

# Revista Brasileira de História da Educação



[www.abdr.org.br](http://www.abdr.org.br)  
[abdr@abdr.org.br](mailto:abdr@abdr.org.br)  
denuncie a cópia ilegal

# Revista Brasileira de História da Educação

Publicação semestral da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE

Revista

Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE

## Conselho Diretor

Dermeval Saviani (UNICAMP); Marta Maria Chagas de Carvalho (PUC-SP); Ana Waleska Pollo Campos Mendonça (PUC-Rio); Libânia Nacif Xavier (UFRJ).

## Comissão Editorial

Dislane Zerbinatti Moraes  
Bruno Bontempi Jr.  
Lúcia Maria da Franca Rocha  
Carlos Eduardo Vieira  
Secretaria – Lillianne Souza Magalhães

## Conselho Consultivo

### Membros nacionais:

Álvaro Albuquerque (UFAC); Ana Chrystina Venâncio Mignot (UERJ); Ana Maria Casassanta Peixoto (SEDMG); Clarice Nunes (UFF e UNESA); Décio Gatti Jr. (UFU e Centro Universitário do Triângulo); Denice B. Catani (USP); Ester Buffa (UFSCAR); Gilberto Luiz Alves (UEMS); Jane Soares de Almeida (UNESP); José Silvério Baia Horta (UFRJ); Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG); Lúcio Kreutz (UNISINOS); Maria Arisnete Câmara de Moraes (UFRN); Maria de Lourdes de A. Fávero (UFRJ); Maria do Amparo Borges Ferro (UFPI); Maria Helena Camara Bastos (PUCRS); Maria Stephanou (UFRGS); Marta Maria de Araújo (UFRN); Paolo Nosella (UFSCAR).

### Membros internacionais:

Anne-Marie Chartier (França); António Nóvoa (Portugal); Antonio Viñao Frago (Espanha); Dario Ragazzini (Itália); David Hamilton (Suécia); Nicolás Cruz (Chile); Roberto Rodriguez (México); Rogério Fernandes (Portugal); Silvina Gvirtz (Argentina); Thérèse Hamel (Canadá).

## COMERCIALIZAÇÃO

### Editora Autores Associados

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901  
CEP 13084-008 – Barão Geraldo  
Campinas (SP)

Pabx/Fax: (19) 3289-5930

e-mail: [editora@autoresassociados.com.br](mailto:editora@autoresassociados.com.br)

[www.autoresassociados.com.br](http://www.autoresassociados.com.br)

## Indexada em/Indexado in:

- BBE – Bibliografia Brasileira da Educação/Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Brasil-CIBEC/INEP)  
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus>
- Edubase – Base de Dados da Unicamp (Brasil, FE/UNICAMP)  
<http://www.bibli.fae.unicamp.br/edubase.htm>
- Divisão de Periódicos da UNB (Brasil)  
<http://www.bce.unb.br>
- Base de dados da Fundação Carlos Chagas  
<http://www.fcc.org.br/biblioteca/dbfcc.html>

A Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), fundada em 28 de setembro de 1999, é uma sociedade civil sem fins lucrativos, pessoa jurídica de direito privado. Tem como objetivos congregar profissionais brasileiros que realizam atividades de pesquisa e/ou docência em História da Educação e estimular estudos interdisciplinares, promovendo intercâmbios com entidades congêneres nacionais e internacionais e especialistas de áreas afins. É filiada à ISCHE (International Standing Conference for the History of Education), a Associação Internacional de História da Educação.

## Diretoria Nacional

Presidente: Cláudia Alves (UFF)  
Vice-presidente: Wenceslau Gonçalves Neto (UFU)  
Secretária: Rosa Lydia Teixeira Corrêa (PUC-PR)  
Tesoureiro: Elomar Antonio Callegaro Tambara (Upel)

## Diretores Regionais

Norte:  
Titular: Andréa Lopes Dantas (Ufac)  
Suplente: Clarice Nascimento de Melo (UFPA)  
Nordeste:  
Titular: Diomar das Graças Motta (UFMA)  
Suplente: Antonio Carlos Pinheiro Ferreira (UFPB)  
Centro-Oeste:  
Titular: Margarita Victória Rodriguez (UCDB)  
Suplente: Maurides Batista de Macedo Filha (UCG/UFG)  
Sudeste:  
Titular: Esther Buffa (Ufscar)  
Suplente: Regina Helena da Silva Simões (Ufes)  
Sul:  
Titular: Flávia Werle (Unisinos)  
Suplente: Norberto Dallabrida (Udesc)

## Secretaria

Rev. Bras. de História da Educação  
Faculdade de Educação  
Universidade de São Paulo  
Av. da Universidade, 308 – Bloco A – sala 219  
CEP 05508-900 – São Paulo-SP  
Tel.: (11) 3091-3195 – ramal 282  
E-mail: [rbhe@sbhe.org.br](mailto:rbhe@sbhe.org.br)

- IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana  
<http://132.248.192.241/~iisue/www/index.html>
- Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
<http://www.latindex.unam.mx>
- Clase – Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades  
<http://dgb.unam.mx/clase.html>

ISSN 1519-5902

maio/agosto 2008 nº 17

---

Revista Brasileira de  
**HISTÓRIA**  
da  
**EDUCAÇÃO**

---

**SBHE**

**Sociedade Brasileira de História da Educação**

**AUTORES  
ASSOCIADOS** 

**Revista Brasileira de História da Educação**

**ISSN 1519-5902**

**1º NÚMERO – 2001**

**Editora Autores Associados – Campinas-SP**

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.

*Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira*

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901

Barão Geraldo | CEP 13084-008

Campinas-SP | Pabx/Fax: (55) (19) 3289-5930

*e-mail:* editora@autoresassociados.com.br

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

Conselho Editorial “Prof. Casemiro dos Reis Filho”

*Bernardete A. Gatti*

*Carlos Roberto Jamil Cury*

*Dermeval Saviani*

*Gilberta S. de M. Jannuzzi*

*Maria Aparecida Motta*

*Walter E. Garcia*

Diretor Executivo

*Flávio Baldy dos Reis*

Coordenadora Editorial

*Érica Bombardi*

Revisão

*Aline Marques*

*Rodrigo Nascimento*

Diagramação e Composição

*DPG Editora*

Projeto Gráfico e Capa

*Érica Bombardi*

Arte-final

*Érica Bombardi*

Impressão e Acabamento

*Gráfica Paym*

# Sumário

CONTENTS	7
EDITORIAL	9
ARTIGOS	
O manual didático <i>Práticas escolares</i> : um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica <i>Vera Valdemarin</i>	13
Mapas de frequência a escolas de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX <i>Diana Gonçalves Vidal</i>	41
DOSSIÊ CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE E DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NOS ANOS DE 1920 E 1930	
APRESENTAÇÃO <i>José Carlos Souza Araújo</i>	69
Concepções de universidade e de educação superior no <i>Inquérito de 1926</i> de Fernando de Azevedo <i>José Carlos Souza Araújo</i>	73

Carneiro Leão e a questão da educação superior <i>Maria Cristina Gomes Machado</i>	103
O “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões <i>Marcus Vinicius da Cunha</i>	123
A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931 <i>José Carlos Rothen</i>	141
Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal <i>Maria de Lourdes Albuquerque Fávero</i>	161
TRADUÇÃO	
A Escola de Psicologia de Genebra em Belo Horizonte: um estudo por meio da correspondência entre Edouard Claparède e Hélène Antipoff (1915-1940) <i>Martine Ruchat</i> <i>Trad. de José Gonçalves Gondra e Ana Maria Magaldi</i>	181
RESENHA	
A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925) <i>Maria Aparecida Augusto Satto Vilela</i>	207
ORIENTAÇÃO AOS COLABORADORES	213

# Contents

The textbook <i>Práticas escolares</i> : changes and maintenances in the prescriptions to the pedagogical practice <i>Vera Valdemarin</i>	14
Charts of attendance to schools of first letters: sources for a history of schooling and teacher work in São Paulo in the first half of the 19 <sup>th</sup> century <i>Diana Gonçalves Vidal</i>	42
DOSSIER	
CONCEPTIONS OF UNIVERSITY AND HIGH EDUCATION IN THE BRAZIL IN THE YEARS 1920 AND 1930	
PRESENTATION	
<i>José Carlos Souza Araújo</i>	
Undergraduate teaching and university conceptions in the Fernando de Azevedo's <i>Inquérito de 1926</i> <i>José Carlos Souza Araújo</i>	76
Carneiro Leão and the higher education issue <i>Maria Cristina Gomes Machado</i>	104
The “Manifesto dos Pioneiros” (Manifest of Pioneers) of 1932 and the Brazilian university culture: reasons and passions <i>Marcus Vinicius da Cunha</i>	124
The Brazilian university in the Reform Francisco Campos of the 1931 <i>José Carlos Rothen</i>	142

Anísio Teixeira and the University of the Distrito Federal 162  
*Maria de Lourdes Albuquerque Fávero*

TRANSLATION

L'école de psychologie de Genève à Bello Horizonte: une étude à travers  
la correspondance d'Edouard Claparède et D'Hélène Antipoff (1915-1940) 182  
*José Gonçalves Gondra e Ana Maria Magaldi*

BOOK REVIEW

A higienização dos costumes: educação escolar e saúde  
no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925) 207  
*by Maria Aparecida Augusto Satto Vilela*

GUIDES FOR AUTHORS 213

# Editorial

É com satisfação que estamos apresentando ao público leitor o décimo sétimo número da *Revista Brasileira de História da Educação* com a publicação de artigos que, esperamos, possam contribuir para o enriquecimento da cultura historiográfica da educação e para a reflexão sobre a trajetória da produção, revelando novos caminhos de investigação.

Esse número brinda o leitor com dois artigos independentes, um dossiê – composto por um conjunto de cinco artigos –, uma tradução de documento estrangeiro e uma resenha. O artigo de Vera Valdemarin, “O manual didático *Práticas escolares*: um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica”, analisa o “manual [...] de autoria de Antonio D’Ávila [...] que congrega aspectos teóricos e orientações de conduta aos professores em seu trabalho cotidiano”. Diana Vidal apresenta pesquisa sobre “Mapas de frequência a escolas de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX”, no qual se propõe a “compreender as razões estatísticas que dominam as ações governamentais” e “desenha os modos como a progressiva institucionalização da escola elementar em São Paulo concorreu para produzir um saber sobre a escolarização do conhecimento e do sujeito aluno”.

O dossiê, intitulado “Concepções de universidade e de educação superior no Brasil nos anos de 1920 e 1930”, contempla cinco temas. José Carlos Souza Araújo, em “Concepções de universidade e de edu-

cação superior no inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo”, analisa a temática sobre o ensino superior expressas no inquérito realizado pelo jornal *O Estado de S. Paulo*. Maria Cristina Gomes de Carvalho, no trabalho “Carneiro Leão e a questão da educação superior”, busca entender “a defesa de Carneiro Leão quanto à necessidade de maior investimento por parte do estado na educação superior”. Marcus Vinicius da Cunha, no artigo com o título “O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões”, estuda as estratégias argumentativas no manifesto em defesa do ensino superior e a respeito do conceito de universidade. José Carlos Rothen, em “A universidade brasileira na reforma de Francisco Campos de 1931”, aborda as concepções de universidade e de educação superior expressas em três decretos e no *Estatuto das universidades brasileiras*, texto de Francisco Campos. Por fim, Maria de Lourdes Albuquerque Fávero, no texto *Anísio Teixeira e a Universidade de Distrito Federal*, analisa as origens e o processo de criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, que contou com a participação do renomado educador.

Perseguindo o objetivo de manter o intercâmbio com a produção internacional, José Gonçalves Gondra e Ana Maria Magaldi oferecem-nos a tradução “A Escola de Psicologia de Genebra em Belo Horizonte: um estudo por meio da correspondência entre Edouard Claparède e Hélène Antipoff (1915-1940)”, de Martine Ruchat, pesquisadora na Fundação Arquivo Instituto Jean-Jacques Rousseau (AIJRR), responsável por cursos junto à Universidade de Genebra na Faculdade de Psicologia das Ciências da Educação e presidente da Associação Arquivos da Vida Privada em Genebra.

Contamos ainda com a resenha elaborada por Maria Aparecida Augusto Satto Vilela sobre a obra *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*, da pesquisadora Heloísa Helena Pimenta Rocha. O trabalho integra o conjunto específico de pesquisas historiográficas, nos quais se introduziram novos métodos de análise, fundamentados na história cultural, para compreender o modelo de educação sanitária em São Paulo.

A *RBHE* deseja com estas contribuições subsidiar uma reflexão cada vez mais apurada e bem informada sobre a história da educação

brasileira. Agradecemos aos pesquisadores pela preciosa colaboração, reiterando a solicitação de uma permanente cooperação no sentido de garantirmos esse espaço de veiculação da produção intelectual do campo de pesquisa.

Boa leitura!

*A Comissão Editorial*



# O manual didático *Práticas escolares*

## um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica

Vera Valdemarin\*

### **Resumo:**

Esse artigo centra-se na análise do manual didático *Práticas escolares*, de autoria de Antonio D'Ávila, composto de três volumes, publicados em sucessivas edições de 1940 a 1966, pela editora Saraiva, de São Paulo, para compreender o processo de incorporação das concepções pedagógicas da Escola Nova nas prescrições para a prática pedagógica composto de: organização de um discurso consensual no qual interferem políticas públicas, formação de professores, esquemas de atuação profissional consolidados, objetivos sociais postos para a escolarização em seus diferentes graus, tradução e adaptação dos princípios aos diferentes conteúdos a serem ensinados, criação de dispositivos mediadores para sua efetivação.

### **Palavras-chave:**

*leituras para professores; manuais pedagógicos; métodos de ensino; saberes pedagógicos.*

---

\* Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

# The textbook *Práticas escolares*

## changes and maintenances in the prescriptions to the pedagogical practice

Vera Valdemarin

**Abstract:**

The article focuses on the analysis of the textbook *School practices*, by Antonio D'Ávila, composed of three volumes, published in successive editions from 1940 to 1966, by Saraiva Press in São Paulo. The goal is to understand the process of incorporation of the pedagogical conceptions of the Progressive School in the prescriptions of the pedagogical practice. It emphasizes: organization of a consensual speech in which public policies, teachers' formation and plans of consolidated professional performance interfere, social goals for the school in different degrees, translation and adaptation of principles to the different subjects, creation of mediation devices to its effectiveness.

**Keywords:**

*readings for teachers; textbooks; teaching methods; pedagogical knowledges.*

Estudos sobre a história das idéias pedagógicas costumam considerá-las a partir de alguns marcos de sua circulação em determinados contextos, vinculando-as a tendências filosóficas ou sociais a fim de traçar-lhes a linha de continuidade ou de inovação. No entanto, quando consideradas na perspectiva da influência que exerceram sobre as práticas pedagógicas, os marcos de inovação baseados nas concepções doutrinárias tornam-se menos precisos e emergem outras questões importantes para a compreensão da relação entre estes elementos da pedagogia: princípios teóricos comportam diversas interpretações, principalmente quando mobilizados para orientar atividades práticas; para serem incorporados às práticas pedagógicas em situações de escolarização generalizada, as idéias pedagógicas precisam ser organizadas num discurso consensual no qual interferem políticas públicas, formação de professores, o peso de esquemas de atuação profissional já consolidados, objetivos sociais postos para a escolarização em seus diferentes graus, tradução e adaptação dos princípios aos diferentes conteúdos a serem ensinados, a criação de dispositivos mediadores para sua efetivação, entre outros aspectos. Acompanhar esse processo, tentando compreender as apropriações, interpretações e prescrições para a prática pedagógica, bem como os aspectos inovadores das concepções doutrinárias, requer fontes documentais muito específicas, ou seja, que congreguem os dois elementos aqui considerados – a teoria e a prescrição de atividades didáticas.

Com essa perspectiva de análise tomamos o manual didático *Práticas escolares*, de autoria de Antonio D'Ávila, composto de três volumes, publicados em sucessivas edições de 1940 a 1966, pela editora Saraiva, de São Paulo, elaborado “de acordo com o programa de prática de ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário”, conforme anunciado em capa, para tentar elucidar aspectos da apropriação do ideário pedagógico renovador (disseminado no Brasil na década de 1930) e as mudanças na prática pedagógica dele decorrentes.

Embora dialogando com estudos sobre outros impressos dedicados à orientação da prática docente, tais como os periódicos educacionais (Catani, 2003; Catani & Bastos, 2002; Biccias, 2001, 2005; Bastos, 2005) e as coleções pedagógicas (Monarcha, 1997; Toledo, 2001; Carvalho & Toledo, 2004), o presente estudo toma como fonte um

manual didático que congrega aspectos teóricos e orientações para a condução da prática docente, articulando num mesmo impresso o campo doutrinário da pedagogia, as determinações legais e os procedimentos necessários para sua consecução, seja como exemplos já realizados seja como dever ser. Essa tipologia de impressos apresenta elementos para a compreensão das estratégias utilizadas para a formação de professores, combinando questões de natureza teórica e questões de natureza prática e, mais especificamente, compondo um discurso coerente de práticas consolidadas e inovações pretendidas.

A análise desses aspectos da cultura escolar do período foi desenvolvida, principalmente, em torno do tema *como ensinar*, isto é, considerando as orientações sobre o método de ensino como elemento pedagógico que reúne componentes doutrinários da pedagogia e sua transformação em atividades.

## O contexto da inovação pedagógica

Iniciado o processo de difusão de instrução por meio da instituição escolar nos primeiros tempos da República brasileira, o método para ensinar foi considerado um dos principais elementos para sua concretização porque os princípios, a orientação teórica e a legislação, embora com grande força persuasiva e mobilizadora, só atingem os propósitos pretendidos quando transformados em ação cotidiana, rotineira e sistematizada no interior da sala de aula e realizados pelos alunos na forma de atividades escolares. Assim, desde 1890 no estado de São Paulo priorizou-se na instrução pública primária a formação de professores pela Escola Normal, a criação dos grupos escolares e a adoção do método de ensino intuitivo com o objetivo de especificar espaços, saberes e práticas. Sendo insuficientes as escolas para formação de professores e sendo preciso conquistar a adesão dos professores já formados para as novas idéias e procedimentos, o manual didático para professores é uma das vias de resposta a essas necessidades: cria um nicho de mercado numa produção editorial ainda tímida, estimula o aparecimento de novos autores (ou tradutores), popularizando uma forma discursiva que divulga

as novas concepções teóricas de modo sintetizado, organiza o conteúdo a ser ensinado, exemplifica a estrutura das lições a serem ministradas com a descrição dos passos metódicos do processo de ensino, sugerindo também a ordenação das atividades a serem desenvolvidas diariamente (Valdemarin, 2004a).

Com a divulgação do método de ensino intuitivo firma-se um novo tipo de livro escolar voltado especificamente para a descrição de como ensinar os diferentes conteúdos disciplinares, reservando as páginas introdutórias para a síntese da complexa fundamentação teórica na qual se baseia, transformada num repertório de regras comuns, simplificadas, que podem ser entendidas, memorizadas e repetidas por todos os leitores de modo que participem, mesmo que discursivamente, das inovações pretendidas.

Embora reconhecendo as realizações do período inicial republicano, nos anos de 1920 a concepção escolar representada pelas iniciativas do estado de São Paulo começa a ser criticada pela sua inadequação à nova ordem social, que, desdobrando-se em aspectos pontuais, é considerada arcaica ante os seus objetivos e finalidades sociais, ultrapassada em seus fundamentos teóricos, inadequada em seus programas e métodos de ensino. Em seu estudo sobre os grupos escolares, Rosa Fátima de Souza afirma que:

Nos anos 30 e 40 do século XX, o magistério paulista enfrentaria cotidianamente o desafio da inovação do ensino pela escola ativa. Pela influência dos reformadores, o termo designava um conjunto de princípios e práticas da escola nova; mas o consenso era apenas aparente. Diferentes concepções de escola ativa compunham as representações dos educadores ancoradas em traduções e apropriações sobre o que em diferentes momentos foi designado como o moderno em educação [Souza, 2006, p. 153].

A pedagogia progressiva, ao ser disseminada a partir dos anos finais da década de 1920, estrutura discursivamente o campo pedagógico de modo diferente daquele que prevaleceu no início do período republicano. A diferença mais enfatizada pelos reformadores é no componente teórico e não nos modelos de ensino ou no como ensinar: “A pedagogia

deixa de fornecer cânones para oferecer fundamentos”, na expressão de Marta Carvalho (2003a). Nesse contexto podem ser compreendidas as diferentes estratégias para a divulgação das novas bases educacionais, tais como a organização da *Bibliotheca de Educação* por Lourenço Filho, publicada pela Companhia Melhoramentos, de 1927 a 1941, com poucas obras dedicadas ao ensino de conteúdos específicos; as edições da revista *Escola Nova*, que nos anos de 1930 e 1931 se dedicou à divulgação da pedagogia progressiva, inclusive com o texto de John Dewey “A criança e o programa escolar” propondo a organização do conteúdo escolar centrada no desenvolvimento infantil e em seu processo de aprendizagem (texto que foi publicado também na *Bibliotheca de Educação*); a solicitação de Lourenço Filho, em 1930, então diretor da Instrução Pública de São Paulo, para que os próprios professores elaborassem os programas; as iniciativas de Anísio Teixeira e Lourenço Filho para a formação de professores no Instituto de Educação do Distrito Federal, de 1932 a 1937 (Vidal, 2001; Lopes, 2006; Pinto, 2006); a coleção *Atualidades Pedagógicas* coordenada por Fernando de Azevedo, entre 1931 e 1946 (Toledo, 2001), entre outras iniciativas com a mesma orientação.

No campo normativo da nova pedagogia que passa a reivindicar para si o monopólio do *moderno*, o método é dissociado da prática, das *artes de fazer*, do que decorrem importantes deslocamentos nas estratégias de formação docente. A produção de condições materiais que favorecessem a imitação inventiva de modelos é substituída por estratégias que visam subsidiar a prática docente com um repertório de saberes autorizados, propostos como os seus fundamentos ou instrumentos. É essa nova estratégia que preside a configuração da *Bibliotheca de Educação* nas duas séries referidas nas primeiras edições dos primeiros volumes da Coleção. Na primeira, de “*caráter geral*” seriam expostas, como já se viu acima, “*as bases científicas do ensino*”. Na segunda, “*os meios práticos de educação e ensino, tratando-se de modo particular das aplicações que mais nos convenham, com indicações e críticas de sistemas*” [Carvalho, 2003b, p. 140, grifos do original].

Pode-se acompanhar nas décadas de 1920 e 1930 as diferentes iniciativas, no plano teórico e no plano prático, para divulgação das con-

cepções da Escola Nova de modo que as caracterize como as inovações necessárias às novas condições políticas e econômicas do país, com uma mudança bastante nítida na estratégia para fazê-las circular e serem incorporadas ao cotidiano escolar. O livro permanece sendo o grande veículo de divulgação, trata-se de “uma aposta cultural depositada no livro: a de promover a reforma da sociedade pela reforma da escola” (Carvalho & Toledo, 2004), mas são livros estruturados em consonância com os novos princípios educacionais. Inspiradas principalmente nas proposições de John Dewey e Willian Kilpatrick, as diretrizes da educação progressiva vão priorizar o contexto no qual se desenvolve a escolarização: as experiências do aluno, a sociedade na qual se insere, o desenvolvimento da autonomia para a realização de trabalhos e atividades, a diversificação de ambientes educacionais, entre outros aspectos. Coerentemente, a bibliografia produzida na educação brasileira vai priorizar, primeiramente, a reflexão sobre a função social da educação, seus elementos e determinantes já que sua aplicação se encontra na dependência do ambiente e das condições dos alunos, variando, portanto, as possibilidades de aplicação ou do como fazer<sup>1</sup> de acordo com o contexto.

O livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* de Lourenço Filho, obra fundamental na estratégia de divulgação das novas bases educacionais, apresenta-as como tributárias de um conjunto de conhecimentos então recentes, provenientes da história, da biologia, da psicologia e da sociologia. Descreve ainda a transformação sofrida pelos métodos de ensino e a elaboração de iniciativas inovadoras, tais como os sistemas desenvolvidos por Montessori, Decroly (com os centros de interesse),

- 
1. A teoria pedagógica de John Dewey, cuja síntese pode ser encontrada no livro *Democracia e educação*, abrange tanto os aspectos sociais quanto os metodológicos (analisados em Valdemarin, 2004b), mas a leitura brasileira dessas proposições priorizou os aspectos educacionais como influenciadores da vida social. Um exemplo dessa afirmação está no longo prefácio que Anísio Teixeira escreve para *Vida e educação*, de John Dewey, publicado primeiramente na Biblioteca de Educação e depois na *Atualidades Pedagógicas*. Relegando a experiência reflexiva (conceito metodológico central no texto de Dewey) a segundo plano, Anísio Teixeira afirma em nota de rodapé que “costuma-se dizer, numa dessas generalizações felizes de estudantes, que Dewey diz *o que* se deve fazer e Kilpatrick *o como* se pode fazer, em educação” (Dewey, 1959, p. 32-33).

os projetos e as unidades de trabalho. No mesmo texto, o autor define a problemática originada da relação entre as finalidades da educação e sua instrumentação, mas afirma que “o que caracteriza os sistemas e, assim, a direção da reflexão filosófica são os pressupostos que ela admita, para desenvolver seus métodos” (Lourenço Filho, 1978, p. 230). Trata-se, então, de explicitar os princípios gerais da Escola Nova de modo que deles possam decorrer as práticas: 1) “o respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade” (idem, p. 246); 2) “[...] as atividades, múltiplas e dispersas, coordenam-se em funções, quer dizer, passam a responder a alguma coisa sentida e desejada pelo próprio educando, segundo cada idade ou grau de desenvolvimento” [...] “Assim, o interesse ensinará a disciplina e o esforço. De qualquer forma, aprender-se-á a fazer fazendo, e a pensar pensando, em situações definidas” (idem, p. 247); 3) organização da escola como uma pequena comunidade para que a aprendizagem simbólica se dê em situações de vida social; 4) dada a influência do meio social sobre os indivíduos, a escola deverá oferecer igualdade de oportunidade a todos para garantir seu desenvolvimento. Resumindo:

Quando bem se examinem os princípios gerais da escola nova, como as condições acima referidas, verifica-se que a dimensão própria da ação educativa é de ordem social e cultural. É essa dimensão que enlaça a instrumentação e a finalidade, reclamando uma compreensão de ordem funcional geral, como complexo empreendimento da vida coletiva, por ação conjunta, *ação política*, no mais largo sentido desta expressão [idem, p. 249, grifos do original].

Assim, a estratégia inicial de divulgação das concepções da Escola Nova priorizou o estabelecimento das novas bases teóricas, descrevendo as iniciativas metodológicas delas decorrentes, não prescrevendo modelos de como ensinar mas asseverando a diversidade de possibilidades já implementadas. Isso implica uma inversão significativa na estruturação do campo pedagógico: a inovação é concebida primeiramente como mudança de mentalidade e posteriormente como visível por meio de novas práticas. Dado que a mudança de mentalidades é processo longo e as práticas exigem a imediaticidade do dia seguinte, cria-se a possibi-

lidade de circulação discursiva das novas concepções e a permanência de antigas práticas justificadas de modo novo. Carvalho afirma que as diferenças entre as novas e as velhas propostas são, ao mesmo tempo, tênues e nitidamente demarcadas:

Tênues porque percebê-las exigia conhecimento das mais recentes descobertas do campo da psicologia, assim como uma adequada compreensão das conseqüências desse conhecimento para a prática pedagógica. Nitidamente demarcadas, pois, para os iniciados nas novas teorias psicológicas, tratava-se de uma verdadeira revolução no modo de conceber a atividade da criança e de reger a prática pedagógica capaz de fornecê-la. Promover essa compreensão implicava levar o professor à compreensão das “novas finalidades sociais” da escola. Mas também significava fazê-lo percorrer o caminho que leva à superação de suas concepções sobre a atividade da criança, deslocando-as do terreno constituído por uma pedagogia centrada no exercício de suas faculdades [Carvalho, 2002, p. 387].

A recepção dessas novas proposições pedagógicas, no entanto, não se fez sem conciliações entre as práticas já sedimentadas e a seleção de alguns elementos inovadores, conforme se pode acompanhar em diferentes documentos nos anos subseqüentes. Sud Mennucci, figura expressiva na educação paulista (além de professor e articulista na imprensa periódica, foi diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo), assim caracteriza as posições presentes no debate sobre a adoção da escola ativa, em texto de 1930:

[...] os entusiastas por determinado typo de escola activa e dos quaes o “Decroly” parece reunir, talvez por espírito de imitação, o maior numero de votos; os adeptos, em these, da escola activa, mas que não fazem de seus methodos uma idea bem nítida e attendem apenas á sua finalidade; os sympathizantes pela educação activa, exigindo, porém, um largo período preparatório e uma boa porção de investigações e de experiências; os partidários do typo mixto, que concilie o passado com o futuro; os conservadores conscientes, de todos os matizes, que desejam se mantenha, por uma questão de princípio, o actual typo escolar. Pelo que me toca, não me custa confessar que pertença

ao terceiro grupo, e que, a ter de optar entre os dos primeiros e os do quarto, declarar-me-ia formalmente por estes últimos [apud Souza, 2006, p. 149].

