalho de constituição e solidificação da memória que envolve nosso objeto de estudos.

## **2.1. O Manifesto de 1932 e os *Cardeais da Educação***

Importa aqui, lembrar de início, que, como historiador da Educação, muito mais me interessa a *pequena história*. Aquela que valoriza os meandros da mente humana, o indivíduo como ator principal do enredo e gerador do institucional. Pai das civilizações e mãe da cultura. Assim sendo, busco o papel das idéias, e não as idéias no papel. Como diz Veyne (1979, p. 64), “o esforço histórico assemelha-se mais ao esforço filosófico do que ao esforço científico. A História explica menos do que explicita”.

Investigo, desta forma, os manifestos individuais, embutidos nos coletivos, como geradores das idéias que foram, posteriormente, transportadas ao papel,

institucionalizadas, e, a partir daí, tornadas sociais. Vejo aquelas, como as chamas vivas que conduzem os homens ao novo, muito mais interessantes do que estas, que, congeladas na explicitação óbvia, mumificam-se no tempo, tornando-se anacrônicas.

Desta forma, buscamos n' *A Reconstrução Educacional no Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, os temperos das culturas mineiro-paulista de Azevedo, baiana-ianque de Anísio Teixeira, e cearense-nordestina de Lourenço Filho, combinadas no preparo do banquete que seria oferecido em março de 1932, na Rua Mariz e Barros, Tijuca; na forma da inauguração do Instituto de Educação do Distrito Federal; o prato principal, a *pièce de résistance* das idéias reformadoras de Fernando, Anísio, Lourenço Filho e dos demais educadores escolanovistas da época, concretizado na fôrma institucional encarregada da transmutação futura de um programa de idéias em amálgama de concreto e sonhos, em repúdio explícito ao *empirismo grosseiro* de *horizontes estreitos* que, até então, presidia o estudo dos problemas pedagógicos no Brasil.<sup>24</sup>

Entendemos a análise do *Manifesto* assim, mais do que como pretexto para o estudo do Brasil da década de 30, o que seria o caminho natural da grande história, como trilha preferencial da *petite histoire*, dos encontros e desencontros entre os *Cardeais* e seus projetos.

Assim como Ginzburg (1989), procuramos aqui, os *mitos*, os *emblemas*, os *sinais*, enfim; o ténue fio entre o mental e o social, na relação entre o indivíduo e a sua coletividade, na ciranda que faz girar a vida e descortina o pulsar histórico dos conflitos e disputas, em detrimento da história que tenta traçar continuidades e processos de estabilidade pouco humanizados. É nas batalhas de memória que se reescreve com tinta forte a nova história. É, portanto, na resignificação dos símbolos e signos de uma geração, que se poderá entender as lutas que se transferem de uma geração à outra. No despertar da atenção dos estudos de memória sobre um grupo de educadores que, ao passar por cima de diferenças e ideologias elegeu um motivo maior, o de construir um projeto educacional que

---

<sup>24</sup> *A Reconstrução Educacional no Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. In: MAGALDI, Ana Maria B. M.; GONDRA, José G. (org.). *A Reorganização do Campo Educacional no Brasil: Manifestações, Manifestos e Manifestantes*. RJ: FAPERJ/7Letras, 2003, p. 125.

perdurasse para além de sua própria geração, reside, no nosso entendimento, um dos mais importantes objetivos deste estudo.

Resgatar a memória de um momento em que a educação era discutida com esmerado interesse, é uma tentativa, ainda que modesta, de retomar um espaço que a educação contemporânea perdeu.

## **2.2. Invertendo sinais em uma leitura particular do Manifesto.**

*“Ler manifestos. Rever manifestações. Conhecer manifestantes”*. Esse é o caminho proposto por Magaldi & Gondra (2003), como organizadores de interessante obra de pesquisa e releitura dos manifestos emblemáticos da educação brasileira. Dentre os quais, aquele que nos interessa nesta seção.

Aqui, proponho-me, fazendo uso de seus preciosos *insights*, inverter a ordem da busca; começando, como feito na seção anterior, por pesquisar os manifestantes, no sentido de entender suas motivações primárias; expressas nas suas manifestações, para, finalmente, ler os seus manifestos, num sentido mais rico e profundo de compreensão e entendimento de suas motivações.

Entendendo que o Instituto de Educação representa a materialização dos ideais escolanovistas conforme entendidos pelos atores em questão, e expressos à mesma época no *Manifesto*. Buscamos neste, a clarificação da intenção expressa nas colunas e salas, pátios, ginásios e laboratórios daquele. As *afinidades eletivas* enfim, que aproximaram o pensamento e as idéias destes três educadores e as imprimiram nas paredes, cantos e recantos daquela construção. E o *Manifesto*, em uma análise mais próxima, nos revela muito do que se elocubrou entre aquelas três mentes a respeito da construção de uma proposta de renovação nacional pelo viés da Educação.

Destes vestígios do passado, o historiador constrói, reconheça-se, uma impressão inexoravelmente datada no presente.

Importa, no entanto, a tentativa da elaboração de mais um degrau na perspectiva de construção de uma História da Educação no Brasil crítica, que intenta revisar seus documentos do passado em permanente enlace com a construção do porvir.

Definindo a forma de abordagem da pesquisa do documento, optou-se por buscar na freqüência de certos termos e expressões, as idéias-força de seus autores.

Não aceitando a armadilha óbvia da falsa neutralidade, procuramos no jogo entre as leituras do consciente-inconsciente, a interpretação desta rede de pensamentos, construída a múltiplas mãos e ideais. Afinal, *o presente é o lugar da prática do historiador que tem no passado o seu objeto de interesse e investigação*<sup>25</sup> e a busca das palavras proferidas é recurso pertinente no entendimento do pensamento original dos autores do passado mais remoto. Uma forma de “dar voz aos mortos”.

Desta forma, tabularam-se algumas expressões, identificadas como das mais recorrentes.

De todas, destacamos aqui as dez mais utilizadas. Quais sejam por ordem de aparição: *Educação, Social, Cultura, Idéias, Ideal, Ciência, Novo, Espírito, Alma, Elite*, e, por fim, *Professor*.

Tais termos aos nossos olhos foram surgindo, na ordem natural da leitura, como recorrências denotadoras das preocupações mais enfáticas dos redatores do documento.

Algumas percepções que podem ser citadas como das mais curiosas por esta linha de observação, podem ser consideradas no sentido da emergência e maior recorrências de certas palavras em partes bem marcadas do texto.

É certo que não há nenhuma surpresa em identificar o termo *Educação* como o mais recorrente ao longo do documento. Com 86 aparições, justifica a nossa escolha anterior e inicial como uma das constantes primordiais deste inventário em curso. Uniformemente distribuída por todo o documento, realmente pode-se considerar este, como o ponto mais forte de união e enlace entre os redatores e os signatários do *Manifesto*.

Já o segundo termo em quantidade, com 66 recorrências, a expressão *Social*, denuncia uma visão durkheimiana e sociológica bem clara a quem observe as idéias desenvolvidas pelo documento.

---

<sup>25</sup> CERTEAU, Michel de (1982). *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-universitária. pp. 66-67.

Entretanto, cremos ser bem interessante a terceira colocação da palavra *Espírito*, com 37 citações ao longo do texto, como testemunho de uma idéia recorrente e denotadora de nossas pesquisas sobre Educação no Brasil: a forte influência das idéias religiosas na construção, bem como nos próprios construtores do campo educacional brasileiro. Nada absurdo, se lembrarmos os quase três séculos de indiscutível hegemonia jesuítica sobre a pedagogia praticada no Brasil; bem como, e ligado a esse fato, a conhecida formação educacional em colégios da Companhia de Jesus pelos dois mais proeminentes redatores do *Manifesto*: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Prosseguindo; o caráter cientificista da obra pode ser percebido pela quarta expressão mais recorrente do texto. Com 26 aparições, a *Ciência* apresenta-se como preocupação constante dos redatores. Com um detalhe a mais a ser percebido: se dividirmos ao meio o texto, encontraremos apenas seis vezes o uso do termo na sua primeira metade, ficando as outras 20 aparições, mais do que o triplo de recorrências, na sua segunda metade.

Poderíamos aventar uma maior preocupação *anisiana* do que *azevediana* com a cientificidade do Manifesto a partir da hipótese de que Anísio teria dado continuidade ao “pontapé inicial” de Azevedo?

Estes quatro termos, *Educação* (86), *Social* (66), *Espírito* (37) e *Ciência* (26), juntos representam mais de três quartos das recorrências importantes de expressões ao longo do texto. 215 dentre 273 expressões assinaladas. Representam portanto, sem dúvida alguma, *constantes* (VEYNE, 1983) norteadoras dos resultados de nossa pesquisa.

Surpreendente, também se pode afirmar, é a pouca visibilidade do termo *Novo* em um manifesto que se pretende como marco fundador de uma profunda renovação. Apenas 15 vezes o termo é utilizado por nossos *Pioneiros*, ficando em um modesto quinto lugar na ênfase dos redatores.

Outra sutileza que pode render interessantes elucubrações se dá no primeiro “empate técnico” de nossa contabilidade. E, curiosamente, entre expressões quase idênticas entre si: *Idéias* (11) e *Ideal* (11). Mais uma vez, a divisão meio-a-meio do texto nos fornece uma visão bem interessante: Na primeira metade, as *Idéias* predominam sobre os *Ideais* em 9 contra 5. Na

segunda parte, no entanto, os *Ideais* preponderam visivelmente sobre as *Idéias* por esmagadores 6 contra 2.

Por outro lado, das nove aparições de outro termo relevante aos intelectuais da educação; *Cultura*; simplesmente sete, são originárias da primeira metade, conforme definimos a nossa divisão pessoal; enquanto sobram apenas duas citações de tão importante termo na segunda metade. Seria apenas mera coincidência que a obra mais referencial de Fernando de Azevedo tenha sido o gigantesco compêndio sobre *A Cultura Brasileira*?

Finalizando, destacamos as expressões “lanterninhas” dentre as recorrentes, como as três que se seguem: *Professor* (6), *Elite* (4) e, por fim, *Alma* (2).

É surpreendente que *Professor* surja tão pouco em um manifesto que se pretenda construtor de um novo paradigma magisterial. *Locus* de nascimento de um novo profissional docente, e, quiçá, um intelectual que renovaria as bases nacionais do país.

Para atenuar tal falta, podemos lembrar da possibilidade de utilização de expressões sinônimas, que expressam o mesmo significado e que não foram por aqui contabilizadas (*docente* ou *educador*, por exemplo). Mesmo caso para a expressão *Alma*, que como já vimos, foi muito bem representada em seu sentido mais específico pela expressão *Espírito*, basicamente detentora do mesmo significado implícito.

Encerrando nosso exercício do jogo de busca e encontro das palavras, em seus significados e significantes, fica a recomendação da percepção da riqueza das leituras intertextuais do Manifesto. Possibilidades expandidas de leituras que, como nos dizia Lacan<sup>26</sup>, muitas vezes nos dizem mais do que os próprios textos em si.

---

<sup>26</sup> LACAN, Jacques. *A instância da Letra no Inconsciente ou a Razão desde Freud*. In: *Escritos*. São Paulo. Perspectiva, 1988, p. 236: “É entre as figuras de estilo ou tropos, de onde nos vem o verbo “trovar” (em francês: “trouver”: “achar”, “encontrar”) que esse nome se encontra, com efeito. Esse nome é ‘metonímia’”. Figura gramatical que consiste em designar uma coisa pelo nome de outra que com ela tem relação imediata. O continente pelo conteúdo. O símbolo pela coisa simbolizada.

### 3. OS CARDEAIS E SUAS CONCEPÇÕES A RESPEITO DA FUNÇÃO POLÍTICA E CULTURAL DO PROFESSOR NA SOCIEDADE BRASILEIRA.

Como podemos delinear a partir deste ponto de observação, naquele período, a visão de Fernando de Azevedo quanto ao problema da formação do magistério?

O problema da educação para Azevedo é de organização, e essencialmente, um problema de formação do professorado. Qualificação em cada uma das funções especializadas das instituições escolares.

Azevedo entende que a Escola Normal da capital da República precisa ser restituída, em instalações condignas, à sua finalidade de Instituto destinado à formação propedêutica e profissional dos professores. Ela deve ser um centro de estudos e pesquisas pedagógicas, berçário de verdadeiros professores para o ensino primário e desempenhar o papel que lhe cabe, de:

“sentinela sempre alerta da ciência da educação em progresso constante, onde se apura a alma do educador, envolvido na organização da atmosfera de um trabalho experimental em evolução e aperfeiçoamento dos novos métodos de ensino”.  
(AZEVEDO, 1958, p. 49)

Para Azevedo, portanto, uma escola deve ser tecnológica, formada por mestres qualificados, dotada de laboratórios de psicotécnica e orientação profissional, gabinetes de antropometria física e pedagógica e possibilitadora de um trabalho científico conduzido por profissionais docentes habilitados na prática industrial indispensável ao trabalho cientificamente orientado de e nas oficinas industriais.

Fernando de Azevedo, ao envolver-se na *organização da atmosfera* de seu trabalho experimental buscando na arquitetura e na higienização dos espaços escolares a evolução e aperfeiçoamento dos novos métodos de ensino, não preconiza apenas a formação e capacitação dos profissionais da educação. Ele dá a impressão de estar envolvido de corpo e alma na criação de um exército em vias de travar uma dura guerra.

Tal similaridade se nos apresenta na estruturação profundamente hierárquica que ele dá ao professorado, visto como o elemento consolidador de um povo em formação.



Ele entende que a educação popular ainda não passou no Distrito Federal, de uma “aspiração platônica”; de belos sonhos, ainda não adaptada às exigências da nova civilização industrial, que acomete todos os países. “Educar-se ou desaparecer”. A educação pública tem como tarefa a preparação eficaz para o trabalho produtivo, sem esquecer as necessidades específicas num país em desenvolvimento, de um povo em formação, que exige a sua reforma em bases nacionais e nacionalistas, *“como força de coesão política e elemento consolidador de nossa composição étnica heterogênea, acentuada cada vez mais pelas correntes imigratórias”*. (AZEVEDO, 1958, p. 49)

Para Azevedo, cabe ao Estado o encargo assistencial, social e, talvez principalmente, sanitário, ao e sobre o aluno, visto como o elemento social que, através da prática educativa, transformar-se-á num *“fator de produção”*. (Ibid, p. 50) Qual criança da antiga Esparta, sua vida deve ser hipotecada ao Estado já a partir de tenra idade; a grande família da qual todo aluno é, naturalmente, parte integrante.

À escola e ao professorado compete o papel de – para além de meramente educar – implantar conjuntos de medidas profiláticas que vão, desde a *“organização eficiente da inspeção médica e dentária, da educação física em bases científicas, até a preparação do meio favorável à educação higiênica e à assistência alimentar às crianças desamparadas”*. (Ibid, *ibidem*)

É clara a observação de que a sociedade representa um corpo biológico, estruturado em uma classe dirigente, a *elite*, e, outras, dirigidas, que compõem, juntas, um sistema circulatório orgânico e indelevelmente interligadas.

Ao que parece, Azevedo não encontra motivos para pensar em mudar tal forma de enxergar a sociedade. Seu projeto educacional de reconstrução social não toca na divisão em classes do estado. Para ele, tais estruturas devem permanecer como são. A formação das classes dirigentes e a educação das massas populares são, no seu ponto de vista, as duas faces de um único problema, de cuja solução depende a estabilidade da estrutura social e o equilíbrio político das instituições.

A educação das massas sem a formação de elites capazes de orientá-las e dirigi-las impactaria numa mobilização de forças “para a pior das demagogias”. Mas, tornando-se as elites acessíveis às camadas populares, pela sua educação

progressiva, e ampliando a ação das elites intelectuais, pela obra de extensão cultural, que a universidade moderna realiza, estabelece-se, “*como a seiva que sobe nas árvores, para a renovação constante das classes dirigentes, um ‘sistema de circulação’, que mantém a vitalidade fecunda das verdadeiras democracias*”. (Ibid, p. 106)

Temas azevedianos abrangentes como “*A civilização atual e as necessidades nacionais*”, ou “*A cultura geral e a especialização profissional*”<sup>27</sup> denotam a largueza da visão de seu projeto educacional aplicada a formação do professorado durante a reforma educacional escolanovista do Distrito Federal nos anos 1920 e 1930.

Sob o objetivo de construir um projeto que estabelece a reorganização da Escola Normal como um instituto de formação profissional de alto nível, que procura atender as necessidades da escola primária, Azevedo busca implantar uma rede pública de ensino de formação profissional, baseando sua aprendizagem em métodos científicos e práticos, e de formação cultural ineditamente ampla nos campos da Psicologia, Pedagogia, Didática, Sociologia e História da Educação, compreendendo para isso, a fulcral necessidade de um projeto arquitetônico que contemplasse a estruturação de um conjunto de escolas integradas, anexas umas às outras, e complementares como os órgãos de um organismo vivo, como campo de aplicação e experimentação educacional.

Tais seriam os elementos básicos essenciais à profissão docente; a base científica e técnica necessária para a evolução dos processos de ensino.

Como escolanovista, Azevedo refuta terminantemente em seu projeto de construção da escola-símbolo de sua reforma educacional o conhecimento previamente elaborado através de métodos de transmissão de conteúdos de mão única, no sentido de direção mestre-discípulo, aos moldes dos antigos *lentes* como meros leitores-repetidores de obras clássicas em sala de aula.