A mesma posição é defendida pelo professor Oscar Augusto Guelli, delegado de ensino de Botucatu em relatório de 1940:

[...] Entre os exageros do radicalismo reformador e a posição comodista dos conservadores, preferimos o justo ideal do ‘meio termo’, isto é, conservar o que a prática consagrou, melhorando sempre de acordo com as normas da pedagogia contemporânea.

Somos dos que pensam que, pelo fato de se acompanhar a evolução pedagógica, em nada se desdouram as venerandas tradições do ensino público; que traçaram com mão firme as diretrizes do ensino paulista no alvorecer da primeira república – esses foram os lídimos representantes de uma glória que já passou [idem, p. 178].

Assim, é possível afirmar que entre as tentativas de renovação pedagógica e a força de concepções e rotinas já sedimentadas, os manuais pedagógicos materializam uma prescrição para a conciliação, permitindo esclarecer em que consiste esse meio termo. Se, a princípio, os debates são acalorados, nas décadas seguintes é possível verificar a sedimentação dessas proposições e as práticas que elas geraram em textos escritos por autores que se afirmam a partir da experiência, os autores de manuais.

## ***Práticas escolares, de Antonio D’Ávila e a inovação educacional***

O manual didático *Práticas escolares*, de autoria de Antonio D’Ávila, está presente no *corpus* examinado por Vivian Batista da Silva (2001) inserido no conjunto de critérios por ela estabelecidos: livros escritos para a Escola Normal com conteúdo sobre o ensino e apresentando “saberes tidos como ‘essenciais’ a respeito de educação e ensino, visando orientar a prática pedagógica dos professores” (p. 31), sendo aqui considerada também a longevidade da publicação e a demanda por

novas edições, pois o manual é composto de três volumes e foi publicado de 1940 a 1966 pela editora Saraiva<sup>2</sup>. Esses critérios, no entanto, aplicam-se a livros de conteúdo bastante diferenciado, havendo uma incidência maior entre aqueles que apenas divulgam e compilam as novas concepções educacionais na perspectiva doutrinária. O manual aqui selecionado constitui-se num tipo particular de texto, pois articula saberes teóricos e prescrições para a prática pedagógica, e, embora não possa ser tomado como descrição de práticas efetivamente realizadas, pode ser considerado documento de uma estratégia que incide sobre a formação de professores para consolidar um certo tipo de atuação no ensino primário, ou, dito de outro modo, analisar as pretensões para a formação de professores permite inferir as mudanças desejadas no ensino primário e as concepções também formatadas como “atividades praticáveis”. Na designação de Choppin (2004) esse tipo de livro escolar exerce as funções referencial (explicitam ou interpretam programas de ensino e seleções culturais), instrumental (propõem métodos de ensino, exercícios e atividades) e ideológica (atuam como instrumento de construção de identidades e aculturação).

O autor, Antonio D’Ávila, foi professor primário, diretor de escola, professor de curso Normal, chefe da Seção de Educação da Escola Normal Livre do Ginásio do Ipiranga na cidade de São Paulo, diretor do Serviço de Orientação Pedagógica do Departamento de Educação e assessor técnico da Divisão do Ensino no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de São Paulo, desenvolvendo carreira no âmbito da prática ou de sua orientação. Qualifica-se, portanto, como autor a partir do exercício da profissão, da experiência no magistério e nos cargos de direção e supervisão (Bittencourt, 2004). O crivo da experiência é explicitado na justificativa para a elaboração do manual, nos exemplos de atividades transcritas com identificação da autoria e do local onde foram realizadas e, obviamente, no conhecimento do autor sobre elas.

- 
2. A primeira edição do primeiro volume é de 1940 e a 10ª de 1966; o segundo volume teve a primeira edição em 1944 e a 6ª em 1966; o terceiro volume teve apenas duas edições, a primeira em 1954 e a segunda em 1962. Além de apresentar-se em três volumes, cada um dos dois primeiros volumes tem cerca de 400 páginas, e os exemplares do terceiro volume têm cerca de 300 páginas.

O primeiro volume trata de questões relativas à instituição escolar, discorrendo sobre mobiliário e ornamentação das classes e da escola; da seleção e organização dos alunos em classes baseadas na avaliação do rendimento; dos registros e da organização de horários e programas, das associações e instituições auxiliares, festas escolares e correspondência. Mas dedica-se, principalmente, à formação do professor para o trabalho docente na escola primária abordando métodos e processos de ensino, a marcha das lições, a descrição do conteúdo a ser ensinado e a forma de fazê-lo, centrando-se no ensino da leitura, da linguagem oral e escrita, da aritmética, da história e da geografia. Seis capítulos são dedicados às então consideradas propostas pedagógicas inovadoras e dois ao livro como material didático de máxima importância, quer na formação de uma biblioteca do professor quer na seleção de livros para os alunos. Do primeiro volume (que apresenta poucas alterações nas sucessivas edições) depreende-se o conjunto de conhecimentos necessários ao professor ideal: é capaz de realizar balancetes, registrar e acompanhar o movimento diário da biblioteca, selecionar alunos para a composição das classes, realizando testes e traçando gráficos com seus resultados, manter correspondência com pais e autoridades educacionais. Deve ser também um ávido leitor, além, é claro, de ensinar os alunos do curso primário a ler, escrever, calcular. Pela explicitação dessa intenção por parte do autor e pela organização formal do texto, o livro destina-se aos professores e alunos do curso Normal, mas pode ser utilizado também para consultas específicas, pois apresenta ao final um índice alfabético dos assuntos, além do índice geral dos capítulos.

Os preceitos sobre a escola ativa estão presentes no manual quer na sugestão de leituras, quer na escolha dos autores que têm citações apresentadas, quer na incorporação de orientações. Ao abordar o tema das construções escolares, o autor recomenda, amparado em citação, espaço específico destinado ao cinema educativo e ao auditório, considerado o centro da vida social, artística e recreativa da escola progressista que, ao contrário da escola tradicional, se preocuparia mais em educar do que em instruir, e permite aos alunos a integração em ambientes sociais complexos com “oportunidade para assembléias, onde os planos comuns das classes sejam resolvidos em conjunto” (D’Ávila, 1951, p. 12). Entre

as instituições escolares, a de maior relevância é a biblioteca: da escola, da classe, particular do professor, na escola mas destinada aos professores, pessoal do aluno e circulante sob a responsabilidade dos alunos, entre outros exemplos.

O primeiro volume de *Práticas escolares* é dividido em 29 capítulos, todos eles organizados com a mesma estrutura: têm início com uma citação introduzindo o tema, que se desdobra em texto explicativo; segue-se uma seção denominada “Problemas para estudo”, outra denominada “Trabalhos práticos” (que podem repetir-se em diferentes partes do mesmo capítulo) e, ao final, apresenta-se bibliografia complementar sobre o tema abordado. A seção “Problemas para estudo” é composta de um número variável de questões que, para serem respondidas, incitam a releitura do texto. Trata-se de exercícios para fixação do conteúdo abordado, pois a resposta é facilmente encontrada no texto expositivo. A seção “Trabalhos práticos” é composta de uma lista variável de atividades a serem feitas pelo leitor/aluno do curso Normal.

Ao tematizar “Da organização das classes, frequência e disciplina. O trabalho do aluno” (capítulo V) descreve-se os diferentes modos de composição das classes acompanhados de quadro estatísticos sobre frequência escolar, dados da legislação e exposição sobre causas que interferem na frequência dos alunos, principalmente aquelas relacionadas à urbanização e ao conceito de disciplina (a composição das classes, que já havia sido abordada em capítulo anterior, deve ser feita com base em avaliações do rendimento utilizando-se os testes de Binet-Simon e ABC de Lourenço Filho que são reproduzidos no manual). Na seção “Problemas para estudo” pergunta-se: “quais os conceitos de disciplina escolar? Que diz a disciplina da Escola Nova? Que diz da disciplina a doutora Montessori? Que papel representa o professor na disciplina dos alunos? Que entender por autonomia dos alunos? Qual o conceito de disciplina para Lourenço Filho?” (D’Ávila, 1951, p. 72).

Trata-se de uma abordagem teórica amparada no texto descritivo que procura fixar conceitos na memória do aluno, apresentando-lhe o entendimento de autores que contribuíram para a consolidação das concepções da Escola Nova. Amparado num recurso didático considerado tradicional (o questionário) apresenta-se ao aluno do curso Normal te-

mas emergentes nas novas postulações doutrinárias, como autonomia/disciplina do aluno.

A seção “Trabalhos práticos” do mesmo capítulo procura levar o aluno a aplicar os conceitos memorizados, mediante a realização das seguintes atividades: “1) Observar uma classe primária e relatar o que observou com relação à disciplina. [...] 3) verificar em classes primárias as ordens disciplinares emanadas do professor. [...] 6) Fazer um gráfico de notas de comportamento de uma ou de várias classes do curso primário. [...] 9) estudar, na vida escolar, casos típicos de formação de grupos, de blocos, de ligas entre os alunos e verificar as relações entre esse fato e o problema da disciplina. 10) procurar conhecer casos típicos de criação de comportamento excelente na escola, porém de péssimo comportamento, em casa” (idem, ibidem).

Repetindo esse dispositivo em todos os capítulos, pode-se considerar que o texto alia o domínio teórico das questões em curso mas, principalmente, concebe a formação de professores como etapa privilegiada para o exercício da reflexão e do estudo sobre o contexto escolar. Trata-se de, de posse dos conceitos, observar, transformar os dados em gráficos, estudar casos específicos relacionando, no exemplo citado, frequência e disciplina. Pode-se inferir que a prescrição para a formação de professores alia recursos didáticos – memorização, aprender fazendo e desenvolvimento da autonomia do aluno – próprios de duas concepções doutrinárias, desenvolvendo habilidades cognitivas que o professor poderá reproduzir com seus alunos da escola primária. As atividades práticas podem servir ainda para que o futuro professor ensaie novos processos, supervisionado por professores e pelos próprios colegas.

O capítulo dedicado à prática de ensino tem início com críticas comumente feitas ao processo formativo da Escola Normal, entre elas a falta de ligação entre o plano e a aula, planos organizados com perguntas e respostas, o uso incorreto da linguagem, material desnecessário, ilustrações defeituosas, utilização de noções errôneas. Estabelece normas para a realização do estágio em classes do curso primário, detalhando o que deve ser observado pelas estagiárias nas aulas a que assistirem. Essas observações devem compor um relatório que, cotejado com a leitura de bibliografia indicada, compõe o material de discussão dos seminários

a serem realizados no curso Normal. O autor dá um minucioso roteiro para a realização dos seminários, que consiste numa transcrição de proposta de Lourenço Filho para a realização de seminários no Instituto de Educação do Rio de Janeiro<sup>3</sup>, além de exercícios e atividades que podem ser realizadas pelas alunas com base nas observações colhidas em sala de aula, tais como a preparação de aulas para diferentes conteúdos de diferentes séries do curso primário, a produção de material didático e a organização do Museu Didático.

O capítulo que trata dos métodos e processos, central para a compreensão do alcance da influência das novas concepções doutrinárias, tem início com uma citação que aponta a diferença entre a arte de transmitir, concepção já superada, e a arte de fazer compreender e manter a atenção espontânea do aluno. Apresenta para estudo e discussão citação de Sampaio Dória, diferenciando método lógico de método didático; outras citações de Sampaio Dória e Miguel Aguayo, sem posicionamento conclusivo sobre o assunto e, em outra questão, sugere ao leitor/normalista que procure as características fundamentais de cada um dos seguintes métodos obscurecidas pela diversidade de nomes: geral, especial, intuitivo, técnico, dedutivo, indutivo, racional, cronológico, regressivo, progressivo, expositivo, interrogativo, de redescoberta, experimental, analítico, analítico-sintético, lógico, de projetos, Decroly, Montessori, de contos, de problemas, Cousinet, de conversação etc. (D'Ávila, 1951, p. 147). Sugere ainda ao professor de prática de ensino que proceda a demonstrações de aulas, convenientemente preparadas, para levar o aluno normalista a compreender os problemas pertinentes à metodologia. Sugere a leitura de textos de Jonatas Serrano, Sampaio Dória, Teobaldo de Miranda Santos e Adolfo Lima. O autor não assume posição sobre a diversidade dos métodos de ensino e as propostas de inovação, mas, ante a grande variedade existente, trata de nomeá-los, estabelecendo-lhes diferenças, quando há, sem emitir juízo de valor pedagógico nessa questão.

---

3. A realização de seminários é uma estratégia importante na reforma empreendida por Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A esse respeito ver Vidal (2001), Lopes (2006) e Pinto (2006).

No capítulo dedicado a “A lição”, o autor apresenta uma citação de Anísio Teixeira que vincula a organização do conteúdo em lições à escola tradicional e, a seguir, resume as proposições de alguns pedagogos que idealizaram processos didáticos aplicáveis aos diferentes conteúdos: os passos formais de Herbart (exemplificados com uma lição sobre os insetos), Gaudig, Rude, Sallwürk e Lay. Descreve como preparar uma lição e na etapa de observação prescreve excursões e experiências por meios intuitivos. Embora admitindo ser muito difícil definir exatamente o que visa uma aula, o autor aponta a necessidade de fixar a finalidade de cada uma das lições (ensinar frações, orientar a feitura de uma composição, rever o aprendido, ensinar a fazer mapas etc.).

Esclarecendo o desenvolvimento prático de uma lição, D’Ávila afirma que o ensino deve ter início com a preparação mental do aluno por meio de recapitulação de noções fundamentais e motivação, corroborando-a com citações de Claparède e Dewey; esse ponto de partida pode ser uma exposição do professor, a formulação de um problema, uma indagação do aluno, a leitura de uma lição do livro, gráficos, objetos ou animais etc., incorporando assim elementos divulgados pela Escola Nova àqueles tradicionalmente assentados no cotidiano escolar, isto é, estruturando em lições as novas formas de motivação. Cabe ao mestre o preparo da lição, a ordenação de atividades, a formulação dos exercícios de recapitulação, o preparo de material e o governo da classe; aos alunos cabe a realização das atividades com liberdade, sendo-lhes permitida a pergunta, a pesquisa e a consulta seguindo o princípio *learning by doing*, sem, no entanto, avaliar se essas junções são teoricamente coerentes.

As orientações gerais sobre como ensinar são apresentadas em diferentes capítulos dedicados aos conteúdos específicos (leitura, linguagem oral, linguagem escrita, aritmética, história e geografia) e no ensino da leitura, uma das tarefas primordiais do ensino elementar, deve-se analisar criteriosamente o livro utilizado, as gravuras, a linguagem empregada, os personagens, a graduação e a impressão. São apresentadas sugestões de atividades que as normalistas podem desenvolver e que poderão ser utilizadas no exercício da profissão, tais como análise de estórias e preparo de material.

Para o ensino da leitura afirma-se ser imprescindível a formação teórica e a observação das práticas e dos problemas que ocorrem nas escolas. No que se refere aos aspectos teóricos, apresenta-se a opinião dos adeptos do método analítico ou global e as objeções que lhe são feitas, fazendo uso de citações; apresenta o método global segundo proposição de Claparède e a perspectiva de Decroly e Mlle Dégand, que enfatizam a função visual da leitura. Traça um pequeno histórico do ensino da leitura reproduzindo trecho do método de A. F. de Castilho e outros autores que também influenciaram o ensino. Na síntese apresentada, “detecta a marcha progressiva com que se veio da letra a uma totalidade maior de compreensão: letra, sílaba, orações historietas” (D’Ávila, 1951, p. 194) e salienta que:

Ao lado dessas reformas que caracterizam a moderna orientação da aprendizagem, convém acentuar que, dentro delas, se precisou melhor o sentido da atividade da criança, no aprender, o uso de jogos e dramatizações no ensino, e uma nova concepção das finalidades da leitura. O ponto inicial, porém, está no conhecimento mais seguro da psicologia infantil, especialmente da função globalizadora da aprendizagem [idem, ibidem].

Os itens seguintes são dedicados à síntese do ensino da leitura para Lourenço Filho e para Aguayo acompanhados de um plano de trabalho utilizado no Distrito Federal e o método de Castilho. As questões propostas para os alunos/leitores focalizam as diferenças entre as duas perspectivas, seus fundamentos e a verificação de sua aplicabilidade. Apresenta planos de trabalho desenvolvidos em diferentes escolas, sugestões de aulas a serem preparadas pelas normalistas, fichas/roteiros para análise crítica de livros e cartilhas.

Os capítulos finais do manual são dedicados à exposição de elementos preponderantes na concepção de escola ativa. Ao descrever o que é a globalização do ensino ou método de projetos, D’Ávila ampara-se numa citação de Aguayo a respeito de a divisão em matérias ser contrária à natureza infantil, e em outra de Anísio Teixeira defendendo um programa escolar constituído pelas experiências desempenhadas pela criança na escola. Admitindo que essa proposta tem ganho terreno na escola brasi-

leira, propõe ao aluno/leitor questões sobre as vantagens e desvantagens da globalização do ensino e as possibilidades de sua prática na escola pública brasileira. Aponta a influência do estado na elaboração do programa escolar como elemento impeditivo para a adoção do método de projetos e esclarece que essa perspectiva se refere à criança e diz respeito à “associação de problemas, de experiências, de assuntos referentes a um mesmo ponto, a um mesmo centro” e que “a função da escola é abreviar o trabalho da aprendizagem, criando situações para isso, e orientando-a com economia de tempo e de esforço” (idem, p. 356). Após traçar um pequeno histórico do ensino por projetos, desde os Estados Unidos da América, alerta para as possíveis deformações que tal conceito pode sofrer e apresenta planos para a realização de projetos, que devem ser restritos no início e contarem com a supervisão de um professor mais experiente, sugerindo quase 60 possibilidades: entre elas a ornamentação da classe, o canteiro da escola, o jornal da classe e o livro da melhor composição.

Outro capítulo descreve os centros de interesse de Decroly e o papel fundamental da observação, sugerindo leituras específicas e modelos para execução desse tipo de atividade. Descreve também o Plano Dalton com uma citação de John Dewey alertando para suas desvantagens, o método Cousinet e o método Montessori.

Assim, elementos centrais da Escola Nova, principalmente aqueles centrados no desenvolvimento de atividades, pouco espaço ocupam em capítulos sobre métodos e processos de ensino. Surgem no final do manual, apresentados nas sucessivas edições como inovações que demandam condições especiais para serem implementadas: mudanças legais, o crivo de experiências bem-sucedidas. A disposição que as inovações metodológicas ocupam na organização do livro permite depreender que após dez anos de discussão e propaganda (quando da publicação da 1ª edição do manual), além de inúmeras realizações, as concepções escolanovistas permaneciam como objeto de discussão e sua influência sobre as práticas restringia-se a atividades complementares.

Esses exemplos extraídos do manual em análise permitem afirmar que a influência da pedagogia renovada se dá principalmente no plano discursivo, pela incorporação do vocabulário, pela citação de autores e recomendação de obras para leitura. No que se refere às práticas, há

a incorporação de algumas inovações em termos de atividades, mas mantém-se a estrutura formal das aulas divididas em lições e a aprendizagem pela reconstrução da experiência – elemento central da educação progressiva – não é sequer mencionada. As atividades propostas ao leitor/aluno do curso Normal refletem “o meio termo” ou “a conciliação entre passado e futuro” já mencionadas: em todos os capítulos propõe-se que o aluno responda a um questionário cujas respostas estão presentes no texto expositivo e atividades práticas por meio das quais deve aplicar o que aprendeu.

O segundo volume do manual pretende completar o primeiro focalizando o ensino de outros conteúdos escolares: ciências físicas e naturais; desenho da criança e desenho pedagógico; trabalhos manuais; educação física; educação rural e educação cívica. Há ainda um capítulo sobre avaliação do rendimento escolar e outro sobre reuniões pedagógicas e sua importância para a instituição escolar. No entanto, diferencia-se bastante do primeiro, pois desequilibra a relação entre exposição teórica e aplicação prática, pois há pouquíssimas citações de autores, tendo sido suprimida também as seções “Problemas para estudo” e “Trabalhos práticos”, com exceção do primeiro capítulo. Esse volume é totalmente dedicado aos modelos de planos de aula e, assim, o leitor priorizado parece ser o professor já atuando no ensino primário e não o aluno do curso Normal.

A ênfase nos subsídios para o professor em exercício pode ser acompanhada nas sucessivas edições: seguindo-se à primeira edição de 1944, a segunda edição, em 1947, desdobra o capítulo sobre planos de aula em dois com o acréscimo de sugestões e modelos e o capítulo sobre ciências físicas e naturais passa a abranger também higiene; a quinta edição, em 1959, tem o acréscimo de um capítulo composto de quadros de palavras como subsídio para “trabalhos de ditado, pronúncia, cópia, formação de sentenças etc.” dos quais o professor poderá servir-se em diferentes aulas, um novo capítulo dedicado ao desenho na escola primária, outro apresentando um histórico do ensino de trabalhos manuais e outro sobre a bandeira nacional, destacado daquele já existente sobre educação cívica. Na sexta edição desse mesmo volume, em 1966, foi acrescentado um capítulo final com exercícios de linguagem oral e escrita que abrange

modelos para cópia, ditado, famílias de palavras, jogos, adivinhas, provérbios e ditos populares, palavras associadas, exercícios de memória, reproduções, definições etc.

No prefácio do segundo volume o autor afirma que a publicação atende à procura e aos interesses de professores e estudiosos dos problemas educacionais e que o livro conserva “sua estrutura inicial com teoria e prática de ensino, copiosos exercícios para estudo e debate de normalistas, variados planos de aula, programas e diretrizes metodológicas” mas o conteúdo do volume não realiza tais propósitos. As alterações nas sucessivas edições não fazem uso do dispositivo de levar o aluno do curso Normal a produzir o material didático que usará nas aulas nem de realizar crítica de procedimentos indicando que os modelos estão lá para pronto uso e/ou que atendem a uma demanda de leitores.

No início do capítulo I, primeira parte dos planos de aula, o próprio autor explicita essa mudança de enfoque nos seguintes termos:

A prática de exercitar o normalista na organização do traçado ideal de sua atividade, antes do trabalho docente, real, encontra opositores sistemáticos e impenitentes. Consideram-na estes uso obsoleto, contrário à boa formação profissional do mestre, porque reduz a tarefa do ensino a uma espécie de receituário, formulado por uns, apropriado por outros. Segundo essa opinião, o trabalho escolar, por natureza pessoal e afeiçoado às características de cada professor, transforma-se em repetição mecânica de fórmulas aprendidas e usos observados, distante disso tudo da desejada liberdade de iniciativa e de pensamento que deve caracterizar a obra educativa. Daí o desaparecimento progressivo de metodologias com planos de aulas, e a condenação de revistas pedagógicas com “receitas” de aulas para esta ou aquela disciplina. Não pretendemos aqui defender a prática de “planos de aula”, como processo adequado à formação de técnicos do ensino. Bem sabemos que essa formação, longe de se fazer com a cópia servil de modelos observados, de trabalhos que outros fizeram, deve ter o cunho de experiência vivida, de aplicação de método real, positivo, com ratificações e retificações que validam a convicção didática. Entretanto, escrevendo um livro para escolas normais e para professores novatos na carreira, e observando, ainda hoje, programas de concursos com a exigência de planos de aula, precisamos dedicar ao assunto algumas páginas.

Incluindo-o aqui, fazemo-lo com orientação própria, sob forma de sugestões de trabalho [D'Ávila, 1966, p. 9].

Não sendo desejável, porém necessário, o volume apresenta os elementos constitutivos de um plano de aula e do material didático, principalmente o jogo, apresentando dez problemas para estudo e discussão, seguido de modelo comentado de um jogo numa aula de aritmética, de roteiros para organizar sumários, esquemas, questionários, registro de lições-semanários. A seguir apresenta planos de aula de matérias discriminadas com ênfase nas técnicas fundamentais designadas para a escola primária: ler, escrever e contar. São 31 planos de aulas para diferentes séries, priorizando linguagem e aritmética. Ao final, apresenta um modelo de aula globalizada, para desenvolvimento de um centro de interesse sobre a criança e a escola e sugestões para a elaboração de planos de aula com projetos, o que permite supor que tais variações devem ocorrer apenas após um certo tempo de ensino dos conteúdos na marcha tradicional: as inovações seriam o coroamento de uma sucessão de lições. Indica na bibliografia: *Didática e Planos de lição*, de João Toledo; *Os centros de interesse na escola*, de Abner de Moura; *Le méthode Decroly*, de Amélie Hamaïde; *Planos de lições pelo método das idéias associadas*, de Maria da Glória Barros; *Como se ensina geografia*, de Antonio F. Proença; *Como se ensina linguagem*, de Firmino Costa; *A aritmética na Escola Nova e Técnica da pedagogia moderna*, de Everardo Backheuser; *Como se ensina história*, de Jônatas Serrano, e *A escrita na escola primária*, de Orminda Marques<sup>4</sup>.

Quanto ao ensino de história e geografia são apresentadas reproduções de textos, quadros estatísticos e lista de logradouros públicos da cidade de São Paulo, além de extensa bibliografia para leitura do professor, como fundamentação e como subsídio para o preparo das aulas. Os pequenos textos e exercícios apresentados no capítulo constituem material didático para uso no ensino primário, modelos de lições,

---

4. Dos livros publicados na coleção Bibliotheca de Educação, organizada por Lourenço Filho, são indicados apenas os dedicados ao ensino de conteúdos específicos e aquele referente aos centros de interesse.

portanto, que poderão ser aplicados a outros temas mediante o uso da bibliografia indicada.

O ensino de ciências físicas e naturais, que não havia sido abordado no primeiro volume, apresenta a justificativa e os objetivos específicos para sua existência na escola primária e pequenos textos para serem utilizados em sala de aula, bem como sugestão de variações do mesmo modelo. O autor documenta a transformação das lições de coisas em ciências físicas e naturais citando o programa escolar de 1925, que indica que as “primeiras noções de ciências físicas e naturais serão ministradas nestas classes (1º. e 2º. ano) sob a forma de lições de coisas” (D’Ávila, 1966, p. 97), o que significa usar objetos para observação e manuseio ou, pelo menos, sua reprodução, e serão dadas sem preocupação teórica, mas para o desenvolvimento da observação, orientação que permanece também para as 3ª e 4ª séries do curso primário: “importa que os alunos aprendam a considerar os fatos da vida corrente como as mais instrutivas experiências, e que aos seus olhos se mostre a estreita ligação que há entre o trabalho feito em classe e as realidades de fora” (idem, *ibidem*)<sup>5</sup>. Nesse capítulo há uma discussão sobre o uso do compêndio, pois, segundo o autor, as modernas orientações pedagógicas podem ser interpretadas como indicativas de que a observação direta da natureza deva substituir o compêndio, sobre o que se afirma que “o livro não deve substituir o ensino direto, mas acompanha-lo, completa-lo e anima-lo com as leituras na classe e em casa” (D’Ávila, 1966, p. 98). Para tanto, o professor deve ser capaz de realizar cuidadosa avaliação dos inúmeros compêndios disponíveis. É ainda enfatizada a importância do museu escolar, do desenho pedagógico, da horta e dos jardins escolares, das excursões e dos exercícios a serem realizados na volta; sumários, esquemas e questioná-

---

5. Podem ser apontadas duas tendências nas orientações referentes ao método de ensino intuitivo: uma delas propondo-o como método geral fundamentar o ensino de todos os conteúdos e outra que o vinculava ao ensino das coisas e fenômenos da natureza (Valdemarin, 2004a). Essa é a segunda vertente que é tomada por Antonio D’Ávila. Vale lembrar ainda que o ensino de ciências naturais é uma das inovações em termos de conteúdo, vinculado ao método de ensino intuitivo. Aqui ele perde importância para o ensino de história e geografia, que também se voltam para o ambiente próximo da criança.

rios são atividades fundamentais que acompanham o ensino de ciências no ensino primário. No mesmo capítulo é apresentado um programa de atividades de puericultura desenvolvido numa escola paulista; noções sobre o ensino de química e física, a necessidade e a composição da farmácia escolar, a necessidade do serviço de assistência alimentar às crianças com modelos de fichas de assistência médica e indicações para a atuação do professor como educador sanitário.

É abordado também o ensino do desenho (da criança e pedagógico), traçando seu histórico, as fases de desenvolvimento infantil, suas aplicações e seus usos em sala de aula e volumosa bibliografia. Capítulos são dedicados aos trabalhos manuais e à educação física com programas e planos de aula. Quanto à educação rural apresenta o programa-ensaio, organizado pelo Departamento de Educação de São Paulo, em 1943, em experimentação no Educandário D. Duarte, na capital. No capítulo sobre avaliação do rendimento escolar há apresentação dos estudos em curso, proposição de trabalhos práticos para tentar conseguir objetividade na avaliação, com sugestão de provas aplicáveis a diferentes séries e conteúdos, tratamento estatístico dos dados e a transcrição de um ensaio de medida objetiva do rendimento escolar levado desenvolvido na delegacia do ensino particular da capital. O capítulo sobre as reuniões pedagógicas apresenta normas de funcionamento para o desenvolvimento dessa prática, segundo o autor, importante para elevar o nível da educação, pois colocam para discutir professores mais experientes com os mais jovens, desenvolve um plano de leituras e estudos sobre questões difíceis que se apresentam nas escolas, sugerindo entre outros temas para palestras pedagógicas: definição precisa das expressões Escola Nova e escola tradicional; modos de divulgação de iniciativas inovadoras que ocorrem em diferentes estabelecimentos de ensino; como aplicar nas escolas a medida objetiva do trabalho escolar; o papel da leitura na melhoria do desempenho dos professores; “como tornar a escola primária, no seu espírito e no seu trabalho mais educadora da criança para as necessidades da vida”; “como orientar a criança de curso primário, no estudo e conhecimento de atividades práticas, reais” (D’Ávila, 1966, p. 338).