Para ele, a prática e o enfrentamento dos problemas cotidianos inerentes à profissão docente pelo aluno-mestre nas escolas anexas é fundamental. Sem que

---

<sup>27</sup> **AZEVEDO**, Fernando de. Novos caminhos e novos fins. A nova política de educação no Brasil. Obras completas de. Fernando de Azevedo vol. VII, São Paulo: Melhoramentos, 3ª ed. 1958.

tenha sido a solução dos problemas postos e resolvidos pelos próprios alunos, nas suas práticas pedagógicas, seus novos conhecimentos tenderão a “dissipar-se na superfície dos espíritos”, sem a força necessária para penetrar na sua vida interior e construir realmente uma “disciplina mental”, sujeita a princípios e valores pragmaticamente sentidos, experimentados, incorporados e, por fim, definidos. O aluno-mestre só pode extrair a sua proficiência:

“pelo contato com as escolas anexas, nas aulas práticas, nos ensaios e nas experiências características, com que adquirem, com o hábito de adaptar exatamente o ensino à idade e à marcha e evolução dos interesses a ciência de dominar as suas lições”. (AZEVEDO, 1958, p. 100)

Para Azevedo era de tal monta a importância da prática pedagógica laboratorial, que, no âmbito da reforma, instituiu o estágio pedagógico de dois anos para os docentes diplomados e em vias de assumir sua investidura magisterial. A produção de um espírito científico, inquiridor, baseado na observação e na dúvida metódica cartesiana, é, portanto requisito primordial de seu intelectual docente.

Dotado de uma permanente curiosidade universal aliada à chama idealista da paixão pelo ofício, para Azevedo, o educador ideal: “*É, antes de tudo, o artista (...) capaz de se transmitir a si próprio*”. (AZEVEDO, 1958, p.102)

Ilustrativas de sua abrangência de pensamento são as considerações que elabora sobre o papel da mulher na educação popular e das elites, algumas delas, experimentadas durante sua gestão no Distrito Federal.<sup>28</sup>

Por fim, amantes das leituras sobrepostas em camadas diversas, fonte das múltiplas interpretações que apreciamos *benjaminianamente*, chamamos a atenção para a leitura crítica feita pelo próprio Azevedo da obra “*A chama imortal*”, do escritor H. G. Wells. (Ibid, *ibidem*) Encantado com a figura do personagem *Job Huss*; um diretor escolar. Trata-se da leitura de um visionário sobre si mesmo. Fernando de Azevedo e sua época à frente de um espelho.

No *inventário das diferenças* (VEYNE, 1983) entre as proposições, similaridades e distanciamentos entre nossos três educadores em questão,

---

<sup>28</sup> Sônia Câmara elabora competente trabalho sobre o feminismo em Fernando de Azevedo: CÂMARA, Sônia de Oliveira. *Reinventando a Escola: O Ensino Profissional Feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930*. Rio de Janeiro, Niterói. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação, 1997.

destacamos e diferenciamos a visão particular de Anísio Teixeira quanto à preparação do professor primário.

Dizia Anísio em *Educação para a Democracia* não existir na sua época uma tecnologia da educação que possa ser ensinada diretamente, para que o professor primário a aplique ao aluno.

Na visão dele, tudo que há são alguns fatos e algumas hipóteses que devem ser levantadas nos cursos onde o aluno recebe a matéria que vai ensinar.

A ciência da educação que existe deve ser levada ao conhecimento do aluno “embutida” nos próprios cursos de aritmética, de geografia, de história, de qualquer matéria ou em conexão com os mesmos. Tal realidade percebida impacienta Anísio:

“É muito mais cômodo supor-se que a ciência já existe toda completa e que, desde que se ensinem as técnicas, o professor lá fora pode educar os meninos, assim como o engenheiro pode construir as suas pontes. Estamos infinitamente longe deste progresso”. (TEIXEIRA, 1997, p. 210)

Para Anísio Teixeira há um mundo intelectual a construir no campo da educação brasileira.

Ao transmitir a noção de que o campo educacional é um “continente desconhecido”, um novo mundo em formação, Anísio nos passa a visão e o espírito de um pesquisador, ou, ressignificando melhor o sentido da letra, um *pioneiro*.

Homem do mundo, um cosmopolita, o primeiro Mestre em Educação do Brasil, formado na *Columbia University* nos Estados Unidos, Anísio Teixeira, desde o começo de seu trabalho na Bahia ou como signatário da reforma educacional dos anos 30 demonstrará preocupação permanente em elaborar uma discussão sobre as características que o campo da formação magisterial deve possuir em nosso país.

A sua escola de formação docente do Distrito Federal, continuação do projeto iniciado por Fernando de Azevedo, representará um amálgama das experiências de vários países através dos tempos.

Nesta busca e nesta construção, Anísio se verá a si mesmo e se autodenominará, como um “organizador” deste campo em formação, mesclando as influências pedagógicas de outras nações à realidade específica do nosso

país. Ao traçar o plano da Escola de Educação do Distrito Federal, o *organizador* (grifo do autor) não se ateve na experiência isolada de nenhum país. Anísio não foi apenas à Alemanha buscar o tipo das suas escolas de professores primários, onde a formação do mestre assume feição acentuadamente científica, onde ensinar seria rigorosa e estritamente uma ciência aplicada. Nem foi apenas à França, ou à Inglaterra, onde a formação dos professores se caracterizava pela cultura acadêmica do mestre, seguida de aprendizagem direta dos métodos e processos. Não foi ainda, somente aos Estados Unidos, onde a formação de professores no entender de Anísio:

“esteja a assumir uma tendência eclética, em que a base técnica dos cursos de educação – aspecto mais particular da formação de professores, na Alemanha – é completada pelos cursos de matérias dados do ponto de vista profissional – aspecto mais particular do preparo dos mestres na França e na Inglaterra”. (TEIXEIRA, 1997, p. 208)

Em Anísio, percebe-se uma cuidadosa análise, aos moldes de um estudo técnico, de reflexão, a partir dos diversos modelos pedagógicos praticados no mundo de então.

À semelhança dos filósofos gregos, em quem tanto se espelha, após tantas reflexões, Anísio não conclui, mas sim, especula, qual Sócrates em um de seus banquetes, uma questão em aberto:

“A Escola de Educação do Rio de Janeiro valeu-se de todas essas experiências e pautou a sua organização por um critério em que se equilibram as tendências estritamente científicas da Alemanha, as excessivamente práticas da França e da Inglaterra e as tendências ecléticas dos Estados Unidos. Essa diversidade de organização se prende ao conceito que vai prevalecendo, em uns ou outros países, a respeito do que é o ensino. Será ensinar uma ciência aplicada, como a engenharia ou a medicina, ou será uma arte, como a música ou a pintura?”. (TEIXEIRA, 1997, p. 208)

Entre o dilema franco-germânico-anglo-americano de modelo pedagógico, um Anísio conciliador navegará em busca da síntese ideal. A sua Escola de Educação no Rio de Janeiro buscará tecer o elaborado bordado de tal combinação de tendências “(...) *reconhecendo a necessidade de dar ao professor orientação científica no seu trabalho, sem perder, entretanto, a visão de que o magistério é mais uma arte prática do que uma ciência aplicada*”. (TEIXEIRA, 1997, p. 211)

Enquanto Anísio interpreta a obra educacional como uma síntese de obra de arte prática, calcada em devotamento e inspiração, em meio a um panorama tenso de uma época de mudanças, desafios e alianças tanto políticas quanto educacionais, observarmos na busca pelo entendimento da comunhão dos intelectuais docentes a pragmática visão de Lourenço Filho quanto à formação do professor primário, no sentido de entendermos quais serão as suas contribuições para a estruturação do trabalho que virá a ser, especificamente no Instituto de Educação, implementado a partir da década de 30.

Criada pelo Dec. 3.810 de 19/03/1932, a Escola de Professores representa a experiência de preparação de mestres primários em moldes que refutam a formação geral e técnica concomitante no mesmo curso. Lourenço Filho, como primeiro Diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal e implementador do projeto de renovação educacional traçado por Fernando de Azevedo e desenvolvido por Anísio Teixeira nas suas gestões como Diretores de Instrução Pública do Distrito Federal alinha-se às experiências de Afrânio Peixoto, em 1917, no RJ, e, de Sampaio Dória, em 1920-1921, em SP, que dão início a separação entre o ensino e a prática escolar, ação que se amplia com a Reforma Fernando de Azevedo, em 1927-1928, como já visto aqui, onde, pelo Dec. 3281 de 23/01/1928, o ensino na Escola Normal se divide em dois ciclos: um preparatório e outro profissional.

As Escolas de Professores, em SP e outros estados, só viriam a surgir e se multiplicar após a iniciativa de Anísio Teixeira, com a transformação da Escola Normal em Instituto de Educação, alterando o padrão francês até então vigente, e alçando a formação docente de mero nível médio, para a esfera universitária. A formação do professor passa a ser de oito anos de duração.

A este tipo de escola preparatória, no entender de Lourenço, cabe *“função seletiva e vocacional, acentuada especialmente, nos últimos anos de seus estudos”*. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 23)<sup>29</sup> Cabe-lhe ainda, combater o vício maior da especialização, vista como *“deformação profunda do espírito, pelo*

---

<sup>29</sup> LOURENÇO FILHO, Manuel B. (1934). *A Escola de Professores do Instituto de Educação*. In: *Arquivos do Instituto de Educação. A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Brasília: INEP: 2001.

*automatismo de fórmulas feitas, apresentadas e recebidas como absolutas*". (Ibid, *ibidem*)

Dos três *Cardeais*, Lourenço Filho será o mais preocupado com matérias "que interessem à formação profissional". (Ibid, p. 24). Sua ênfase na *prática* permeia fortemente o seu discurso.

No seu programa de curso, executado durante a sua gestão à frente da Direção do Instituto de Educação do Distrito Federal, após os dois primeiros anos de estudos na Escola de Professores, o aluno passa à etapa dos *Estudos Intermediários*, o grande diferencial em relação ao antigo currículo da Escola Normal.

Deste período, Lourenço destaca como o de maior importância, o estudo de *Matérias*, considerado o de maior originalidade de todo o novo sistema; aquele que vai garantir a formação do mestre nos novos moldes, baseados nos *Teachers Colleges* norte-americanos.

Das origens da Escola Normal, do Padre Démiá, na Lyon do ano de 1672 e do Abade La Salle, na Reims de 1685, à Escola Normal de Benjamim Constant no Brasil, Lourenço Filho retrata o histórico que justifica o paradigma máximo da *Escola Progressiva* de John Dewey: a prática docente.

Exemplo paradigmático deste novo mestre concebido por Lourenço Filho é Pestalozzi, discípulo de Rousseau, que baseava o pilar de sua didática na busca pelo conhecimento da natureza humana. Tal busca nortearia a Escola de Professores ideal de Lourenço Filho, em sua luta pessoal por uma Educação de caráter Integral.

Diferente de Anísio, na mescla mais simplificada entre os modelos francês e alemão de formação docente, Lourenço Filho, vai tender pelo estilo alemão, baseado nas idéias de Herbart, e entender a via da Educação e do ensino como baseadas prioritariamente na Psicologia (Ibid, *ibidem*), disciplina que será a sua *chave*, a que caracteriza e a que compreende e configura as bases do seu método de indagação e pesquisa permanente dos fenômenos educativos.

Neste aspecto, ressaltando-se estas especificidades, Lourenço Filho assemelha-se menos a Fernando de Azevedo e mais a Anísio na admiração irrestrita pelo modelo de ensino docente norte-americano, considerado amálgama e evolução dos modelos anteriores europeus.

Desta educação, o supra-sumo será, é claro, também, o *Teachers College* da *Columbia University*, fundado em 1888 e tomado como espelho e modelo para a elaboração dos cursos do Instituto de Educação do Distrito Federal, tanto na sua variedade, quanto no seu *espírito*, que tão bem percebemos impresso nas entrelinhas do *Manifesto* de 1932, de indagação permanente e fortemente baseada na pesquisa científica.

Nas partes seguintes do seu texto, utilizado como guia nesta etapa de nossas pesquisas, *O Ensino Normal no Brasil, Organização Geral da Escola de Educação e O Curso de formação do professorado primário*; Lourenço Filho discorre sobre a aplicação deste modelo no Brasil, atribuindo a Afrânio Peixoto, em 1917, quando de sua gestão como Diretor de Instrução do Distrito Federal, a primazia na transformação do antigo e aplicação do novo modelo de Escola Normal, que será levado a cabo nos anos seguintes pelos *Cardeais da Educação*.

As Reformas de Sampaio Dória, entre 1920 e 1921 em São Paulo, e de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, conforme já visto, entre 1927 e 1928, seriam, para Lourenço, a continuidade da iniciativa pioneira de Peixoto.

Nos seus *Arquivos do Instituto de Educação*<sup>30</sup>, Lourenço Filho enumera as razões do seu interesse pela formação docente, atribuindo-os ao fato de ter cursado duas diferentes escolas normais, no Ceará e em São Paulo; assim como pelo fato de ter lecionado como regente docente no entremeio destes cursos, na rede pública de São Paulo, o que, talvez, instigou-lhe o interesse nas reflexões sobre o problema da preparação prática (pragmática) para o magistério.

No transcurso do texto, Lourenço Filho delinea certas características que considera como condição *sine qua non* para o aperfeiçoamento docente:

1. Uma *“atitude”* de aprimoramento constante;
2. O desenvolvimento da *“autocrítica”* deste profissional docente.

Da sua experiência nos cursos de Psicologia e Pedagogia que cursou, falamos o próprio Lourenço Filho:

“Para quem, como o autor deste artigo, já houvera exercido o magistério real, sentindo-lhe todas as complexas responsabilidades, o postigo da situação aparecia flagrante. (...) Tomou ele a decisão de propor questões de ordem realmente ‘prática’, pedindo para elas a atenção de seus mestres. E devia

<sup>30</sup> LOURENÇO FILHO, Manuel B. 1945. *Prática de Ensino*. In: *Arquivos do Instituto de Educação. A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Brasília: INEP: 2001.



sentir, então, o profundo equívoco existente entre o ensino normal e o trabalho real das escolas”. (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 54)

Encontramos interessante comentário de Lourenço Filho que, apesar de distante no tempo ao qual esta dissertação se debruça <sup>31</sup>, pode-se ler como auto-avaliação na voz do próprio educador, de seu trabalho, quando à frente da direção do Instituto de Educação do Distrito Federal. Nela, Lourenço explana sobre aquela que, percebemos, parece ser a sua reminiscência mais duradoura, talvez, o resumo da sua obra, quando daquela gestão: a aplicabilidade de provas e testes de mensuração objetivas; mote e característica principal de seu pensamento pedagógico calcado no viés do mister psicológico. Importante depoimento, portanto, para a lavra de nosso *Inventário da Diferenças*:

“Quem vos fala pode dar o testemunho de viva experiência a tal respeito, quando teve a oportunidade de dirigir o Instituto de Educação do antigo Distrito Federal, há mais de trinta anos. Apresentada a idéia de se verificar o ensino mediante o emprego de provas objetivas, ou testes, uma pequena parte dos professores logo veio a aceitá-la. Realizados os primeiros ensaios, e analisados os resultados, em curvas ou gráficos, os próprios mestres passaram a verificar que determinados ‘objetivos’ de seu ensino realmente estavam sendo alcançados, ao passo que outros não se mostravam senão como ilusórios. Como conclusão necessária, seguiu-se o exame dos procedimentos didáticos que empregavam. O interesse e o poder criador desses dedicados mestres, muitos dos quais de longo tirocínio, então receberam um novo sopro de entusiasmo, reacendendo-se. A comunicação de sua própria experiência aos demais colegas não se fez tardar. Já no ano subsequente, todo o corpo docente empregava os testes, como instrumento que não só permitiam avaliar o trabalho dos alunos, como o dos mestres por eles próprios”. (LOURENÇO FILHO, 1936, pp. 18-19)

Dentre Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, o projeto educacional escolanovista emerge, amalgama-se e se constrói em uma dinâmica tensão renovadora.

Se, para Azevedo, a formação de elites instruídas aos moldes iluministas era o projeto principal, para Anísio, interessava mais a criação e o desenvolvimento de uma mentalidade nacional pedagógica, que almejasse a universalização do acesso à escola pública, como nos diz XAVIER (2000), para Fernando de Azevedo, o ponto crucial do projeto de constituição de um campo cultural situava-se no ensino universitário, na medida em que seria por meio do

---

<sup>31</sup> LOURENÇO FILHO, Manuel B. *Objetivos do Ensino*. In: LOURENÇO FILHO, M. B., EBEL, R. L. e DAVIS, F. B. *Três Ensaios sobre Avaliação Educacional*. Rio de Janeiro: FGV, 1968.

processo de seleção das elites e da simbiose entre elites intelectuais e Estado na condução das massas que se consumaria o projeto de construção da nação brasileira. (XAVIER, 2000, p. 40)

Se a estratégia de Azevedo passava pela transformação das elites parasitárias do país em elites meritocráticas, para Anísio, a tática ideal seria a de:

*“Envolver a universidade e seus agentes na grande reforma educacional por meio da qual se daria a divulgação dos preceitos científicos e do pensamento racional para os professores e demais agentes atuantes nas escolas públicas de todo o país”.*  
(TEIXEIRA, 1997, *ibidem*)

Enfim; entre formar, ou melhor, reformar uma ampla mentalidade nacional, como preconizava Anísio, ou transmutar o pensamento das elites nacionais, como objetivava Fernando de Azevedo, ou ainda, capacitar tecnicamente uma geração nacional, como implementava na direção do Instituto de Educação o pragmático Lourenço Filho; pontos em comum eram muito mais notáveis do que as diferenças que, pela proximidade de pensamento e pela aliança que se denotava na ação conjunta dos seus participantes, engajados no movimento escolanovista, caracterizavam o projeto maior de construção, tomado a peito por administradores do naipe de Lourenço Filho, sob o aval vigilante de Anísio, de uma categoria profissional de intelectuais docentes, a partir da estruturação de uma formação abrangente que os qualificasse como pensadores de uma nova ordem, influentes e atuantes na sociedade brasileira.