Pode-se perceber que, novamente, a questão da inovação e da incorporação de novas concepções doutrinárias é relegada ao final do volume.

Não são desprestigiadas, mas parece não haver respostas consensuais para elas. Se no primeiro volume a questão de como implementar os novos procedimentos vinculados à Escola Nova é trabalhada como descrição de iniciativas sobre as quais há vantagens e desvantagens, no segundo volume, voltado para o professor iniciante, elas são remetidas às discussões pedagógicas para as quais se propõe o estabelecimento de um vocabulário conceitual comum, o conhecimento de práticas vivenciadas na escola pública paulista para depois consagrá-las pelo uso e, finalmente, como atender aos programas e às novas diretrizes conceituais. Atestando também o tempo transcorrido na apropriação das novas concepções pedagógicas, o estudo de Marilena Camargo (2000) sobre cadernos de alunas do curso Normal detecta que nas décadas de 1930 e 1940 “os pontos” estudados incidiam sobre os aspectos teóricos da Escola Nova e sua diferenciação da escola tradicional e mesmo da escola ativa, mas, na década de 1950, preponderaram os estudos sobre os centros de interesse e como criar planos de aula neles baseados, tratados como método de ensino.

Assim, para concluir, pode-se acatar a argumentação do próprio Antonio D’Ávila que a prescrição rígida dos programas escolares constituiu uma barreira à incorporação de novas concepções pedagógicas e de novas práticas, mas deve-se considerar também que, ao explicitarem a pretensão de operar uma mudança de mentalidade no professorado brasileiro, os divulgadores da Escola Nova no Brasil explicitaram um projeto de longa duração, característica dos processos da esfera cultural. E embora tenham colocado em segundo plano a conformação das práticas, são elas as responsáveis por viabilizar as proposições teóricas e dar-lhes significação. Ao ensaiar e crivar as inovações pela experiência está em construção um processo seletivo da teoria que lhe garante as apropriações.

## Referências bibliográficas

BASTOS, M. H. C. *A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). O novo e o nacional em revista*. Pelotas: Seiva, 2005.

BICCAS, M. S. *O impresso como estratégia de formação de professores(as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista de Ensino: 1925 a 1940*. Tese (Doutorado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. “Nossos Concursos” e “A Voz da Prática”: a Revista do ensino como estratégia de formação de professores em Minas Gerais (1925-1930). *CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, n. 4, jan./dez. 2005.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

CAMARGO, M. A. J. G. de. “*Coisas velhas*”: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1959). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CARVALHO, M. M. C. de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 137-167.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: \_\_\_\_\_. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003a.

\_\_\_\_\_. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. In: CARVALHO, M. M. C. de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003b. p. 121-142.

\_\_\_\_\_.; TOLEDO, M. R. de A. A coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., Rio de Janeiro, 2004. *Anais...* Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004.

CATANI, D. B. *Educadores à meia-luz*. Um estudo sobre a *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

\_\_\_\_\_.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

D'ÁVILA, A. *Práticas escolares*. 1. v. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1951.

———. *Práticas escolares*. 2. v. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1966.

DEWEY, J. *Vida e educação*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

LOPES, S. de C. *Oficina de mestres*. História, memória e silêncio sobre a Escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). Rio de Janeiro: DP&A/FAPERJ, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola nova*: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: FNME, 1978.

MONARCHA, C. Lourenço Filho e a Bibliotheca de Educação. In: MONARCHA, C. (org.). *Lourenço Filho*: outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras; Marília: UNESP, 1997.

PINTO, K. p. *Por uma nova cultura pedagógica*: prática de ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937). Tese (Doutorado em História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, V. B. da. *História de leituras para professores*: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos “manuais pedagógicos” brasileiros (1930-1971). Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SOUZA, R. F. de. *Alicerces da pátria*: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976). Tese (Livre-Docência em História da Educação) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

TOLEDO, M. R. de A. *Coleção atualidades pedagógicas*: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). Tese (Doutorado em História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

VALDEMARIN, V. T. *Estudando as lições de coisas*. Campinas: Autores Associados, 2004a.

———. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004b.

\_\_\_\_\_. Cultura escolar e conhecimento científico. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (orgs.). *A cultura escolar em debate*. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. O Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006.

VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

Endereço para correspondência:

Vera Teresa Valdemarin

Av. Espanha, 60 – apto. 31

Araraquara-SP

CEP 14801-130

E-mail: vera@fclar.unesp.br

Recebido em: 7 mar. 2007

Aprovado em: 18 jun. 2007



# Mapas de freqüência a escolas de primeiras letras

## fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX\*

Diana Gonçalves Vidal\*\*

### **Resumo:**

O presente artigo tem por objetivo compreender a razão estatística que domina as ações governamentais e perceber a elaboração da prática escriturística escolar na primeira metade do século XIX em São Paulo. Está dividido em duas partes. Na primeira, discorre sobre a vontade de poder que as estatísticas testemunham no Oitocentos. Preocupa-se também em escrutinar as tecnologias do eu constituídas pelos mapas escolares concebidos como dispositivos de governo. No segundo momento, aborda a temática a partir da análise da documentação paulista relativa à educação oficial. A proposta é desenhar os modos como a progressiva institucionalização da escola elementar em São Paulo concorreu para produzir um saber sobre a escolarização do conhecimento e do sujeito aluno, por parte dos professores públicos, na província.

### **Palavras-chave:**

*magistério; escolarização; estatística; ensino elementar; fontes.*

---

\* A investigação conta com a participação da aluna Caroline Conceição de Sousa, bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

\*\* Professora livre-docente de história da educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde coordena o Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) e o projeto “As múltiplas estratégias de escolarização do social em São Paulo (1770-1970): cultura e prática escolares”. Pesquisadora do CNPq.

# Charts of attendance to schools of first letters

sources for a history of schooling  
and teacher work in São Paulo  
in the first half of the 19<sup>th</sup> century

Diana Gonçalves Vidal

**Abstract:**

The present article aims at an understanding of the statistical reasoning that dominates the governmental actions, and to perceive the development of the scribal practice at schools at the first half of the 19<sup>th</sup> century in São Paulo. It comprises two parts. In the first one, the text deals with the will to power of which the statistics give testimony in the 1800's. It is also concerned with scrutinizing the technologies of the I constituted by the school maps conceived as government devices. In a second moment, the article approaches the theme via the analysis of documents produced by the State of São Paulo on the issue of official education. The proposal here is to outline the modes in which the progressive institutionalization of elementary school in São Paulo concurred to create an understanding of the schooling of knowledge and of the subject pupil, by the public teachers, in the State.

**Keywords:**

*teachship; schooling; statistic; elementary school; resources.*

Achão-se providas sette aulas de Gramática Latina, sendo seis frequentadas por 90 Alumnos, pois que de huma ainda não chegou a relação. Das de Primeiras Letras existe quarenta e duas providas, e em trinta e duas há 1.734 Alumnos: cinco providas ultimamente não podiam ainda mandar relações, e faltam outras cinco, não obstante harver-se marcado tempo para essa remessa, sobre o que tenho providenciado (Discurso que o presidente da provincia de São Paulo dirige á Assembléa Legislativa Provincial na abertura da sua sessão ordinaria em 7 de janeiro de 1838. S. Paulo, na Typ. do Governo, 1838, p. 3) [Relatórios de presidente de província, s.d.].

O mappa sob nº 1 mostra as aulas de primeiras letras de ambos os sexos, e as de Gramática Latina, que se acham providas, as vagas, os números de alumnos, que frequentão as primeiras e as razões porque de algumas d'ellas não vieram relações (Discurso recitado pelo ex.mo presidente, Manoel Machado Nunes no dia 7 de janeiro de 1840 por occasião da abertura da Assembléa Legislativa Provincial. S. Paulo, Typ. de Costa Silveira, 1840, p. 6) [Relatórios de presidente de província, s.d.].

Existem 5 Aulas de Gramática Latina vagas, e 5 providas e frequentadas por 87 alumnos; 52 de Primeiras Letras providas, e frequentadas por 2.385 alumnos, e 16 vagas; 8 de minas, frequentadas por 332, e uma vaga, como tudo verei detalhadamente nos mappas N. 2, 3, 4 e 5 (Discurso recitado pelo ex.mo presidente, Raphael Tobias de Aguiar no dia 7 de janeiro de 1841 por occasião da abertura da Assembléa Legislativa Provincial. S. Paulo, Typ. de Costa Silveira, 1842, p. 6) [Relatórios de presidente de província, s.d.].

Os excertos citados constituem-se nos parágrafos iniciais das seções de instrução pública dos discursos dos presidentes da província de São Paulo nos anos de 1838, 1840 e 1841. Enunciam uma mesma fórmula – o resumo estatístico – e explicitam uma mesma vontade – o controle das populações. Os mapas estatísticos despontaram, no início do século XIX, como dispositivos de governo, fundando-se em uma prática escriturística que, ao mesmo tempo, nomeava, classificava e hierarquizava os sujeitos e a realidade social.

Expediente similar era realizado pelos mestres públicos no período. Instados a elaborar mapas de frequência dos alunos como estratégia de

comprovação de efetivo exercício docente (documento necessário para o recebimento de salário) e de viabilidade da escola (atestado imprescindível de atendimento ao número mínimo de alunos exigido por lei para manutenção da aula), os professores ensaiavam uma escrita sobre o outro, que constituía na criança o aluno, e sobre sua prática, que a produzia como pedagógica.

Para compreender a razão estatística que domina as ações governamentais e perceber a elaboração da prática escriturística escolar no Oitocentos, proponho-me a organizar o presente artigo em dois momentos. No primeiro, vou discorrer sobre a vontade de poder que as estatísticas testemunham no século XIX. Interessa-me também escrutinar as tecnologias do eu constituídas pelos mapas escolares concebidos como dispositivos de governo (Foucault, 1984). No segundo momento, vou abordar a questão a partir da análise da documentação paulista relativa à educação oficial na primeira metade do Oitocentos, tomando especificamente os mapas de frequência como fonte. Desejo desenhar os modos como a progressiva institucionalização da escola elementar em São Paulo concorreu para produzir um saber sobre a escolarização do conhecimento e do sujeito aluno, por parte do professores, na província.

## **A estatística como uma ciência do Estado**

Foucault (1984, p. 285-290) situa o século XVIII como o momento de inflexão entre uma arte de governo, regime dominado pelas relações de soberania (centrado no modelo da família), e a ciência política, regime dominado pelas técnicas de governo (constituídas a partir do controle da população). É como sujeito de necessidades e aspirações, mas também como objeto de manipulação do Estado, que a população emerge como finalidade e meio de governo. Melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza e a sua duração de vida apresentam-se como metas para as quais o governo deverá criar estratégias. As estatísticas emergem nesse cenário como instrumento capaz de revelar que a população tem uma regularidade própria (número de mortos, doentes etc.), possui características singulares (trabalho, riqueza etc.) e que, por seus deslocamentos,

produz efeitos econômicos específicos. Oferece, assim, a possibilidade de controle e previsão social e econômico, conferindo ao Estado meios de governamentalidade.

Não é que a estatística tenha surgido nesse período. Ao contrário, Olivier Martin (2001) afiança que as primeiras tentativas de enumeração de indivíduos ou bens datam das grandes civilizações da Antiguidade, interessadas em administrar o império do melhor modo possível. No entanto, esclarece Martin, foi somente durante o século XVIII e sobretudo o XIX que a abordagem centrada nos recenseamentos e nas descrições do Estado com fins administrativos e contábeis se associou a dois outros modelos: o de cálculo das probabilidades (desenvolvido na Inglaterra desde o Setecentos) e da *statistik*, conhecimento sintético de toda a sociedade humana (constituído na Alemanha a partir do século XVI), compondo uma ciência da contagem da sociedade e do cálculo em vista da análise das contagens.

Esse movimento permitiu que o século XIX se apresentasse como uma época de “febre de estatísticas”. Por um lado, porque ampliou para o Estado os subsídios fornecidos por essa técnica de governo. Não apenas proliferaram na esfera estatal os meios e os objetivos da quantificação, mas também os itens quantificáveis, difundindo o interesse por uma estatística social. Foi assim que, na França, já em 1784 surgia a proposta de criação de um escritório central de pesquisa e ensino, encarregado de recolher todas as informações de ordem econômica, social e demográfica; e em 1800 foi introduzido no Ministério do Interior o *Bureau* de Estatística, que tinha por intuito receber dados permanentes e regulares sobre meteorologia, população, mendicância, crimes, processos, preços, grãos, contribuições, além de informações relativas às “alegrias e tristezas dos departamentos e a seus costumes”, solicitadas a todas as regiões francesas (Martin, 2001, p. 8).

Por outro lado, o século XIX traduziu-se em uma “febre de estatísticas” também porque propiciou que outras instâncias da sociedade se ocupassem em produzir estudos estatísticos, inclusive dando ensejo à realização regular de congressos internacionais de estatística. Ocorriam a cada quatro anos, a partir de 1853, com o fito de organizar metodicamente a coleta das observações científicas. Esses congressos propiciaram em 1885 a criação do Instituto Internacional de Estatística (ISS).

A produção desse conhecimento estatístico sobre o Oitocentos, entretanto, suscita dois tipos de questionamento. O primeiro remete à confiabilidade dos dados levantados, reconhecendo, na esteira de Jean-Louis Besson (1995), o caráter impreciso dessa ciência de governo. O segundo partilha, também com Besson, da crítica à neutralidade das estatísticas. No que tange ao primeiro aspecto, é forçoso ter em consideração os processos manuais de coleta de dados, as omissões e as dificuldades de levantamento de informações, relativas a transporte e comunicação, ainda mais intensas quanto mais recuado é o tempo histórico. Besson aponta a problemática inclusive para a atualidade. Quanto ao segundo questionamento, é imprescindível atentar para o caráter não inocente da fabricação das categorias, que revela representações elaboradas para identificar e ordenar as relações sociais, como asseveram Popkewitz e Lindblad (2001).

Esses dois autores, aliás, argumentam que as estatísticas são um campo de produção e reprodução culturais, preocupado com a administração social da liberdade do indivíduo e constituído de modo que torne o mundo inteligível e calculável para intervenções políticas e sociais (Popkewitz & Lindblad, 2001, p. 3). Nesse sentido, destacam que as regras e os padrões de razão que desenham os procedimentos e as análises estatísticas não apenas pretendem a contenção do acaso, como implicam a construção de sistemas de inclusão e exclusão.

Como produto de interesses sociais, econômicos e políticos, sensíveis a decisões metodológicas de organizações com verbas limitadas, as estatísticas formam uma determinação importante da política social, estabelecendo os limites das categorias para definir os problemas políticos e organizar os fatos que permitem chegar a soluções (idem, p. 6). Vale ter em mente, aqui, os alertas enunciados por Marília Carvalho (2001, p. 232), quando se interroga sobre a produção das estatísticas, especialmente as educacionais, feitas no interior da própria máquina administrativa, interessada em seus resultados.

As análises confluem para a perspectiva de Faria Filho, Neves e Caldeira (2005, p. 234-235). De acordo com os autores, as estatísticas conformam *modos de representar* e, portanto, produzir e controlar a realidade; e *maneiras de classificar e ler* o mundo, profundamente

comprometidas com os princípios da racionalidade moderna e com os modos de governo das pessoas e da realidade social.

Voltar o olhar para as estatísticas realizadas na província de São Paulo nas primeiras décadas do século XIX impõe acautelar-se contra a ilusão que podem criar de restituir objetivamente o momento histórico-educacional e supõe, simultaneamente, ensinar deslindar nas categorias constituídas os princípios de razão administrativa e de inteligibilidade social, política, educativa e econômica que guiaram sua elaboração. Os primados servem tanto para o estudo dos mapas estatísticos apresentados pelo Estado, como para os mapas de frequência construídos pelos professores. É também pela indagação acerca das categorias utilizadas pelos mestres para representar a realidade social e pedagógica dos alunos que podemos inferir os modos de constituí-los como objetos de intervenção do poder e sujeitos (no duplo registro de protagonismo e sujeição) da educação.

Por fim, é preciso ter em conta que as práticas estatísticas são, elas também, práticas escriturísticas, como bem situa Cynthia Greive Veiga (2005), recorrendo a Michel de Certeau. E como tal, constituem-se em atividade concreta que “consiste em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado” (Certeau, 1994, p. 225). Nesse sentido, a escrita possui como alvo uma eficácia social. Transforma a página em branco em um lugar de produção para o sujeito, cujas marcas podem subsistir ao tempo. Constrói um texto, que articula simbolicamente práticas heterogêneas de uma sociedade, exibindo-se como linearidade, sistema e homogeneidade. E permite acumular o passado, fabricando o presente.

É desse lugar estratégico que as estatísticas produzem, enquanto escrita, cifra ou número, uma realidade socioistórica e a registram para o futuro no discurso enunciado pelo Estado. Mas é também desse lugar que se servem os professores ao preencherem os mapas de frequência, renovando, nas estratégias da escrita, táticas de sobrevivência profissional, como a manutenção das escolas e o recebimento de salários. Ao mesmo tempo, os mestres instalam práticas de classificação, ordenamento e hierarquização dos saberes e dos sujeitos escolares. Constroem identidades ao trabalho docente e à infância escolarizada, agindo de maneira

que normatizem o exercício profissional e o aluno. Acumulam o passado e desenham o presente. E, no processo de escrituração dos mapas de frequência, produzem, os professores também sistemas de inclusão e exclusão.

## **As estatísticas oficiais e os mapas escolares em São Paulo na primeira metade do Oitocentos**

Voltemos agora aos trechos incluídos como epígrafe nesta comunicação. Eles revelam, num primeiro olhar, a precariedade dos dados coligidos, em razão de omissões de remessa ou falha na coleta. Mas revelam também o desejo de quantificar, de forma precisa, a instrução pública na província. A insistência com que os discursos remetem aos mapas, a preocupação em oferecer números exatos e a ênfase no detalhamento das informações indiciam a percepção da estatística como uma ciência imprescindível à administração provincial, seja pela visibilidade dos esforços encetados, seja pela economia das ações empreendidas, evidenciada nas diligências realizadas pelos presidentes de província para o recebimento amplo dos dados solicitados.

Quanto à precariedade dos dados coligidos as justificativas apresentadas cingem-se, em geral, à negligência dos mestres, e as medidas propostas para superá-la encontram abrigo na defesa de um sistema de inspeção controlado pelo poder público. O discurso realizado em 1840 pelo presidente da província, Manoel Machado Nunes, é representativo. Afirma acerca das informações remetidas pelos professores que

[...] é muito de recear que alguns apresentem como assíduos, e adiantados os que pouco freqüentam ou que nenhum progresso fazem. E tanto mais alimento esse receios, quanto duvido que a inspeção das aulas menores seja devidamente feita pelas Câmaras Municipais, que a têm a seu cargo [Relatórios de presidente de província, s.d.].

Não apenas coloca sob suspeita os relatórios dos mestres, quanto o desempenho das funções de inspeção pelas Câmaras municipais. A

despeito da crítica, uma Inspeção Geral para acompanhar a instrução em São Paulo seria criada apenas 11 anos depois, em 1851.

Quanto ao imperativo de quantificar, é preciso ter em conta, inicialmente, que a preocupação não se restringe à instrução pública, mas faz parte de um amplo balanço acerca da administração provincial. Enunciados na abertura do ano legislativo da Assembléia Provincial, os discursos pretendem dar conta dos empreendimentos realizados nas diversas esferas do governo, como policiamento, criminalidade, saúde pública, iluminação pública, estradas, entre outros. Não apenas inventariam as ações, como utilizam das estatísticas para apresentar uma razão administrativa que guia os esforços a serem empreendidos na legislatura.

No que concerne aos fatos da instrução pública de primeiras letras, nosso interesse neste artigo, os mapas estatísticos apóiam-se nas informações remetidas pelos mestres e/ou inspetores, conforme esteja constituída a hierarquia administrativa na província. As informações são prestadas com fito de atender a dois dispositivos de governo: controle do efetivo trabalho do professor, atestado necessário para pagamento salarial; e controle da frequência de alunos, documento imprescindível para manutenção da escola, conforme afirmado anteriormente.

A iniciativa não é nova e não emergiu apenas após a constituição do Estado brasileiro com a Independência. Já o governo português, no final do século XVIII iria ocupar-se em recensear, em todos os seus domínios, o número de habitantes, “que por um regular, e prudente arbítrio podem gozar do benefício das Escolas Menores com os sobreditos respeitos”, de modo que disponha sobre “o número dos Mestres necessários em cada uma das Artes pertencentes às Escolas Menores; a distribuição deles em cada uma das Comarcas, e das Cidades e Vilas delas, que podem constituir huns Centros, nos quais os Meninos, e Estudantes das Povoações circunvizinhas possam ir com facilidade instruir-se” (Lei de 6 de novembro de 1772).

A partir de um mapa, mandado elaborar pelo rei dom José I a “corógrafos peritos”, especialistas no estudo ou descrição geográfica de uma determinada região, era estabelecida a distribuição das aulas menores no Brasil. Para São Paulo estava prevista a instalação de uma aula de ler, escrever e contar, uma de latim e uma de retórica (Cardoso, 2004, p. 185).

A estatística não servia ao governante português apenas como forma de conhecimento dos seus domínios, na vertente de educação do príncipe, ou de uma técnica de Estado, instrumento de gestão e administração. Adquiria já o sentido moderno de regulação e previsão, como percebe Martin (2001, p. 4) para o século XVIII francês.

Reitera-se aqui a análise realizada por António Nóvoa sobre a reforma pombalina e o surgimento de um sistema estatal de ensino, quando destaca a decisão audaz e inédita do Marquês de Pombal em arrecadar um imposto para financiar os gastos educacionais e de “quadricular o território português, a partir de 1772, com uma rede escolar segundo uma lógica estatizante, onde se percebem eixos estratégicos de desenvolvimento” (Nóvoa, 1990, p. 188).

Para exercer o controle sobre a atividade dos mestres contratados a partir do plano de escolas estabelecido pela lei de 6 de novembro de 1772, ordenava no item III

[...] que todos os sobreditos Professores subordinados à Mesa, sejam obrigados a mandarem a Ela no fim de cada Ano Letivo as Relações de todos, e cada um de seus respectivos Discípulos; dando conta dos progressos, e morigeração deles.

E justificava:

Para por elas regular a Mesa as Certidões, que há de fazer expedir pelo Seu Secretário, evitando-se assim o abuso, com que em um grande número de Professores poderia haver alguns, que passassem as suas Certidões com ódio, afeição, ou maior aceitação de Pessoas. E porque isto poderia também acontecer [Lei de 6 de novembro de 1772].

Evidenciava-se a vontade de controle sobre o trabalho realizado por esses novos funcionários públicos, particularmente contundente para aqueles em exercício em ultramar.

Muito possivelmente, essas instruções para a elaboração de mapas guiaram as práticas administrativas dos mestres ainda nos primeiros anos do Brasil independente. A lei de 15 de outubro de 1827 não discorria sobre a questão. Apenas dispunha no seu art. 10 que:

Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelo, *grande número e aproveitamento de alunos* [Tambara & Arriada, 2005, p. 25, grifos meus].

Não indicava o número mínimo de alunos para abertura ou fechamento de escolas, nem definia a forma do documento comprobatório a ser encaminhado ao poder público, como já o fizera o governo português 50 anos antes, solicitando explicitamente informações sobre progresso e morigeração dos discípulos. Cingia-se a estimular o mestre a manter a frequência do maior número de alunos e seu aproveitamento nas escolas oficiais. No entanto, ao longo do século, os textos legais iriam progressivamente sofisticar os dispositivos de controle do trabalho docente.

A primeira lei provincial de São Paulo, n. 34, de 16 de março de 1846, circunscreveria um pouco melhor os requisitos esperados do exercício do professor<sup>1</sup>. No artigo 17, oferecia uma gratificação anual de quatro mil réis por cada aluno ao professor que tivesse em sua aula mais de 20 alunos frequentes efetivamente e à professora que tivesse mais de 15 alunas. A esse dispositivo associava a criação de uma comissão (art. 25), composta por três cidadãos residentes na localidade, um nomeado pelo governo e dois pela Câmara municipal (sendo um sacerdote), com o objetivo de fiscalizar o número de alunos “que frequentam efetivamente a escola”. A essa mesma comissão competia também

enviar trimestralmente ao governo uma informação circunstanciada do estado das escolas, do progresso dos alunos, das causas da falta de concorrência,

---

1. É preciso considerar que, em 1834, um ato adicional à Constituição de 1824 delegou às províncias a responsabilidade pela organização do ensino de primeiras letras e da formação docente e profissional. Ao governo central competia a regulação do ensino secundário e superior em todo o país, bem como a orientação do ensino de primeiras letras e a formação profissional e docente apenas no município da Corte (mas com o objetivo de ser modelar para as demais províncias). A dualidade, então instaurada, persistiu por todo o período imperial e primeiras décadas da República. Por isso, recorro, neste artigo, à legislação provincial e à legislação da Corte em minha argumentação.

[...] quando se realize, e de todas as necessidades que ocorrerem”, bem como “dar atestados aos professores para cobrarem seus vencimentos, declarando neles o número de alunos que efetivamente freqüentam as escolas.

Rezava a lei, ainda, que os mestres com poucos alunos poderiam ser aposentados ou constrangidos a habilitarem-se na Escola Normal, alertando que seriam suprimidas as escolas freqüentadas por menos de 12 alunos, “quando seja isto devido a falta de população no local”. É importante esclarecer que a mesma lei criava a primeira Escola Normal de São Paulo.

Ao explicitar os itens que deveriam compor o relatório trimestral da comissão ao governo (progresso dos alunos, das causas da falta de concorrência, e de todas as necessidades que ocorrerem), a legislação indicava os campos a serem informados pelos professores em seus mapas.

Visando estruturar a administração da instrução pública em São Paulo, foi promulgado o regulamento de 8 de novembro de 1851, que criava uma Inspetoria Geral e várias inspetorias distritais. Eram encarregadas de gerir o sistema de ensino constituído em São Paulo, contando com o auxílio de um Conselho de Instrução Pública, de funções consultivas (Barbanti, 1977, p. 11). Entre as atribuições da Inspetoria Geral, estavam processar a correspondência remetida ao governo provincial pelos professores, manter a disciplinas das escolas e fazer com que estas respeitassem as leis e os regulamentos da província<sup>2</sup>.

Movimento similar pode ser percebido no decreto n. 1.331 A \_\_\_\_, de 17 de fevereiro de 1854, expedito pelo governo da Corte. Ampliava a hierarquia funcional da instrução pública, associando à Inspetoria Geral o cargo dos delegados de distrito, responsáveis pela inspeção mensal às escolas e remessa de relatórios trimestrais, contendo os mapas enviados pelos professores, verificados em sua “exatidão”, ao que deveriam associar uma declaração do número de vezes que a escola havia sido visitada.

No seu art. 66, não apenas dispunha que os professores públicos teriam a “obrigação” de remeter

---

2. Até o momento, não foi possível localizar a íntegra do documento, apenas referências ao seu conteúdo.

[...] no fim de cada trimestre, um mapa nominal dos alunos matriculados, com declaração de sua frequência e aproveitamento, e no fim do ano um mapa geral, compreendendo o resultado dos exames, e notando dentre os alunos os que se fizeram recomendáveis por seu talento, aplicação e moralidade.

Explicitava também que “os mapas serão organizados segundo modelos impressos<sup>3</sup> remetidos pelo Inspetor Geral” (Tambara & Arriada, 2005, p. 52-53).

Obrigava, ainda o decreto, que cada escola possuísse um livro de matrícula, contendo as faltas e o adiantamento de cada aluno anotados mensalmente até o dia em que o aluno saísse da escola, com declaração do motivo da saída; e que cada matrícula fosse efetuada mediante a presença de uma guia, na qual constasse nome do pai, tutor, curador ou protetor do aluno, sua residência, estado e profissão, além de naturalidade, filiação e idade do aluno (idem, *ibidem*).

A lei provincial de 11 de maio de 1859 reforçava o dispositivo inscrito na legislação paulista em 1846, prevendo a supressão de escolas com frequência inferior a 12 alunos efetivos, quando isso fosse em razão da falta de população. Permitia, no entanto, o funcionamento dessas escolas, se observado o desconto de dois terços do salário dos professores.

A conjugação dos dispositivos legais denotava uma maior capilaridade do exercício do poder provincial e da Corte e do controle e vigilância dos estabelecimentos públicos de ensino, demonstrando que cada vez mais o Estado se organizava burocraticamente e refinava seus mecanismos de administração e regulação.

Cabe, entretanto, perguntar como os professores traduziam essas determinações no seu efetivo exercício docente. Para tanto, é necessário investigar os relatórios e mapas por ele enviados. Nesses documentos, podem-se encontrar pistas sobre as maneiras como as normas foram sendo apropriadas no fazer cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, localizam-se vestígios de como as categorias constantes dos mapas de frequência foram sendo inventadas pelos professores para organizar o universo da

---

3. Tais modelos impressos ainda não foram localizados no Arquivo do Estado de São Paulo.

escola e para classificar e hierarquizar alunos e saberes.

Tomou, aqui, dois conjuntos documentais: os nove mapas elaborados pelo professor Carlos Jozé da Silva Telles, da Escola de Primeiras Letras da Freguesia de Santa Ifigênia, de 15 de setembro de 1832 a 13 de outubro de 1842; e os sete mapas realizados pelo professor Francisco Valladares de Toledo, da Escola de Primeiras Letras da Freguesia de Nossa Senhora do Ó, de 27 de dezembro de 1851 a 1 de outubro de 1862. Entre um conjunto e outro, situam-se a promulgação das leis provinciais de 1846 e 1859 e do regulamento de 1851, além da criação da Escola Normal em São Paulo. O propósito é perceber as categorias utilizadas pelos dois mestres.

A primeira constatação que a leitura dos quadros permite fazer é que nos mapas elaborados pelo professor Carlos Jozé da Silva Telles as categorias utilizadas foram sendo progressivamente lapidadas pelo mestre, apesar de praticamente não variarem com respeito ao conteúdo. Assim, às fórmulas “Anno, mez e dia da matricula”, “O que sabião qdo. se matricularão” e “O que estão apprendendo”, paulatinamente o professor foi optando por termos mais simples, como “Dia da Matricula”, “Exame da Entrada” e “Aproveitamento”. O procedimento denota não apenas uma racionalização da escrita, mas uma burocratização do registro.

A despeito de podermos flagrar a conformação de uma prática escriturística escolar em Silva Telles, é forçoso perceber que o professor Francisco Valladares de Toledo secciona as informações de maneira ainda mais detalhada do que seu colega de profissão. Francisco Toledo cria colunas para cada uma das disciplinas do ensino primário, dando visibilidade aos conhecimentos apreendidos na escola. O mesmo procedimento é utilizado para a qualificação do aluno. Campos para informação da naturalidade, filiação, condição e cor foram acrescentados, implicando um registro mais minucioso das características pessoais dos alunos.

É possível constatar também que, nos dois casos, os mapas trazem dados mais extensos do que aqueles solicitados na legislação. No que concerne ao professor Carlos José da Silva Telles, a lei de 1827 pedia apenas que fossem informados o número e o aproveitamento de alunos. O mestre, no entanto, além da contagem e da nomeação de seus alunos e da indicação de seu aproveitamento, preocupou-se em registrar a idade

Quadro 1: Categorias/data de elaboração dos mapas de frequência –  
Professor Carlos Jozé da Silva Telles, Freguesia de Santa Ifigênia, cidade de São Paulo

15/9/1832	08/9/1833	25/9/1834	03/11/1837	22/9/1838	02/10/1839	20/9/1840	18/10/1841	13/10/1842
		Número				Número	Número	Número
Nomes	Nomes e Freguesia	Nomes	Nomes	Nomes	Nomes	Nomes	Nomes	Nomes
Idades	Idades	Idades	Idades	Idades	Idades	Idades	Idades	Idades
Dia da matrícula	Anno, mez e dia da matrícula	Anno e dia da matrícula	Dia da matrícula	Tempo da matrícula	Tempo da matrícula	Dia da matrícula	Dia da matrícula	Entrada
O que sabião qdo. se matricularão	O que sabião qdo. se matricularão	O que sabia qdo. se matriculou	Exame de entrada	Exame com o dia da entrada	Exame da entrada	Exame de entrada	Exame de entrada	Exame de entrada
O que aprendem	O que estão aprendendo	O que aprende	Aproveitamento	Aproveitamento	Aproveitamento	Aproveitamento	Aproveitamento	Aproveitamento
Faltas em dias úteis	Frequencia	Frequencia	Observações	Observações	Observações	Observações	Observações	Observações
Comportamento			Faltas	Faltas	Faltas	Faltas	Faltas	Faltas

Fonte: Mapas elaborados pelo professor. Arquivos do Estado de São Paulo (AESP).

Quadro 2: Categorias/data de elaboração dos mapas de frequência –  
Professor Francisco Valladares de Toledo, Freguesia de Nossa Senhora do Ó, cidade de São Paulo

27/12/1851	1/4/1852	1/7/1852	4/1/1855	2/4/1855	1/7/1862	1/10/1862
Número						
Nomes	Nomes	Nomes	Nomes dos alunos	Nomes dos alunos	Nomes dos alunos	Nomes dos alunos
Idades						
Naturalidades						
Filiações						
Condição						
Core						
Faltas						
Época da matricula	Matriculas	Matriculas				
Leitura						
Caligrafia						
Doutrina cristã						
Aritmética elementar						
Gramática nacional						
Procedimento						
Outras informações		Outras observações				

Fonte: Mapas elaborados pelo professor. AESP.

dos educandos, data da matrícula, exame de entrada, faltas e observações. Esse último campo, em geral, foi usado para avaliação do comportamento, “talento”, condição social e saúde dos alunos. Talvez sua inclusão se devesse à imposição de informar sobre o “progresso e morigeração” dos discípulos, constante da lei de 1772. Mas não apenas. Respondia a uma necessidade de governo da escola e dos sujeitos escolares por parte do professor.

O mesmo deu-se como o professor Francisco Valladares de Toledo. A organização dos mapas, explicitando as disciplinas do ensino elementar ministradas, bem como as categorias idade, naturalidade, cor e filiação ampliavam substancialmente a qualidade das informações requeridas pelo poder público mesmo se considerarmos as exigências contidas no decreto n. 1.331 A \_\_\_\_, de 17 de fevereiro de 1854, de relacionar nominalmente os alunos matriculados, declarando sua frequência e seu aproveitamento. É digno de nota também que os mapas elaborados pelo professor Francisco Valladares de Toledo entre 1851 e 1862 mantivessem os mesmos campos, a despeito da orientação constante da lei geral de 1854 de organizar as informações segundo modelos impressos, o que suscita indagar se tais modelos chegaram a circular em São Paulo.

Não se pode atribuir a categorização inventada por Toledo ao funcionamento da Escola Normal. Não consta que o professor tenha freqüentando seus bancos, apesar de ela ter sido instalada em 1846. Em contrapartida, nada indica que a organização de mapas fosse objeto de estudos na escola, ainda que o próprio Manoel José Chaves, professor da Normal de 1846 a 1867, fosse responsável pela elaboração de mapas de avaliação do desempenho de seus alunos (Dias, 2002, p. 229).

Se recuarmos no tempo, vamos perceber que já os mestres régios de primeiras letras traziam nos mapas, elaborados entre 1800 e 1821, informações sobre número de alunos, lugar de proveniência, faixa etária, condição social e ocupação profissional, aproveitamento, frequência e tempo de duração dos estudos, como afiança Maria Lucia Hilsdorf (1982, p. 2), superando o que era determinado pela lei portuguesa. De onde viam esses modelos de escrita? A tópica suscita indagar acerca dos modos como se foi produzindo a experiência individual e coletiva do magistério, construída e partilhada pelos professores, a partir do momento em que,

tornados funcionários públicos, foram instados a inventar os contornos do exercício docente como profissão.

É interessante perceber, por fim, a maneira como Toledo traduziu as disciplinas que compreendiam a instrução primária, de acordo com a lei de 1846, em seu mapa. O art. 1º determinava que fossem ensinadas as seguintes matérias: “leitura, escrita, teoria e prática da aritmética até proporções inclusive, as noções mais gerais de geometria prática, gramática da língua nacional, e princípios da moral cristã e da doutrina da religião do Estado”. Francisco Toledo substituiu escrita por caligrafia; teoria e prática da aritmética até proporções inclusive e as noções mais gerais de geometria prática por aritmética elementar; e princípios da moral cristã e da doutrina da religião do Estado por doutrina cristã. O procedimento indicia uma simplificação dos conteúdos ensinados.

Apesar das diferenças perceptíveis na escrita dos mapas por parte desses dois professores, elas explicitam cinco conjuntos de dispositivos. São eles:

- a) contabilidade, expresso na numeração crescente incluída na primeira coluna ou no artifício de informar o número de alunos freqüentes ao final do mapa (como realizado por Silva Telles para os anos de 1832, 1833, 1837, 1838 e 1839);
- b) identificação, manifesto no cuidado em especificar nome e idade, além de filiação, naturalidade, condição e cor;
- c) gestão, perceptível no registro de dia de matrícula ou entrada e faltas, evidenciando o início do trabalho docente com cada aluno e suas interrupções;
- d) avaliação pedagógica, incluída no campo aproveitamento ou no das diversas disciplinas; e
- e) avaliação social e comportamental, em geral emergente na forma de observações gerais, outras informações ou observações e procedimento.

As razões que levaram os professores a organizar seus mapas a partir desses dispositivos extrapolam a determinação legal e indiciam uma formalidade das práticas docentes no período. Responsáveis tanto

pela administração quanto pelo funcionamento da escola, os professores atribuíam aos mapas o lugar de um triplo registro: burocrático, disciplinar e pedagógico. Era na confluência dessas três ordens de fazeres que os docentes construía sua experiência profissional. Ao mesmo tempo, constituía o que era ou deveria ser a experiência discente, consignada em rubricas que iam da definição dos caracteres biológicos, sociais e jurídicos dos alunos ao estabelecimento de hierarquias de conteúdos e modos de aprendizagem.

Essas questões ficam mais claras quando observamos o preenchimento dos mapas pelos professores. Novas categorias aqui emergem dando conta do progressivo refinamento dos saberes docentes e da racionalização do universo escolar e, mesmo, da produção de mecanismos mais sutis de disciplinarização.

Se o professor Carlos Telles organizava as informações em seu mapa de forma mais simplificada que o professor Toledo, isso não indica que ele não efetivasse também um processo de individualização dos alunos, dos conteúdos disciplinares e das aprendizagens. No campo “nome”, o professor Telles, além de registrar o nome do aluno, introduzia informações sobre filiação, condição civil e procedência. Era assim que João Casemiro d’Almeida era descrito como filho do tenente João A. de Almeida, procedente de Santa Ifigênia; João Maria Prudêncio era qualificado como “exposto da Santa Casa, educado em casa do Major Prudente”, residente na Sé; Antonio Manoel de Camargo era filho de Maria de Camargo, Santa Ifigênia; ou João era adjetivado como “escravo do Cap. M Ignácio de Camargo França”, da Sé.

No que concerne às aprendizagens, toda uma escala de valores era construída em relação direta aos conteúdos escolares. Quanto à leitura, o aluno “conhece tal ou qual letra”, “conhece algumas letras somente”, “conhece muitas letras”, “quase nada lê”, “principia a ler nomes”, “está em nomes”, “lê silabas”, “lê silabas de 3 letras somente”, “lê silabas de 3 e 4 letras”, “lê bem sofrível”, “lê sofrível”, “lê muito mal” e “lê com um pouco de desembaraço”. Quanto à escrita “conhece algumas letras e faz algumas muito mal”, “conhece algumas letras”, “mal escreve o ABC”, “escreve na lousa muito mal”, “escreve muito mal”, “escreve sofrível”, “a letra não é má”, “a letra vai indo”, “a letra ainda não é boa”, “em letra

pouco progresso”, “letra pouco melhor”, “letra vai melhorando” e “letra vai melhorando muito”.

As várias fórmulas utilizadas para designar o estágio dos conhecimentos sinalizam para uma imprecisão na avaliação. A despeito disso, observando os mapas na sua seqüência é possível perceber, por exemplo, que João Maria Prudêncio, quando entrou para a escola, em 27 de janeiro de 1835, “mal escrevia o ABC, e principia a ler nomes”. Em 30 de setembro de 1840, na coluna aproveitamento lia-se “de análise Gramatical pouco, a letra não é má e faz companhia simples e as operações por quebrados”. Um ano depois, em 18 de outubro, “a letra já é boa, pouco percebe de análise Gramatical, faz as 4 operações por inteiro e companhia simples”. No período, os avanços mais notáveis de João haviam-se dado na escrita. Em gramática e aritmética mantivera o nível de aprendizagem. O mestre explica: suas ausências “são muitas e longas por moléstia e pobreza” (1840) ou “muitas e seguidas” (1841).

José Benedito, ao entrar para a escola em 3 de agosto (?), “conhecia tal ou qual letra”. Em setembro de 1840, “a letra ainda não é boa, está em multiplicar, lê sofrível”. No ano seguinte, “a letra tem melhorado, principia a Gramática, está em multiplicar”. Apesar dos progressos realizados, o aluno “não tem talento, e é muito pobre, e por isso não aprende Gramática”, mesmo assim tem “poucas” faltas (1840). A frequência muda no ano seguinte, quando José Benedito tem “muitas e seguidas” faltas. Explica o mestre: “pouco freqüente, porque serve a seus pais, que são pobres, é vadio”.

Se observados na sua seriação, os mapas permitem acompanhar o desempenho dos alunos por alguns anos, deixando perceber os sistemas de classificação elaborados pelo mestre. Nesse caso, é preciso ter em conta que a progressão na aprendizagem dos alunos não pode ser compreendida na linearidade de cada disciplina, mas remete à combinação dos saberes escolares. Quando se tomam todos os alunos é perceptível que as escalas são móveis e entrecruzam níveis diferentes nas diversas disciplinas.

Os mapas também trazem indícios das condições sociais e econômicas das famílias e das relações que a escola com elas estabelece. “Muito pobre”, “exposto”, “serve aos pais”, “serve à mãe”, “vem somente à tarde”, “tem família na roça”, “doentio”, “muito doentio”, “doente”

e “poucas vezes vem a escola porque está aprendendo música” foram fórmulas usadas pelo professor Carlos Telles, indicando as dificuldades pelas quais passavam os alunos e suas famílias. Mas os termos também sinalizam para o complexo tecido social do Oitocentos no qual a escolarização via-se submetida ao governo da casa e o tempo escolar ao tempo social.

Essas questões ficam mais claras quando acompanhamos as observações finais feitas pelo professor Carlos Telles no mapa de 1832 (infelizmente, esse foi o único mapa a conter tal campo). São extremamente ricas para compreensão de aspectos materiais do fazer da aula, da rede de sociabilidade que atravessa o cotidiano escolar e do lugar social ocupado pela escola de primeiras letras na primeira metade do século XIX na cidade de São Paulo.

A escola de Sta. Ifigênia não tem exemplares de escrita, e réguas, o que tem contribuído para que os meninos senão adiantassem neste ramo de instrução.

A escola tem presentemente falta de pedras, por terem-nas esmigalhado de proposito, e cortado as guarniçoens de madeira aquelles meninos filhos das pessoas de representação, qdo. os mando ajoelhar por faltas; estes mesmos meninos costumão maltratar a seus companheiros ao sahir da escola, e muitas vezes me faltão respeito e me insultão; tenho advertido a alguns pais das faltas de seus filhos, e o resultado tem sido tirarem os filhos da escola, ou virem praticar as mesmas faltas na escola imediatamte. a queixa (bem q. alguns tem corrigido a seus filhos) o q. me tem feito abandonar o uso de avisar aos paes das faltas de seus filhos. Ainda q. eu conhesso q. os castigos fazem maior mal q. bem, com tudo a falta absoluta da palmatória he causa do pouco proveito, q. os meninos tirão do methodo Lencasteriano, visto faltarem os prêmios distribuídos na forma do ensino adoptado, e faltarem as Sociedades creadas pa. melhoramto. do mesmo ensino (Carlos Telles) [Mapas de frequência..., 15 set. 1832].

Além de reclamar a falta de materiais e as dificuldades de aplicar o método mútuo, o mestre denuncia a interferência de pais e alunos pertencentes a famílias de “representação” no andamento dos trabalhos

escolares, indicando que as redes de sociabilidade e as hierarquias sociais extravasam o espaço da escola e se reproduzem nas relações estabelecidas em seu interior, seja no contato entre professor e aluno/pai, seja no dos alunos entre si. Isso fica particularmente evidente quando atentamos para os qualificativos utilizados pelo professor para caracterizar o comportamento dos alunos – “boa índole”, “vadio”, “bastante vadio”, “preguiçoso”, “foge algumas vezes”, “muito teimoso”, “mau gênio”, “muito mau gênio”, “gênio forte”, “comportamento sofrível” –, mas também quando observamos as queixas de falta de respeito e insulto. A questão adquire ainda outros contornos, se analisamos os pertencimentos sociais e o estatuto jurídico dos alunos.

Nesse mesmo ano de 1832, o professor registrou a frequência de 50 alunos; desses, três eram escravos: Ignácio de Jesus, escravo do tenente-coronel Miguel Angelo; Marianno Antonio, escravo de Ignácio Joze de Brito e Jacinto, escravo do padre Marianno Pinto Tavares; além de João Baptista da casa do tenente-coronel Miguel Ângelo, e Pedro Thomas, indígena dos “sertoens do Sul”, de casa do tenente Joze M. Bonilha. Dentre os demais alunos, encontravam quatro filhos de sargentos-mor, dois de tenentes, um de tenente-coronel e um de cirurgião-mor. Um estudo mais detalhado dos sobrenomes dos pais e dos próprios alunos nos levaria a perceber com maior minúcia a reunião de diferentes procedências sociais na escola do professor Carlos Telles. Entretanto, os dados coligidos junto ao mapa já denunciam uma promiscuidade social tolerada, mas não sem recurso à violência, na primeira metade do Oitocentos, no seio de uma sociedade escravocrata.

Não deixa de ser curioso, ainda, acompanhar as avaliações feitas pelo mestre sobre o “caráter” dos alunos: “estudioso”, “tem talento”, “talentoso” e “aplicado”. Maria Cristina Gouvea (2004) detectou caracterização similar nos mapas elaborados por professores mineiros na primeira metade do século XIX. Recorrendo a um dicionário de época, a autora alerta que ter talento significava ter “habilidade, boa disposição natural para as ciências, artes” (2004, p. 283), o que suscita compreender a aprendizagem no âmbito de uma inclinação individual ou uma habilidade inata do aluno.

Quando nos debruçamos sobre os mapas elaborados pelo professor Francisco Toledo a partir de 1851, outras questões se destacam, demonstrando o progressivo refinamento das categorias e sua hierarquização. Inicialmente, é possível perceber maior objetividade na expressão do aproveitamento dos alunos. Em cada saber escolar o grau de adiantamento do aluno é definido em relação aos conteúdos. Assim, o aluno em leitura pode estar classificado em “impresso”, “manuscrito” ou “silaba”. Quanto à caligrafia, indica apenas o tipo de letra com que o aluno escreve: “bastardo” ou “cursivo”. Apesar de sucinta, a classificação remete explicitamente ao conteúdo tratado. Procedimento diferente foi encontrado por Ana Paula Xavier (2007) nos mapas elaborados por professores de Mato Grosso no mesmo período. Neles, as indicações resumiam-se a “prontos”, “meio prontos” ou “não prontos”, expressando uma relação direta com a avaliação e o exame.

Na coluna “procedimento”, Francisco Toledo alternou as medidas “bom” e “regular”. O professor só foi um pouco menos objetivo em suas observações. Lá consignou termos como “inteligente”, “bastante hábil”, “hábil”, “tem bastante aplicação”, “tem alguma aplicação”, “aplicado”, “pouco aplicado”, “tem pouca aplicação”, “negligente”, “bastante negligente” e “rude”. A introdução do termo inteligência encontra paralelo nos mapas mineiros. Gouvea (2004, p. 283) esclarece que a partir de 1860 a categoria passou a ser utilizada pelos professores em Minas Gerais. Se inteligência significava então “essência espiritual – os anjos são pura faculdade inteligência, faculdade de entender, conhecimento, juízo, discernimento”, o que ainda remetia a uma habilidade inata do aluno, já se podia identificar em seu uso “um deslocamento na construção de critérios para aferir o desempenho dos alunos, em que se foi constituindo em uma terminologia propriamente escolar”, afirmada no século XX como “fator explicativo dos desempenhos individuais” (Gouvea, 2004, p. 284).

Por fim, é preciso ressaltar as informações sobre a condição jurídica dos alunos. A informação da matrícula de escravos (e indígenas) pelo professor Carlos José da Silva Telles em sua escola, e a coluna “condição”, reiteradamente preenchida com o substantivo “livre” pelo

professor Francisco Toledo em seus mapas, bem como a classificação dos alunos em “branco” e “pardo”, fazem-nos considerar a frequência de escravos às escolas públicas na província de São Paulo ainda na década de 1850. A inferência é corroborada pela dúvida sobre a matrícula de escravos ou “de indivíduos sobre cuja liberdade não havia certeza”, manifesta por José Antonio Saraiva, presidente de província, em seu relatório à abertura da Assembléia Legislativa, de 15 de fevereiro de 1855, e a necessidade que ele sentiu de ordenar “que não fossem recebidos nos estabelecimentos de instrução pública, senão os meninos, que os Professores reconhecessem como livres, ou que provassem essa qualidade” (Documento com que o ilustríssimo e excelentíssimo senhor dr. José Antonio Saraiva instruiu o relatório de abertura da Assembléia Legislativa Provincial, no dia 15 de fevereiro de 1855, p. 48 – Relatórios de presidente de província, s.d.). Os dados contrastam com as investigações realizadas por Cynthia Veiga (2005) para a província de Minas Gerais, que identificou a presença de escravos nos mapas de frequência somente nas décadas de 1820 e 1830.

Se o professor Toledo distribui as informações sobre o funcionamento da escola, o andamento da aprendizagem e o comportamento dos alunos em um número maior de campos em seus mapas, as informações fornecidas são mais restritas. Os dois procedimentos demonstram crescentes especialização das funções docentes e racionalização da escrituração escolar. Ainda se pode acompanhar a trajetória dos alunos pela seriação dos mapas, mas os fazeres ordinários da escola tornam-se cada vez mais invisíveis nesse tipo de documento.

## Comentários finais

Cabe destacar que os mapas de frequência são uma escrituração pública, feita para o poder público, com o objetivo de comprovação de efetivo trabalho do mestre. Como eram manuscritos, uma vez encaminhados à administração provincial, deixavam de ser instrumento de controle do mestre. Nesse sentido, deveriam representar uma cópia de outros regis-

tros de que dispunham os professores. Somente em 1854 um dispositivo legal obrigava que os docentes mantivessem um “livro de matrículas”. Mas, mesmo anteriormente a essa data, é possível supor que os mestres multiplicassem os instrumentos de gestão e memória, em uma escrita mais pessoal, na qual os sujeitos escolares eram identificados, avaliados e classificados. Que outras informações poderiam estar ali contidas, que não deveriam ser do interesse público, mas que respondiam a categorias criadas pelos mestres para administração das escolas e regulação dos alunos? Os mapas revelam parte desses mecanismos, mas escondem outros talvez mais capilares ou menos explicitáveis.

Como peças documentais, os mapas descortinam os possíveis da escrita ou os esperados pelo poder público das anotações dos mestres. Portanto, remetem aos valores sociais e aos costumes da época, como aos limites da linguagem. O que pode ou deve ser dito conflui não necessariamente sem tensão com o se deseja dizer ou calar. E, por isso mesmo, esses documentos abrem-se a uma história cultural da escola oitocentista.

Apesar de os modos de organizar as informações e preencher os mapas variarem de professor a professor, as categorias criadas sinalizam para a produção, ao longo da primeira metade do Oitocentos, de uma racionalidade administrativa da escola, uma racionalidade pedagógica do ensino e uma racionalidade identitária do sujeito aluno por parte dos professores, e indiciam as formas como os docentes inventaram a experiência individual e coletiva do magistério. O procedimento torna-se ainda mais instigante se associamos este estudo a outros que vêm sendo realizados por Veiga (2005) e Gouvea (2004), para Minas Gerais, e Xavier (2007) para Mato Grosso, nos quais é possível identificar traços comuns a essa escrituração, a despeito das diferenças de legislação.

Mas é preciso enfatizar que se a análise dos mapas de frequência permite desenhar aspectos da experiência coletiva de ser professor na primeira metade do século XIX, ela, também, oferece-nos pistas sobre a experiência individual e coletiva de ser aluno – as burlas realizadas; as sociabilidades; as dificuldades de aprendizagem, entre outros –, e das intrincadas relações entre escola e sociedade no período.

## Referências bibliográficas

MAPAS DE FREQUÊNCIA de alunos em escolas de primeiras letras das Freguesias de Santa Ifigênia e Nossa Senhora do Ó, cidade de São Paulo, elaborados pelos professores Carlos Jozé Silva Telles e Francisco Valladares de Toledo, entre 1832 e 1862. Arquivo do Estado de São Paulo, latas CO 4913, CO 4914 e CO 4930.

LEI DE 6 DE NOVEMBRO DE 1772. Excertos disponíveis em: <[www.unicamp.br/iel/memoria/](http://www.unicamp.br/iel/memoria/)>. Acesso em: 27 out. 2006.

LEI N. 34 DE 16 DE MARÇO DE 1846. *Coleção das leis da Província de São Paulo*.

RELATÓRIOS DE PRESIDENTE DE PROVÍNCIA. s.d. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/provopen.htm>>. Acesso em: 4 maio 2007.

BARBANTI (HILSDORF), M. L. S. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

BESSON, J.-L. *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: EDUNESP, 1995.

CARDOSO, T. M. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol I. Século XVI-XVII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 179-191.

CARVALHO, M. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação & Sociedade*, n. 77, p. 231-252, dez. 2001.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIAS, M. H. *Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FARIA FILHO, L. M.; NEVES, L. S; CALDEIRA, S. M. A estatística educacional e a instrução pública no Brasil: aproximações. In: CANDEIAS, A. *Modernidade, educação e estatístico na ibero-américa dos séculos XIX e XX*. Lisboa: Educa, 2005. p. 219-238.

FOUCAULT, M. A governabilidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 277-293.

GOUVEA, M. C. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 8, p. 265-288, jul./dez. 2004.

HILSDORF, M. L. A prática pombalina no Brasil: alunos de estudos menores na Capitania de São Paulo, nos inícios do século XIX. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL “A PRÁTICA POMBALINA NO BRASIL”. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, 4 set. 1982 [mimeo.].

MARTIN, O. Da estatística política à sociologia estatística. Desenvolvimento e transformação da análise estatística da sociedade (século XVII-XIX). *Revista Brasileira de História*, v. 21, n. 41, 2001.

MOACYR, p. *A instrução e as províncias*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1939.

NÓVOA, A. Notas sobre la influencia de la revolución francesa en la educación en Portugal. In: SAUTER, G. O.; BENITEZ, M. p. (orgs.). *La revolución francesa y su influencia en la educación en España*. Madrid: Univ. Nacional de Ed. a Distancia, 1990. p. 183-205.

POPKIEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 75, ago. 2001.

TAMBARA, E.; ARRIADA, E. *Coletânea de leis*. Sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro. Pelotas: Seiva, 2005.

VEIGA, C. G. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 9, p. 73-108, jan./jun. 2005.

XAVIER, A. p. da S. *A leitura e a escrita na cultura escolar de Mato Grosso (1837-1889)*. Cuiabá: Entrelinha/EDUFMT, 2007.

Endereço para correspondência:

Diana Gonçalves Vidal

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (USP)

Av. da Universidade, 308 – sala 219 – bloco A

São Paulo-SP

CEP 05508-900

E-mail: dvidal@usp.br

Recebido em: 4 maio 2007

Aprovado em: 1 ago. 2007



# DOSSIÊ

## Concepções de universidade e de educação superior no Brasil nos anos de 1920 e 1930

### Apresentação

Os artigos aqui reunidos têm como marcos periodizantes os anos de 1920 e 1930, e levam em conta os seguintes posicionamentos: a) de Antonio Carneiro Leão (1887-1966), por meio de algumas de suas obras; b) de Fernando de Azevedo (1894-1974) e outros, que resultaram no conhecido *Inquérito de 1926*; c) do *Estatuto das universidades brasileiras* pelo decreto-lei n. 19.851 de 11 de abril de 1931 e de outros decretos-lei interligados a esse; d) do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932; e) em torno da gênese e da criação da Universidade do Distrito Federal de 1935, idealizada por Anísio Teixeira (1900-1971).

As universidades vigentes entre as fronteiras de tal periodização são: nos anos de 1920 a Universidade do Rio de Janeiro (a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), criada em 1920, a Universidade de Minas Gerais (atualmente, a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), criada em 1927; a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ambas criadas em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

Entretanto, as opções feitas na elaboração deste dossiê deixam a descoberto lacunas, como as apontadas em parágrafo anterior. Outrossim, há outras: a própria Universidade do Rio de Janeiro, que foi transformada em Universidade do Brasil, pela lei n. 452, de 5 de julho de 1937; ressalve-se também o movimento católico pela instauração de universidades, gerido desde os anos de 1930. Todavia, os cinco temas contemplados por este dossiê estão entre os seminais e inspiradores de projetos em torno da construção da universidade brasileira.

As críticas aos modelos universitários adotados ou em gestação, seja em documentos ou em textos de época, objetos deste dossiê, estão aqui fundamentalmente presentes, e revelam o movimento universitário brasileiro nascente: é o caso da Universidade do Rio de Janeiro, objeto de críticas localizáveis, explicitamente, na tomada de partido de Carneiro Leão e de alguns depoentes presentes no *Inquérito de 1926*. Entretanto, a crítica aos modelos instituídos e as tensões a serem enfrentadas revelam que a concepção de universidade perpassa a todos eles, pelas discussões em torno do tripé – ensino, pesquisa e extensão –, pelas funções que à universidade deveria caber, pelas críticas às cinco reformas educativas que envolveram a educação superior, desde a instauração da República, pela discussão a respeito da estruturação organizacional, pelos papéis que deveriam desempenhar, ou também pelas expectativas expressas em torno da formação do professor do ensino secundário ou mesmo em torno de uma cultura universitária a construir.