Anísio Teixeira, em sua administração concretizará e dará peso à obra de Fernando de Azevedo, finalizando a construção desta instituição de ensino modelar para as gerações futuras.

Lourenço Filho aplainará com seus passos aqueles corredores, trilhando-os, no dia-a-dia institucional.

Proustianamente retomamos ciclicamente este tempo circular. Após sentar como aluno naqueles bancos escolares, retornamos à vida acadêmica para pesquisar a memória daqueles que posso chamar de mentores da educação da geração na qual este autor se inclui, num percurso de lembranças e esquecimentos, formando a tessitura de uma vida.

Recorro na clarificação do conceito de Proust que norteia essa abordagem, a mais uma reminiscência pessoal. Um de meus professores dos tempos de

faculdade; o filósofo Gerd Bornheim. Nas salas de aula empoeiradas do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ dos anos 80, herdeira transversa do ideário educacional dos *Cardeais*, Gerd lecionava a este outro rebento da experiência escolanovista sobre o conceito de *proto-história*; descoberta de importância decisiva para a consideração do indivíduo enquanto tal nesta pesquisa.

Com a noção de proto-história atrelada ao advento da psicanálise, a biografia passa a oferecer índole mais racional e científica. Para Bornheim, no passado, a infância não existe. Imenso significado a proto-história viria a assumir para a compreensão do homem a partir de Freud. Sob o prisma psicanalítico, diz o filósofo, quem se torna biógrafo, obriga-se à mentira, aos segredos, à hipocrisia, à idealização e mesmo à dissimulação de sua incompreensão, pois é impossível possuir a verdade biográfica, e, mesmo se a possuísse, ela não seria utilizável. No máximo, produzimos *auto-biografias às avessas*.<sup>32</sup>

Aplicando-se ao objeto deste estudo, a advertência do filósofo cabe como alerta e como referencial de análise da vida e obra destes educadores.

Dando voz ao objeto de pesquisa, é Anísio quem nos faz esta interessante consideração, motivadora original de nossa curiosidade e interesse em palmilhar as trilhas que compõem esta pesquisa:

“Não há uma comunhão dos cultos. Repellido muitas vezes pelo meio, sobre o qual se eleva pelos conhecimentos superiores ou especializados que adquiriu à própria custa, o homem culto é, ainda, no Brasil, hostilizado pelos outros homens cultos. A heterogeneidade e deficiência dessas diferentes culturas individuais e individualistas fazem com que o campo de ação intelectual e pública, no país, se constitua um campo de lutas mesquinhas e pessoais, em que se entredevoram, sem brilho e sem glória, os poucos homens de inteligência e de imaginação que ainda possuímos. (...) Os julgamentos são armas de combate, a análise, forma insidiosa de oposição, e o desejo de destruir e diminuir a obra alheia, o próprio modo de ser da inteligência”.

Tão cáustico pensamento desanuvia-se quando se fala da instituição universitária, verdadeira redentora deste antropofagismo intelectual explicitado por Anísio. Esse isolamento dos cultos do Brasil a universidade, no seu modo de ver projetado ao porvir das gerações futuras, virá destruir.

---

<sup>32</sup> BORNHEIM, Gerd A. *O Idiota e o espírito objetivo*. Porto Alegre-RS: Globo, 1980, pp. 34-35.

Para ele a universidade; conforme ele idealizaria e buscaria concretizar no sonho da UDF, socializa a cultura, socializando ainda os meios de adquiri-la.

Para este Cardeal da Educação, a coordenação da vida espiritual, aqui entendida como a ascensão de uma intelectualidade do e no Brasil, não chegará sem os processos universitários de ensino superior:

“A universidade vem-nos dar disciplina, ordem, sentido comuns e capacidade de esforço em comum. Nenhum ideal menor pode-nos bastar, na pequena universidade que hoje aqui se instala, para a grande aventura intelectual que vamos viver. Ela há de triunfar e há de cumprir seu dever e sua missão.”<sup>33</sup>

Palavras, proferidas em 31 de julho de 1935; coincidentemente quando da criação da Universidade do Distrito Federal, a UDF, que virá a ser incorporada em 1939 à Universidade do Brasil.

No pensamento expresso nas linhas auto-biográficas dos *Cardeais*, buscamos o entendimento do desenrolar dos processos de construção do Instituto de Educação do Distrito Federal, que se estendem até o presente, em busca, na realidade, do entendimento sobre quem somos.

Buscamos encontrar no quadro que se tenta compor com as tintas de suas memórias, a partir das pistas apontadas pelos educadores do passado sobre a tênue linha da teia de Penélope que, entrelaçada às vidas dos alunos que se formaram naquela instituição de ensino, compuseram e ainda vêm compondo a identidade formadora do profissional docente contemporâneo.

---

<sup>33</sup> TEIXEIRA, Anísio S. A Universidade de ontem e de hoje. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, pp. 97-100.

#### 4. MURALHAS PELÁSGICAS: É POSSÍVEL UMA *COMUNHÃO DOS CULTOS* NO BRASIL?

Na trama das idéias que palmilhamos ao longo desta pesquisa, identificamos e, neste capítulo específico procuraremos explicitar, as estratégias de ação desenvolvidas por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, uma reforma nacional pautada por uma *Paidéia* (JAEGER, 1986) centralizada na Educação.

Entendemos ainda que estas estratégias, não sendo descoladas do contexto social e político de suas épocas, sofreram desvios e reconfigurações necessárias à conformação ao *status quo* político e social vigente. Seriam os embates contra as *muralhas pelásgicas* de que nos falava Anísio Teixeira. Tais embates e suas conseqüências, são objeto de nossos estudos e reflexões neste capítulo final, visando compreender um pouco melhor as atitudes tomadas por este grupo de intelectuais em seu projeto de construção de um profissional docente a partir da criação de instituições como o Instituto de Educação e a Universidade do Distrito Federal.

Estratégias que conformaram a História da Educação Brasileira do século XX desde seus primórdios e a influenciam até o presente. Em sua gênese matricial, vimos que o ensino superior assim como os cursos de formação de docentes para o ensino primário no Brasil precederam à instalação da universidade, que só ocorreu em 1931. Considerando que a obra intelectual básica dos nossos *cultos* em questão foi, como nos dizia Paschoal Lemnme (1988), a tradução *em pedra e cal de uma nova filosofia da Educação*, interessamos sobremaneira identificar os passos e direcionamentos que tomou a formação dessa estrutura educacional no Brasil do final dos anos 20 e primeira metade dos anos 30 do século XX.

Os cursos iniciais em nível superior surgiram a partir de 1812, após a chegada da família real ao Brasil, sendo os primeiros estados a criá-los, os da Bahia e do Rio de Janeiro.

Em São Paulo, as primeiras escolas superiores profissionais criadas foram as de Direito, Medicina, Politécnica, e de Agricultura.

As primeiras escolas de formação docente instituídas a partir da terceira década do séc. XIX, visavam o aprimoramento da formação magisterial, mas os cursos, em nível secundário, tinham a duração de no máximo dois anos.

A Escola Normal, instalada em 1894 na Praça da República, em São Paulo e chamada de Escola Normal da Praça, tornou-se referência para todo o país. No início do século XX as escolas normais se espalhavam pelas principais cidades do interior paulista, sempre em nível secundário, assim permanecendo até a LDB de 1996.

Getúlio Vargas com a intenção de dar uma nova ordem ao ensino superior no país, em 1931, por decreto, estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Em 1932, Anísio Teixeira criou no Rio de Janeiro o Instituto de Educação do Distrito Federal com a direção de Lourenço Filho, elevando a formação de professores ao nível superior.

Em 1935 a Escola de Professores do Instituto de Educação passava à Escola de Educação, uma das unidades da recém-criada Universidade do Distrito Federal.

A política de formação de professores no Brasil, atualmente formulada pela LDB, propõe a formação em nível superior para todos os professores da educação básica, incluindo aí os profissionais da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental, que até então se formavam em cursos de pedagogia ou em escolas normais de nível médio. Sob a alegação de que essas instâncias não cumprem seu papel com eficiência, a referida lei introduziu um novo espaço não-universitário para essa formação: os Institutos Superiores de Educação, que, através dos Cursos Normais Superiores, passaram a formar professores para as séries iniciais e educação infantil.

Segundo Brzezinski (1999) e Freitas (2002) tal medida poderá causar sérios prejuízos aos futuros professores por privá-los da pesquisa e da conseqüente produção do conhecimento, rompendo com a visão orgânica da formação docente. Por outro lado, as universidades brasileiras, principalmente nas três últimas décadas, vêm encontrando dificuldades para solucionar a complexa questão da formação docente.

Segundo Vicenzi (1986), imediatamente após a deflagração do movimento de 1930, que colocou Getúlio Vargas no poder, a intenção, quando foi criado o

Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro titular foi o mineiro Francisco Campos, era promover reformas educacionais que privilegiariam a regulamentação dos cursos destinados à formação das *elites condutoras do país*: o secundário e o superior.

Bomeny (2001, p.16-17), entretanto, nos alerta para o cuidado com análises que desconsideram a “dinâmica de tensão e conflito” ligada à adesão dos intelectuais daquele período ao Estado, pois de outro modo incorremos no perigo de “*o passado ser lido, então, com as tintas de um futuro já presente no momento da recuperação*”.

Tais concepções já possuem farta variedade de argumentos a este respeito, desde os pioneiros estudos de Nagle (2001), quando identifica e cunha expressões que serão repetidas pelos demais pesquisadores posteriores do campo, como o “otimismo pedagógico” e o “entusiasmo pela educação” que modelaram nosso entendimento dos acontecimentos educacionais das décadas de 20 e 30.

Para nossas observações a respeito da conjuntura que envolvia nossos cardeais e seus embates para a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, o grande mérito de *Educação e Sociedade na Primeira República* se apresenta no começo de seu trabalho. A sua visão deste momento histórico educacional do primeiro período republicano, mostra-se precioso trabalho de sociologia histórica. Ali encontramos expressos inicialmente os seus conhecidos e já citados conceitos, balizadores da compreensão do processo educacional do período. O livro nos permite identificar, entre as idéias de nossos *cardeais*, o ideário escolanovista, o contexto sócio-político do período e as suas decorrências na construção real e simbólica do Instituto de Educação.

Nagle, ao debruçar-se sobre o ideário e as ações da educação, também nos deu interessante olhar sobre as etapas mais importantes da reforma sanitária no país, remetendo-nos assim a uma discussão mais embasada sobre o nacionalismo.

Em sua obra se nos apresenta um naipe de movimentos e correntes de idéias. Por exemplo, a ligação que estabelece entre as atividades da Associação Brasileira de Educação e o nascimento do Departamento Nacional de Saúde

Pública, por elementos que militavam em ambas as esferas de ação, da Educação e da Saúde públicas.

Foco de propagação importante de idéias e ideais renovadores, como por exemplo, o espaço de atuação de um Belisário Pena, que defendia uma centralização administrativa sob o comando do governo federal, afetando e sobrepondo-se aos domínios territoriais e interesses locais do coronelismo rural, que tanto agastava *cultos*, como Lobato, Anísio e Azevedo, que em muitos momentos expressaram claramente suas impressões sobre o atraso que esta categoria claramente simbolizava, esse tema remete à questão do agrarismo.

É também por este relevante prisma, que podemos entender os embates dos cardeais da educação. Na construção de uma rede escolar eficiente e nacionalmente abrangente, residia o desejo de transformar o cenário nacional, de agrário e latifundiário, para urbano e industrializado.

De acordo com Paim (1981), em relação ao ensino superior, se por um lado o ministro Campos parecia querer aproximar-se dos educadores articulados em torno do movimento da *renovação educacional*, ao estabelecer que o ensino superior devesse ser ministrado “preferencialmente em universidades”, com o objetivo de “*eleva o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos, habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior (...)*”<sup>34</sup>, por outro, talvez por recear que a universidade promovesse apenas um saber ornamental, acentuou que deveria ser, antes de tudo e eminentemente, um *Instituto de Educação*, com a finalidade maior de formar professores para os ensinos normal e secundário. A tradicional dubiedade do discurso político nacional é uma das *muralhas pelásgicas* assinaladas por Anísio Teixeira (1962, pp. 181-188) em seu discurso de 1935, quando da inauguração da breve Universidade do Distrito Federal, cuja expressão aqui utilizamos para dar título a esta parte de nossa pesquisa.

Entendemos que tais obstáculos, moldam e conformam os caminhos do pensamento intelectual, que inevitavelmente tem de “adaptar-se” à conformação destes obstáculos e ao fluxo das novas idéias nascentes. Os embates e os

---

<sup>34</sup> Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851 de 11/4/1931). *Apud* Fávero (1980).



mecanismos utilizados pelo pensamento estatizante de caráter conservador, e o pensamento renovador intelectual que, neste recorte identificamos em nossos eleitos *cardeais*, é o objetivo neste capítulo.

Francisco Campos ao aprovar o Decreto nº 19.851/1931 – Estatuto das Universidades Brasileiras previa obrigatoriamente, a existência de pelo menos três dentre os seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras para que se considerasse uma instituição educacional efetivamente de nível universitário..

O curso de Letras se encarregaria da formação profissional dos professores secundários, porque até então não havia instituição específica habilitada a fazê-la.

Embora a Reforma Francisco Campos recomendasse, desde 1931, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras e sua inserção na Universidade do Rio de Janeiro, somente em 25/01/1934 o governo do Estado de São Paulo através do Decreto nº 6.283 é que reconhecidamente criou a primeira instituição de nível superior: A Universidade de São Paulo.

Para tanto, foram incluídas no projeto da USP algumas escolas superiores já existentes, diversos institutos técnico-científicos mantidos pelo Estado e a recém-fundada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL).

Um ano depois, na cidade do Rio de Janeiro, em 04 de abril de 1935 foi assinado pelo prefeito Pedro Ernesto o Decreto nº 5.513, que instituiu a Universidade do Distrito Federal, cujas principais finalidades seriam: promover e estimular a cultura; encorajar a pesquisa científica, literária e artística; propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular; formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportassem; e prover a formação do magistério, em todos os graus.

Como prefeito, Pedro Ernesto, eleito em 1934, propunha-se a realizar a coalizão entre os anseios do governo federal de Vargas, em cujas propostas revolucionárias procurava se engajar, e os interesses dos diferentes líderes políticos da cidade.

Se por um lado, convidava todos a cooperarem com o governo central, o prefeito, por outro, acenava à classe política do Distrito Federal com promessas de cumprir uma das mais antigas reivindicações cariocas: a autonomia.<sup>35</sup>

Ao coordenar as bases do Partido Autonomista, o prefeito dispôs-se a realizar o que Carlos Eduardo Sarmiento (2001, p.91), chamou de *arquitetura do impossível*, ou seja, conseguir o ponto certo de “*equilíbrio entre os diversos e contrastantes matizes da política carioca*”.

Na missão de angariar forças para o campo de ação do Partido Autonomista, Ernesto aproximou-se cada vez mais dos setores populares, formados por trabalhadores e pela população marginalizada social e economicamente da capital do Brasil.

A hegemonia do partido na Câmara à época, autorizaria o interventor a conduzir um amplo projeto de reformas sociais na mais importante cidade do país, incorporando setores à margem do jogo político. Esse projeto procurava dar conta da flagrante desigualdade existente entre as camadas sociais e partia do princípio de que somente através da ação do Estado tal situação poderia ser superada. Tal visão, de reformar a sociedade “de dentro para fora”, fazendo uso da máquina governamental, foi a modeladora do surgimento do que Bomeny chamou de “ilustrados propositivos”, ou, o que mais explicitamente intitulou Guerreiro Ramos (1982)<sup>36</sup> *pragmáticos críticos* (*Apud*: BOMENY, 2001, p.17).

Em relação à questão educacional, uma das metas prioritárias para a conquista do apoio popular de que necessitava, Ernesto, assim como Prado Junior fizera anteriormente com Fernando de Azevedo, concedeu total apoio e autonomia a Anísio Teixeira, confiando em sua capacidade empreendedora, por entender, assim como ele, a Educação como instrumento de ascensão social.

Se para Anísio a questão fundamental era construir uma sociedade democrática de cunho liberal nos padrões das sociedades mais “avançadas” da época, esse objetivo só seria realmente alcançado no seu entendimento se

---

<sup>35</sup> Constava do programa da Aliança Liberal, partido que conduziu a candidatura de Getúlio Vargas, a proposta de conceder autonomia política e administrativa à capital do país. Desde a indicação de Pedro Ernesto para a interventoria do Distrito, o governo central abriu um diálogo com os principais líderes políticos da cidade para cooptá-los a um projeto único que pudesse sustentar e legitimar o governo provisório. Ver a respeito Sarmiento (2001).

<sup>36</sup> RAMOS, Alberto Guerreiro. 1982. “A inteligência brasileira na década de 1930, à luz da perspectiva de 1980”. In: *A revolução de 30. Seminário Internacional*. p.537.

fossem valorizadas as diferenças individuais e as oportunidades de inserção na esfera da cidadania. Essas oportunidades, no seu entender estratégico, se materializavam concreta e fundamentalmente, na luta pelo desenvolvimento de uma rede escolar de qualidade.

Dois itens do Programa político de metas do Partido Autonomista, provavelmente idealizados com a colaboração do educador, demonstravam com clareza estes objetivos:

*“Colocar a ciência a serviço do Estado e da coletividade de forma que todos pudessem gozar igualmente de seus benefícios”* e;

*“defender uma escola única com ensino primário obrigatório, secundário e profissional gratuitos”*.<sup>37</sup>

Segundo Mendonça (2002), a universidade idealizada por Anísio seria uma instituição equidistante da hegemonia da Igreja e da formação acadêmica bacharelesca. Deveria ser uma instituição capaz de coroar o sistema de ensino imaginado para o Distrito Federal, com um interesse vivaz pela pesquisa, pela formação de quadros qualificados e pela produção do saber.

A defesa dos princípios da autonomia universitária e da liberdade de cátedra, características básicas da instituição; fez com que a Universidade idealizada pelos *cardeais* abrigasse intelectuais de diversos matizes ideológicos, propiciando um clima de democratização que acabaria por ampliar sua área de influência, resultando daí o seu atrito posterior com o Governo Federal, que caminhava à época, em sentido contrário aos ideais de democracia.

Ângela de Castro Gomes assinala que a construção de uma nova sociedade reformada através do projeto educacional escolanovista estava condicionada estrategicamente à idéia de edificação de um Estado forte; cuja finalidade básica seria a de *prever necessidades e resguardar os espaços de convivência social*. (GOMES, 1996, p. 139). Desta forma, o característico clamor da maioria dos cultos da época por políticas nacionais poderia ser entendido como uma *saída ao particularismo local, ao privatismo predador*.

As críticas ao tradicionalismo político, oriundo da República Velha (1889-1930), como também vimos através dos estudos de Nagle (2001), emergem

---

<sup>37</sup> Anais da Câmara Municipal do Distrito Federal, maio de 1935, p. 329. Apud Sarmiento (2001, p. 91).

nesse contexto, como caixa de ressonância para reforçar a idéia de um modelo de Estado Nacional promotor de políticas sociais. Gomes, assim como Nagle (2001) entende este momento como período de reformulação de uma “outra tradição”, mediadora do processo de transição iniciado na década de 1920 e encerrado nos anos 1940.

Gomes portanto, entende que os intelectuais reformadores utilizavam como estratégia para “contornar as muralhas pelásgicas” do pensamento conservador característico da República Velha, a tarefa de ‘recriação’ de uma tradição brasileira nacionalista, doravante, de caráter urbano e industrial.

Intelectuais reformadores como Fernando de Azevedo neste sentido, estavam em perfeita sintonia com o governo de então, tanto porque reinstauravam a temática da brasilidade com feições militantes, quanto porque eram os intelectuais disponíveis para o preenchimento dos cargos públicos passíveis de movimentar de dentro da máquina governamental, as afinidades eletivas dos projetos reformadores, de Vargas e dos nossos *cardeais* escolanovistas.

#### **4.1 A função da Universidade.**

A idéia instauradora da Universidade do Distrito Federal projetada e idealizada por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, por sua proposta de ensino gratuito e laico, vista como veículo de propagação comunista, foi fortemente criticada pelos setores mais conservadores, ou seja, a Igreja Católica e a elite política da época; além de constituir um obstáculo ao projeto universitário paralelamente almejado pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, para quem a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, projetada segundo o Estatuto das Universidades Brasileiras, deveria ser o modelo a ser seguido por todas as instituições de ensino superior do país.

A Universidade do Distrito Federal pretendia ser o espaço onde se reuniriam os mestres, formando discípulos e socializando o seu saber em comum. Seriam assim, capazes de construir uma ciência e uma cultura verdadeiramente brasileiras. Essa *universidade de professores*, na feliz expressão de Mendonça (2002), foi o ponto alto do trabalho de Anísio Teixeira na Diretoria de Instrução

Pública do Distrito Federal, e, provavelmente, a mais escarpada das muralhas que ele se propôs escalar. Com a extinção da UDF em 1939,<sup>38</sup> sua Escola de Educação foi excluída da nova estrutura universitária criada por Capanema, e não se conseguiu garantir, na Faculdade Nacional de Filosofia, um espaço para a formação docente nos moldes propostos pelos educadores.

Diz-nos Clarice Nunes, *Se a obra é o efeito de uma ação, o que me provoca é o que a move* (NUNES, 2001, p. 6). Chama-se aqui a atenção para a aproximação e as sutis diferenças existentes entre as experiências da Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, constituídas como expressões do ideário contido no *Manifesto dos Pioneiros de 1932*, voltadas tanto para a pesquisa científica como para a formação de professores. Suas distinções levantam questões de importância para o entendimento do educador contemporâneo, ao nos provocar a refletir sobre as razões do “sucesso” de uma, expresso na sua sobrevivência e perenidade, e o “fracasso” da outra, de curta vida. Estaria no seu sentido intrínseco, dado por seus construtores de primeira hora, nas representações pelos seus contemporâneos delas apreendidas e nos seus conseqüentes valores, como ainda insinua Nunes, que residiriam tais diferenças?

Para Nunes, a obra de Anísio, e aqui ampliamos sua visão para as batalhas dos três cardeais pesquisados, é, para além dos resultados, *um núcleo de reflexão que se abre incessantemente de forma original. É o sentido que dela fazemos, as representações que dela construímos e aonde palpitam os valores que abraçamos* (NUNES, *ibid*, p.5-6)..

De acordo com Mendonça (2002), a Universidade do Distrito Federal, por ser vista como um ambiente marcadamente desde sua concepção “de professores”, reportando-nos à sua expressão, demonstrava maior preocupação com a formação do magistério, incorporando a concepção educacional de Anísio Teixeira e de seus colaboradores mais diretos, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo dentre outros como visto em suas correspondências, analisadas no capítulo anterior, enquanto a Universidade de São Paulo resultava de um projeto mais articulado aos interesses das oligarquias paulistas. Segundo Mendonça

---

<sup>38</sup> A UDF foi extinta pelo Decreto nº 1.063 de 19 de janeiro de 1939. Arquivo UDF – CEMI/ISERJ.

(ibid, p. 42), “a *Universidade do Distrito Federal se constituiu em uma das experiências universitárias mais inovadoras pela originalidade da proposta: a estrutura de organização e o papel atribuído à sua Escola de Educação*”.

De acordo com Lopes (2006), por dispor de prédio próprio e possuir uma estrutura administrativa qualificada, o Instituto de Educação tornou-se a sede principal da nova universidade. A Universidade do Distrito Federal se consagrou como a culminância de um processo iniciado com a transformação da antiga Escola Normal em Instituto de Educação, em 1932. Nesse Instituto, além da escola secundária, primária e jardim de infância, que seriam os campos de aplicação dos futuros mestres, foi criada pelos esforços e pelo encontro comunal de convicções de Azevedo e de Anísio, e posteriormente administrada por Lourenço Filho, uma *Escola de Professores*, em nível superior, para promover a formação do magistério primário e secundário do Distrito Federal. Três anos mais tarde, como visto, a Escola de Professores seria articulada à Universidade do Distrito Federal sob a denominação *Escola de Educação*. Para Anísio, segundo Lopes (2006):

“a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal tinha por finalidade, além de ser um centro de documentação e pesquisa pedagógica, ministrar cursos para o magistério, tais como: formação de professores primários; professores primários especializados em Desenho e Artes Industriais; professores secundários especializados em Desenho e Artes Industriais, Modelagem e Trabalhos Manuais; professores secundários de Música e Canto Orfeônico. Propunha-se ainda a formar técnicos e profissionais da educação em cursos de administração e orientação escolar, e oferecer cursos de extensão e continuação para professores”.<sup>39</sup>

Lopes (2006) descreve que o curso de formação de professores primários fora elaborado para transcorrer em dois anos, com organização trimestral. No primeiro ano, estudavam-se as disciplinas que compunham os *Fundamentos Científicos da Educação*, e no segundo, a *Aplicação*. Compreendendo o último trimestre do 1º ano e parte do 2º ano, para unir a parte teórica à parte essencialmente prática do ensino, encontravam-se os *Estudos intermediários*, pelos quais os princípios da teoria e os problemas da prática eram confrontados.

---

<sup>39</sup> Conforme art. 3º das Instruções nº 1 baixadas pelo Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, em 12 de junho de 1935. Boletim da UDF, ano I, nº 1 (Julho, 1935). Arquivo UDF – CEMI/ISERJ.

Como cada ano letivo se dividia em três períodos, no 1º ano cursava-se, intensivamente, nos três períodos:

- a) *Biologia Educacional*,
- b) *Psicologia Educacional*;
- c) *Sociologia Educacional*.

Paralelamente, por todo o curso, estendia-se o curso de *História da Educação*, além dos cursos de *Artes, Música e Educação Física*.

Era ministrada, ainda no 1º ano, uma disciplina denominada *Introdução ao Ensino*, apresentando um panorama geral das questões a serem estudadas, nas quais se destacavam as funções da escola e as competências do professor.

O 2º ano, de aplicação, tinha como ponto alto a *Prática de Ensino*, desenvolvida em três fases: observação, participação e direção de classe. Mais da metade da carga horária semanal era dedicado à prática e todas as demais matérias a ela se articulavam. A clara inspiração pragmática deweyana aqui se expressava em caráter inequívoco.

Escolhera Anísio um pensador extremamente ácido e crítico da democracia norte-americana, cujo pensamento lhe foi mal-interpretado pela intelectualidade sua contemporânea como a “cangalha”, segundo sua própria ressentida expressão nos tempos finais de sua vida, de “comunista”. Caminhos tortuosos e surpreendentes, estes das idéias em movimento. Ao entregar-se às crenças em um construtor preocupado de instituições:

instaladas no meio da população pobre e imigrante com objetivos filantrópicos e educativos, um pensador que denunciava, aos Estados Unidos, que a ameaça da democracia não estava fora do país, mas dentro dele, nas atitudes pessoais e nas instituições. Escolher John Dewey, de quem seria o primeiro tradutor no Brasil, era optar por uma alternativa que substituiu os velhos valores inspirados na religião católica e abraçados com sofreguidão. Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir o seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estão postas na infância. O pragmatismo *deweyano* forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país (NUNES, 2001, p.7).

Com uma grade curricular inovadora para os padrões nacionais, os *estudos intermediários*, iniciados no ano anterior, tornam-se intensivos no 1º trimestre do 2º ano e, ao seu final, os alunos eram levados aos debates das questões propostas pelo curso de *Filosofia da Educação*.

Os tais *estudos intermediários* compreendiam a seção de *Matérias de Ensino*, já analisadas em capítulo anterior. Tratava-se, na prática, de uma adaptação dos “*conhecimentos vistos sob o ponto de vista do ensino*”, peculiar aos *Teachers Colleges* norte-americanos, amplamente estudados, tanto por Anísio quanto por Lourenço Filho, que terá a preocupação de perenizar tais propostas nos seus Arquivos do Instituto de Educação, de modo competentemente didático e documental, e que não se confundiam com didática ou metodologia. Estudava-se individualmente e com professores especializados: *Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Ciências Naturais e Estudos Sociais*.<sup>40</sup>

O curso de formação para professores de ensino secundário e normal compunha-se de três anos e era fruto da observação atenta e da transposição para terras brasileiras das atividades vistas tanto por Anísio quanto por Lourenço Filho, quando de suas viagens pedagógicas aos Estados Unidos.

Ainda de acordo com a autora, os alunos prestavam vestibular para as diversas escolas que constituíam a Universidade do Distrito Federal:

*Escola de Ciências*, onde ocorria a formação de professores de Matemática, Física, Química e História Natural;

*Escola de Economia e Direito*, onde se formavam professores de História, Geografia e Ciências Sociais;

*Escola de Filosofia e Letras*, espaço de formação de professores de Filosofia, Línguas Latinas e Modernas, Literatura; e;

*Instituto de Artes*, onde estudavam os candidatos ao magistério de Artes e Música.

O programa para a formação do professor secundário compreendia:

---

<sup>40</sup> Ver a respeito Lourenço Filho, M. B. (1934). Arquivo CEMI/ISERJ.



*Cursos de conteúdos*; matérias específicas de cada curso trabalhadas do ponto de vista da cultura especializada e adequadas ao nível do ensino secundário;

*Cursos de fundamentos*. Matérias de cultura geral indispensáveis ao professor: Biologia e Sociologia Educacional, Desenho e Belas Artes, e;

*Integração profissional* (Psicologia Educacional, Medidas Educativas, Organização e Programas da Escola Secundária, Filosofia da Educação e Prática de Ensino Secundário).

Esses cursos eram realizados nas diversas escolas da Universidade do Distrito Federal, simultânea ou sucessivamente, sendo que algumas disciplinas eram oferecidas, com exclusividade, no Instituto de Educação, agrupadas em duas seções:

a) Fundamentos de Educação;

b) Organização do Ensino Secundário e Prática de Ensino (Arts 12 a 16 das Instruções nº 1, de 12/06/1935). (LOPES, 2006)

Lopes (2006) ainda identifica que a Escola de Educação era a que contava com o maior número de alunos.

No ano da criação da Universidade (1935) havia cerca de 530 matriculados em seus diversos cursos, enquanto na Escola de Ciências havia 106 alunos, 54 na Escola de Economia e Direito, 25 na Escola de Filosofia e Letras e 77 no Instituto de Artes.<sup>41</sup> Esse total de alunos, na verdade, abrangia três modalidades de matrícula:

*Alunos regulares*, que se sujeitavam, no ato da matrícula, à organização e à seriação dos cursos para os quais tinham prestado vestibular;

*Alunos avulsos*, que, embora satisfazendo as condições exigidas para a matrícula, preferiam cursar disciplinas isoladas e escolhidas livremente (até quatro por ano), sujeitando-se ao regime didático, exceto quanto à seriação;

E os *alunos livres*, que se inscreviam apenas para assistir as aulas teóricas sem quaisquer direitos e/ou obrigações. A inscrição como aluno livre, em cadeiras isoladas, independia do concurso de habilitação e só era admitida em cursos nos quais houvesse vaga. A matrícula dos candidatos a alunos regulares e avulsos

---

<sup>41</sup> Arquivo UDF – PROEDES/UFRJ. Pasta 007, DOC. Nº. 064.

dos cursos de formação da UDF obedecia rigorosamente à ordem de classificação obtida no concurso de habilitação, assegurada, porém, a preferência das matrículas regulares sobre as avulsas.<sup>42</sup>

Por meio de uma análise mais detalhada do decreto de criação da Universidade do Distrito Federal e das *Instruções* de nº 1, bem como pela aproximação destas fontes com documentos examinados no arquivo Lourenço Filho (CPDOC/FGV) por Lopes, foi possível trilhar “benjaminianamente” pistas mais seguras a respeito dos conflitos ocorridos no Instituto de Educação por ocasião da criação da Universidade do Distrito Federal.

A falta de espaço físico para instalar todas as Escolas da Universidade do Distrito Federal no prédio do Instituto de Educação, como queria Anísio Teixeira, bem como o entendimento de que somente a Escola de Educação seria integrada à universidade acabaram por gerar uma séria crise entre o Secretário de Educação do Distrito Federal e o Diretor Geral do Instituto, professor Lourenço Filho.

Não só ele, mas todo o corpo docente da instituição teve a nítida impressão de que o Instituto estava sendo desmembrado. “*E o Instituto é indivisível, como instituição fundamental que é, da universidade,*”<sup>43</sup> proclamava Lourenço, no memorial enviado ao Diretor de Instrução Pública, rebelando-se contra as Instruções que estabeleciam as normas de funcionamento dos diferentes cursos da universidade. (LOPES, 2006)

Partindo da visão de que a universidade se compunha de um núcleo cultural (Escolas de Ciências, Letras, Economia e Direito) e de um núcleo com caráter mais profissional (Instituto de Educação e Instituto de Artes), Lourenço sugeria o funcionamento das escolas culturais num mesmo local, para aproveitamento de bibliotecas e laboratórios comuns. Já os dois Institutos, pela natureza de seus fins e pela necessidade de instituições complementares anexas, deveriam ter localizações à parte.

Em sua opinião, a solução para o problema seria manter o Instituto como uma unidade administrativa e técnica, com objetivo de fornecer licenças docentes

---

<sup>42</sup> Programas para o concurso de habilitação da UDF. Arquivo UDF (CEMI/ ISERJ). *apud Sonia Lopes ?*

<sup>43</sup> Memorial do Diretor do Instituto ao Sr. Reitor Interino, apresentado em caráter confidencial. Arquivo Lourenço Filho. CPDOC/FGV. LF/Inst. Educação, Pasta I.

pela Escola de Educação, após as licenças culturais obtidas pelos candidatos nas demais Escolas ou Institutos da universidade.<sup>44</sup>

Entretanto, para Anísio, a concepção de formar professores não se restringia à simples preparação didático-metodológica.

A concepção da UDF, segundo seu criador, era a de um centro universitário que não se limitava a transmitir um saber pronto e acabado, mas produzir um saber atualizado em função das atividades de pesquisa. Essa concepção se encontra presente no decreto de criação da universidade, que atribui ao Instituto de Educação a condição de *centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional* (Art. 4) e à Escola de Ciências, a de um espaço dedicado à formação de *especialistas e pesquisadores nos vários ramos de estudos gerais e aplicados* (Art. 5).

O mesmo documento refere-se à Escola de Economia e Direito como *centro de documentação e pesquisa dos problemas da vida nacional* para estudiosos que se interessassem sobre a formação do Estado e sobre a produção, circulação e distribuição da riqueza nacional (Art. 6).