Em suma, como coroação de tais aspectos, o processo constituinte da nacionalidade era a orientação primacial, a qual daria o norte às universidades emergentes, seja pela formação de profissionais para os diferentes ramos, seja pela formação acadêmica, traduzida então por locuções, tais como *alta pesquisa*, *alta investigação*, *alta cultura*, *cultura desinteressada* etc. Um tema básico a todos foi, ainda, a relação entre as elites e o povo: a defesa deste implica crítica à concepção elitista que dominava a educação superior, mas, em contrapartida, privilegiar a formação do povo, cujo analfabetismo estava, em 1930, na casa dos 65%; a defesa de que a universidade fosse um lugar de formação das elites condutoras para a constituição da nacionalidade implicava que elas se constituíssem em farol para o povo, por sua vez, analfabeto.

Afinal, a universidade estava aí afirmada e em processo constituinte como um centro de formação e de irradiação para a nacionalidade, por meio do ensino e da pesquisa. Destarte, a formação do professor secundário, dos profissionais e dos pesquisadores buscava responder à emergente divisão do trabalho. Ainda que fossem universidades nascentes, entre as mencionadas para o período em pauta, tratava-se, como reflete o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, de reconstruir educacionalmente o Brasil.

Em suma, pode-se averiguar que o processo constituinte da cultura universitária brasileira não se deu sem conflitos e sem busca por apoio: a vinda de professores estrangeiros, os estudos e as conferências sobre as universidades européias, as visitas técnicas a universidades estrangeiras, os confrontos em torno da estruturação organizativa, a defesa da liberdade de concepção e de organização institucional, as discussões veiculadas em congressos e em revistas nacionais são, entre outros aspectos, reveladores de posições divergentes, de problemas e necessidades diversos e de heterogeneidades a serem enfrentadas, além das rupturas, como é o caso da Universidade do Distrito Federal, uma utopia vetada em 1939.

Entre as universidades nascentes nos anos de 1920 e 1930 e as atuais torrentes que formam correntezas no leito da educação superior contemporânea estão, certamente, presentes vários temas que compuseram o nascedouro de então. Contemporaneamente, clama-se por democratização da cultura superior, mas de fato as aspirações agigantam-se diante de sua não-realização. Nesse sentido, o conteúdo de tais artigos podem ser afirmados como ecos para os dias de hoje, e pleitear constituir-se, quem sabe, entre os vários norteamentos, uma das explicitações a compreender a universidade brasileira contemporânea.

*José Carlos Souza Araújo*



# Concepções de universidade e de educação superior no *Inquérito de 1926* de Fernando de Azevedo

José Carlos Souza Araújo\*

## **Resumo:**

O intuito deste artigo é analisar a temática que envolve o ensino superior no inquérito realizado, em 1926, pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, ao qual Fernando de Azevedo esteve vinculado profissionalmente. O referido inquérito expressa um diagnóstico sobre a educação pública no estado de São Paulo, com as seguintes seções a) ensino primário e Normal, b) ensino técnico e profissional e c) ensino secundário e superior. O objeto particular deste trabalho é estruturar sinoticamente os elementos básicos que nortearam as discussões e as propostas relativas à idéia de universidade e de educação superior, tanto de Fernando de Azevedo, quanto dos oito depoentes que compuseram o referido inquérito. O conteúdo desenvolvido por este artigo contempla as críticas às reformas educativas republicanas até então, a formação do professor, a formação das elites, a universidade como centro de formação e de irradiação para a nacionalidade e o ensino e a pesquisa.

## **Palavras-chave:**

*universidade; educação superior; elite; nação; pesquisa.*

---

\* Doutor em educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário do Triângulo – Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

# Undergraduate teaching and university conceptions in the Fernando de Azevedo's Inquérito de 1926

José Carlos Souza Araújo

## **Abstract:**

The aim of this article is to analyze the thematic that involves the undergraduate teaching in inquiry occurred in 1926 through the newspaper *O Estado de S. Paulo*, which Fernando de Azevedo was professionally associated. The referred inquiry expresses a diagnostic about the public education in São Paulo's state, with the following sections a) primary teaching and secondary teaching b) both technical and professional teaching and finally c) secondary and undergraduate teaching. The main purpose is to structure the basic elements that directed the discussions and the proposals related to the idea of an university and an undergraduate teaching, such as Fernando de Azevedo and other eight persons that built the referred inquiry. The content that was developed by this article contains some criticizes to the educational reforms since then, the teacher's formation, high classes' formation, the university as a center formation and irradiation to the nationality and the teaching and the researching.

## **Keywords:**

*university; undergraduate teaching; high classes; nation; researching.*

O intuito deste trabalho é propiciar, estruturadamente, uma análise das concepções de universidade e de educação superior expressas pelo inquérito realizado em 1926 pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, sob a orientação de Fernando de Azevedo (1894-1974), que esteve vinculado a esse periódico entre 1923 e 1926.

Sua trajetória biográfica até os anos de 1920 inicia-se em Minas Gerais, na cidade de São Gonçalo do Sapucaí, onde nasceu em 1894. Entre 1903 e 1914, recebeu formação jesuítica. Nesse mesmo ano, começou a exercer a docência em latim e em psicologia no Ginásio do Estado em Belo Horizonte (MG). Casou-se em 1917, e concluiu o curso de direito em São Paulo em 1918 – que fora iniciado no Rio de Janeiro, depois transferido para Belo Horizonte. Foi, também, professor de latim e literatura na Escola Normal de São Paulo entre 1920 e 1930.

Com tal formação e desde essa trajetória, Fernando de Azevedo assume a tarefa de realização do inquérito<sup>1</sup>, antes assinalado, o qual foi objeto de uma primeira edição em 1937, com o título “A educação pública em S. Paulo. Problemas e discussões (Inquérito para o Estado de São Paulo, em 1926)”. Posteriormente, foi reeditado com o título *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*, em 1960.

Embora o seu conteúdo estructure-se em torno de depoimentos sobre as questões educacionais do estado de São Paulo, em termos gerais, o conteúdo de tal inquérito compreende um amplo painel sobre a educação brasileira, desde a educação fundamental à superior, e reúne uma visão a respeito de algumas questões básicas dos anos de 1920, os quais demarcam, em vista do objeto deste artigo, a concretização das duas primeiras universidades brasileiras: a Universidade do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ) e a Universidade de Minas Gerais (atual Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), a primeira criada em 7 de setembro de 1920 pelo governo federal, pelo

---

1. A realização de tal tarefa “[...] durou quatro meses e constou da elaboração de diagnóstico/projeto sobre os problemas do ensino, após o que enviou [...] questionários [...]” (Cunha, 1980, p. 198) a 20 personalidades que elaboraram os seus depoimentos, os quais compõem a obra em apreço. Segundo o mesmo autor, tal pesquisa foi publicada primeiramente em partes em *O Estado de S. Paulo*.

decreto n. 14.343, e a segunda no dia 7 de setembro de 1927, por meio da lei estadual n. 956, por ocasião da comemoração do primeiro ano de governo de Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, presidente do estado de Minas Gerais entre 1926 e 1930.

Etimologicamente, inquirir significa “buscar por muito tempo”, “explorar”, “procurar”. Sinonimicamente, *inquérito* pode-se traduzir por “averiguação minuciosa”, “pesquisa”, “investigação”. Nessa direção, o termo mais adequado para qualificar o *Inquérito de 1926* é *investigação*, baseada na elaboração de um questionário prévio, a respeito dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Trata-se, assim sendo, de uma obra-referência no campo da documentação histórico-educacional, uma vez que envolve, em sua totalidade, entrevistados das cidades de São Paulo e do interior paulista, como Casa Branca, Ribeirão Preto e Piracicaba, bem como depoentes que tiveram trajetórias profissionais diversificadas, e não somente ligadas à profissão docente ou ao estado de São Paulo.

Desde já, é necessário assumir uma orientação teórico-metodológica básica, a de que “a universidade não está fora da história do país, porque cada evento, cada fato social só pode ser compreendido e conhecido no conjunto de suas relações com o todo, isto é, pela ação que opera sobre esse todo e pela influência que dele recebe” (Fávero, 2000, p. 15).

O referido inquérito visou realizar um diagnóstico sobre a educação pública no estado de São Paulo, mas apresenta-se inserido no movimento escolanovista no Brasil, emergente nos anos de 1920. Em seu conteúdo, a obra, em apreço, apresenta três seções:

- a) a primeira, dedicada ao ensino primário e Normal, soma seis depoimentos (Azevedo, 1960, p. 37-120);
- b) a segunda, dedicada ao ensino técnico e profissional, reúne também seis depoimentos (idem, p. 123-179);
- c) a terceira, destinada ao ensino secundário e superior, conta com oito depoimentos (idem, p. 183-271).

Cabe observar que cada uma dessas seções assume os depoimentos conjugadamente, ou seja, especificamente o ensino secundário e superior são objetos do mesmo depoimento e, assim, respectivamente em relação

às outras seções. Por conseguinte, este estudo implica recortar os temas vinculados à educação superior, mesmo no interior de uma questão referente ao ensino secundário.

Assim sendo, o inquérito é tripartite: para a seção devotada ao ensino primário e Normal, são 16 as questões; em relação ao ensino técnico e profissional, são 17; e para o ensino secundário e superior, as questões são em número de 12. Este estudo vai ater-se a essa terceira parte, o que não significa ausência de questões ou respostas explícitas a respeito da educação superior – é o caso de três questões relativas ao ensino primário e Normal<sup>2</sup> – ou inerentes ao debate educacional, de um modo geral, como é o caso da seção dedicada ao ensino técnico e profissional.

Pretende-se, portanto, numa perspectiva sinótica, apresentar os elementos básicos que nortearam as discussões e as propostas relativas à educação superior, tanto de Fernando de Azevedo, quanto dos oito depoentes que compõem a terceira parte da obra em apreço. Tal perspectiva, portanto, abrange nove autores:

- os posicionamentos de Fernando de Azevedo encontram-se em sua introdução (da 1ª edição de 1937) (Azevedo, 1960, p. 25-30), no prefácio à segunda edição, datado de setembro de 1957 (idem, p. 17-23), em “Abrindo o Inquérito” (idem, p. 31-34), nas introduções à terceira parte da obra, intituladas “Ensino Secundário e Superior I” (idem, p. 183-187) e “Ensino Secundário e Superior II” (idem, p. 188-193), “As conclusões de nosso inquérito” (idem, p. 262-266) e “Ainda as conclusões de nosso inquérito” (idem, p. 267-271).
- Oito são os depoentes-autores a dar corpo à referida terceira parte, e nesta encontram-se na seguinte ordem:
  - Rui de Paula Souza, professor da Escola Normal de São Paulo;

---

2. Trata-se das questões 13, 14 e 15, sendo que duas se referiam a indagações a respeito da significação e da necessidade de uma Escola Normal superior, e a outra instigava o depoente a tomar posições a respeito da Faculdade de Educação de acordo com as reformas educativas de 1920 e de 1925.

- Mário de Sousa Lima, professor de português do Ginásio de São Paulo;
- Amadeu Amaral, poeta, folclorista, filólogo, ensaísta e autodidata;
- Ovídio Pires de Campos, professor da Faculdade de Medicina de São Paulo;
- Raul Briquet, professor da Faculdade de Medicina de São Paulo;
- Teodoro Ramos, engenheiro, matemático, professor da Escola de Engenharia de São Paulo;
- Reinaldo Porchat, professor da Faculdade de Direito de São Paulo; e
- Artur Neiva, médico sanitarista.

Em síntese, entre os oito depoentes, seis são professores em São Paulo: um do ginásio, um da Escola Normal, dois dedicados à Faculdade de Medicina de São Paulo, um outro à Escola de Engenharia de São Paulo, e o último professor da Faculdade de Direito de São Paulo; além desses professores, compõem o inquérito Artur Neiva, médico sanitarista, e Amadeu Amaral, um autodidata dedicado à poesia, à filologia e ao folclore.

## **Demarcações de caráter histórico-educacional**

Os anos de 1920 já conferem à República Velha ou à Primeira República uma avaliação nada animadora, posto que a taxa de analfabetismo em 1890 era de 85%; em 1900, 75%; em 1920, manteve-se também em 75%; e as estimativas relativas a 1930 são de 65%, uma vez que não houve recenseamento nesse ano. O Brasil contava com apenas uma universidade: antes do *Inquérito de 1926*, somente a Universidade do Rio de Janeiro fora criada em 1920; a segunda fora criada depois desse inquérito, a Universidade de Minas Gerais, em 1927.

Um outro aspecto, também significativo em termos de demarcação, foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 16 de outubro de 1924, a qual “[...] veio a ter importância fundamental para o direcionamento das mudanças que se fizeram na segunda metade

da década de 1920 e, principalmente, na primeira metade da década seguinte” (*Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*, 1984, p. 229). Segundo informações contidas no mesmo verbete, a ABE abriu as portas à participação da sociedade civil em torno dos problemas e das discussões sobre a questão educacional, o que antes se fazia, via de regra, no interior do Estado.

As políticas públicas estaduais em torno dos grupos escolares tiveram o seu início nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro nos anos de 1890; na primeira década do 1900, foram instauradas em Minas Gerais, Maranhão, Rio Grande do Norte, Mato Grosso e Espírito Santo; e nos anos de 1910, na Paraíba, em Santa Catarina e em Goiás (Vidal, 2006). No entanto, tais políticas educacionais estaduais conferiam à educação brasileira um andamento relativamente lento, se se leva em conta o alto *déficit* educacional de então, além do crescimento demográfico brasileiro que passou de 14.333.915 habitantes em 1890 para 39.152.523 em 1932 (Ribeiro, 1993, p. 81 e p. 119).

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932 é taxativo na avaliação da política educacional sob o regime republicano:

[...] se depois de 43 annos de regimen republicano, se dêr um balanço ao estado actual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar, á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação actual, creada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construcções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes[...] [A Reconstrução..., 1932, p. 33-34].

No tocante à educação superior, e em referência aos anos de 1920, escrevia Fernando de Azevedo em 1957 que “[...] a falha capital que se

apontou, foi a ausência de Universidades ou a tremenda deficiência de instituições de altos estudos e de pesquisas” (Azevedo, 1960, p. 22). Ressalte-se que o Brasil contava, em 1930, com 86 escolas superiores<sup>3</sup> (Teixeira, 1989, p. 115). Se não se atribuir ao conjunto dos cursos superiores a “impressão desoladora de construções isoladas, ou ‘abandonadas em seus alicerces’”, como afirma o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, é necessário assumir, segundo a avaliação presente nele, pelo menos implicitamente, que a educação superior não poderia ainda se privar de seus andaimes.

Afirmava Fernando de Azevedo em prefácio datado de setembro de 1957 que a educação brasileira se encontrava, nos anos de 1920, ainda na encruzilhada diante da direção mais adequada a seguir, dadas as novas condições da civilização e da cultura. Todavia, confessava também suas limitações em relação à questão educacional, afirmando-a como conexas à filosofia, à política e à técnica, cabendo-lhe informar-se e conhecer melhor os sistemas educacionais modernos, bem como o de São Paulo e do Brasil de um modo geral.

Por essa ótica, reconhecia:

Nesses domínios, os meus conhecimentos não ultrapassavam ainda as fronteiras de duas especialidades: da educação física a que me dedicara durante alguns anos, desde 1916, e da literatura e língua latina de que exercia o magistério na antiga Escola Normal de São Paulo [Azevedo, 1960, p. 25].

Situando sua trajetória: é somente em 1927 que este se tornaria diretor-geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro, por um quadriênio, e se responsabilizaria pela redação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, e, posteriormente, assumiria o cargo de diretor-geral da Instrução Pública em São Paulo em 1933.

---

3. Quantitativamente, a evolução do número de escolas superiores assim se desenhou no decorrer do período republicano em apreço: em 1900 havia 24; até 1910, foram criadas mais 13; até 1920, mais 34; e até 1930, mais 15, totalizando ao final da Primeira República 86 escolas superiores (Teixeira, 1989, p. 114-115).

A introdução (da 1ª edição, 1937), do punho de Fernando de Azevedo, à obra que contém o *Inquérito de 1926*, de um modo geral “[...] acusa mais do que um estado de efervescência intelectual, entre os educadores, uma vontade decidida de atacar pela frente reformas escolares, destinadas a ajustar as instituições educacionais às novas condições de vida social e econômica do país” (idem, p. 28). Ainda na mesma introdução, enfoca o *Inquérito de 1926* como representante da confluência das “linhas reformatrizes do maior movimento de renovação educacional que se operou no país” (idem, p. 27). Em “Abrindo o inquérito”, assume a posição de Francisco Venâncio Filho, citando-o: “Ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos elites para compreenderem a necessidade de educar o povo” (apud Azevedo, 1960, p. 34). Porém, a seu ver, tratava-se de formar *homens novos para tempos novos*.

## Os depoimentos e seus conteúdos no tocante à educação superior

São várias as temáticas que servem como porta de entrada para a compreensão das concepções de universidade e de educação superior. No entanto, a dimensão que orienta este estudo apóia-se nas relações entre a educação superior e a sociedade brasileira de então. Como totalidade, esta expressa demandas crescentes nos anos de 1920, período em que várias tentativas de criação de universidade já tinham ocorrido<sup>4</sup>, porém cresciam as pressões pela emergência de universidades que atendessem à pulsação social, cultural, intelectual, econômica, industrial, urbana etc.

Nessa direção, *educação superior* e *sociedade* implicam-se mutuamente, e a Primeira República tinha já vivido seus 37 anos, quando foi realizado o inquérito em apreço. As reformas republicanas, todas envolvendo a educação superior, já eram cinco até então: a de Benjamin Constant, de 3 de novembro de 1892; a de Epitácio Pessoa, de 1 de janeiro de 1901; a

---

4. São exemplos de tais projetos frustrados a de Manaus, em 1909, a de São Paulo, em 1911, e a de Curitiba, em 1912.

de Rivadávia Corrêa, de 5 de abril de 1911; a de Carlos Maximiliano, de 18 de março de 1915<sup>5</sup>, e a de Rocha Vaz, de 13 de janeiro de 1925.

### **a) As críticas às reformas educativas**

Entre os depoentes que assumem a seção *Ensino Secundário e Superior*, vários apresentam críticas às reformas educativas. Para o próprio Fernando de Azevedo, há uma constante a caracterizar as reformas, posto que a elas é inerente “o germe de pronta reação”. E tal posicionamento é, segundo ele, indiscutível, posto que “[...] os governos que se sucedem, são os primeiros a reconhecê-lo e a proclamá-lo, apelando, e com razão, para novas reformas” (Azevedo, 1960, p. 183).

Assume ele, também, a posição de que toda reforma educativa é substantivamente um problema político, mas é adjetivamente um problema técnico:

[...] a face técnica do problema, é sempre, sistematicamente relegada a um plano secundário por essa distinção capciosa que se quer a todo transe estabelecer entre a política ideal, boa para os teóricos, e a política dos fatos e dos interesses, ditada pelas necessidades do momento [idem, p. 184].

Segundo Fernando de Azevedo, entre o ideal e os fatos haveria uma rígida demarcação, uma vez que o exercício do poder vinha passando por posturas dogmáticas e estreitas, por recusa à cooperação dos corpos técnicos, e por ser pouco aberto ao debate pela imprensa e no Congresso Nacional.

Se essas observações de Fernando de Azevedo enfocam as reformas pelo ângulo político, as observações de Rui Paula Souza, professor da

---

5. É oportuno registrar que essa reforma previa em seu artigo 6º a criação de uma universidade: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar” (Aguiar, 1997, v. 1, p. 126).

Escola Normal de São Paulo, direcionam-se a uma avaliação do processo escolar do educando em relação à educação superior:

[...] recrutando, este a sua clientela entre os moços saídos do ensino secundário e de formação deficiente, ele não produz os resultados esperados, pois os moços são muitas vezes incapazes de seguir cursos de alto valor científico. De outro lado estes moços levam neste estudo superior seus processos viciosos de trabalho: isto é, a memória ainda prepondera com sacrifício da verdadeira cultura [Souza, 1960, p. 196].

Observem-se aqui, na consideração de Rui Paula Souza, os limites do educando de nível superior para alçar ao desenvolvimento científico e à verdadeira cultura, de um lado pela deficiência do ensino secundário e, de outro, pela ação prejudicial da memorização como alavanca da aprendizagem.

De acordo com Amadeu Amaral, poeta, folclorista, filólogo, ensaísta e autodidata, a reforma de 1925 “[...] ilustra perfeitamente [...] sobre a nossa generalizada falta de orientação e a respeito da mais generalizada falta de curiosidade e interesses por esses assuntos” (Amaral, 1960, p. 216). Entretanto, o seu próprio depoimento argumenta, em termos gerais, que não há organização de ensino que satisfaça a todos, e que não existe

[...] uma só organização que não se preste a críticas teóricas, porque o ensino, na sua complexidade enorme, feita de tradições, de idealidades, de conciliações filosóficas e religiosas, de conveniências financeiras, de influxos políticos, só por milagre se acomodará bem nas linhas abstratas de um plano puramente pedagógico [idem, p. 216].

Também para Ovídio Pires de Campos, professor da Faculdade de Medicina de São Paulo, a crise em que se situam os ensinos secundário e superior de então advém das “[...] sucessivas e nem sempre felizes reformas com que os governos da República o sacodem de quando em quando” (Campos, 1960, p. 228). Dessa forma, há em seu posicionamento a afirmação de que há uma “obsessão reformista” sempre

a golpear a instrução pública, promovendo a instabilidade nos meios educacionais.

Posta em execução uma dada reforma de ensino, antes, mesmo, que se verifiquem os seus resultados através de uma experiência, mais ou menos demorada e amadurecida, e que se observem as suas possíveis falhas ou defeitos, decreta-se uma outra, que, não raro, muda inteiramente a face das coisas, quer dizer, segue orientação completamente diversa [idem, p. 228].

Tal avaliação, a seu ver, promove a anarquia e a desordem, bem como protestos por parte dos meios educacionais. Em tom conclusivo a essa temática sobre as reformas, defendia:

[...] procuremos, antes de mais, fixar certos princípios básicos e estabelecer os pontos cardiais sobre que se deve assentar e nortear a nossa instrução secundária e superior, à luz de um critério racial<sup>6</sup>, sob o influxo das nossas tendências e das nossas necessidades, tendo em vista, sobretudo, a formação de um pensamento próprio, de uma mentalidade brasileira [idem, p. 229].

Conforme Reinaldo Porchat, professor da Faculdade de Direito,

[...] a causa do insucesso das repetidas reformas do ensino secundário e superior está no Congresso Nacional, que, sem orientação, sem sistema, sem uniformidade, e sem mesmo visar o bem do ensino, leva a fazer leis fragmen-

- 
6. Cabe aqui um esclarecimento a respeito da locução “critério racial”, a qual deve ser compreendida no contexto em que é referendada pela citação: o *racial* é referido à coletividade de indivíduos que se explicita por suas especificidades socioculturais, assentadas em costumes, língua, religião etc. Observe-se que a citação em apreço argumenta a favor de que haja um influxo de tendências e de necessidades coletivas a contribuir para a elaboração de um pensamento próprio e de uma mentalidade brasileira. Nesse sentido, o termo “raça” assume semanticamente o que está contido em *etnia*. Em apoio a esse entendimento: “[...] Trata-se antes de ver o modo como, desde a sua criação no início do século XIX, a noção de etnia se encontra mesclada a outras noções conexas, as de povo, de raça ou de nação, com as quais mantém relações ambíguas cujo rastro encontramos nos debates contemporâneos” (Poutignat & Streiff-Fenart, 1998, p. 33).

tárias, para servir a interesses inferiores, partidários e particulares, perturbando e deturpando os planos das reformas gerais [Porchat, 1960, p. 249].

Tais posições de Fernando de Azevedo e dos quatro depoentes que tiveram até aqui suas opiniões comentadas – a saber: Rui Paula Souza, Amadeu Amaral, Ovídio Pires de Campos e Reinaldo Porchat – configuram em seu conjunto uma visão crítica às reformas republicanas até 1925. Em seu conjunto, expressam, por um lado, uma reflexão sobre o passado reformista no campo da educação brasileira republicana. Mas não manifestam somente uma visão sobre o passado, posto que naquele presente (1926) estiveram preocupados com os efeitos da “obsessão reformista”, mas tendo em vista a construção da educação brasileira.

O posicionamento de Fernando de Azevedo assume a reforma como um problema político e, inclusive, dos políticos que secundarizam a dimensão técnica. Rui Paula Souza assinala que o ensino superior de fato necessita de uma melhor formação em nível secundário, distante da ênfase na memorização, mas tendo em vista o desenvolvimento científico. Como já foi registrado, Amadeu Amaral apontou várias dificuldades para a estruturação de um plano puramente pedagógico em vista das realidades que tecem o ensino. Para Ovídio Pires de Campos, o presente educacional apresentava-se carregado de instabilidade, de anarquia e de desordem em vista das reformas, e a sua posição aponta para um projeto que procurasse atender às necessidades brasileiras, tendo em vista a formação de um pensamento próprio.

Tais olhares críticos a respeito das reformas e de seu sentido para a cultura brasileira promovem a emergência de várias temáticas relativas à educação superior, trazendo à tona aspirações refletidas nos meios educacionais e entre alguns intelectuais. Nesse sentido, os oito depoimentos e os escritos de Fernando de Azevedo, introdutórios e conclusivos à seção sobre o ensino secundário e superior, expressam uma consciência possível, diante da consciência real expressa tanto a respeito da significação das reformas anteriormente realizadas, bem como sobre os obstáculos à escolarização de um modo geral, e aqui particularmente a de nível superior.

## **b) A formação do professor**

Entre as aspirações presentes nos depoimentos, a formação do professor para os níveis secundário e superior é um dos eixos em que se concentra a discussão sobre a questão universitária. Segundo Fernando de Azevedo, será o ensino universitário que irá “[...] resolver a questão fundamental da formação do professorado secundário e superior, constituído hoje quase somente de autodidatas que devem a sua especialidade a esforços puramente individuais” (Azevedo, 1960, p. 190).

A seu ver, ainda, um dos obstáculos ao sistema de ensino, público ou particular, é a ausência de uma organização do aparelho universitário que dê universalidade à formação de seu professorado. Em síntese, clama por um corpo de professores “[...] educados sob as sugestões de um mesmo ambiente, segundo uma orientação uniforme e animados de ideais comuns” (idem, p. 190).

Em sua avaliação, a obra de cultura e de educação naquele momento é dispersiva e incoerente. Metaforicamente, tal ação nacional seria “à maneira de um rio cuja corrente, cada vez mais volumosa, se pode remontar de afluente em afluente até as suas fontes universitárias” (idem, p. 190). Assim compreendida, a universidade seria uma nascente acessível pelos afluentes que compõem um rio volumoso e com correnteza a banhar toda a sociedade.

Segundo Rui Paula Souza, as expectativas assentam-se no fortalecimento do ensino secundário, o qual deve contar com o estabelecimento de uma “cultura desinteressada” e de “alta cultura científica”. Assevera que é necessário um *verdadeiro programa de remodelação do ensino*, no qual estão contidos, necessariamente, os níveis secundário e superior:

É o único meio de estabelecer a escala dos valores intelectuais e de criar assim o nível ideal para o qual deve tender o espírito geral do país. É o meio de criar uma ciência brasileira original, é o meio enfim de preparar os professores para o ensino secundário [...]. Estes professores formarão então moços aptos a tirar todo o proveito do ensino superior. Não se pode ter um ensino superior digno deste nome, a não ser que ele se destine a inteligências fortemente cultivadas. Para nos convenceremos desta afirmação basta ver as

queixas cada vez mais freqüentes dos nossos professores de escolas superiores sobre o preparo deficiente dos alunos que procuram as Faculdades [Souza, 1960, p. 199-200].

De acordo com Teodoro Ramos, matemático e professor da Escola de Engenharia de São Paulo,

[...] a fundação de institutos de pesquisa científica e de cultura livre e desinteressada virá não somente resolver o problema, tão descuidado entre nós, da formação intelectual dos futuros professores das escolas superiores, como também arrancar-nos da situação subalterna em que, no terreno científico, nos encontramos [Ramos, 1960, p. 246].

Nesse sentido, para ele a organização universitária ideal seria aquela que visasse à formação de profissionais especializados, mas que também “[...] instituisse um ensino de alto cunho científico para o grupo de selecionados que se destinassem ao professorado e às pesquisas originais” (idem, p. 246).

Do punho de Fernando de Azevedo, em “Ainda as conclusões de nosso inquérito”, da seção “Ensino secundário e superior”, afirma uma perspectiva a ser buscada, a da construção de um sistema de ensino que obedecesse a um plano geral, o que implicaria intrinsecamente a formação do seu corpo docente. Segundo ele,

[...] veremos amanhã [...] nas Universidades, e só nas Universidades, onde se tem de buscar o meio para essa preparação profissional que aplique princípios comuns e ofereça freqüentes pontos de contato, para fazer do professorado, hoje disperso e orientado para ideais diferentes, uma força viva, idealista e criadora, posta ao serviço de toda a nação [Azevedo, 1960, p. 266].

### ***c) A formação das classes dirigentes pela alta cultura***

Como ficou evidenciado, a concepção de universidade entre os deponentes apresenta-se vinculada ao ensino secundário, seja no sentido de promovê-lo, seja na direção de estruturá-lo para fazer frutificar em vista

de uma universidade melhor. Conforme Fernando de Azevedo, esta é concebida como um centro de alta cultura e de pesquisa científica, como “um organismo de sangue vivo e constantemente renovado”, e que têm “uma função superior e inalienável que é a formação, isto é, o preparo e o aperfeiçoamento das classes dirigentes” (Azevedo, 1960, p. 190-191).

Nessa direção ainda, são esses centros de cultura um apoio às verdadeiras democracias, uma vez que estas

[...] se não quiserem permanecer no regime do empirismo, no manejo dos negócios públicos, precisam, para constituírem suas classes condutoras e para as orientarem, a atividade prática e a sábia assistência de homens eminentes, habituados a encarar de alto, de um posto de vista idealista e científico, as grandes questões técnicas, cada vez mais complexas, que os governos são chamados constantemente a enfrentar e a resolver. É destes focos de cultura e de altos estudos que se irradiam, em todas as direções, as poderosas correntes de idéias, com que se carregam e purificam as atmosferas políticas, para o despertar da consciência cívica, moral e intelectual da nação. Aliás, não há nação que se preze que não se esforce, por todas as formas, por se colocar em condições de poder contribuir, pelo seu aparelho de cultura, para o progresso incessante do saber humano [idem, p. 191].

Nessa dimensão, as universidades são concebidas como “núcleos de ação e orientação, não apenas científicos, mas sociais e políticos”, como “forças vivas do país”, como “centros germinadores e orientadores de correntes de opinião”, como “instrumentos de cultura nacional” – o que significa a própria extensão universitária –, como “colméias ativas de sábios e pensadores”, como lugar de “formação da cultura nacional”: na verdade, tais locuções espelham o projeto de Fernando de Azevedo, o qual deságua na concepção afirmativa em torno das classes condutoras.

O posicionamento de Rui Paula Souza, professor da Escola Normal de São Paulo, também se manifesta semelhante ao projeto de Fernando de Azevedo: depois de considerar que o ensino secundário tem por base “[...] a formação dos espíritos, isto é, o desenvolvimento superior das faculdades intelectuais do educando” (Souza, 1960, p. 195), afirma-o como formativo e não aquisitivo. Nesse patamar conceitual, sustenta que

“[...] se se admite que para formar a elite de uma nação, há interesse em fazer dar pelos melhores espíritos o máximo rendimento. Para os tornar instrumentos ótimos, é preciso justamente esta lenta ação de um curso de estudos prolongados e desinteressados” (idem, p. 195).

É nessa concepção que assenta a finalidade do ensino secundário. Sem isso, “[...] o estudo superior não poderá contribuir para a formação desses elementos de elite que devem justamente fazer o ambiente nacional [...] e formar os ideais superiores que regerão os nossos destinos” (idem, p. 195). Com esse arcabouço, para Rui Paula Souza ainda não seria o momento adequado de pensar em estabelecimentos de pesquisa científica e de cultura livre e desinteressada. Depois de melhorar o ensino secundário, “[...] mais tarde naturalmente, destas mentalidades mais apuradas se destacarão aqueles que não tendo pendor especial para as aplicações práticas, prosseguirão nos seus estudos, aprofundando-os e tornando-se criadores: característico do sábio” (idem, p. 199).

A orientação de Mário de Sousa Lima, professor de língua portuguesa do Ginásio de São Paulo, é de que “a educação generalizada é a mola propulsora de todo o progresso moderno” (Lima, 1960, p. 202). Saliente-se a contemporaneidade da seguinte afirmação do ponto de vista discursivo: “[...] só uma contínua e completa informação dos progressos científicos permitirá a um povo a utilização oportuna dos meios que lhe consentirão manter-se sem desvantagens na concorrência internacional” (idem, p. 202). As conjunturas são diversas, mas tal discurso parece revelar um só tempo, o de 1926 e o de hoje.

Com relação à questão sobre os estabelecimentos de pesquisa científica e cultura livre e desinteressada, afirmava: “Só a pesquisa pessoal e a cultura superior formam pensadores originais e profundos” (idem, p. 208). Estes, segundo ele, não faltam ao Brasil, em várias áreas profissionais, como a do direito, da engenharia, da medicina, da história, da gramática e da especialidade bancária. No entanto, ele “já não sucede, quando daí passamos ao campo da cultura livre, em que na França, por exemplo, sobressaem os Bergson ou os Geny, os Tourville ou os de Bérard” (idem, p. 208). Quase ao final de seu depoimento, enfatiza que “a vida universitária, naturalmente socializada – no que corresponde ao ideal democrático – é o melhor aprendizado para a vida pública” (idem, *ibidem*).

No entanto, há uma voz discordante em tais depoimentos, pois para Amadeu Amaral, de formação autodidata, a formação das elites não é problema capital numa democracia. No seu entender:

A elite, isto é, o conjunto de indivíduos mais educados, mais inteligentes, mais espertos, mais dominadores, é um produto natural e espontâneo de toda sociedade. Em todos os agrupamentos [...], há sempre faltamente, pela simples natureza das coisas, uma minoria que toma a si, por direito, por astúcia ou por força, os encargos da direção espiritual e temporal. Portanto, a formação de uma elite não é problema, é uma realidade velha e permanente. É até inevitável. O que pode ser um problema é o aperfeiçoamento intelectual e moral das elites [Amaral, 1960, p. 223].

Posta a questão nesses termos, Amadeu Amaral afirma que o problema central de uma democracia é a educação do povo. Retoma, mais adiante, a sua discussão sobre a elite, observando:

Uma vez compreendido que uma elite não é “formada”, “forma-se” – forma-se por si mesma, sai espontaneamente da massa, impelida por um conjunto indecomponível de qualidades, em que as disposições nativas e intransmissíveis têm larga parte, parte precípua, – como distinguir e recrutar, na massa os elementos individuais que há de renovar e melhorar a elite? [idem, *ibidem*].

Sua resposta é uma só: difundir o ensino o quanto mais e o quanto melhor com o intuito de melhorar o nível intelectual e moral do povo. “Assim como do couro saem as correias, de um povo esclarecido sairá uma elite magnífica” (idem, *ibidem*).

Além disso, segundo ele, o termo *elite* acaba vulgarizando-se, e assumindo “matizes aparentes e secretos” (idem, *ibidem*). Dessa forma, ele discorda da orientação que visa formar as capacidades diretoras, porque ela “[...] degenera forçosamente em cálculos egoísticos e pretensões excessivas [...]” (idem, *ibidem*). Jocosamente, os estudantes de ginásio e de colégio chegariam disfarçada, mas astuciosamente, a dizer: “Você sabe, nós vamos ser a elite... Assim como quem diz: estamos com a vida feita” (idem, p. 224).

Nessa direção, irá expressar a posição de que as condições para a pura investigação científica e para os estudos desinteressados não são favoráveis. Postula que deve haver estímulo e orientação ao espírito de curiosidade e à indagação, desde a escola primária ao ensino superior:

Somos no Brasil, extraordinariamente propensos a considerar a ciência como um vasto entreposto de saber armazenado, que nos vem da Europa em carregamentos periódicos, em conserva, cozinhado, enlatado, pronto para a absorção. Fixamo-nos numa atitude passiva, receptiva e admirativa. Criamos até a superstição do livro, a superstição do nome estrangeiro [idem, ibidem].

Além disso, sustenta que a ciência é

[...] uma forma de atividade do espírito humano, universal, permanente, presente, acessível a todos em maior ou menor grau, eis o que era necessário, urgente inculcar, cravar fundo, plantar solidamente, às marteladas, na cabeça da nossa juventude estudiosa. Mostrar-lhe, provar-lhe, persuadir-lhe que a ciência não é só a que está armazenada, escrita, impressa, catalogada, é um aspecto da vida, uma campanha, uma batalha, um campo de ação, uma porfia, um mundo de surtos e quedas, de caídos e vitoriosos, de vítimas e de triunfadores, uma coisa muito diversa da rítmica, serena, repousante construção expositiva dos livros; instigá-la a entrar em campo, indicar-lhe o imenso, inesgotável campo aberto às curiosidades indagadoras, ou seja todo o mundo sensível e supra-sensível; ensinar-lhe que a capacidade de rastrear e descobrir verdades só se aguça deveras na prática e na paixão da rebusca, e não na passividade das leituras sem oportunidade nem ordem... eis o que seria uma tarefa magnífica, por si só capaz de operar uma revolução na mentalidade nacional [idem, ibidem].

### ***d) A universidade, centro de formação e de irradiação para a nacionalidade***

Por sua vez, Ovídio Pires de Campos, professor da Faculdade de Medicina de São Paulo, considera que a base de uma democracia com o intuito de formar as elites intelectuais é o ensino secundário, sustentáculo

da cultura de um povo. Concorde com a idéia de fundar institutos de investigação científica ou de cultura livre e desinteressada, mas expressa dúvidas quanto à sua frutificação naqueles anos de 1920. É a partir da experiência vivida pela Faculdade de Medicina de São Paulo que aponta para a perspectiva de incrementar investigações e cursos especializados. Campos menciona a importância do tempo integral do professor, já instalado na referida faculdade, o que, a seu ver, veio facilitar o desenvolvimento associado entre o ensino e a pesquisa.

Sua compreensão era de que a cadeira ou grupo de cadeiras afins terão, além das funções docentes, a condição de se constituírem em núcleos de investigação “Como se vê, no fundo, a criação desses centros de investigações se resume em uma questão econômica: o cientista, para fazer ciência pura, necessita estar acobertado das necessidades materiais da vida” (Campos, 1960, p. 232). Dessa forma, estariam afugentadas as reformas educativas, pois elas perderiam a sua razão de ser. Conclama-va que “capacidades não nos faltam: só assim poderemos constituir a nossa ciência própria e lançar o nosso grito de independência espiritual” (idem, *ibidem*).

Segundo um outro professor da Faculdade de Medicina de São Paulo, Raul Briquet,

[...] a Universidade consubstancia a cultura da nação. Sistematiza os zelos professorais, uniformiza o método, consolida a ordem de estudos assecuratória do seu progresso, representa elo de força que aumenta a reputação do corpo docente, e apura o respeito dos alunos à instituição onde cultivam o intelecto e os sentimentos [Briquet, 1960, p. 240].

A respeito dessa problemática, Teodoro Ramos, professor da Escola de Engenharia de São Paulo, toma partido a favor “[...] de uma universidade ‘de onde parta forte e permanente estímulo ao progresso industrial e econômico do país, e de onde se irradie a força intelectual e moral da nação’” (Ramos, 1960, p. 246). Nesse sentido, apresenta-se preocupado com a formação de profissionais para as diversas especializações.

Reinaldo Porchat (1960, p. 252), professor da Faculdade de Direito, para quem o lema “uma escola nova para necessidades novas” era uma

utopia para o momento, manifesta-se favorável à instalação de universidade no Brasil, acreditando que ela seria organizadora dos rumos brasileiros a serem tomados. E particularmente a respeito de uma futura universidade em São Paulo, postulava que devesse se reunir “[...] sob uma organização sistemática, os institutos de ensino já existentes, [...] debaixo de uma superior direção única. Com tal organização tudo terá a lucrar: o ensino, a educação, a disciplina, a solidariedade, os ideais” (idem, *ibidem*).

No entendimento de Artur Neiva, médico sanitaria, a fundação de instituições de pesquisa corrigiria a mentalidade brasileira, apaixonadamente absorpta em ninharias. Para ele, “a ciência e a cultura desinteressada têm primeiramente de formar ambiente mais desenvolvido na parte culta da sociedade” (Neiva, 1960, p. 258). Nessa direção, assume que se deve fazer de tudo “[...] para aumentar a influência das chamadas elites intelectuais no nosso meio, pois tais forças foram sempre as criadoras das civilizações no passado” (idem, *ibidem*). A propósito, suas observações sobre as livrarias brasileiras são provocativas: “elas se sustentam à mercê da venda, sobretudo, de livros escolares, poesias, gramáticas e assuntos afins, o que dá uma soma aproximadamente de 80%. O restante é distribuído para as outras atividades mentais” (idem, *ibidem*).

Fernando de Azevedo, em “Ainda as conclusões de nosso inquérito”, referentes ao ensino secundário e superior, aponta que o ensino superior no Brasil, de um modo geral, “[...] ainda não se desprende nem se elevou acima dos limites estreitos de preparação profissional” (Azevedo, 1960, p. 267). Retoma, mais adiante, a questão relativa à cultura superior, livre e desinteressada, afirmando-a como ausente no Brasil de então. E ainda, que tal cultura teria potencial, desde que fosse “[...] desenvolvida em todas as direções e capaz de contribuir, pela sua força orientadora e pelo seu poder criador, não só para o progresso da nacionalidade em formação, como para o enriquecimento do saber humano” (idem, *ibidem*).

Azevedo reconhece, ainda, as divergências entre os depoentes no tocante ao fato de as universidades constituírem-se no único meio para a superação da inferioridade em que o Brasil se encontrava. Salienta as questões da universalidade e da profundidade, como carentes aos cursos universitários de então. “Não é na especialização profissional, ainda que ele-

vada à perfeição técnica, mas, ao contrário, na universalidade, que se pode achar a certeza do progresso [...]” (idem, p. 268) mundial e científico.

### ***e) O ensino e a pesquisa ou a elaboração e a transmissão***

Com relação à concepção de universidade, sustenta que é necessário fundir o sábio e o professor, para que o curso universitário possa realizar a mencionada profundidade em torno da pesquisa: aqui, de fato, ele situa a tensão entre a formação científica e a formação profissional, ou seja, caso esta torne-se hegemônica, pode anular a formação científica.

Também, segundo Fernando de Azevedo,

As universidades, examinadas a essa luz, são organismos vivos, adaptados às sociedades, e destinados a acompanhar, interpretar e dirigir-lhes a evolução, em todos os aspectos de sua vida múltipla e variada. Elas não se satisfazem com transmitir a ciência, que não contribuíram para elaborar e desenvolver em todos os sentidos. E é, de certo, por esta função a um tempo “elaboradora e transmissora” das ciências, que se transformaram elas no aparelho moderno de preparação das elites, as verdadeiras forças criadoras da civilização [Azevedo, 1960, p. 268].

Portanto, para este, e em suas próprias palavras, “a questão, ainda hoje insolúvel, entre nós, da formação de classes altamente cultivadas, idealistas e orientadoras, depende, pois, da solução que se der ao problema das Universidades” (idem, *ibidem*). Depois de argumentar que as classes dirigentes desde a Grécia marcaram as civilizações, sustenta que “a preparação das elites intelectuais precedeu sempre, em toda a parte, à instrução das massas” (idem, *ibidem*).

Nessa perspectiva, segundo Fernando de Azevedo, a educação do povo é uma conquista recente advinda dos direitos políticos e, conforme ele explica, o direito do voto promoveu o direito à instrução. Depois de justificar, pela história, o papel das elites, enfatiza em referência ao Brasil: “Só em nosso liberalismo de epiderme, de uma sensibilidade estranha, e em outros casos tão embotada, chega a provocar pruridos democráticos o contato com esse problema da cultura das elites...” (idem, p. 269).

Nesse patamar, argumenta que confrontar o ideal da formação das elites com os ideais democráticos implica uma postura romântica. A “[...] educação popular e preparo das elites são, em última análise, as duas faces de um único problema da cultura nacional” (idem, ibidem). No seu entender, as elites são recrutadas em todas as camadas sociais, e o papel da educação é provocar, paulatinamente, a diluição das camadas mais obscuras. Entre parêntesis, observe-se aqui a semelhança com a postura platônica em torno da alegoria da caverna presente no livro *República*.

E sua concepção de Estado, a essa altura de sua argumentação, é significativa: se a educação vai tomando corpo nas camadas mais obscuras, o seu papel é fazer despontar “[...] ‘o cidadão útil’, que o Estado tem o dever de atrair, submetendo a uma prova constante as idéias e os homens, para os elevar e selecionar, segundo o seu valor ou a sua incapacidade” (idem, ibidem). Nesse sentido, as concepções de nação, de Estado, de elite e de universidade, mas também a de povo, fundem-se numa só direção.

Em sua argumentação posterior, e em apoio a tal posição, comenta a respeito do papel da universidade, mas enfocando a temática a respeito da extensão universitária até as camadas populares:

[...] sobre o fim de elaborar e ensinar as ciências cabe hoje às Universidades a função de “divulgá-las”, pondo-as ao alcance do povo e realizando este e os intelectuais esse movimento generoso com que a Universidade moderna se dilatou a um campo de ação imensamente mais vasto [...] [idem, ibidem].

Além disso, segundo Fernando de Azevedo, nas páginas finais de suas conclusões ao inquérito sobre a seção dedicada ao ensino secundário e superior, a autonomia do espírito, um componente central da cultura moderna, e as autoridades exteriores não se confrontam no campo do ensino. Cabe a este uniformizar a preparação, o que combina, a seu ver, com o que revelam as classes cultivadas:

Sem este idealismo coordenador de espírito científico, sem rigorosa articulação entre as instituição de ensino, e sem a mútua comunicação dos professores, é que continuará o ensino do país sem força para levantar-se

[...], e influir poderosamente na formação da cultura e do caráter nacional [idem, p. 270-271].

Se o coração se contrai para receber o sangue – trata-se da sístole –, pela diástole ele lança o sangue que recebeu. Assim é a universidade: sua diástole faz-se pela extensão a toda a nação, uma vez que sua sístole se faz de todas as camadas sociais; isso se justifica, uma vez que o problema nacional brasileiro é o problema da educação.

## Conclusão

Em termos de consciência possível a explicitar os ideais, as aspirações e os projetos, estiveram em discussão nesse inquérito a formação profissional, a formação do professor em nível superior, o desenvolvimento científico assentado em pesquisa, o ensino como resultante desta, o cultivo à cultura livre e desinteressada voltado para a formação acadêmica. Todavia, tais temáticas assumem como norteamento o progresso e a evolução da nação. Tratava-se de fortalecer o desenvolvimento intelectual para promover a industrialização e o desenvolvimento econômico.

Nessa direção, à universidade caberia o papel de formação das elites, das classes dirigentes ou das classes condutoras. E as questões de ordem curricular, presentes em vários depoimentos, apenas traduzem tais preocupações básicas. Evidentemente, tal arcabouço não é consensual entre os depoentes, mas em linhas gerais o *Inquérito de 1926* revela expectativas que estruturam uma consciência possível diante das nascentes universidades brasileiras, pautando-se criticamente à Universidade do Rio de Janeiro de então, criada em 1920. A UMG surgiria no ano seguinte ao inquérito. Tal consciência possível veio sendo construída e explicitada por meio de inquéritos, congressos, revistas, livros, relatórios de viagem técnica, dentre outras formas de disseminação do debate<sup>7</sup> sobre a uni-

---

7. É necessário relevar aqui a importância da ABE, fundada em 1924, a qual foi responsável por liderar a discussão e ser propositiva também no campo universitário.

versidade brasileira, bem como pelos projetos de criação e de instalação dentre aquelas emergentes nos anos de 1930, como se referenciou no início deste artigo.

Sobre a questão universitária, as expectativas concentram-se na necessidade de formação do professor para os níveis secundário e superior; mas concebe-se a universidade como centro de cultura nacional, desde que ela seja a instância que socialize as investigações científicas elaboradas em seu interior, pelo ensino e pela extensão. Nessas bases, o papel da universidade está concebido em sua contribuição para o progresso do saber humano, cujas metas se prendem ao desenvolvimento do país.

Os depoimentos presentes no *Inquérito de 1926* deixam entrever que a divisão social do trabalho batia então, mais fortemente, às portas brasileiras, conduzindo-se à concepção de universidade como um lugar de formação, que teria como papel preparar profissionais especializados. Trata-se aqui da formação profissional. Mas a formação acadêmica não é descurada, se se contempla que a concepção de universidade se assenta na elaboração científica e em sua transmissão.

Um dos norteamentos básicos da educação superior, segundo os depoentes, e também defendido por Fernando de Azevedo, é a formação das elites, vistas como classes dirigentes e condutoras da nação, ainda que houvesse vozes discordantes em defesa da educação do povo como problema capital a ser enfrentado, pois do povo esclarecido sairia uma elite de qualidade. Caberia à universidade, atenta às elites, contribuir para que a atmosfera política se guiasse pela consciência cívica, moral e intelectual da nação. Em suma, a utopia posta em debate pelo *Inquérito de 1926* situava a educação superior como propulsora de um dinamismo intelectual e moral, com certeza, associado ao ideário escolanovista, que naquele momento pleiteava pela construção nacional a se fazer.

Pontualmente, registram-se, também, críticas à Universidade do Rio de Janeiro como resultado de uma federação de escolas superiores, modelo este a tornar-se hegemônico, no dizer de vários autores, tais como Ribeiro (1969), Fávero (1977), Cunha (1980) e Teixeira (1989). O próprio Fernando de Azevedo afirma com relação a ela que “a verdade porém é que, sob esta denominação, não se lançaram as bases de uma instituição orgânica e viva, de espírito universitário moderno, mas se

agrupara apenas, por justaposição, as escolas superiores profissionais, já existentes” (Azevedo, 1960, p. 191).

E o posicionamento de Artur Neiva, médico sanitário, é taxativo a respeito:

A União, por decreto criou a Universidade do Rio de Janeiro, isto é, deu este nome a uma lei que modificou o ensino federal, criou alguns cargos novos, mexeu na organização burocrata e administrativa das escolas, e julga ter resolvido o problema universitário [Neiva, 1960, p. 260].

Depois arremata, mostrando a incongruência entre a concretização da referida universidade e o que vira no exterior: “Visitei grandes universidades do mundo, nos Estados Unidos, na Argentina e alguns países europeus: tudo, porém, com organização e fins inteiramente diferentes da chamada Universidade do Rio” (idem, *ibidem*).

Observam-se dúvidas quanto à potencialidade, mesmo por parte de São Paulo, em fazer frutificar tal ideário de universidade naquele momento, bem como considerações específicas quanto à necessidade de investimento, uma vez que se tivesse tal ideário como mira. Também são registráveis vozes, entre os depoentes, a favor da autonomia de ordem didática por parte da universidade.

E, embora não haja referências a Humboldt (1767-1835) – o mentor da universidade moderna, assentada no projeto iluminista, a partir de Berlim na primeira década do 1800 –, encontram-se posições próximas, tais como as que envolvem as categorias enriquecimento intelectual e moral da *nação*, *progresso*, *pesquisa*, *ensino*, tal como foi desenvolvido anteriormente. A título de exemplificação, comparem-se os seguintes pontos de vista: “A universidade segundo as palavras de Bréal, referindo-se às universidades alemãs, ‘é, de fato, o centro de que se irradia sobre a nação o espírito de reflexão e de exame [...]’” (Azevedo, 1960, p. 271). Justificando-se pelas próprias palavras do fundador da Universidade de Berlim: “[...] as instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da Nação” (Humboldt, 1997, p. 79). Relacionando-as com

as temáticas em torno do ensino e da pesquisa, tais afirmações de ambos situam a universidade como lugar de formação em vista da nação.

Em síntese, e em sintonia com o tempo presente, a divisão social do trabalho vinha configurando-se, bem como a tensão entre a formação acadêmica e a formação profissional. O modelo alemão de universidade – que já vivia essa tensão ao final do século XIX (Nietzsche, 2003) – já se manifestara em discussão a respeito de criação de universidade no Brasil em 1871 (Silveira, 1984), ainda sob o norteamento do germanismo pedagógico dominante até o início do século XX (Paim, 1982).

Entretanto, embora haja referências às universidades alemãs, como se observou em citações anteriores, é nos anos de 1920 que estão se concretizando as primeiras universidades – a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais – mas no modelo napoleônico, assentado em uma federação de escolas superiores, modelo este marcante na configuração da universidade brasileira nas décadas seguintes, até o confronto com a reforma universitária de 1968, quando o ensino e a pesquisa são juridicamente assumidos como indissociáveis (cf. art. 2º da lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, in Aguiar, 1997, v. 2, p. 20), mas norteadores para a construção da universidade brasileira de então.

Finalmente, o ensino, a pesquisa e a extensão – questões centrais do debate contemporâneo no interior das instituições de ensino superior, bem como em suas relações com a totalidade social – têm, na obra que expressa o *Inquérito de 1926*, uma de suas raízes, as quais traduzem as discussões mais adensadas em seu nascedouro e a explicitação de projetos de universidade e de educação superior. Entre os anos de 1920 e a contemporaneidade, há distâncias de várias de ordens.

Entretanto, a associação entre o ensino e a pesquisa – entre elas – vem-se revelando um norteamento que frutificou no decorrer do movimento educacional brasileiro, sobretudo em nível superior, apesar dos percalços em torno da discriminação entre a universidade de ensino e a universidade de pesquisa, tão prezada nos anos de 1980, mas revisitada inclusive contemporaneamente.

Ítalo Calvino afirma que um texto é clássico quando “[...] persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (Calvino, 1993, p. 15). E esse é o caso do *Inquérito de 1926*: apesar da completez

dos seus 80 anos distantes da atualidade, não se configura como um texto em desarmonia com ela. Seus ecos ressoam pelas temáticas configuradas por esse exercício de compreensão histórica ou por essa maneira de ver o presente. A reforma da educação superior brasileira contemporânea é uma das expressões da tensão entre a educação e a sociedade na atual conjuntura. E o *Inquérito de 1926* é um texto seminal, mas também contribuinte para ampliar a compreensão da universidade brasileira.

## Referências bibliográficas

AGUIAR, J. M. de. *Coletânea MAI da legislação federal do ensino: da Reforma Benjamin Constant à Reforma Darcy Ribeiro*. v. 1 e 2. Belo Horizonte: Lâncer, 1997.

AMARAL, O que pensa Amadeu. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 210-226.

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BRIQUET, O depoimento de Raul. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 234-241.

CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPOS, O parecer de Ovídio Pires de. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 227-233.

CUNHA, L. A. *A Universidade Temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

*DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO BRASILEIRO, 1930-1983*. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária/FGV/CPDOC/Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP, 1984.

FÁVERO, M. de L. de. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. *Universidade & poder*. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-1945. 2. ed. rev. Brasília: Plano, 2000.

HUMBOLDT, W. von. Sobre a organização interna e externas das Instituições Científicas Superiores em Berlim. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997. p. 79-100.

LIMA, A opinião de Mário Sousa. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 201-209.

NEIVA, A opinião de Artur. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 254-261.

NIETZSCHE, F. W. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: \_\_\_\_\_. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003. p. 41-137.

PAIM, A. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982. p. 17-96.

PORCHAT, A resposta de Reinaldo. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 248-253.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RAMOS, A questão apreciada por Teodoro. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 242-247.

RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 13. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 1993.

SILVEIRA, M. J. A evolução da concepção de universidade no Brasil. In: TUBINO, M. J. G. (org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: IBRASA, 1984. p. 53-79.

SOUZA, A resposta de Rui Paula. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 194-200.

TEIXEIRA, A. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

VIDAL, D. G. (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

Endereço para correspondência:

José Carlos Souza Araújo

Rua das Seriemas, 496

Bairro Cidade Jardim – Uberlândia-MG

CEP 38412-158

E-mail: jcaraujo@ufu.br

Recebido em: 20 mar. 2007

Aprovado em: 12 jul. 2007

# Carneiro Leão e a questão da educação superior

Maria Cristina Gomes Machado\*

## **Resumo:**

Busca-se analisar a defesa de Carneiro Leão (1887-1966) quanto à necessidade de maior investimento por parte do Estado na educação superior, ao lado da ampliação de sua ação referente aos outros níveis de ensino. Destacam-se suas críticas ao modelo universitário adotado para a Universidade do Rio de Janeiro, questionando sua estrutura organizacional e sua proposta acadêmico-científica. Esta comunicação, assim, situa o papel desse educador em defesa da educação de todas as classes sociais no início do século XX. Ele atuou como professor, jornalista e político, deixando como legado livros, conferências e artigos de jornais escritos em defesa da educação popular, como: *O Brasil e a educação popular* (1917), *Problemas de educação* (1919) e *Os deveres das novas gerações brasileiras* (1923), tomados como fonte primária.

## **Palavras-chave:**

*história da educação; intelectuais e educação; pensamento pedagógico de Carneiro Leão; ensino superior; fontes e fundamentos.*

---

\* Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares”.

# Carneiro Leão and the higher education issue

Maria Cristina Gomes Machado

## **Abstract:**

The doctrine of Carneiro Leão (1887-1966) on the need for greater investments in higher education by the State and on the broadening of its activities in other levels of teaching is provided. His critique on the university model practiced by the University of Rio de Janeiro is emphasized, especially his remarks on its organization and structure and its academic and scientific schemes. The educator's role in the defense of education for all social classes in the beginning of the 20th century is highlighted. Carneiro Leão was a teacher, journalist and politician with a host of books, conferences and articles, comprising *O Brasil e a educação popular* [Brazil and popular education] (1917), *Problemas de educação* [Educational issues] (1919) and *Os deveres das novas gerações brasileiras* [Duties of future Brazilian generations] (1923), published in defense of popular education, which were the primary sources of current research.