O campo empírico para os estudos de investigação e pesquisa seria constituído pelas instituições complementares da universidade - Biblioteca Central de Educação, escola-rádio, escola secundária, escola elementar, jardim de infância, escola secundária técnica, escolas experimentais, laboratórios e hospitais (Art. 9). (LOPES, 2006)

O fato de dar ênfase à formação pragmática de professores primários e secundários nos permite entender a crucialidade que a Escola de Educação tinha no projeto da UDF, bem como a sua visão integrada da formação docente por meio do desenvolvimento da pesquisa científica (LOPES, 2006).

Como se pode perceber, havia diferenças entre os dois educadores em relação à forma de conceber um curso de formação de professores. A comunhão pioneira não era de todo una. Também existiam algumas muralhas do desentendimento.

No discurso de inauguração dos cursos, em julho de 1935, Anísio Teixeira responde às críticas direcionadas ao seu projeto universitário e, diante da

---

<sup>44</sup> Arquivo Lourenço Filho. CPDOC/FGV. LF/Inst. Educação, pasta I, doc. 0175.

acusação de que havia muitas instituições de ensino superior no Brasil, argumenta que há realmente *“muitas escolas profissionais distribuindo diplomas em número maior que o necessário”* (TEIXEIRA, 1935, p. 18), mas que em sua concepção, a universidade tinha que ter como premissa a formação de intelectuais, professores, artistas, políticos e, em resposta a seus opositores, lamentava que apesar de *“útil e necessário, seu projeto ia de encontro aos padrões de uma Lei Federal do período discricionário, tacitamente derogada pela Constituição Federal”*. (Idem, *ibidem*).<sup>45</sup>

Essa resposta dirigia-se frontalmente ao ministro Gustavo Capanema, que assumira a pasta da Educação em 1934 e referiu-se à UDF como *“desnecessária”*, pois feria a competência da União em fornecer os padrões do ensino superior para o país, destacando a Universidade do Brasil como um *“modelo a ser seguido pelas demais”*.<sup>46</sup> Anísio não via incompatibilidade entre a UDF e os regulamentos ou leis federais. E justificava sua opinião:

“Na lei federal, para seu modelo temos apenas a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, representada na Universidade do Distrito pela Escola de Ciências, Escola de Educação e Escola de Filosofia e Letras, que obedecem aos requisitos mínimos da lei federal (...). Se, por acaso, amanhã, as circunstâncias demandassem que a universidade mantivesse maior número de cursos idênticos aos federais, todos eles se poderão instalar dentro das formas do decreto instituído”.<sup>47</sup>

E arrematava: *“Profissões se regulamentam, mas não se regulamenta a cultura”*.<sup>48</sup> Lembrava, ainda, que pouco tempo antes, inúmeras dificuldades foram criadas para reconhecer o curso secundário do Instituto de Educação, grau de ensino vedado aos municípios e também ao Distrito Federal.

Lembramos aqui a luta autonomista do prefeito Pedro Ernesto. Situava-se neste ponto, o pacto de aliança entre Anísio e o prefeito do DF.

Segundo Nunes, o educador passou por *“três áridos desertos”* de sofrimentos, incompreensões e perseguições. Dentre os três, este, trilhado durante o duro ano de 1935, talvez tenha sido o mais inóspito. Se no primeiro,

<sup>45</sup> Anísio Teixeira referia-se ao Estatuto das Universidades Brasileiras aprovado na gestão do ministro Francisco Campos, em 1931, portanto, no período do Governo Provisório de Getúlio Vargas. Esse período estende-se até 1934, quando é promulgada a Constituição, inaugurando uma nova fase na Era Vargas.

<sup>46</sup> Telegrama de Capanema a José Maria Bello. Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC / FGV. GC g 1936.09.18. Apud MENDONÇA, 2002, p. 11.

<sup>47</sup> CPDOC / FGV. AT t 35.04.10.

<sup>48</sup> Idem.

onde, ainda jovem, na casa dos vinte anos, defrontara-se com as escolhas entre a educação jesuítica e o pensamento escolanovista pragmático de Dewey, suas angustiadas escolhas eram amenizadas pelo ímpeto juvenil que ainda animava seu espírito, e o novo rol de amizades que se lhe descortinou a partir deste novo mundo que surgia em seus pensamentos.

O “segundo deserto” entretanto, alcança um Anísio mais maduro, adulto e solitário envolto nas malhas das responsabilidades pesadas do poder administrativo e político da Diretoria de Instrução Pública do DF.

Eis Anísio em sua mesa de trabalho, que é também uma mesa de existência à serviço da educação. Redige o programa do Partido Autonomista do Distrito Federal. Estamos no mês de fevereiro de 1935. Na introdução desse programa aponta a necessidade do Estado assumir o papel regulador da distribuição de bens, denuncia o fracasso da fórmula personalista das organizações partidárias nacionais. Apresenta o prefeito Pedro Ernesto como liderança confirmada pelo voto popular, pela primeira vez na história da cidade, destacando o sentido radical da sua obra pública, obra que ajudou a construir.

Dispara críticas: às organizações políticas liberais, que não percebiam a necessidade de homogeneidade e coesão, aos extremistas de esquerda e aos extremistas de direita que, no seio das suas organizações, tornavam-se pequenos sacerdotes ativos e operantes dos ideais e das soluções do seu partido, todas essas atitudes contrárias à formação de uma mentalidade aberta (NUNES, 2001, p. 8).

Este Anísio, que chega a transformar-se em redator panfletário da Prefeitura de Pedro Ernesto, é um homem à beira do desespero do enfrentamento das incompreensões que lhe movem uma miríade de forças, tanto à direita quanto à esquerda o cenário político da ocasião. A realidade mais imediata, entretanto, lhe cairia já em novembro-dezembro daquele ano com o advento do Estado Novo varguista e o exílio por quase uma década no interior do Brasil.

Para Nunes, o “erro” de Anísio, que o isolou da onda reformadora que caracterizava aqueles anos em seus vários segmentos político-sociais, foi o exagero da dose modernizadora. Anísio e os demais cardeais que embarcam nessa aventura instituem a Educação como campo de investigação acadêmica.

O ensino superior, já iniciado com a *Escola de Professores* do Instituto, que preparava mestres primários, ampliava-se ainda mais, agora com uma universidade de fins culturais, que aspirava tornar-se um centro de produção e

socialização de um saber científico, filosófico e literário, obtido por meio da investigação e da pesquisa.

A criação da UDF foi fortemente criticada pelos setores políticos mais conservadores; as já anteriormente assinaladas forças tradicionais da Igreja Católica e da elite política; identificada por estas como fruto da vaidade pessoal de Anísio e veículo de propagação comunista, além, evidentemente, de constituir-se um obstáculo ao projeto universitário almejado pelo ministro Capanema.

O espírito de autonomia universitária e liberdade de cátedra, pilares da UDF, propiciariam um clima de democratização e de liberdade intelectual que acabaram contrariando os interesses do governo Vargas e culminaram por causar a demissão de Anísio Teixeira da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Em função da eclosão dos movimentos armados, em novembro de 1935, o Congresso Nacional delega ao Presidente da República amplos poderes para declarar o “estado de sítio” em todo o país. Começa o autoritarismo consentido.

Com direitos e garantias individuais suspensos, a Lei de Segurança Nacional concedia às autoridades o poder de perseguir e deter qualquer cidadão que tivesse, ainda que de longe, a menor ligação ou simpatia pelos partidos políticos de esquerda, como era o caso da Aliança Nacional Libertadora (ANL).

Imediatamente procedeu-se à prisão de alguns assessores diretos de Anísio, como Paschoal Lemme; professores da UDF, como Hermes Lima e Edgar Rabelo e da Escola Secundária do Instituto de Educação, como Edgar Sussekind de Mendonça. (LEMME, 1988, p. 166)

Em 1º de dezembro de 1935, preocupado e amargurado, Anísio pede demissão da Secretaria de Educação sob a justificativa de que sua permanência no cargo constituía “embaraço político” para o governo de Pedro Ernesto. Alegando “não ser político e sim educador”, afirmava ser, “por doutrina”, avesso à violência, apontando a educação, “no sentido largo do termo”, como o meio mais adequado “de se evitarem as revoluções”. (TEIXEIRA, 1997, p. 34)

Mesmo lamentando a demissão de seu secretário, Pedro Ernesto não pode lutar contra o panorama sombrio que se estabelece no Brasil após os incidentes de novembro de 1935.

Ao arriscar-se em elogiar a competência de Anísio e sua dedicação à obra educacional, assegurava que “o povo da capital da República, na sua serenidade

e na sua imparcialidade, já julgou sua obra e a sua personalidade, sentindo e apreciando o seu grande esforço pelo progresso educativo do Distrito Federal”. (Idem, p. 35)

A instituição formal do autoritarismo, com a decretação do Estado Novo, em novembro de 1937, forneceu ao ministro Capanema os recursos políticos necessários para enfim, eliminar esse problema de sua administração.

Entre janeiro e agosto de 1938, o cargo de Reitor da UDF seria ocupado por Alceu Amoroso Lima, um dos principais adversários políticos de Anísio Teixeira e aliado do ministro Capanema. Nessa época começa a ser articulada a extinção da Universidade, que se daria no ano seguinte.

Em uma exposição de motivos endereçada ao presidente Getúlio Vargas, em junho de 1938, Capanema invocava o princípio da disciplina, “essencial ao Estado Novo”, para convencê-lo sobre a necessidade de fechar a Universidade do Distrito Federal. “Disciplina significa ordem e clareza; economia e eficiência; simplicidade e rapidez. A disciplina implica num resultado, a saber, o máximo aproveitamento do esforço humano”.<sup>49</sup>

Segundo o ministro, a Prefeitura do Distrito Federal mantinha um serviço que extrapolava sua competência. Os cursos de Filosofia, Ciências, Letras, Economia, Política e Pedagogia ministrados pela UDF deveriam ser oferecidos pela Universidade do Brasil, que não poderia “permanecer indefinidamente como uma entidade anômala, sempre distanciada de constituir um verdadeiro centro de cultura, sempre longe de ser uma honra para nosso país”. Baseando-se neste argumento, o ministro indicava a solução “mais simples, mais certa e mais econômica”: a incorporação dos cursos da UDF à Universidade do Brasil.<sup>50</sup>

Nessa época, a Universidade do Distrito Federal já fora reorganizada pelo Decreto Municipal nº 6.215, de 21 de maio de 1938, fato que, segundo o ministro, era inconstitucional, uma vez que o prefeito do Distrito Federal não teria competência para decretar leis de ensino.<sup>51</sup> Sendo inconstitucional, era, portanto,

---

<sup>49</sup> Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC / FGV. GC g 1936.09.18.

<sup>50</sup> Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC / FGV. GC g 1936.09.18.

<sup>51</sup> Segundo a Lei Orgânica do Distrito Federal (Decreto-Lei nº 96, de 22 de dezembro de 1937), em seu Art. 2º “a legislação local é da privativa competência do Conselho Federal, mencionando de modo especial, na alínea g, a legislação referente à educação e à cultura. Pelo Art. 180 da Constituição de 1937, enquanto não se reunisse o Parlamento Nacional, a competência legislativa da União caberia ao presidente da República. Portanto, as leis do DF – especialmente as leis

passível de anulação. Além do mais, o ministro apontava irregularidades que infringiam o Decreto nº 19.851/1931 (Estatuto das Universidades Brasileiras), segundo o qual uma universidade só poderia ser organizada se mantivesse, pelo menos, três dos seguintes cursos: Medicina, Engenharia, Direito, Educação, Ciências e Letras, o que não acontecia com a UDF, que possuía apenas um dos cursos exigidos pela Lei Federal.

A dissolução da UDF ocorreu por meio do Decreto-Lei nº. 1063, de 19 de janeiro de 1939, que dispunha *sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil*. Tornava-se vitorioso o projeto autoritário que, a bem da ordem, da disciplina, da eficiência e da economia fazia desaparecer a UDF, passando a Universidade do Brasil a constituir o único centro universitário da capital da República, como desejava Capanema.

Pelo artigo 1º do referido decreto foram transferidos para a Universidade do Brasil os estabelecimentos de ensino que compunham a UDF, até então mantida pela prefeitura do Distrito Federal.

Entretanto, o parágrafo único deste artigo discriminava os estabelecimentos que *não deveriam ser transferidos*, dentre os quais o Instituto de Educação, o Departamento de Artes e Desenho, o Departamento de Música, bem como o Curso de Formação de professores primários, o curso de orientadores de ensino primário, o curso de administradores escolares e os cursos de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação.<sup>52</sup>

A formação do magistério primário voltou a ser feita no Instituto de Educação em nível secundário, na modalidade normal. Os demais cursos que compunham a Faculdade de Educação, a Faculdade de Filosofia e Letras, a Faculdade de Ciências e a Faculdade de Política e Economia foram incorporados

---

sobre o ensino – só poderiam ser expedidas pelo presidente da República. CPDOC / FGV. Decreto municipal contra a Constituição. GC g 1936.09.18. Este texto constitui parte de um documento elaborado por Capanema intitulado “Observações sobre a UDF”, endereçado a Luiz Simões Lopes, justificando a transferência da UDF para a UB, que, segundo sua vontade, ocorreria em 01-08-1938. Ver a respeito MENDONÇA, 2002, p. 113.

<sup>52</sup> Parágrafo único do Artigo 1º do Decreto Lei nº 1063 de 20-01-1939. Arquivo Geral do ISERJ. Pasta UDF, doc. 009. As Escolas que compunham a UDF, quando de sua criação, passaram a se chamar faculdades em função do Decreto 6.215/1938 que reorganizou a UDF. A Escola de Educação teve o nome mudado para Faculdade de Educação, bem como as demais que passaram a se denominar Faculdade de Política e Economia, Faculdade de Ciências e Faculdade de Filosofia e Letras.



à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi), onde passariam a se formar os candidatos ao magistério das escolas secundárias.<sup>53</sup>

Os professores catedráticos com exercício nos cursos transferidos deveriam ser aproveitados pelo Governo Federal em cargos da mesma natureza, assim como os alunos regularmente matriculados nesses cursos continuariam normalmente os seus estudos na Universidade do Brasil.<sup>54</sup>

Luiz Camillo de Oliveira Netto, reitor interino da UDF no período em que se processou a transferência de seus cursos para a Universidade do Brasil, lamentou, em carta ao secretário do presidente Vargas, a destruição da “instituição de ensino de maior importância cultural do Rio de Janeiro e possivelmente de todo o país (...) com mais de quinhentos alunos freqüentando suas aulas”.<sup>55</sup>

À medida que, em meados dos anos de 1930, a modernização autoritária se firmou, Anísio Teixeira catalizou a perseguição de católicos e pensadores autoritários. Sua gestão foi avaliada como uma estratégia de oposição dentro da estratégia oficial e, como tal, foi combatida e interrompida. Os católicos invadiram a prefeitura e controlaram os serviços educativos. *Vencera o projeto repartido de educação: para o povo, uma educação destinada ao trabalho e para as elites, uma educação para usufruir e exercer a cultura.* Anísio opusera ao nacional, o democrático entendido menos como conjunto de mecanismos de participação dos indivíduos na sociedade política e mais como mecanismos de democratização da sociedade civil (Warde, 1984, p. 105-139; Apud NUNES, 2001, p.9).

Pretende-se aqui, a título de cumprir as metas específicas que dão nome a este capítulo, bem como dar fecho às questões gerais sobre a “Comunhão dos Cultos” levantadas neste trabalho, apresentar algumas anotações e questionamentos acerca dos estudos sobre o assunto.

Trata-se de discutir a temática na perspectiva de colaborar para o debate nessa área, considerando comparativamente o proposto pela atual LDB – Lei nº 9.394/96 com relação à formação docente. Destacam-se nela os Arts. 62 e 43 - Lei nº 9.394/96, com relação respectivamente à formação de docentes para atuação na educação básica, ressaltando as universidades e institutos superiores de educação como *locus* destinados à formação desses profissionais e a

<sup>53</sup> Artigo 2º do decreto 1.063/1939.

<sup>54</sup> Idem, Artigos 4º e 5º.

<sup>55</sup> Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC / FGV. Carta de Luiz Camillo de O. Netto a Vergara, 7 de maio de 1939. GC g 1936.09.18, doc. 10.

finalidade do ensino superior. Acerca deste último aspecto, enfatiza-se a investigação científica e a promoção da participação da comunidade.

Romanelli (1978, p. 133) menciona que “em 1935, Anísio Teixeira como secretário de educação criava a Universidade do Distrito Federal e nesta a Faculdade de Educação, na qual se deu a implantação do instituto de educação”.

O decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 que instituiu o regime universitário no Brasil determinou os fins do ensino universitário. Destaca-se entre outros, o estímulo à investigação científica e o preparo para o exercício profissional. Finalidades essas presentes na atual lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/96, Art. 43, especificamente nos incisos I, III e VII que apontam respectivamente para:

1. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
2. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica;
3. Promover a extensão, aberta à participação da população visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A reforma por Anísio (e os demais *cardeais*) conduzida empurrou a escola para fora de si mesma, ampliando sua área de influência na cidade. Atravessou o espelho da cultura européia e norte-americana, articulando o saber popular ao acadêmico. Retirou o problema da educação da tutela da Igreja e do governo federal. Todos esses aspectos marcam o caráter polêmico da sua gestão, graças à sucessão de conflitos que se criaram em vários níveis: no nível governamental, no nível ideológico e no interior das próprias escolas. (NUNES, *ibid*, *ibid*).

A partir das considerações acima, observamos que a pesquisa e, caracterizadamente, a investigação científica, vêm sendo perseguidas pelas universidades brasileiras há longo tempo. A atual LDB, conforme pesquisadores do campo a analisam, reforça tais fins, sem, no entanto, indicar eficazmente os meios constitutivos para tanto.

Não se trata simplesmente de questionar a quantidade, ou mesmo, a qualidade dos estudos e pesquisas realizados nas academias; muito embora, saiba-se das dificuldades que atropelam o caminho de professores na tentativa de qualificarem-se e contribuir efetivamente para o bem estar da população e desenvolvimento da comunidade.

Pesquisa-se o entendimento dos motores que elevam os “alunos-mestres”, geração após geração, a continuar, pela força e coragem própria daqueles que sonham e pelejam por um país que ofereça condições melhores de ensino e pela igualdade das condições sociais e culturais para todos, como também ainda, pesquisa-se pelas razões conformadoras de uma exigência legal; a Lei nº 9.394/96, referenciada em seus arts. 62 e 63, que tratam especificamente da formação de professores, assunto que abordamos a seguir

#### **4.2. Formação Docente**

Em continuidade a nosso estudo sobre a comunhão dos cultos no Brasil, indagamos nesse trabalho, acerca da necessidade tanto por parte de professores e alunos, como das instituições, quais sejam as universidades ou os institutos superiores de educação, de se questionar embasados no princípio da ética e a partir de uma perspectiva transformadora, portanto, conscientizadora, de que forma as pesquisas e as investigações científicas realizadas nestas instituições refletem o estudo crítico e criativo de realidades sociais contemporâneas e se estas se revertem e espelham na atuação docente, o que seria indicador de sua identidade efetiva; identidade esta que, acreditamos, é construída ainda no processo desta tal formação.

A qualidade da ação docente ao longo de todo o século XX vem sendo questionada no Brasil, ou seja, o professor vem recebendo da sociedade, mais ainda nas últimas décadas, especialmente pelos meios de comunicação jornalística e televisiva, as críticas em torno desta temática, por ser uma necessidade premente a de se valorizar o papel deste profissional, na atual realidade dinâmica.

No entanto, a formação dos professores mais críticos e reflexivos (GIROUX, 1997) pode ajudar a reverter essa visão pessimista que tem acompanhado os docentes. O “professor profissional” pode retornar a seu lugar no momento que passar a desenvolver sua competência intelectual, técnica e política.

É necessário, pois, destacar a importância da formação do docente, que implica reflexões sobre a atuação do professor, não se restringindo apenas a sua

metodologia de ensino ou de seu fazer didático, mas também no seu posicionamento filosófico, epistemológico, político e ideológico.

No entender deste trabalho que ora se desenvolve, e sendo esse um dos seus principais objetivos de esclarecimento, *o professor precisa entender-se como ser histórico e deve questionar-se sobre suas intencionalidades.* (PIMENTEL, 1993)

Assim as instituições formadoras de professores devem atentar ao fato de que a mudança paradigmática do professor, enquanto profissional, sejam a que nível for, não se restringe ao desenvolvimento de um conjunto de competências docentes, mas também ao desenvolvimento de uma visão filosófica como pessoa e ente que atua no universo social.

Dessa forma, se entende que sejam características do profissional docente na reforma a que se propunham os *cardeais da educação*;

A capacidade de transmitir conhecimento;

A capacidade de análise e crítica as relações socioculturais em que está inserido,

O desenvolvimento de um olhar investigador que seja capaz de produzir novos conhecimentos através de pesquisas, de estudo sistemáticos e de investigações empíricas, como eram do feitio dos mesmos educadores em questão.

Entende-se que não seja possível promover a extensão ou a pesquisa nos moldes estritamente acadêmicos diretamente à população, tão pouco a pesquisa, nessas instituições sem as condições intermediárias básicas perseguidas pelos “Cardeais” desde os anos 30, que fundamentam a elaboração de políticas públicas voltadas a esses fins. Nesse sentido, busca-se também ao refletir acerca do papel da universidade, e dos institutos de educação, assinalar o sentido profundo da democratização real e efetiva necessária ao país.

A abertura ao debate e a reflexão sobre a finalidade das instituições, cujas características apontam para novas práticas de valorização do profissional docente, apontam um caminho favorável à realização de trabalhos científicos e pesquisas por parte de professores e alunos.

Lembramo-nos da crítica de Gadotti (2000, p. 87) com referência a criação dos Institutos Superiores de Educação:

“de nada adiantará criar uma nova instituição com velhas práticas, como currículos fragmentados e desvinculados da realidade das escolas, a ausência de relação entre teoria e prática, formação conteudista e concepção iluminista do conhecimento”.

Trata-se sim, de estabelecer reflexivamente, através da insistência e persistência de estudos sobre o tema da associação entre Educação e Democracia uma nova visão, um novo paradigma de mentalidade. “*Como sabemos, a partir de Platão, a diversidade das culturas, mentalidades, gênios nacionais, prende-se a duas razões que se mantêm mutuamente: os indivíduos encontram-se fixados em instituições, papéis, e esses últimos chegam até a modificar os indivíduos*” (VEYNE, 1979, p. 76).

As considerações levantadas neste trabalho são mero ponto continuativo para reflexões posteriores mais aprofundadas acerca da temática do campo. Numa ação coletiva a partir do campo de pesquisa aberta a todos os atores envolvidos e interessados no processo.

Interessou-nos essa discussão ao identificarmos, nos debates em torno da reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/1968), a posição de Anísio Teixeira, que problematizou a questão da formação docente, pela constante defesa de uma Escola de Educação nos moldes universitários, tal como criara no Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1930.

Dizia ele:

“A experiência, embora breve, dessa universidade, marcou o sentido do que é uma escola profissional de educação, destinada à licença do magistério de nível primário, médio e superior e ao preparo de especialistas em educação, cujos graus universitários correspondem ao bacharelado e ao título de licenciado em magistério e em especialização profissional no campo da educação. Em nível de pós-graduação, ministra os graus de Mestre e o de Doutor”. (TEIXEIRA, 1969, p. 239)

Comparando esse estabelecimento a uma Escola de Medicina, no sentido de percebê-la como uma escola de ciência e arte, lembrando aqui nosso pressuposto inicial, comparativo do conceito de *Paidéia*, conforme explicitado por Jaeger (1986) – uma espécie de *ciência-arte-techné* aplicada à prática profissional – Anísio entendia a Escola de Educação como uma escola de aplicação dos conhecimentos humanos, ao contrário das escolas acadêmicas, que buscavam o saber desinteressado. Na verdade, a Escola de Educação não prescinde do saber acadêmico, mas.

“(...) sua vocação principal é a de como ensinar, como organizar o saber para a tarefa de ensino em diferentes níveis e com diferentes objetivos. Daí, ser rigorosamente uma escola profissional superior, à maneira das escolas de medicina, que se utilizam de grande parcela do saber humano para aplicá-lo na arte de curar”. (TEIXEIRA, idem, p. 242)

Na visão de Anísio, pedagogos e professores deveriam estar acima de tudo, interessados no processo educativo reformador, e não divididos entre especialistas, empenhados na pesquisa, muitas vezes estéril, e professores, sobrecarregados com as aulas apenas.

A idéia do professor-pesquisador, que reflete sobre sua própria prática, está presente desde sempre nas concepções de Anísio sobre o curso de formação de professores, bem como a idéia de uma pesquisa aplicada, fazendo das ciências o solo de reflexão e a alavanca para as mudanças que deveriam ocorrer no campo educacional. Em sua opinião, *“no domínio da educação, o campo precípua ou específico – atelier, laboratório ou oficina – é a sala de aula, onde oficiam os mestres, eles próprios também investigadores, desde o jardim de infância até a universidade”*. (TEIXEIRA, 1997, p. 203)

A percepção dicotomizada entre ensino e pesquisa, assim como a formação pedagógica desvinculada da formação específica, apartando o conteúdo da metodologia, ainda hoje é um dos tais obstáculos “pelásgicos” à formação docente realizada por nossas universidades, advindo, talvez, daí o desprestígio dos cursos de licenciatura e a fragmentação cada vez mais profunda da identidade daqueles que se dedicam ao magistério (CANDAU, 1988).

A questão da formação docente, em cuja complexidade as universidades se debruçam, não será resolvida com a criação de novos espaços nos quais se evidencia ainda com maior ênfase o fosso entre aqueles que produzem o conhecimento e o profissional experimentado que domina as técnicas de ensino, mas que não vivencia de perto a realidade da pesquisa educacional.

Na contramão dessa proposta, o projeto da UDF, há sete décadas, procurava priorizar a formação do magistério em todos os níveis de ensino pelo estímulo à pesquisa pragmática científica, literária e artística.

### 4.3. Reforma da Educação

A realidade brasileira ainda hoje, no que concerne à formação de professores, especialmente no que se refere às primeiras séries do ensino fundamental, continua a apontar para uma maioria de profissionais com formação de nível médio. Nesse sentido, a formação superior, mesmo que em Institutos Superiores de Educação, significaria um aumento de custos injustificado se nos mantivermos no entendimento da educação como bem público.

Argumentamos, entretanto, conforme entende MACEDO (s/d), que o movimento no sentido da formação de professores em nível superior precisa ser entendido no movimento das aspirações por mobilidade social, para que possamos compreender as múltiplas tentativas históricas de criação de institutos superiores de educação.

O movimento no sentido da formação de professores para o ensino fundamental em escolas de nível superior como vimos nesta pesquisa não é novo. Em virtude do atendimento de pressões de eficiência social, no entanto, essa formação tem se mantido fundamentalmente nos níveis médios de formação, a despeito de várias iniciativas em sentido contrário, dentre as quais se destaca pela seriedade e profundidade, a experiência escolanovista dos anos 30.

Dentre as outras iniciativas, contamos, em momento recente, com a proposta de transformação de escolas normais de nível médio em centros de formação superior, como foi o caso do nosso objeto de pesquisa, o IERJ, transformado em ISERJ a partir do decreto do MEC 3276/99; assim como com a criação de cursos de formação de professores para as primeiras séries da educação fundamental nas Faculdades de Educação.

As demandas por tais mudanças surgem de toda parte.

Para os alunos representaria a associação das vantagens da facilidade de acesso às escolas normais e a certificação profissional, ao maior prestígio social do curso superior, com o aporte a ocupações mais elevadas socialmente, que exigem esse nível de escolarização.

Para os professores, representa aumento de *status* e de faixa salarial.

Para as universidades é negócio rentável, por tratar-se de curso de baixo custo e amplo potencial de captação de alunos.

Consideremos ainda, a propaganda acerca da inserção social, prato cheio para o poder público, discurso legitimador dos dividendos políticos na educação.

A passagem do ensino normal para o nível superior sempre envolveu portanto, um discurso de que o aumento da formação geraria uma melhoria na qualidade do profissional formado.

Analisando a história americana, no entanto, Labaree (1998, p. 14, apud MACEDO, s/d) argumenta que:

“(...) a elevação do status da escola normal e a incorporação da formação de professores à universidade tem menos a ver com a qualidade da formação profissional do que com a demanda dos consumidores por educação superior e com as condições de mercado que encorajam as instituições a atender a essa demanda. O conteúdo da formação de professores foi menos importante nesse processo do que a sua forma institucional e preparar pessoas para efetivamente desempenhar o papel de professor era menos importante do que simplesmente provê-las com o status de graduados”.

Para o autor a formação de professores em nível superior não atende a uma demanda efetiva por melhor formação, e sim a busca individual por melhor colocação no meio profissional. Nesse sentido, a elevação do nível de formação é resultado da pressão por ascensão social. A predominância da idéia da mobilidade social traz alguns determinantes para a formação de professores que nos permitem analisar a proposta dos Institutos Superiores de Educação.

Na medida em que passa a ser vista como valor de troca, as vantagens sociais que podem ser conquistadas pela escolarização passam a ser mais importantes do que os conhecimentos e habilidades necessárias à efetiva atuação profissional do professor. Assim, a construção do saber prático, aplicável à resolução das situações que se colocam no dia-a-dia docente, desvalorizam-se, premidos pela pressa em adquirir a certificação, uma vez que a aplicabilidade do conhecimento não é um valor real na demanda do mercado.

Ainda conforme Macedo (s/d), se a princípio a lógica da mobilidade social aponta para a pressão e a conseqüente facilitação do acesso de todos à educação superior, é também verdade que esta mesma sociedade não abdica da idéia de estratificação e divisão de classes. É por isso que, ao mesmo tempo em que acena com a qualificação dos professores em nível superior, a legislação a confina a instituições ou cursos de menor prestígio.



A própria descrição da situação tanto nos estados Unidos quanto no Brasil, dá conta da existência de uma visível estratificação:

“(...) nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação de “jeito de dar aula”. (LABAREE, 1998, p. 21)

Ao mesmo tempo em que denuncia a estratificação, o MEC inspira o já mencionado decreto 3276/99, que determina que a formação de professores para as séries iniciais da educação básica e infantil se realize em cursos específicos; os normais superiores da atualidade; diferenciando-os do restante da formação de professores e do preparo de especialistas e pesquisadores. Desta forma, a formação em institutos superiores de educação, de característica não universitária lhes confere menor status social.

Nesse sentido, a proposta de reforma institucional das diretrizes para a formação inicial de professores continua a apontar na direção de, garantindo um fácil acesso dos cidadãos ao ensino superior e a formação superior de todos os professores, efetivamente manter intactos os mecanismos de estratificação e diferenciação do profissional docente.

#### **4.4. É possível uma *Comunhão dos Cultos* no Brasil?**

Considerando que a questão levantada aqui e que dá nome e impulso a este trabalho é formulada por Anísio Teixeira, é inevitável darmos à sua voz a predominância conclusiva deste item. A leitura de seus pensamentos, entretanto, emerge enriquecida pelos confrontos e coalizões identificadas ao longo deste trabalho, possibilitando-nos ainda, buscar uma síntese com a conjuntura atual, ainda enfrentando as mesmas “muralhas pelásgicas” escaladas pelos cardeais em sua luta pelas reformas educacionais.

Com relação à atualização das críticas ao sistema de formação de professores, as seguintes falhas são atribuídas às escolas de formação em nível médio:

Centralização administrativa, concepção dualística da educação, antidemocrática e antieconômica, método de ensino livresco, falta de aproximação ou entendimento entre os professores e, por fim, a conseqüente constatação de que a instituição, sendo mera reprodutora de conteúdos, só existe para os exames. Crítica já feita à época do recorte de nossas pesquisas aqui desenvolvidas, há quase oitenta anos no passado: “Os cursos são apenas uma *preparação* para as provas livrescas e formais do fim do ano”. (TEIXEIRA, 1997, pp. 93-94). Nesse aspecto, como em outros, pouco ou nada mudou desde então no campo da formação docente.

Anísio Teixeira já entendia que a função do Estado democrático incluiria a implementação dos serviços educacionais, as “máquinas de fazer democracias”, como dizia; mas deixava claro: “defendendo-os de influências imediatistas dos governos ou da influência profunda de ideologias partidárias”. (Ibid, p. 55)

Para Anísio, o principal problema brasileiro de educação era o direcionamento de nossas escolas primárias e secundárias que formavam quadros desinteressados e apáticos. Ele entendia a fórmula esquecida da transmissão do conhecimento ancestral natural, quando dizia que:

“Educação é função natural pela qual a sociedade transmite a sua herança de costumes e hábitos, capacidade e aspirações aos que nela ingressam para a continuarem. A educação escolar é um dos modos pelo qual se exerce tal função. Na escola ela se faz dirigida e intencional. Obedece a planos. Gradua-se. Distribui-se inteligentemente”. (Ibid, p. 41)

Ao contrário da realidade que se constata no campo da formação docente desde sempre portanto no Brasil, a principal função da educação escolar seria “a redistribuição dos homens pelas diversas ocupações e meios de vida em que se repartem as atividades humanas”. (Ibid, p. 42) Nesse sentido, todas as escolas seriam profissionais e técnicas, “Porque, de um modo ou de outro, são técnicas que se ensinam nessas escolas; isto é, processos racionais, tão científicos quanto possível, de se fazerem as coisas e de se explicarem os fenômenos”. (Ibid, *ibidem*).

Entendia Anísio, em 1936, que estaríamos passando para um período no qual a civilização

“se apóia e se apoiará, cada vez mais, nas aplicações da ciência. E, como tal, em uma civilização técnica. São técnicos hoje os

processos de construir móveis ou de curar doentes. E não chego bem a compreender, como se insiste ainda em conservar a velha divisão entre profissões liberais e profissões técnicas, a não ser que se considerassem liberais as de ordem político-social. Mas todas, hoje, mesmo as profissões de ordem político-social, vão participando de um decidido espírito de técnica ou de aplicação científica”. (Ibid, *ibidem*)

Com muita clareza analisava as transformações dos sistemas escolares ocorridas em diferentes países, que teriam resultado no surgimento de uma dualidade, amálgama das “novas exigências do tempo e as tradições arraigadas de séculos”. (p. 44). Previa ele que, com o tempo, as escolas conservariam suas finalidades culturais, porém “reconstruídas para servirem ao novo espírito científico da civilização. Dentro da grande variedade de técnicas da vida moderna, há lugar para a cultura de alguns, que se dediquem à filosofia, à literatura e às artes. Apenas, enquanto no passado outra não era a formação universal do homem culto, hoje representa, estritamente, uma das muitas especialidades a que se podem dedicar os homens. De mil maneiras um homem consegue, hoje, ser culto”. (Ibid, *ibidem*)

Além de preparar os indivíduos para viver em uma civilização baseada na ciência e na técnica, para Anísio e os cardeais, caberia também à escola educar para a Democracia: formar cidadãos que conhecessem seus direitos, e a própria escola seria um instrumento de aperfeiçoamento da sociedade.