## **Keywords:**

*history of education; intellectuals and education; Carneiro Leão's pedagogical doctrine; higher education; sources and foundational texts.*

## Introdução

Neste texto, busca-se compreender a defesa de Carneiro Leão (1887-1966) quanto à necessidade de maior investimento por parte do Estado na educação superior, bem como a ampliação de sua ação referente aos outros níveis de ensino. Destacam-se suas críticas ao modelo universitário adotado para a Universidade do Rio de Janeiro, questionando sua estrutura organizacional e sua proposta acadêmico-científica. Este artigo procura situar o papel do educador em defesa da educação de todas as classes sociais no início do século XX. Ele atuou como professor, jornalista e político, deixando como legado livros, conferências e artigos escritos em defesa da educação popular<sup>1</sup>, como: *O Brasil e a educação popular* (1917), *Problemas de educação* (1919) e *Os deveres das novas gerações brasileiras* (1923), tomados como fonte primária. Nesses livros, o autor discute questões relacionadas à urgência da oferta de uma educação em sintonia com as novas necessidades do Brasil em processo de industrialização e urbanização, enfim, de modernização, contrapondo-se à educação tradicional, que impedia o estabelecimento de uma educação científica, integral e prática, que preparasse alunos aptos a contribuir para a nova sociedade em processo de consolidação. Defendia, ainda, o atendimento de todas as crianças em idade escolar, independente de suas condições econômicas e familiares, para tanto, o país deveria criar uma política de estímulo à educação primária.

Segundo Araújo (2002, p. 121), Anísio Teixeira considerava Carneiro Leão “[...] um marco na história da educação brasileira, declarando que foi com ele que se iniciou a carreira do educador profissional, do administrador escolar, com formação filosófica e técnica apropriada”. Assim, destaca (Araújo, 2002, p. 122) a sua importância para a história da educação

---

1. O termo educação popular pode ser relacionado à educação básica, conceituado como a antiga escola primária. Para Saviani (apud Vale, 2002, p. 315), educação popular “[...] aparece a partir do momento em que se constituem os sistemas nacionais de ensino”, no momento em que se objetivava educar as massas ofertando-lhes educação primária, elementar e obrigatória a todos. Carneiro Leão utilizava-se desse termo para referir-se à educação dos menos afortunados, custeada pelos cofres públicos, realizada em escolas de primeiras letras.

brasileira: “Homem de seu tempo, partilhou das idéias e ideais comuns aos grandes intelectuais de sua época, em particular, dos seus colegas educadores; vivenciou ambigüidades e contradições, ao lado da dignidade, honradez e compromisso com que abraçou as suas crenças”.

Carneiro Leão, como também outros autores contemporâneos, permite ao historiador da educação conhecer, pelo seu ponto de vista, as discussões travadas na sociedade brasileira no início do século XX, num momento em que se intensifica o debate acerca da temática educacional. Com a leitura de suas obras, é possível identificar suas contradições e posições, percebidas por meio de confrontos políticos, no sentido do delineamento de um projeto de desenvolvimento para a sociedade brasileira. O estudo de um intelectual como Carneiro Leão é importante e atual visto que os estudos dos intelectuais é uma “[...] atividade em expansão dentro da oficina da história” (Falcon, 1997, p. 122), inclusive na história da educação. À medida que assumiam posições e escreviam suas idéias, permite que se compreendam as lutas travadas com seus contemporâneos, revelando as dificuldades de defesa e propagação de certas questões. Tal cenário permite o entendimento da historicidade do debate educacional travado no Brasil e, concomitantemente, recupera autores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, e permite destacar autores menos conhecidos e estudados como Carneiro Leão. Muitos dos estudos atuais, contudo, buscam fazer uma leitura interna do texto sem relacioná-lo às condições concretas em que foram gestados (Warde, 1984) ou realizam estudos setorizados, analisando separadamente o autor e seu contexto. Nesse artigo, superando essa análise parcial, busca-se situar suas posições no contexto em que foram geradas.

Para apresentação de suas propostas em sintonia com o contexto mais amplo no qual o autor estava envolvido e assumia papel atuante, o texto está organizado em três partes. Na primeira, apresenta-se, sinteticamente, a biografia do autor; na segunda, discute-se o contexto educacional brasileiro; e, para finalizar, analisa-se seu pensamento acerca da situação do ensino superior no início do século XX.

## Síntese biográfica de Carneiro Leão

O seu nome de batismo era Antonio de Arruda Carneiro Leão, nasceu em 1887, em Recife, e faleceu em 1966, na cidade do Rio de Janeiro, filho de Antonio Carlos Carneiro Leão e Elvira Cavalcanti de Arruda Câmara Carneiro Leão. Realizou os estudos primário e secundário na sua cidade natal, na qual iniciou também o curso de direito. Sua formação foi influenciada pelo positivismo, no qual se destaca a sua preocupação com a valorização das ciências. Em 1909, escreveu seu primeiro texto, *A educação*<sup>2</sup>, sugerindo que o Estado ofertasse educação para toda a população e com base numa necessária renovação escolar. Concluiu o curso de direito em 1911, iniciando sua carreira no magistério e no jornalismo em Recife. Silva e Machado (2004, p. 108) destacam sua produção posterior:

Entre os anos de 1915 a 1916, Carneiro Leão realizou conferências no Rio de Janeiro e em São Paulo, assumindo que estava em campanha a favor da educação popular. Pode-se perceber a preocupação de Carneiro Leão com a crise que o mundo e o Brasil estavam atravessando, e a crença de que a educação, ligada ao civismo e ao trabalho, contribuiria para superar essa crise e equiparar o país às nações mais desenvolvidas. Como resultado de suas conferências, lançou, em 1916, *O Brasil e a educação popular*. Nesse mesmo ano, Carneiro Leão mudou-se para o Rio de Janeiro, onde, além de exercer a advocacia, trabalhou como jornalista no *Jornal do Brasil*. Permaneceu em campanha em favor da educação popular, realizando inúmeras viagens, do Amazonas ao Paraná, proferindo conferências e publicando artigos. Em 1918, publicou o livro

---

2. Infelizmente, esse livro não foi encontrado, resultou de uma conferência proferida pelo autor em 1909. Segundo Araújo (2002, p. 114), nesse ano, Carneiro Leão “[...] chefiou a delegação acadêmica da Faculdade de Direito do Recife ao I Congresso Brasileiro de Estudantes, reunido em São Paulo no mês de julho, tendo sido seu vice-presidente. A conferência que pronunciou na oportunidade transformou-se no seu primeiro livro, *Educação*, publicado no mesmo ano, no qual se constata que seu pensamento era profundamente influenciado pelo positivismo, pelo evolucionismo, pelas teorias raciais correntes, oriundas da Europa desde a segunda metade do século XIX e predominantes no Brasil àquela época”.

*Problemas de educação*, composto por um conjunto de idéias que foram apresentadas e discutidas durante quatro anos no *Jornal do Comércio* e em *O País*. Essas idéias antecederam à discussão sobre a educação popular, que enfatizava a obrigatoriedade escolar, a extinção do analfabetismo e a necessidade de discussão de um novo sistema educacional, que contribuísse com a educação para o trabalho. Em 1922, escreveu o livro *Os deveres das novas gerações brasileiras*, que foi publicado apenas em 1923. Neste, levantou as “preocupações nacionais [...] as necessidades da nossa civilização e as imposições da nossa vida política, econômica mental e social” (Leão, 1923, p. 13).

*Pari passu* a essa campanha, o autor ocupou o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal de 1922 a 1926, durante o governo de Arthur Bernardes. Com o objetivo de tornar a educação ofertada no Distrito Federal em modelo para o país, buscou dar-lhe uma direção científica, investindo na formação dos professores. No ano de 1924, juntamente com outros educadores, fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE), da qual foi presidente de 1924 a 1925 (Lemme, 1984). Como trabalho técnico, em 1928, elaborou uma reforma de ensino no estado de Pernambuco, evidenciando a necessidade de organização do sistema educacional como prioridade. Para tanto, era importante a introdução de métodos ativos; a cientificação no ensino; a modernização da atividade escolar; a grande preocupação com a higiene; o ensino de sociologia no curso Normal; a nomeação de diretores e professores; a obrigatoriedade da frequência; a adoção de livros e medidas coercitivas para o sistema escolar, inclusive para os estabelecimentos particulares (Nagle, 1974).

Essa reforma estava em sintonia com as demais reformas executadas em outros estados naquele momento. Nagle (1974) afirma que a educação da década de 1920 foi marcada pelo “entusiasmo” e por reformas que buscavam atender ao novo sistema econômico e às novas demandas sociais de forma que reestruturassem o ensino. Em virtude da descentralização do ensino, tais reformas foram estaduais e implementadas por educadores renomados, além das executadas por Leão, há, por exemplo, a de: Sampaio Dória no estado de São Paulo em 1920, Lourenço Filho no estado do Ceará em 1922-1923, Anísio Teixeira no estado da Bahia em

1924, Bezerra de Menezes no estado do Rio Grande do Sul entre 1925 e 1928, Lisímaco Ferreira da Costa no estado do Paraná, 1927-1928, entre outras. Cabe menção particular à reforma de Fernando de Azevedo, implantada nos anos de 1927 a 1930 no citado Distrito Federal. Todas essas propostas respiravam novos ares, que foram explicitados no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (*A reconstrução educacional...*, 1932), dirigido ao povo e ao governo, propondo a reconstrução educacional no Brasil, em março de 1932. Este mantinha relação direta com o novo espírito da República instaurada a partir de 1930.

Carneiro Leão não assinou o supracitado manifesto<sup>3</sup>, mas foi um importante divulgador de seu conteúdo, tendo-se dedicado, continuamente, à causa educacional. Ministrou muitas aulas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Guanabara, na Universidade do Brasil e na Faculdade do Distrito Federal; atuou como membro do Instituto Arqueológico e Geográfico Pernambucano; foi diretor da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e diretor do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, no período de 1931 a 1933, entre outras atividades. Cabe destaque à sua atuação como “educador, poeta na juventude, jornalista, advogado, crítico literário, professor de Sociologia, de Educação Comparada e de Administração Escolar” (Araújo, 2002, p. 114). Legou uma vasta obra durante sua vida, estas encontram-se espalhadas em diversas bibliotecas do país.

---

3. Fernando Azevedo (1894-1974) solicitou a Anísio Teixeira (1900-1971), em 1932, por meio de carta (Azevedo, 1932), a assinatura de Carneiro Leão no manifesto de 1932. Contudo, este não o assinou e não se encontrou nenhum documento no qual se explicitasse o motivo. Levanta-se como hipótese que sua negação possa ter origem em desavenças políticas ou teóricas. Fernando de Azevedo, ao escrever sua reforma para o Distrito Federal, desconsiderou os esforços de Leão para melhorar o ensino, afirmou que nada havia sido feito anteriormente no Distrito Federal em prol da educação pública com novas bases pedagógicas. Ambos divergiam ainda no que se referia à escola unitária. Para Leão, esta era fundamental para o Brasil, porém Azevedo mostrava-se favorável à dualidade de ensino, por isso propunha ensino médio propedêutico ao lado de escolas técnicas, bem como defendia a descentralização do ensino, enquanto Leão considerava ser necessário um projeto nacional de educação de maneira que se criasse o espírito de nacionalidade necessário ao país.

## O debate acerca da educação nacional

No final do século XIX, enfrentavam-se grandes mudanças, como escreveu Azevedo (1996, p. 615) em 1943. Depois da Independência, prepararam-se e produziram-se acontecimentos importantes para a vida nacional, destacando que, no final desse século, aconteceu o primeiro surto industrial, estabeleceu-se uma política imigratória, aboliu-se o regime de escravidão e iniciou-se a experiência de um novo regime político. A República foi proclamada em 1889, e, ao tomar como bandeira a idéia de federalização, baseava sua política na descentralização do poder, em oposição à centralização existente na Monarquia que reinara no país desde 1822. Persistia, assim, “[...] a escassa integração territorial e econômica do país, apesar do relativo avanço dos transportes” (Fausto, 2003, p. 242).

A economia mantinha o sistema agrário anterior, no qual o café era o produto mais cultivado com vistas ao mercado externo (Silva, 1986), e, simultaneamente, surgiam as primeiras indústrias e ocorria o crescimento de diversas cidades (Fausto, 1977). Com a industrialização nascente e a urbanização, ocorreram diversas transformações econômicas e sociais, como o incremento do trabalho assalariado, o aumento da população urbana, o incentivo à imigração, a divisão do trabalho e, conseqüentemente, a formação de novas camadas sociais. Acentuava-se a luta do proletariado contra a burguesia com movimentos políticos e sociais: criação de sindicatos, movimentos nacionalistas, movimento católico, anarquismo e do modernismo, com a Semana de Arte Moderna, em 1922 (Nagle, 1974).

A Europa vivia, nesse período, a crise da forma burguesa de produção, na qual se acirravam as contradições de classes em razão do desenvolvimento cada vez mais rápido da maquinaria que, ao acelerar o processo produtivo, levou ao aumento da riqueza acumulada e a concentrou nas mãos de poucos (Marx & Engels, s.d.). Os mercados abarrotados de mercadorias evidenciam as crises cíclicas de superprodução, ao passo que se alargava a miséria dos trabalhadores. Estes foram forçados a imigrar para outros países para garantir sua sobrevivência. Muitos

deles, ao desembarcarem nos portos brasileiros, provocavam mudanças na paisagem tropical.

Em meio a tais conflitos, despontava a idéia da necessidade de modernizar a sociedade brasileira com maior força do que no final do Império, quando esta era a bandeira de luta dos descontentes com o regime. A República apenas modernizara a política, por isso se exigiam mudanças mais amplas na sociedade e na sua economia. A economia se modernizaria com o desenvolvimento industrial, utilizando-se de novos maquinários, das estradas de ferro, do telégrafo, do correio, enfim, com o incremento dos transportes e meios de comunicação. Contudo, transformações mais amplas, que preparassem o trabalhador nacional para as novas relações de trabalho postas, colocavam a educação do indivíduo como solução. Esta transmitiria a cultura necessária à expansão do capitalismo de forma que integrasse o Brasil ao mercado mundial, que se evidenciava no final do século XIX e começo do século XX, numa fase da sociedade burguesa denominada por Lênin (1987) de imperialismo.

A educação tornara-se palavra de ordem entre os intelectuais que buscavam alfabetizar a população brasileira, preparando-a para o exercício da cidadania por meio do voto. Na Constituição de 1891 (Barbosa, 1946), o voto não era universal, constituía-se privilégio dos cidadãos alfabetizados. Além da concepção da escola como lócus de preparação do eleitor, manifestava-se, também, a preocupação com a formação de mão-de-obra nacional especializada. Assim, o debate acentuou-se e criaram-se inúmeras escolas, em particular no estado de São Paulo, tomado como modelo por muitos intelectuais, entre os quais Carneiro Leão. Para ele, a educação nacional tornava-se uma causa importante tendo em vista seus benefícios.

A minha preocupação é mostrar a conexão íntima entre o desenvolvimento dos grandes povos modernos e o progresso da educação.

A civilização atual é caracterizada por uma cultura generalizada e intensiva. Como esta civilização é, hoje, no fundo, uma realização econômica, o povo mais forte será aquele cujas fontes de economia sejam mais ricas e mais aperfeiçoadas. Se não há riqueza econômica sem inteligência cultiva-

da, que a dirija e sem braço hábil, que a edifique, a nação mais abastada e mais poderosa há de ser a que tenha uma educação popular mais difundida, produzindo maior número de inteligências cultas e de braços capazes [Leão, 1919, p. VII-VIII].

Todavia, para que se conquistassem esses benefícios, muitos intelectuais propagavam que não era suficiente a construção de prédios para os grupos escolares, era preciso difundir a necessidade de um modelo educacional condizente com uma sociedade moderna e civilizada, criticando, assim, a escola existente no Império, denominada de tradicional. Carneiro Leão (1923), ao criticar essa escola, afirmava que se fundamentava em um ensino literário e retórico, que a escola deveria ser reorganizada nos métodos e materialmente, seu espaço físico deveria ser amplo, ter boas condições de higiene (salas espaçosas, claras, ar corrente), mobílias e gabinetes pedológicos adequados. Com relação ao método, defendia o método analítico, com ensino prático e intuitivo. Defendia a organização de uma escola moderna:

A escola moderna é inteligentemente organizada para escola. Desde as suas condições materiais – arquitetura, decoração própria e mobiliário perfeito – até os métodos e processos preconizados pela pedagogia experimental, ela é um estabelecimento *sui generis* entre os demais [Leão, 1917, p. 104].

Insistia sempre na necessidade de o ensino ser prático e fundamentado nas ciências para tornar-se condizente com um país republicano. Contudo, essa sua defesa está em flagrante contradição com sua posição quanto ao ensino religioso; defendia a escola laica, mas mostrava simpatia pelas ações de Anchieta e demais católicos no campo da educação. A questão religiosa assume aqui uma faceta complexa que o colocava em confronto com boa parte dos escolanovistas. Para Leão, os religiosos eram importantes por terem difundido a alfabeto no Brasil, citou sacerdotes como padre João Ribeiro, vigário Tenório, frei Miguelzinho, frei Caneca, entre outros que tiveram ação efetiva no ensino. Citava o clero católico como o primeiro “[...] brado de alerta á alma católica e o início de uma campanha pela educação do povo” (Leão, 1919, p. 162). Estes

não deveriam abrir instituições de ensino, no entanto poderiam orientar para que os fiéis buscassem o ensino elementar e a educação do trabalho. Tal tarefa seria de fácil execução na medida em que a Igreja católica era bem organizada, era preciso estimular o clero para a importância de sua atuação no ensino elementar, ensinando mais do que o catecismo ao estimular a moral sã, o hábito do trabalho, o amor à ação e à capacidade de produzir. Finaliza sua argumentação defendendo que a Igreja, apesar de sua tradição, não seja elemento propulsor da campanha para efetivação da educação nacional com vistas a engrandecer a nacionalidade. Sua posição sobre a contribuição da Igreja sem, todavia, interferir na educação do Estado originava-se de seu respeito à Constituição brasileira que orientava o ensino laico nas escolas públicas. Para ele, o objetivo último da educação era a formação moral do educando:

Os meios sugestivos são sempre salutares quando a vitalidade está em condições de consentir que eles atuem. Então e só então poderão servir definitivamente de ensinamento moral. Também, nesse momento, tanto a direção religiosa como a leiga será benéfica, contanto que se respeitem e se ouçam os sentimentos e as tendências da gente que se educa [Leão, 1917, p. 183-184]

Nesse sentido, visualizava vantagens na moral assentada no cristianismo, entretanto sem privilégio de uma religião sobre a outra, já que defendia a tolerância religiosa. Destacava o papel do exemplo na educação moral a ser transmitida pelo professor dos jardins-de-infância até o professor universitário. Esta deveria permear todas as disciplinas e não uma em específico, como a geografia, a física, a química, a matemática, a filosofia e a história. Como exemplo, citou que: “Em geografia podemos mostrar como o homem, pequenino dentro da terra... soube tornar-se pela sua energia e trabalho, quase a razão de ser desta terra, fazendo desses mundos um espetáculo maravilhoso para o seu espírito” (Leão, 1917, p. 186). Por meio da moral, seriam constituídos os sentimentos necessários para a modernização da sociedade.

A escola, desse modo, deveria tornar-se espaço de formação do cidadão eleitor e do trabalhador assalariado com formação técnica e científica. Isso exigiria a criação e difusão de universidades pelo país.

Contudo, ressalta Niskier (1996) que, no período republicano, se mudaram os nomes sem, no entanto, alterar o espírito da Monarquia. Não houve a construção de um sistema nacional de ensino como defendido por alguns autores nas últimas décadas do Império, nem mesmo um ministério encarregado somente da educação. José Veríssimo (1985), em seus escritos sobre educação em 1890, denunciava a falta de um ensino nacional em oposição ao sistema de instrução a cargo das províncias. Defendia a institucionalização da educação em toda a federação.

Sem levar em consideração a importância atribuída por Veríssimo (1985) à educação, em 1890, criou-se o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Benjamin Constant, o primeiro a responsabilizar-se por essa pasta, tinha suas ações limitadas ao Distrito Federal em nível primário, tomando ações gerais no ensino secundário e superior. A Constituição de 1891 (Barbosa, 1946) trazia como consequência para o ensino a descentralização da educação primária. No seu parágrafo 2º, capítulo IV, colocava como atribuição do governo federal: “Animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais”.

A reforma republicana de Benjamin Constant foi assinada em novembro de 1890, tornando o ensino gratuito, leigo, mas não obrigatório. Esta restringia-se, apenas, ao Distrito Federal, guardando semelhança com o sistema adotado no período imperial a partir do ato adicional de 1834. Mas o cenário educacional mostrava-se precário em razão da falta de professores qualificados e de recursos para construção de prédios escolares, bem como pela ausência de escolas profissionais e de fiscalização pouco satisfatória. Seguem-se a esta algumas iniciativas como: em 1911, aprovou-se a “Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República” – Reforma Rivadávia Correia –; em 1915, apresentou-se a Reforma Carlos Maximiliano, que reorganizou o ensino secundário e superior (Niskier, 1996). Outras reformas foram propostas e discutidas na Câmara dos Deputados sem nenhuma efetivação; embora estas estivessem voltadas para o ensino superior, sua situação mostrava-se caótica. Carneiro Leão envolveu-se no debate em defesa da oferta de educação para as classes populares, sua atenção voltava-se, sobretudo,

para o ensino primário, mas repensava o sistema educacional como um todo, apresentando críticas e propostas direcionadas também ao ensino superior. Destaca-se, novamente, a importância que o autor designava para a educação:

[...] espero demonstrar como a adaptação do homem às altas formas de cultura atual e de civilização é feita exclusivamente pela educação. É o desenvolvimento econômico, é a capacidade de ação, é a consciência cívica, é a superioridade social e política, são todas as grandes conquistas humanas, obtidas principalmente pela educação [Leão, 1919, p. X].

O autor, em sua obra, deu destaque especial à educação como formadora de nacionalidade. Em *O Brasil e a educação popular* (1917), denunciava o alto índice de analfabetos, indicava que o país possuía aproximadamente 80% de analfabetos, o que tornava a educação “[...] inapta a agir e cooperar eficazmente com o desenvolvimento da pátria” (idem, p. 127). Os 20% restantes, a minoria dirigente, que recebiam uma educação de cunho literário e teórico, voltada para as profissões burocráticas, mostravam-se arredios às profissões produtoras, não colaborariam com a riqueza da pátria e da afirmação de nacionalidade. Para reverter esse quadro, far-se-iam necessárias mudanças no ensino superior.

## **As propostas de Carneiro Leão para o ensino superior**

Para Carneiro Leão, “[...] a finalidade do nosso ensino, ao invés de se obter a cultura, a aquisição do conhecimento, é o diploma, o título, o direito e o mandarinato” (Leão, 1923, p. 430-431). Dessa cultura advinham os problemas com o ensino superior. Silva (2006, p. 79-80) analisa a preocupação do autor no que se refere a esse nível de ensino:

Seu olhar crítico ao ensino brasileiro o levou a fazer dois questionamentos sobre o ensino superior. Primeiro, quanto à responsabilidade do Governo Federal apenas com esse ensino, que estava destinado à elite, descuidando-se

da educação do povo. E, segundo, quanto ao modelo adotado e valorizado no Brasil, que garantia apenas diplomas que habilitavam para cargos públicos, com ênfase nas carreiras de médico, advogado e engenheiro. [...] Esse nível de ensino preocupava-se mais em fornecer diploma que habilitasse aos cargos públicos à elite do que em preparar o profissional, além de não atender às novas exigências da sociedade, que consistia em habilitar pessoas para as diferentes profissões. Ele posicionava-se contrário ao modelo universitário adotado, representado pela Universidade do Rio de Janeiro, primeira universidade oficial do país. [...] A Universidade do Rio de Janeiro caracterizava-se pela reunião de cursos isolados e não ligados por mecanismos administrativos. Para o autor, essa universidade não fizera avançar o ensino superior existente, pois manteve os tradicionais cursos de Medicina, Direito e a Escola Politécnica e nenhuma nova orientação foi adotada.

Assim, criou-se a primeira universidade brasileira oficial pelo decreto n. 14.343, de 7 de setembro de 1920. Ela reuniu três faculdades e assumiu um caráter visivelmente profissionalizante. Por ser uma experiência inicial, a Universidade do Rio de Janeiro foi tomada como modelo para o país, apesar de receber várias críticas por apenas reunir cursos isolados, coordenados pela Reitoria e pelo Conselho Universitário único (Wanderley, 1982). Carneiro Leão foi enfático em suas críticas:

Nenhuma pequenina modificação no ensino do direito, nenhuma melhoria no aparelhando da profissão médica, nenhuma renovação na concepção da cultura politécnica. Novo é apenas o corpo administrativo que se sobrepôs a todas as escolas, vinculando-as, burocraticamente, para a designação de Universidade [Leão, 1923, p. 437].

Para Silva (2006), o autor criticava, além da estrutura administrativa dessa instituição, o conteúdo e a metodologia usada no ensino superior em geral, por manterem-se afastados das necessidades sociais e científicas. Assim, assumia um caráter humanista e livresco, enquanto a sociedade brasileira exigia um ensino mais prático. Entendia que a universidade deveria valorizar a pesquisa, associando-se aos institutos de pesquisa.

Era necessário, para o autor estudado, considerar as três dimensões: ensino, pesquisa e extensão. As universidades poderiam fomentar um novo espírito para o Brasil, contribuindo para a formação de um homem preocupado e envolvido com o desenvolvimento da nação. Em contrapartida, a reforma do ensino superior deveria estar em sincronia com as demais reformas:

Quer na aquisição das noções gerais elementares, pelo ensino primário; quer na formação do espírito, pelo secundário; quer na especialização e na alta cultura, pelo superior, a educação tem uma finalidade determinada, que hoje deve ser a mais identificada possível com as exigências e os fins da vida contemporânea [Leão, 1923, p. 65].

Para ele, a universidade deveria diversificar seus cursos de maneira que se ampliassem as carreiras universitárias, até então restritas a direito, medicina e engenharia. Para ele, era importante que se conhecesse o modelo universitário adotado em outros países de maneira que se criasse um modelo próprio. Contudo, o Conselho Superior de Ensino (CSE), que deveria fomentar esse trabalho, mostrava-se ausente:

O nosso Conselho Superior de Ensino é uma instituição *sui generis* tendo de efetivo apenas o presidente, porque os outros membros são os representantes das Escolas Superiores, ou secundárias, oficiais, interessados diretamente nos estabelecimentos que representam, ele se reúne duas vezes ao ano, para examinar relatórios de fiscais e fiscalizar os acontecimentos durante o semestre anterior, ocorridos nos ginásios e academias do país. E [...] nada mais [idem, p. 56].

Denunciava que suas atribuições se restringiam a validar diplomas e fiscalizar as instituições de ensino superior existentes. Para ele, essa atitude relacionava-se à valorização exacerbada do diploma no Brasil. A formação e o aprendizado não eram importantes, uma vez que os pais e alunos buscavam apenas o diploma que habilitaria para empregos públicos. Para tanto, um ensino que desprezava as ciências era suficiente.

Alertava que não defendia um ensino somente utilitário e profissionalizante, mas a necessidade do estabelecimento de parâmetros que equilibrassem a formação de maneira que se atendessem as necessidades da sociedade brasileira, o desenvolvimento de sua economia e cultura. As ciências colocavam-se como conteúdo fundamental na formação do Brasil almejado. A posição do autor assemelha-se ao que foi estabelecido no manifesto (*A reconstrução educacional...*, 1932, p. 110):

Criação de universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer tríplice função que lhes é essencial, de elaborar e criar ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos:

- a) à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada;
- b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
- c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
- d) à vulgarização ou popularização científica, literária e artística, por todos os meios de extensão universitária.

A Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, por iniciativa do governo estadual, ao buscar integrar os cursos reunidos inicialmente como direito, politécnica, medicina, agronomia, farmácia e odontologia, medicina veterinária, e o Instituto de Educação Caetano de Campos (Paviani, 1984), teve sua estrutura inspirada nos pontos apresentados anteriormente e recebeu elogios de Carneiro Leão.

Leão posicionava-se contrário ao modelo econômico, criticava-o por basear-se na monocultura voltada para a exportação, com a supremacia do cultivo de café e da extração de borracha. Insistia na necessidade de investimento na indústria e no comércio, para tanto, como apontado anteriormente, acreditava que a educação pudesse fomentar as mudanças desejadas. Defendia a formação de profissões mais práticas de maneira que contribuíssem com o desenvolvimento do país, desenvolvendo, também, as aptidões individuais. Identificar os indivíduos mais aptos só seria possível com a disseminação da educação popular, permitindo que

jovens das classes populares pudessem educar-se conforme seus méritos, aqueles que se sobressaíssem poderiam alcançar o ensino superior.

## Considerações finais

Para Carneiro Leão, a universidade não poderia resultar da justaposição de faculdades isoladas. Deveria ser um todo orgânico, no qual o ensino, a pesquisa e a extensão estivessem integrados. Para tanto, propunha mudanças ao ensino superior como um todo. Segundo Carneiro Leão, esse ensino deveria oferecer novos cursos que buscassem formar profissionais especializados em várias áreas e não apenas bacharéis e doutores em direito. Como o ensino em voga limitava-se a uma educação literária e teórica, voltada para as carreiras públicas e ao exercício de funções burocráticas, o desafio consistia em romper com esse quadro.