A ciência, tanto para ele quanto para Azevedo ou Lourenço Filho, exigia a “reconstrução dos velhos processos de ensino” e “o ajustamento de novos materiais de instrução”. Esses aspectos são apontados por Anísio Teixeira quando ele trata da educação rural, objeto das preocupações também de Lobato, que insistentemente descia o malho de sua pena na figura preguiçosa e doentia de seu *Jeca Tatu*, quando sintetiza as razões que acentuavam a necessidade de uma nova escola popular.

Entretanto, faz-se necessário ressaltar o *modernismo* de seu pensamento, principalmente no que se refere às principais funções que atribuía à escola: preparar para viver em uma civilização baseada na ciência e na técnica e para a democracia. A atualidade de suas propostas principais e de suas análises críticas pode ser ilustrada, entre muitas outras, pela seguinte passagem:

“Pode-se, portanto, afirmar, com perfeita segurança, em relação à escola primária brasileira:

1. Que a sua finalidade não pode ser satisfeita em um curso de três ou quatro anos, extensão média que a caracteriza;
2. que as matérias não estão devidamente graduadas através dos anos escolares;
3. que não há relação entre o programa escolar seguido pelos professores e as atividades ordinárias da vida da criança;
4. que os métodos de ensino são ainda muito artificiais e livrescos;
5. que não se desenvolve a iniciativa do aluno nem se obtém sua participação ativa no trabalho escolar;
6. que a criança não obtém pela escola nenhuma compreensão melhor dos seus problemas e dos problemas de sua terra e de sua gente;
7. que a escola não oferece oportunidade para formação do caráter.” (TEIXEIRA, 1997, p. 92)

Anísio entendia que a função do Estado democrático seria a manutenção dos serviços educacionais. Defendia a liberdade da educação, tanto em relação à Igreja quanto em relação ao próprio Estado. Reconhecia entretanto, que o empreendimento da educação tinha tornado-se tão vasto, tão custoso e tão complexo, que só o Estado teria recursos para executá-lo, mas não para governá-lo: “deveria conservar sobre a educação, o direito de lhe defender a liberdade e a imparcialidade”. (Ibid, p. 56)

A autonomia dos serviços educacionais estaria sujeita apenas às suas próprias influências e às que “se faziam sentir na sociedade a que se destinam”. (Ibid, pp. 55-56) A educação deveria ser preservada em sua autonomia das investidas da “politicagem” e também daquelas de “ordem ideológica”. Esse encaminhamento estaria sendo adotado pela democracia brasileira a partir de 1934, que teria colocado a educação sob a direção de “órgãos que tiram sua autoridade e competência da lei”, o que estaria levando ao governo autônomo da educação, “confiando seus destinos a corporações representativas da sociedade, sem eiva de partidarismos de qualquer espécie”. (Ibid, pp. 56-57)

Quanto à “Universidade e sua função” é particularmente atual. Diz o educador:

“Trata-se de manter uma atmosfera de saber pelo saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente.” (Ibid, p. 123)

A sua análise das conseqüências da falta de tradição universitária ou, em outras palavras, a falta de instituições regulares de cultura que caracterizava o Brasil também continua pertinente, como se percebe claramente no trecho abaixo, que mantivemos integralmente transcrito pela importância relevante que possui para este trabalho, por ser a fonte de inspiração para o início do desenvolvimento destas pesquisas, de onde extraímos o termo que dá título a este trabalho:

“A cultura brasileira se ressent, sobretudo, da falta de quadros regulares para sua formação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e diversos, e os esforços para desenvolvê-la tão hostilizados e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraiza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos da sua luta pessoal pelo saber.

**Não há uma comunhão dos cultos** (grifo do autor). Repellido, muitas vezes pelo meio, sobre o qual se eleva pelos conhecimentos superiores ou especializados que adquiriu à própria custa, o homem culto é, ainda, no Brasil, hostilizado pelos outros homens cultos. A heterogeneidade e deficiências dessas diferentes culturas individuais e individualistas fazem com que o campo de ação intelectual e pública, no país, se constitua um campo de lutas mesquinhas e pessoais, em que se entredoveram, sem brilho e sem glória, os poucos homens de inteligência e imaginação que ainda possuímos. (...) Não será isso, exatamente, porque nos faltam essas instituições regulares de cultura, em que os homens se formam num ambiente de livre circulação de idéias, seguindo caminhos diversos, mas em um mesmo meio, vivendo afinal a vida da inteligência, em comum, associadamente, fraternalmente? (...) Não cooperamos, não colaboramos, não nos solidarizamos com os companheiros, nem em ação, nem em pensamento, porque cada um de nós é o centro do universo, e só desse centro partirá a verdadeira ação e o verdadeiro pensamento”. (Ibid, pp. 126-127)

Muitas dificuldades mencionadas nesta passagem permaneceram e algumas, como as desigualdades sociais e o autoritarismo político, este especialmente depois de 1936, se acentuaram.

Em termos sintéticos, vale a pena destacar a relativa atualidade de suas propostas para a solução de vários problemas das escolas e da educação brasileiras.

Sugeriu, entre outras, as seguintes medidas: As escolas secundárias deveriam ser flexíveis, sem a rigidez dos programas e métodos de avaliação, até então, oficialmente estabelecidos.

Deveriam preparar para todos os tipos de trabalho, inclusive o intelectual.

Estas mudanças visariam à superação da seletividade, da exclusão e do dualismo entre educação profissional e educação acadêmica.

Afirmava, com relação à formação dos professores e de técnicos, ser necessário:

“buscar, fora do Brasil, elementos para a renovação de nossa cultura e de nossas técnicas. Remessa de estudantes de mérito para o estrangeiro e contrato de professores estrangeiros para novas escolas e novas faculdades”. (TEIXEIRA, 1997, p. 49)

Para Anísio, seria urgente, à época, formar adequadamente o quadro intelectual da nação para que pudesse assumir, plenamente, a função diretiva que lhe competia nesse processo. Esta função era concebida com um caráter essencialmente educativo, na perspectiva atribuída por Dewey à noção de direção social, o que suporia formar um novo tipo de intelectual pragmático, o seu *homem culto*, distinto das tradicionais elites brasileiras e cuja marca característica seria a mentalidade científica no seu duplo significado de espírito experimentalista e de espírito democrático. Foi esta concepção do papel do intelectual como dirigente, que não só presidiu à organização do Instituto de Educação do DF e da UDF, como também conformou a sua própria atuação político-administrativa na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sensação que nos fica ao concluir as pesquisas relativas a esta dissertação é a de frustração e desalento, se pensarmos que em termos de formação docente o que temos hoje, a nosso ver, no Brasil, apresenta poucos avanços e vários retrocessos em relação à experiência de setenta anos atrás que se buscou investigar.

“Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o âmago da questão, alterando os caracteres gerais e os traços salientes das reformas que o precederam. Nós assistíamos à aurora de uma verdadeira renovação educacional, quando a revolução estalou. Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo (...) nem produzir-se, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. As surpresas e os golpes de teatro são impotentes para modificarem o estado psicológico e moral de um povo. É preciso, porém, atacar essa obra, por um plano integral, para que ela não se arrisque um dia a ficar no estado fragmentário, semelhante a essas muralhas pelásgicas, inacabadas, cujos blocos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surpreendeu antes do coroamento de seus esforços”.  
(Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - Março de 1932)

Procuramos, ao seguir a trilha da evolução contínua ensejada pelas *forças organizadas da cultura e da educação* no resgate das idéias do período que compreende a “comunhão” dos três educadores fundadores do projeto escolanovista do Instituto de Educação, ao observar a delineação do seu *plano integral*, construir um texto de valia para as discussões que envolvem o campo da história das instituições educacionais, da formação docente e da pesquisa em Educação no Brasil.

Nesta busca, levantamos de início a hipótese de que um dos objetivos precípuos dos *Cardeais* seria o de concretizar no conjunto de educandários que conformaram o Instituto, uma obra educacional para além de prática e utilitária, que também viesse a promover a superação do dualismo do sistema educacional

brasileiro, marcado por um ensino para os pobres e outro para as elites, bem como identificar e compreender em seus contextos históricos, tanto as *afinidades eletivas* quanto as *muralhas pelásgicas* levantadas em favor ou contra esta pretensão.

Teriam sido bem sucedidos neste aspecto os pioneiros de 1932? Pesquisas recentes apontam para uma mudança, mas não uma efetiva superação do fosso dualista no campo da formação educacional brasileira, tanto no aspecto do educando, quanto, e principalmente, no que toca a este estudo, do profissional docente.

Segundo o pesquisador Jerry D'Ávila<sup>56</sup>, projetos como o Instituto de Educação promoveram, sem que, até onde se sabe, este tenha sido um objetivo real, um “clareamento” da categoria docente que vinha exercendo suas funções magisteriais até então.

No Capítulo. II; parte segunda, *As origens e a evolução da escola*, da obra *Sociologia Educacional*, intitulado *O grupo profissional pedagógico*; Azevedo (1957) trata da definição de professores ou mestres, aqui entendidos como “agentes especiais de educação”. Discorre sobre a categoria social denominada impropriamente, na sua concepção, de “classe” dos intelectuais docentes e demarca o “tipo social” do educador profissional em seus caracteres principais. Por fim, enfatiza a questão da necessidade da existência de uma associação profissional como uma verdadeira “necessidade moral essencial”. (1957, pp. 121 – 133).

Já no Capítulo. IV dessa mesma obra, com o sugestivo título de *A rotina na educação: Formadores e reformadores*, Azevedo diferencia os períodos orgânicos e os períodos críticos da História da Educação, bem como os *tipos sociais* de educadores que lhes correspondem ao longo desta linha temporal específica.

Tais reflexões o levam a tratar da questão do entendimento dos Reformadores sociais e reformadores da Educação, aqui, entendidos como necessariamente elementos únicos e afins. (Ibid, pp. 145 – 159).

---

<sup>56</sup> D'ÁVILA, Jerry. DIPLOMA DE BRANCURA – POLÍTICA SOCIAL E RACIAL NO BRASIL (1919-1945), trad. de Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo, Ed. UNESP, 2006. 400p. ISBN 85-71396-52-3



Ainda, ao traçar o percurso administrativo que desenvolveu durante a gestão como Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, entre os anos de 1927-1930, no *Prefácio* da obra em questão, Azevedo menciona os projetos, as lutas, os obstáculos encontrados, as acusações que recebeu, as incompreensões das quais foi objeto por parte da política da época, e, por fim, a realização e consecução da obra do Instituto de Educação do Distrito Federal, tarefa que lega ao seu sucessor na gestão da Diretoria da Instrução Pública, Anísio Teixeira.

E, de fato, concluímos que a tarefa seria levada a termo, no seu mais importante objetivo, pois, segundo Anísio, *“nenhuma reforma, como nenhum melhoramento de ordem essencial se pode fazer em educação, que não dependa, substancialmente, do mestre a quem vamos confiar a escola”*. (TEIXEIRA, 1932, pp. 110-117).

Para Teixeira, (1997), interessa prioritariamente, *“A preparação do professor primário”* (1997, pp. 205-213), que trata objetivamente de como se devem diferenciar os *institutos de educação geral*, de cultura, que deve ter a missão de ministrar ensino para o proveito pessoal do aluno, na formação de sua personalidade; do *instituto de educação profissional*, aquele que ministra o ensino ao aluno que terá nesse mistério a sua futura profissão, o seu instrumento especial de trabalho.

A partir de suas experiências advindas das muitas viagens e observações sobre os sistemas de ensino de vários países, Anísio elaborou seu pensamento sobre a Educação, não como ciência aplicada, o modelo alemão; ou como Arte, baseado no modelo francês, mas, num amálgama de ambos, meta pedagógica da Escola de Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Para Anísio, a Universidade é uma Instituição com características indispensáveis à sociedade moderna, sem a qual não poderia sequer existir um povo. Para Ele:

“A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para preparar o homem que o serve e desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas”. (TEIXEIRA, 1962, pp. 183-187)

Desta forma, como vimos ao longo do capítulo anterior, seria neste rumo que a Universidade constituiria o *locus* (MARTINS, 1996), onde poderia se construir uma nova cultura, de forma socializada, adequada à civilização contemporânea, onde os homens se formassem num ambiente de livre circulação de idéias, seguindo caminhos diversos, mas em uma inteligência em comum associadamente, fraternalmente.

Assim, Anísio não fala em integração universitária, mas sim em **comunhão** em torno dos mesmos ideais e interesses. Para ele, a necessária unidade no interior da Universidade, não se conseguiria através das estruturas institucionais, mas da *comunhão* em torno de um mesmo “espírito universitário”.

E é exatamente nesse espírito universitário que Anísio se identificava simbolicamente com a “mentalidade moderna”, ou seja, implicando numa determinada concepção de ciência (com ênfase na sua *base experimental*) especialmente, uma determinada concepção do papel da ciência nas sociedades contemporâneas, que propunha atribuir ao cientista, o intelectual por excelência, uma *missão essencialmente educativa*.

Tal missão com intuito de educar que se expressava na preocupação básica com a socialização do saber científico, se explicitava numa visão específica da relação ensino/pesquisa – a qual incorporava a idéia do *formar escola* - e na preocupação com a extensão universitária, entendida na perspectiva da divulgação científica e percebida como uma das funções essenciais da universidade.

Nem tudo, entretanto, foram flores no caminho percorrido pelos cardeais durante o período que envolveu as batalhas pelo soerguimento do Instituto de Educação do Distrito Federal. No terreno do envolvimento político pelo qual indubitavelmente fazia-se necessário os intelectuais reformadores passar, choques e estratégias divergentes foram percebidas pelos diferentes atores do período. O governo de Getúlio Vargas provocou, entre os reformadores educacionais debates ideológicos intensos. Alguns, como Lourenço Filho, aliaram-se ao regime assumindo cargos públicos. Outros, como Anísio Teixeira e Paschoal Lemme, assumiram posições de enfrentamento, sendo por isso perseguidos. E um último grupo, do qual fazia parte Fernando de Azevedo, alternou posições de crítica ao regime, com elogios a medidas tomadas pelo

governo e julgadas positivas. Tais posturas, implicaram no que Sônia Lopes muito bem categorizou como situações de *apagamento* da História, da memória social e seu consecutivo *esquecimento* (LOPES, 2006).

A campanha movida pelos educadores católicos veio aprofundar significativamente a divisão que se instalara. Esses educadores, representados principalmente por Jonatas Serrano apoiaram, a princípio, a idéia da *Escola Nova*. A publicação das “diretrizes definidas” do movimento, formuladas por Fernando de Azevedo em *Novos Caminhos e Novos Fins* (1931) e, sobretudo, o *Manifesto dos Pioneiros*, marcou nova cisão inclusive na Associação Brasileira de Educação, já que a liderança católica acusava os líderes escolanovistas de difundir idéias “comunistas” (Van Acker, 1936).

Voltando um pouco no tempo, na tentativa de esclarecer essa polêmica, é bom lembrar que o povo brasileiro, em todas as camadas, vinha buscando novos caminhos, desde o fim da 1ª Guerra Mundial, em conseqüência de uma série de situações socialmente traumáticas deflagradas, dentro e fora do país.

Os professores, educadores, intelectuais, de um modo geral, não ficaram alheios aos fatos. A partir de 1920, aqui mapeamos, surgiram as primeiras reformas estaduais de ensino, procurando estabelecer novos padrões para modernização do ensino público e influenciadas por novas idéias originárias da Europa e dos Estados Unidos (*Escola Nova*), procurando novos padrões (Lemme, 1988).

É importante destacar a advertência feita por Anísio de que a cultura brasileira se ressentia da falta de quadros regulares para sua formação. No Brasil, segundo o educador, a cultura isola, diferencia e separa. E isso, se deve aos processos para adquiri-la, ou seja, a formação docente adquirida nas escolas de formação de professores. São tão diversificados os esforços para desenvolver uma cultura originalmente nacional, que o *homem culto*, nosso elemento de pesquisa neste trabalho, á medida que se cultiva, mais se *desenraiza*, expressão usada pelo próprio Anísio, que corrobora o pensamento de NORA (1986), ao identificar que o homem de idéias, o culto, enfim, mais se afasta do meio social e mais se afirma nos “exclusivismos e particularismos” de sua luta pessoal pela aquisição do saber.

Contudo, como pudemos observar ao longo de nossa pesquisa, ao envolvimento dos três *cardeais da educação* – Anísio, Fernando e Lourenço – o projeto de criação do Instituto de Educação demonstra que é possível, sim, ao menos em condições restritas e específicas, uma *comunhão dos cultos* no Brasil.

A defesa de idéias em comum, bem como a partilha de projetos em prol da educação e da formação dos mestres que os três abraçaram e puderam materializar em comunhão comprovam essa possibilidade, mesmo que o seu projeto comum, se assim podemos, a esta altura afirmar, expresso em pedra e cal no Instituto de Educação, não alcançou todo o brilho potencial que, em essência, almejaram.

Desde os “educadores profissionais”, como entendia Micelli (1979), passando pelo “intelectual polivalente” de Liéte Accácio (2005), ou o “culto crítico” conforme entendido por Penna (1987), ou ainda os “ilustrados propositivos” de Bomeny (2001), entendemos que todas estas definições que se construíram ao longo destas diversas pesquisas, buscando entender a construção das “escolas enquanto colméias sociais” , como nos diz Câmara (2004), representaram o esforço póstero dos pesquisadores de desvelar a “receita” utilizada pelos Cardeais na formação e consolidação do “aluno experimentador” segundo Vidal (2001), embrião do aluno-mestre escolanovista, perdida ao correr das últimas décadas e que, quem sabe, podemos resgatar, no rastro dos debruçamentos sobre as experiências destes intelectuais da educação do passado.

Concluímos, portanto, que Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, sem dúvida alguma, são os principais motores do movimento da Escola Nova no Brasil, estando à frente, e permanentemente engajados e envolvidos, comunalmente, no mais das vezes, valemo-nos em dizer, das principais reformas educacionais no Brasil da primeira metade do século XX.

No nosso entender, a fala de Giroux (1997) é uma das que melhor expressa essa possível receita que os três educadores aqui pesquisados buscaram e, por um curto espaço de tempo, conseguiram produzir:

“Os professores podem ser vistos não simplesmente como operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto

e ao fomento da capacidade crítica dos jovens.” (GIROUX, 1997, p. 161).

Como intelectuais transformadores, vindos de todas as camadas da sociedade e formando amálgama de uma *Paidéia* renovadora e reformadora. É assim que, conclusivamente entendemos que deve ser lida a fórmula que engendrou a construção do Instituto de Educação do Distrito Federal por Azevedo, Anísio e Lourenço Filho, dentre muitos outros educadores que transmutaram em pedra e cal sua filosofia educacional e civilizacional.

*“Pode perguntar-se: Porque é que as energias se tornam simbólicas? Mas como ninguém sabe nada das energias, ficamos a falar dos símbolos.”* (VEYNE, 1986, p. 39). E é exatamente sobre um emblemático evento que encontramos no correr de nossas pesquisas, o *prumo* que deixamos à reflexão do leitor como entendemos por fim, ser o intelectual docente, ou, o *Culto* preconizado pela comunhão destes *Cardeais*, e tão avidamente buscado ao longo destas linhas, quiçá, por breve período, gestado nos corredores do Instituto de Educação.

Consta nos arquivos da Academia Brasileira de Letras, no Arquivo do acadêmico Fernando de Azevedo, transferido ao Instituto de Estudos Brasileiros da USP, dentre diversos outros objetos, um em especial, que nos chamou a atenção e simbolizou, pelo menos para este pesquisador, a clarificação de toda a obra de três vidas dedicadas à educação brasileira. No acervo, atualmente no IEB-USP, consta uma pequena caixa acolchoada em verde e amarelo, contendo uma pá de pedreiro em prata, grafada com os seguintes dizeres: *“Ao Sr. Dr. Fernando de Azevedo, Diretor-Geral da Instrução, lembrança do lançamento da pedra fundamental da Escola Normal do Distrito Federal. XXII-XI-MCMXXVIII”* (ABL, Arquivo dos Acadêmicos, Cód. ref. BR-ABL-AA-Faz.).

Fossem pelas suas profícuas produções em Psicologia, Pedagogia, Sociologia e Filosofia, ou pela participação direta, “arregaçando as mangas” nas políticas públicas (incluindo aí a criação do MEC, universidades, outros Institutos de Educação e a CAPES), os três assim chamados “cardeais” da Educação Brasileira, transformaram e consolidaram em um patamar mais elevado do que o que encontraram quando do início de seus percursos, a formação docente a partir

de uma estratégia que compreendia o campo da educação no Brasil como uma possível e estratégica *Paidéia* nacional; almejando como alvo prioritário a reforma do sistema educacional brasileiro a partir de experiências de construção e lapidação de um professor-pesquisador, verdadeiro arquiteto construtor social mais justo aos anseios nacionais, que se encaixaria como pedra cúbica na construção, ou reconstrução, no dizer dos pioneiros escolanovistas do Brasil, do edifício da nova educação, como a que se pretendeu consolidar na realidade materializada na empreitada do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ACCÁCIO**, Liéte de Oliveira. Instituto de Educação do Rio de Janeiro: A História da Formação do Professor Primário (1927-1937). Dissertação de Mestrado, UFRJ, 1993.

\_\_\_\_\_. A Escola Normal do Rio de Janeiro: A construção da profissão docente. Brasília, Revista de Pedagogia, Ano II, n.º 5, 2005.

**ALVES**, Nilda e **GARCIA**, Regina Leite. (Orgs.). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

**AZEVEDO**, Fernando de. Novos caminhos e novos fins. A nova política de educação no Brasil. Obras completas de Fernando de Azevedo vol. VII, São Paulo: Melhoramentos, 3ª ed., 1958.

\_\_\_\_\_. Sociologia educacional. Obras completas de Fernando de Azevedo vol. X, São Paulo: Melhoramentos, 1957.

\_\_\_\_\_. História de minha vida. Rio de Janeiro, José Olympio, 1971.

**BARTHES**, Roland. O Prazer do Texto. São Paulo: Perspectiva, 1973.

**BENJAMIN**, Walter. Obras Escolhidas III. Charles Baudelaire. Um Lírico no Auge do Capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

**BOMENY**, Helena (org.) Constelação Capanema. Intelectuais e políticas. Rio de Janeiro, FGV, 2001.

**BONOW**, Iva W. Anísio Teixeira e o Instituto de Educação. In: **MONARCHA**, Carlos (org.) Anísio Teixeira: A obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

**BRANDÃO**, Zaia. Pesquisa em Educação: Conversas com pós-graduandos. RJ: PUC-Rio, 2002.

**BRZEZINSKI**, Íris. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In: Educação & Sociedade, 1999; ano XX, n. 68, pp. 80-108.

**CÂMARA**, Sônia de Oliveira. Reinventando a Escola: O Ensino Profissional Feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. Rio de Janeiro, Niterói, 1997. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação, 1997.

\_\_\_\_\_. A constituição dos saberes escolares e as representações da infância na Reforma Fernando de Azevedo (1927-1930).

Revista Brasileira de História da Educação, n.º 8, jul./dez. 2004, Campinas, Autores Associados, 2004.

**CANAU**, Vera. Novos rumos da licenciatura. Relatório final de pesquisa. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 1988.

**CARVALHO**, Marta M. C. Molde nacional e fôrma cívica. Bragança Paulista-São Paulo: EDUSF, 1998.

**CATINARI**, Antonella Flavia. Monteiro Lobato e o projeto de educação interdisciplinar. Dissertação de mestrado em Literatura. Rio de Janeiro, UFRJ, 2006.

**CERTEAU**, Michel de. A Cultura no Plural. Campinas-SP: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. A Invenção do cotidiano: Artes de fazer. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

**CHARTIER**, Roger (org.). Práticas de Leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

**CUNHA**, Luis Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. RJ: Francisco Alves, 1979.

**ECO**, Umberto. Obra Aberta. São Paulo: Perspectiva, 1976.

**FARIA FILHO**, Luciano M. (org.) Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: Questões para a História da Educação. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

**FÁVERO**, M. L. A.; **BRITTO**, J. M. Dicionário de Educadores no Brasil. RJ : UFRJ / MEC-INEP, 1999.

**FÁVERO**, Maria de Lourdes Albuquerque. A UDF, sua vocação política e científica: um legado para se pensar a universidade hoje. Pro-Posições, Campinas, SP, 2004; v. 15, nº 3 (45), pp. 143-162.

\_\_\_\_\_. A Universidade do Distrito Federal: uma utopia vetada. In: Revista Ciência Hoje. Rio de Janeiro, 1996; v. 21, nº 123, pp. 69-73.

\_\_\_\_\_. A Universidade do Distrito Federal (1935-39): Centro de estudos e produção do saber. In: Anais do IV Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1998; pp. 121-131.

\_\_\_\_\_. Universidade e poder. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

**FIGUEIREDO**, Haydée G. F. (org.). Vozes da Educação: 500 Anos de Brasil. RJ: UERJ/DEPEXT, 2004.



**FREITAS**, Helena. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: Educação & Sociedade, 2002; n. 80, v. 23, pp. 137-168, set.

**GADOTTI**, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

**GINZBURG**, Carlo. Mitos, Emblemas e Sinais. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. O queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

**GIROUX**, Henry A. Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre RS, Artes Médicas, 1997.

**GOMES**, Ângela de Castro. História e Historiadores. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1996.

**GRAMSCI**, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

**JAEGER**, Werner. Paidéia: A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

**JULIA**, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. SBHE, nº 1, 2001.

**LABAREEE**, David F. How to succeed in school without really learning. 1998.

**LACAN**, Jacques. Escritos. São Paulo. Perspectiva, 1988.

**LE GOFF**, Jacques. A nova História. In: **LE GOFF**, Jacques, **CHARTIER**, Roger e **REVEL**, Jacques. A Nova História. Coimbra – Portugal, Almedina, 1990.

**LEMME**, Paschoal. Memórias. V. 2. São Paulo / Brasília: Cortez / INEP, 1988.

**LIMA**, A. de A. Humanismo pedagógico: estudos de filosofia da educação. Rio de Janeiro: Stella, 1944.

**LIMA**, Helena Ibiapina. Fernando de Azevedo e o projeto liberal de educação. Brasília, Revista de Pedagogia, Ano II, n.º 5, 2005.

**LIMA**, Hermes. Anísio Teixeira: Estadista da Educação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

**LOPES**, Sonia Maria de Castro N. Oficina de Mestres: História, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: DP&A/FAPERJ, 2006.

\_\_\_\_\_. A oficina de mestres do Distrito Federal: História, memória e silêncio sobre a escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). Tese de Doutorado em Educação. PUC-RJ, 2003.

**LOURENÇO FILHO**, Manoel Bergström, Arquivos do Instituto de Educação, Brasília, INEP, 2001.

**MACEDO**, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? in: Revista Teia. Rio de Janeiro, UERJ, s/d.

**MAGALDI**, Ana Maria B. M.; **GONDRA**, José G. (org.). Cera a modelar ou riqueza a preservar: A infância nos debates educacionais brasileiros (anos 1920-1930). In: **GONDRA**, José G. (org.). História, Infância e escolarização. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. A Reorganização do Campo Educacional no Brasil: Manifestações, Manifestos e Manifestantes. RJ: FAPERJ/7Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Lições de Casa: Discursos pedagógicos destinados à família no Brasil. Tese de Doutorado em História. Niterói-RJ: UFF, 2001.

**MARTINS**, Ângela M<sup>a</sup> de Souza. Dos Anos Dourados aos Anos de Zinco: Análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado em Educação brasileira: UFRJ, 1996.

**MENDONÇA**, Ana Waleska P. C. Anísio Teixeira e a Universidade de Educação. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a Universidade de Educação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

**MENDONÇA**, Ana Waleska P. C.; **BRANDÃO**, Zaia (Orgs.). Uma tradição esquecida: Porque não lemos Anísio Teixeira?. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

**MICELLI**, Sergio. Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945), São Paulo / Rio de Janeiro, DIFEL, 1979.

**MONARCHA**, Carlos (org.) Anísio Teixeira: A obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

**NAGLE**, Jorge, Educação e sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

**NORA**, Pierre. O acontecimento e o historiador do presente. In: **LE GOFF**, Jacques, et. al. A Nova História. Tradução de Ana Maria Bessa. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

**NORA**, Pierre. Presente. In: **LE GOFF**, J., **CHARTIER**, R. e **REVEL**, J. A Nova História. Coimbra - Portugal: Almedina, 1990.

**NUNES**, Clarice. Anísio Teixeira: A poesia em ação. Tese de doutorado em Educação. PUC-RJ, 1991.

\_\_\_\_\_. Ciência e arte de educar. In: **BRANDÃO**, Zaia e **MENDONÇA**, Ana Waleska. Por que não lemos Anísio Teixeira? Rio de Janeiro: Ravil, 1997; p. 197-211.

\_\_\_\_\_. Educação para a democracia. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: **SCHWARTZMAN**, Simon (org.). In: Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro. Brasília: CNPq, 1982; p. 17-96.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira: A poesia em ação. Conferência de abertura da 23ª reunião anual da ANPEd, Caxambu, MG, 24.09.2001.

**PAIM**, Antonio. A UDF e a idéia de universidade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

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

**PENNA**, Maria Luiza. Fernando de Azevedo: Educação e Transformação. São Paulo: Perspectiva, 1987.

**PIMENTEL**, M. G. O. Professor em construção. Campinas: Papirus, 1993.

**POLLAK**, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Vol. 2, nº 3. CPDOC/FGV, 1989.

**PROBER**, Kurt. Catálogo dos selos de maçons brasileiros. Brasília: CLUBE FILATÉLICO MAÇÔNICO DO DISTRITO FEDERAL, 1984.

**RAMALHO**, José Rodorval. Antiquae sed novae. Tradição e modernidade na maçonaria brasileira. São Paulo, PUC, Tese de Doutorado em Ciências Sociais, 2004.

**RAMOS**, Alberto Guerreiro. A inteligência brasileira na década de 1930, à luz da perspectiva de 1980. In: A revolução de 30. Seminário Internacional. Coleção Temas Brasileiros, volume 54. Brasília: Editora da UNB, 1982.

**RODRIGUES**, Rosane Nunes; **ABDALA**, Rachel Duarte. A Representação Fotográfica do Ensino Profissional Feminino na Reforma Fernando de Azevedo. In: Revista de Pedagogia. Ano 2. nº 5, 2006.

**ROMANELLI**, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978

**SANTIAGO**, Silviano. 1989. Nas malhas da Letra. SP: Cia. Das Letras, 1989.

**SARMENTO**, Carlos Eduardo. O Rio de Janeiro na era Pedro Ernesto. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

**SCHEIBE**, Leda; **AGUIAR**, Márcia. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. Educação & Sociedade, 1999; ano XX, n. 68, pp. 220-238.

**SCHWARTZMAN**, S.; **BOMENY**, H. M. B.; **COSTA**, V. M. P. Tempos de Capanema. 2ª ed. Editora Paz e Terra / Fundação Getúlio Vargas, 2000.

**SCHWARTZMAN**, Simon (Org.). Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro. Brasília: CNPq, 1982.

**SILVA**, José Cláudio Sooma. Vestígios das influências da cultura e pedagogia norte-americanas no pensamento educacional de Fernando de Azevedo. In: SBHE, Revista Brasileira de História da Educação. Campinas/SP, Autore Associados, 2001.

**SILVEIRA**, Alfredo Balthazar. História do Instituto de Educação. Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal, 1954.

**TEIXEIRA**, Anísio S. Educação e o mundo moderno. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

\_\_\_\_\_. Educação para a Democracia: Introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. Pequena introdução à Filosofia da Educação. A Escola Progressista ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. Escola de Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, out./dez 1969; v. 51, nº 114, pp. 239-259.

\_\_\_\_\_. Discurso proferido na inauguração dos cursos da UDF, em 31.7.1935. In: Notas para a História da Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 85. Jan./mar. 1962, pp. 181-188.

**VELHO**, Gilberto. Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. (2002), Subjetividade e Sociedade: Uma Experiência de Geração, Rio de Janeiro, Zahar Editora, 2002.

**VEYNE**, Paul. O Inventário das Diferenças. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. História conceitual. In: **LE GOFF**, J. e **NORA**, P. (org.) História: Novos problemas. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

**VIANNA**, Aurélio, **FRAIZ**, Priscila (org.). Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1986.

**VICENZI**, Leticia. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. Forum Educacional. Rio de Janeiro, 1986; v. 10, nº 23, pp. 68-85.

**VIDAL**, Diana Gonçalves. O exercício disciplinado do olhar: Livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista/SP, EDUSF, 2001.

**VIDAL**, Diana Gonçalves (Org.). Na Batalha da Educação: Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

**XAVIER**, Libânia Nacif. O Brasil como Laboratório: Educação e Ciências Sociais no Projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. CBPE/INEP/MEC (1950-1960). SP, Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSP, 1999.

\_\_\_\_\_. Para além do campo educacional: Um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-RJ, 1983.

\_\_\_\_\_. Reformar a escola, modernizar a cultura: Anísio Teixeira e a Educação Republicana. In: PORTO JR, Gilson e CUNHA, José Luiz (orgs.) Anísio Teixeira e a Escola Pública. Pelotas, RS: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2000.

## DOCUMENTAIS

Arquivo Geral do ISERJ

**BRASIL.** Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Cria o estatuto das Universidades Brasileiras

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.063 de 20-01-1939. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da UDF para a Universidade do Brasil (publicado no Diário Oficial, seção II, em 2/02/1939).

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540 de 28/11/1968. Fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a Escola Média.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

**PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL.** Decreto nº 5.000 de 11/07/1934. Consolida legislação sobre Escola Secundária do Instituto de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.513 de 4/04/1935. Institui na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.215 de 21/05/1938. Reorganiza a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências.

#### **CPDOC / FGV**

Arquivo Anísio Teixeira. Série Temática. Referência: AT t 35.04.10.

Arquivo Gustavo Capanema. Referência: GC g 1936.09.18.

Arquivo Lourenço Filho. Série Temática. Referência: LF/Inst. Educação, Pasta I.

#### **Centro de Memória ISERJ (CEMI)**

Arquivo UDF. Programas para o concurso de habilitação da UDF (Pasta 06).

\_\_\_\_\_. Instruções nº 1, de 12/06/1935. In: Boletim da Universidade do Distrito Federal.

Ano I nº 1 e nº 2 (julho / dezembro, 1935). Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal.

**LOURENÇO FILHO**, Manoel Bergström, A Escola de Professores do Instituto de Educação – notícia histórica. In: Arquivos do Instituto de Educação, 1934; 1 (1), p. 15-26, jun.

#### **PROEDES / UFRJ**

Arquivo UDF - TEIXEIRA, Anísio. “A função das universidades”. Boletim da Universidade do Distrito Federal, ano I, nº 1 e 2. Julho-dez, 1935.

Arquivo UDF – Número de alunos matriculados e número de turmas por Escolas.  
Pasta 007, DOC. Nº. 064.