Segundo o autor, era preciso o cultivo de uma educação baseada no atendimento às necessidades da nova sociedade em construção no país. Por essa óptica, a ciência assumia um papel importante; portanto, sugeria que se encontrassem parâmetros adequados para que o ensino não fosse totalmente livresco e humanista ou somente utilitário e profissionalizante, devendo aliar o estudo teórico da ciência com sua aplicação, atendendo às demandas de renovação pedagógica. Valorizava a diversificação dos cursos superiores e a ampliação do número de vagas, afirmando que, no interior das universidades, a pesquisa deveria assumir papel de destaque, permitindo imprimir um novo espírito ao ensino, à altura das necessidades da população brasileira.

Carneiro Leão engajava-se no movimento, ao lado de outros intelectuais, em defesa da educação das classes populares, solicitando do Estado a oferta de um ensino gratuito e obrigatório que se estendesse, gradualmente, a todos os níveis, do primário ao superior. Parte do pressuposto de que essa sua luta não era isolada, mas estava em consonância com as mudanças sociais, políticas e econômicas que marcaram o início do século XX, proporcionando condições para a divulgação do ideário da Escola Nova, do qual foi um dos defensores e propagandistas.

## Referências bibliográficas

ARAÚJO, M. C. de A. Antonio de Arruda Carneiro Leão. In: FÁVERO, M. L. A et al. (orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil – da colônia aos dias atuais*. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/MEC-INEP-COMPED, 2002. p. 114-122.

A *RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL*. Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira: introdução ao ensino da cultura no Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UNP/Ed. UFRJ, 1996.

\_\_\_\_\_. *Carta a Anísio Teixeira*. São Paulo, 14 mar. 1932. s.l.: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira – ATc 31.12.27. Disponível em: <<http://prossiga.br/anisioteixeira/indexa.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2003.

BARBOSA, R. A Constituição de 1891. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*. Col. XVII, t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

FALCON, F. História das idéias. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FAUSTO, B. Expansão do café e política cafeeira. In: \_\_\_\_\_. (org.). *História da civilização brasileira*. Tomo III, O Brasil Republicano, v. I. São Paulo: DIFEL, 1977.

\_\_\_\_\_. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

LEÃO, A. C. *O Brasil e a educação popular*. Rio de Janeiro: Typ. Jornal de Commercio, 1917.

\_\_\_\_\_. *Problemas de educação*. Rio de Janeiro: A. J. de Castilho, 1919.

\_\_\_\_\_. *Os deveres das novas gerações brasileiras*. Rio de Janeiro: Soc. Ed. de Propaganda dos Países Americanos, 1923.

LEMME, p. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira (1933). In: \_\_\_\_\_. *Memórias*. v. 4. Brasília: INEP, 1984. p. 251-277.

LÊNIN, V. I. *O imperialismo: fase superior do capitalismo*. 4. ed. São Paulo: Global, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Alfa-Ômega, s.d.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: E.P.U., 1974.

NISKIER, A. *Educação brasileira – 500 anos de história 1500-2000*. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

PAVIANI, J. *A universidade em debate*. Caxias do Sul: Ed. da Universidade de Caxias do Sul, 1984.

SILVA, J. A. p. da. *Carneiro Leão e a organização da educação popular brasileira no início do século XX*. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

\_\_\_\_\_.; MACHADO, M. C. G. Carneiro Leão: a educação popular e a formação de professores. *Série – Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande*, n. 17, p. 103-118, jan./jun. 2004.

SILVA, S. *A expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

VALE, J. M. F. et al. (orgs.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.

VERÍSSIMO, J. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

WANDERLEY, T. D. *Estudos sobre universidade: suas origens e conceitos; forma como se institucionalizou a universidade brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1982.

WARDE, M. J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em Aberto*, Brasília, ano 3, n. 23, p. 1-6, set./out. 1984.

Endereço para correspondência:  
Maria Cristina Gomes Machado  
Rua São João, 117 – apto 902  
Zona 7 – Maringá-PR  
CEP 87030-200

E-mail: mcgmachado@uem.br/crismach@mgalink.com.br

Recebido em: 20 mar. 2007

Aprovado em: 12 jul. 2007



# O “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 e a cultura universitária brasileira

razão e paixões

Marcus Vinicius da Cunha\*

## **Resumo:**

Este trabalho analisa os temas *ensino superior e universidade* no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, por meio dos métodos da nova retórica sugeridos no *Tratado da argumentação* de Perelman e Olbrechts-Tyteca. Para isso, apresenta as estratégias empregadas para firmar o documento “A reconstrução educacional no Brasil” como um manifesto, o que incluiu a publicação de um livro organizado por Fernando de Azevedo, no qual se discute a *cultura universitária brasileira*.

## **Palavras-chave:**

*Escola Nova; Fernando de Azevedo; “Manifesto dos Pioneiros”; discurso pedagógico; retórica.*

---

\* Doutor em educação (Universidade de São Paulo – USP), livre-docente em psicologia da educação (Universidade Estadual Paulista – UNESP), professor associado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

# The “Manifesto dos Pioneiros (Manifest of Pioneers) of 1932 and the Brazilian university culture

reasons and passions

Marcus Vinicius da Cunha

**Abstract:**

This work analyses the issues *higher education* and *university* in the “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (Manifest of Pioneers of New Education, published in 1932, by the methods of new rhetoric suggested in *Treatise of argumentation* by Perelman and Olbrechts-Tyteca. In order to reach this objective, the article shows the strategies that were employed to establish the document “The reconstruction of education in Brazil” as a manifest, including the publication of a book organized by Fernando de Azevedo, in which the *Brazilian university culture* is discussed.

**Keywords:**

*New School; Fernando de Azevedo; Manifest of Pioneers; pedagogical discourse; rhetoric.*

## Considerações iniciais

Analisar a presença de determinados assuntos no corpo de um texto requer, antes de tudo, compreender o próprio texto, no contexto de sua produção, apresentação e circulação. Esse princípio aplica-se à proposta do presente trabalho, no qual os temas específicos em pauta são o ensino superior e o conceito de universidade no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Por isso, começarei abordando a origem desse documento que já foi objeto de inúmeros estudos de diversos pesquisadores, em variadas abordagens, o que me coloca, portanto, a distância da pretensão de originalidade<sup>1</sup>.

Ao situar os aludidos temas no texto e o texto em seu contexto, destacarei a importância de outro texto, o que foi escrito por Fernando de Azevedo para introduzir o livro que elevou o “manifesto” à condição de manifesto. Procurarei mostrar as estratégias argumentativas postas em ação para cumprir as metas que ambos os escritos procuravam atingir, no espaço de conflitos em que foram produzidos. Conforme espero esclarecer, tais estratégias envolveram apelos a duas esferas que se articulam, de muitas maneiras e com intensidades variáveis, nas apreciações que se fazem perante discursos pretensamente persuasivos: a esfera da razão e a das paixões.

A metodologia de análise aqui empregada baseia-se na obra *Tratado da argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), especialmente no que tange à noção de “auditório”, correspondente, de modo geral, no caso de textos impressos, à definição de “leitor”. Considera-se que todo discurso é elaborado de maneira que se obtenha ou aumente a adesão a determinadas teses, mobilizando, para isso, as disposições intelectuais e afetivas de seus destinatários. Desenvolver os parâmetros teórico-metodológicos dessa abordagem no estudo de discursos pedagógicos é o principal objetivo do Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação na Pedagogia” (Diretório dos Grupos de Pesquisa – CNPq), que integra os

---

1. Uma amostra representativa de estudos recentes sobre o assunto encontra-se na coletânea organizada por Xavier (2004).

esforços de vários pesquisadores, a quem o presente trabalho espera oferecer contribuições, ao abordar os temas específicos aqui propostos<sup>2</sup>.

## A origem

Várias narrativas informam que o “manifesto” deve sua origem à IV Conferência Nacional de Educação, realizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE) entre os dias 13 e 20 de dezembro de 1931, na cidade do Rio de Janeiro. Na ocasião, os conferencistas discutiram a possibilidade de dar resposta aos discursos lá pronunciados pelo chefe do governo provisório, Getúlio Vargas, e por seu ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, que solicitaram definições sobre “o ‘sentido pedagógico’ da Revolução”, conforme as palavras de Nóbrega da Cunha (2003, p. 40), cuja intervenção foi decisiva na condução dos trabalhos do evento.

Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, jornalista representante da Associação Brasileira de Imprensa e da Associação dos Artistas Brasileiros, amigo de Fernando de Azevedo e “colaborador entusiasta” (ROCHA, 2003, p. 12) de sua reforma do ensino no Distrito Federal, ocorrida entre 1927 e 1930, apresentou uma “Explicação à Mesa e à Assembléia da IV Conferência Nacional de Educação”, na qual assumia “o encargo de esboçar a questão” levantada por Vargas e Campos, para que fosse “levada, já em súmula, ao estudo da futura Conferência Nacional de Educação”, a ocorrer no Recife, no ano seguinte. Declarando atuar “em nome da corrente ideológica cujos princípios e aspirações” defendia, “não em caráter individual, mas como membro de uma vanguarda”, Cunha (2003, p. 59) transferia a responsabilidade para Fernando de Azevedo, “confiando-lhe assim, perante o Governo, a imprensa e o povo, a suprema liderança da nova educação no Brasil”.

Seu encaminhamento vinha sustentado numa apreciação acerca das atribuições daquela IV Conferência, convocada, segundo ele, “para discu-

---

2. A pesquisa que originou este trabalho, cujos norteamentos se encontram em Cunha (2005), foi subsidiada pelo CNPq.

tir unicamente as questões relativas à educação popular na fase primária”, não podendo, por esse motivo, “permitir o debate em assuntos referentes ao ensino secundário e ao superior, nem, muito menos, o exame do problema geral da educação” (Cunha, 2003, p. 56-57). Como as demandas do chefe do governo e do ministro implicavam “definir o ‘conceito de educação’ e descobrir a fórmula de sua realização”, a discussão do assunto devia ficar, obrigatoriamente, para o próximo encontro da ABE.

A tal “Explicação”, datada de 19 de dezembro, véspera do encerramento do evento, dizia também que “o Sr. Fernando de Azevedo, ainda em São Paulo”, já fora informado daquela resolução, “tendo assumido o compromisso de consubstanciar num *manifesto* todos os nossos ideais e fixar, dessa maneira, o sentido fundamental da política brasileira de educação” (idem, p. 59-60, grifo meu). Além disso, estabelecia que o documento seria produzido e ganharia “ampla divulgação possivelmente dentro do prazo máximo de dois meses”. “Não esperamos um ano”, concluía o autor, embora assim o desejasse “nosso esforçado presidente efetivo”<sup>3</sup>, uma vez que “o país, que já perdeu a primeira e melhor fase do período revolucionário, não pode aguardar outro tanto sem, ao menos, um rumo definido para orientação da sua obra educacional”.

Ao analisar a interpretação de Nóbrega a respeito das atribuições da assembléia da conferência, Marta Carvalho (1998, p. 381) considera que o congressista “soube utilizar-se muito habilmente das palavras” proferidas pelo ministro da Educação, “dando-lhes o estatuto de uma questão efetivamente formulada aos conferencistas”, porém “ausente da pauta da Conferência”. O próprio Fernando de Azevedo (apud Cunha, 2003, p. 10), em carta dirigida ao jornalista, datada de 24 de dezembro daquele ano, felicitou o amigo pela “habilidade e a destreza com que aproveitou os dois discursos inaugurais”; por “sua palavra persuasiva, de uma dialética irretorquível”; pelo “rigor lógico com que articulou as diversas peças desses discursos”; pela “argumentação, clara e contundente como uma lâmina”, com que logrou deixar “inteiramente desarmada a

---

3. O autor refere-se ao presidente da conferência, Fernando Magalhães, reitor da Universidade do Rio de Janeiro.

maioria da assembléia”, a qual acabou por “reconhecer-se incapaz de traçar uma nova política educacional”.

Foi na “Explicação” de Cunha que surgiu, pela primeira vez, a palavra “manifesto”, conforme destaquei no trecho transcrito anteriormente. Veio grafada em caixa baixa, sem nenhum destaque gráfico, mas indicando claramente o caráter e a relevância política do escrito que caberia a Azevedo elaborar, como de fato o fez. E o fez praticamente dentro do prazo, pois logo em março do ano seguinte o documento foi publicado em vários órgãos de imprensa, com o título “A reconstrução educacional no Brasil” seguido de um subtítulo que identificava a sua destinação: “Ao povo e ao governo”. A revista *Educação*, por exemplo, editada pela Diretoria-Geral do Ensino paulista, veiculou o texto, com o nome original, em seu volume VI, números 1-3, correspondente aos meses de janeiro a março. O jornal carioca *Diário de Notícias*, por sua vez, no dia 19 o reproduziu na “Página de Educação” dirigida por Cecília Meireles, porém com outra denominação, segundo informa Valéria Lamego (1996, p. 101): “Manifesto da nova educação ao governo e ao povo”.

A palavra “manifesto” também aparece na aludida carta de Azevedo ao amigo jornalista, em que se encontra transcrito, entre aspas, o trecho da “Explicação” que remete ao compromisso de elaborar o documento com as diretrizes de uma política educacional. Ao fazer a transcrição, porém, o missivista cometeu um deslize, introduzindo a expressão “nova” na frase de Nóbrega: o que originalmente era “o sentido fundamental da política brasileira de educação” tornou-se, na versão de Fernando de Azevedo (apud Cunha, 2003, p. 9, grifo meu), “o sentido fundamental da *nova* política brasileira de educação”. O equívoco foi superado em 1943 na redação d’*A cultura brasileira* (Azevedo, 1958, p. 174), em que aparece o mesmo excerto, desta feita sem a palavra “nova”, dando como referência bibliográfica o livro de Cunha, *A revolução e a educação*, de 1932. N’*A cultura brasileira*, o termo “manifesto” também aparece grafado em caixa baixa, sem destaque, e o documento é identificado por seu nome original, “A reconstrução educacional no Brasil”.

## O nome e a novidade

Com essa breve digressão acerca da origem do “manifesto”, pretendo destacar dois aspectos que se interligam: primeiro, o nome pelo qual o texto ficou conhecido; segundo, a sua pretensão de novidade, em torno da qual se identifica o ambiente combativo em que foi produzido e veiculado. O título do documento redigido por Azevedo, assinado por ele e outras 25 pessoas, sempre foi “A reconstrução educacional no Brasil”, ainda que algum veículo informativo o tenha omitido, como parece ter acontecido no *Diário de Notícias*. Desde o nascedouro, porém, o documento já carregava a aura de manifesto, fazendo jus ao modo como foi apresentado pelo mesmo *Diário de Notícias*; afinal, a “Explicação” de Nóbrega da Cunha já o havia denominado assim, e Azevedo (1932, p. 56-57) utilizou a designação “manifesto” no corpo do próprio texto, embora uma única vez, ao dizer: “[...] como já observou um dos signatários deste manifesto [...]”.

Mas o feito decisivo para consolidar o espírito de manifesto foi, acredito, a iniciativa de Fernando de Azevedo de organizar uma publicação na forma de livro, editada pela Companhia Editora Nacional no mesmo ano de 1932. Deu a ela o nome original do documento, incluindo o subtítulo indicativo dos destinatários, “Ao povo e ao governo”, e, separando com um traço horizontal, acrescentou a expressão “manifesto dos pioneiros da educação nova” – caixa alta, as letras um pouco menores que o restante, ligeiramente espaçadas e distribuídas de maneira elegante.

Estava então consumado! Dali por diante, tratava-se de um “Manifesto”, com a inicial maiúscula, elevando assim o tom de voz e as pretensões dos defensores da “reconstrução educacional no Brasil”.

Além do significativo novo título, Azevedo incluiu na publicação um escrito introdutório de 24 páginas, de sua autoria, e um apêndice com as seguintes seções: “Os signatários do manifesto”, com dados biográficos dos 23 homens e três mulheres que assinaram o documento veiculado pela imprensa; “O valor dos manifestos”, um texto publicado no *Diário de Notícias* no dia 19 de março, escrito por “C. M.”, que se identifica como uma das signatárias, certamente Cecília Meireles; “A palavra oficial”, um comunicado da Diretoria-Geral de Informações, Estatística e Divulgação

do Ministério da Educação e Saúde Pública; “*O Estado de S. Paulo e o manifesto*”, matéria transcrita do referido jornal, publicada no dia 22 de março; “Reconstrução educacional”, artigo de Menotti Del Picchia na *Folha da Manhã* do dia 23 daquele mês; “O estado e a educação”, de Azevedo Amaral, veiculado por *O Jornal* no dia 27; e, finalizando, um escrito chamado “A nova política educacional”, o “Esboço de um programa educacional extraído do manifesto”, sem identificação de autoria, possivelmente elaborado pelo organizador do volume.

A iniciativa de Fernando de Azevedo foi estratégica. Além de dar ainda mais visibilidade ao documento, a ele conferiu legitimidade e perenidade. Não mais uma simples matéria de jornal ou de revistas periódicas, as idéias de “A reconstrução educacional no Brasil” ficariam, a partir de então, eternizadas como marco histórico no campo da educação, cercadas de depoimentos, registros documentais e análises que situavam o texto no ambiente cultural e intelectual da época. Um manifesto tem valor não só pelas idéias que expõe, como escreveu C. M. no *Diário de Notícias*, mas pelas forças que aglutina em prol de uma causa, pelo senso de responsabilidade que exprime perante a vida, pela liderança que exerce, pela fé que irradia. Ser um manifesto significa, nas palavras de José Gondra (2004), integrar uma “tradição de se manifestar”, legando à posteridade a representação coletiva de um determinado objeto – nesse caso, a educação.

Fazer do documento um manifesto era uma necessidade, de fato, a julgar por sua pretensão de novidade. Como explica Carlos Monarcha (1998, p. 81), os signatários de 1932 “se apresentavam na cena cultural e política como sujeitos conscientes, ativos e organizados”, que “rejeitavam a tradição”, vendo a si mesmos “como vanguarda que improvisa uma ruptura com o passado nacional”, dispostos a “recomeçar do zero”; com sua peculiar percepção da modernidade, “explicitavam a sua maneira um aspecto recorrente do pensamento liberal-republicano brasileiro: o *pathos* do novo”. Com a expressão “pioneiros da educação nova”, aqueles intelectuais colocavam em cena, com amplo destaque, “a sua novidade”, proclamando “a sua relação com o movimento internacional que, sob o impacto da guerra de 1914-18, propagava a chamada *pedagogia da educação nova*”, segundo avalia Marta Carvalho (2004, p. 147).

## O *pathos* do novo

A palavra *pathos* vem do grego, originando a forma latina *passio*, da qual decorre *paixão*, cujo significado remete a uma “perturbação da alma”, como analisa Giovanni Reale (2001, p. 195), algo que é “ligado ao corpo ou à parte da alma mais próxima da animalidade”, e que, justamente por esse motivo, “deve ser moderada e dominada”. Associadas à experiência e à sensação, bem como ao que é intuitivo e imediato, caso extrapolem os limites da moderação e extravasem os domínios a que precisam permanecer confinadas, as paixões podem obscurecer a *razão*, cujo correspondente grego é *dianoia*, o modo pelo qual o homem procede “mediadamente e não imediatamente” (Reale, 2001, p. 74-75) para formular juízos e raciocínios, conforme se expressa no latim *ratio*.

Seguindo a pista fornecida por Monarcha, pode-se considerar que o novo era, certamente, uma paixão dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros”, talvez responsável pelo lapso de Fernando de Azevedo ao transcrever em sua carta o trecho da “Explicação” de Nóbrega da Cunha. Mas seria esse ou outro *pathos* responsável pela manobra habilidosa com que o jornalista – nas palavras de Azevedo – deixou “desarmada” a maioria dos congressistas para que não discutissem o tema proposto por Vargas e Campos? Desarmar é atitude que se toma em combate, perante adversários, ocasião que necessita o devido uso de razão e de paixões. Em situações bélicas, o juízo equilibrado faz-se presente nos esquemas previamente montados pelos generais, mas é claro que a animalidade ali também se exprime, no momento, por exemplo, em que o soldado raso atravessa o inimigo com sua espada. Raciocínio, moderação e controle, lado a lado com ações impulsivas do corpo, decorrentes de uma perturbação qualquer do espírito.

Como bem assinalou Nóbrega da Cunha, “A reconstrução educacional no Brasil” fazia parte, desde o início, de um combate travado por uma “corrente ideológica”, uma “vanguarda” que lançava mão das armas que possuía, muito bem descritas por Azevedo: a “palavra persuasiva”, a “dialética irretorquível”, o “rigor lógico”, a “argumentação clara e contundente”, que são ferramentas mortais articuladas no âmbito da *dianoia*. Mas esse mesmo arsenal eviado de racionalidade vinha envolto pela

metáfora “lâmina”, instrumento afiado e cortante, destrutivo e sangrento. O general e o soldado, lado a lado, fundidos num só.

Além disso, se o novo era um *pathos* dos pioneiros, por certo não era de todos os seus interlocutores, pois, como ensina a nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), os oradores sempre têm diante de si auditórios particulares, cada qual dotado de disposições específicas. Se existisse o auditório universal, dominado por um único e facilmente identificável caráter, ficaria sobremaneira simplificado o trabalho de persuasão. Além de “povo” e “governo” serem auditórios complexos e multifacetados, o manifesto instituía-se como “uma peça de combate, toda ela envolta e atravessada pelo intento de produzir um efeito de verdade” que, como diz Miriam Warde (2004, p. 229), consistia em “dividir a educação brasileira, de ponta a ponta, entre o novo e o velho”, tendo por base o “diagnóstico de que o novo não emergia na sua plenitude no Brasil porque o velho resistia e se negava à morte”.

É diante desse contexto que proponho discutir a maneira como se apresentaram os assuntos “ensino superior” e “universidade” no manifesto de 1932. Procurarei mostrar que, para construir uma nova visão acerca desses temas, a trama discursiva extrapolou os limites da argumentação racional. Para fazer frente às resistências que se opunham ao novo, num combate que exigia a morte do velho, foram postas em cena estratégias argumentativas que apelavam a estratos situados aquém da razão, ingressando no complexo terreno das paixões.

Não se trata de fazer, aqui, um auto de condenação. Nesta abordagem teórico-metodológica, considera-se tão-somente o imperativo de elucidar a constituição dos discursos que têm por objetivo persuadir, no intuito de esclarecer os meios por eles empregados, com a expectativa de assim contribuir para aprimorar a capacidade de reflexão dos auditórios a que se destinam. O universo de leitores do manifesto não ficou restrito à década de 1930, uma vez que o documento ainda hoje propicia debates e forma opiniões. Por esse motivo, analisar os seus eixos de argumentação é tarefa que traz conseqüências para o momento atual, particularmente no que tange às discussões que se travam acerca do ensino superior.

## A universidade e a ciência

No manifesto, os assuntos aqui em pauta aparecem na seção “Plano de reconstrução educacional”, na qual se analisa primeiramente a situação geral do ensino no país, considerando haver “dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais”, e, justamente por isso, “instrumentos de estratificação social” (Azevedo, 1932, p. 57). O trecho vem entre aspas, indicando tratar-se de um excerto de autoria de “um dos signatários deste manifesto”, que não é outro senão Anísio Teixeira (Cunha, 2002).

O manifesto defende, então, “uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional”, abrangendo “dos jardins de infância à Universidade”, apelando a “um conceito dinâmico” que remete “não à receptividade mas à atividade criadora do aluno”, no intuito de levar “à formação da personalidade integral” do estudante e “ao desenvolvimento de sua faculdade criadora e de seu poder criador”. Para isso, a escola deveria adotar os “mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas” (Azevedo, 1932, p. 59). Nessas manifestações, já se percebe a presença de um parâmetro fundamental do pensamento renovador, a ciência, o qual será decisivo na discussão do ensino superior, conforme veremos logo mais.

O “ponto nevrálgico da questão” é o ensino secundário, cuja solução consiste em afastar os “obstáculos opostos pela escola tradicional à interpenetração das classes sociais”, os quais sempre mantiveram a escola secundária como “reduzido dos interesses de classe” – de uma classe, aliás, a “classe média (burguesia)”, como consta no texto (idem, p. 60). É preciso que a escola secundária seja “unificada”, para assim “evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais”. Para realizar essa meta, o manifesto prevê que o secundário forme em três anos “a base de uma cultura geral comum”, diversificando-se, a partir daí, para adaptar-se “à diversidade crescente de aptidões e de gostos” e “à variedade de formas de atividade social” (idem, p. 61).

O documento apresenta, a seguir, o “conceito moderno de Universidade”, de maneira que discuta, como sugere o subtítulo da seção, o “problema universitário no Brasil”. Tal conceito moderno é todo assentado na idéia de ciência, pois expressões a ela relacionadas estão invariavelmente presentes, sempre que o texto caracteriza o ensino superior. O manifesto diz que a educação superior no Brasil não pode “erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes *científicos* e culturais a sua finalidade estritamente profissional”; as novas instituições de ensino a serem criadas para corresponder “à variedade de tipos mentais” e “necessidades sociais” deverão abrir “um campo mais vasto de investigações *científicas*”, servindo não só à “formação técnica e profissional”, mas também “à formação de *pesquisadores*”, completando assim a “tríplice função” da universidade: “elaboradora ou criadora de *ciência (investigação)*, docente ou transmissora de conhecimentos (*ciência feita*)” e “vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das *ciências* e das artes” (idem, p. 61-62, grifos meus).

Não restam dúvidas quanto ao valor da ciência, pois o próprio manifesto o atesta, logo em seguida, considerando que o “sistema nervoso da Universidade” – parafraseando Coultier – é a pesquisa, “que estimula e domina qualquer outra função”, imprimindo à educação superior o “espírito de profundidade e universalidade” que lhe permite “contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano” (idem, p. 62). O documento, portanto, vincula as idéias de universidade e ciência, não para sujeitá-las à noção de utilidade, mas para imprimir ao ensino universitário a responsabilidade por um pensar voltado à universalidade. É por isso que considera “necessária e urgente” a organização de universidades no país, pois “só com essas instituições” será possível obter “esse intenso espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas”, espírito que dá “força, eficiência e coerência à ação dos homens”, superando a “diversidades de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros” (idem, p. 63-64).

Esse encadeamento de noções revela que o manifesto põe nos braços da ciência o potencial e o dever de forjar uma nova mentalidade para o homem brasileiro, uma nova perspectiva de interação com os problemas

sociais, uma atitude nova que contrasta, em suma, com o que considera imobilismo e omissão. É também pela ciência que serão formadas as “elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores” que irão constituir o “vértice de uma pirâmide de base imensa”, considerando que a universidade, “elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais”, selecionará “os mais capazes”, dando-lhes “força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social” (idem, p. 64-65).

## O problema universitário

No que tange ao tema “universidade”, esse é o discurso pelo qual se exprime a pretensão de novidade que permeia todo o documento. Os signatários do manifesto declaram-se filiados a uma concepção de ensino superior integrada ao traço essencial da modernidade, a ciência, que não se presta a demandas particularistas, mas sim universais, que exigem uma racionalidade democrática para repensar o Brasil. Apresenta-se, no entanto, um obstáculo: a nossa educação superior, critica o documento, nunca foi guiada por tais princípios, jamais conseguindo, sequer desejando, ultrapassar “os limites e as ambições de formação profissional”, deixando assim a ciência “inteiramente subordinada à arte ou à técnica da profissão”, para atender aos reclamos de “aplicação imediata e próxima, de uma direção utilitária em vista de uma função pública ou de uma carreira privada” (Azevedo, 1932, p. 62).

O manifesto pleiteia substituir uma certa concepção de utilidade, a que se limita às demandas das ocupações profissionais, por outra, a que se coloca a serviço dos “grandes problemas nacionais”. E essa nova concepção deverá impulsionar a universidade a fornecer “os meios de combate” contra as atitudes intelectuais que lhe são opostas, as quais são assim nomeadas: o “cepticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das idéias”; e, por fim, a ignorância da necessidade de tomar partido e o “espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados” (idem, p. 64).

O “problema universitário no Brasil”, como diz o subtítulo da seção, refere-se, portanto, à inexistência de condições ideais para a instalação do conceito moderno de universidade. Além de prescrever as armas que servirão de “meios de combate”, certamente situadas no âmbito da racionalidade científica, o manifesto também se ocupa em apontar o inimigo, que é a mentalidade predominante na intelectualidade brasileira. E o seu diagnóstico é cruel: se a “nossa ilustração”, parafraseando Alberto Torres, é incapaz de “habilitar os espíritos a formar juízos e incapaz de lhes inspirar atos”, isso se deve à influência do “espírito enciclopédico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade”, em que o pensamento se desloca “da observação e da experiência” para “o hedonismo intelectual e para a ciência feita”, e, finalmente, em que “o período criador cede o lugar à erudição”, que se mostra “aparente e sem substância, dissimulando sob a superfície, às vezes brilhante, a absoluta falta de solidez de conhecimentos” (idem, p. 63).

Eis o problema universitário brasileiro. É preciso colocar o ensino superior em sintonia com o conceito moderno, científico, de universidade, que é o que representa, afinal, para os signatários, o novo. Mas, para isso, diz o manifesto, é preciso combater a “superficialidade de cultura, fácil e apressada, de autodidatas”, porque nela residem “as causas profundas da estreiteza e da flutuação dos espíritos e da indisciplina mental, quase anárquica, que revelamos em face de todos os problemas” (idem, *ibidem*). Caberá às universidades, quando existirem, enfrentar decisivamente esse problema, mas essa é uma batalha que não pode esperar, e o manifesto incumbe-se de travá-la mesmo antes, denunciando a fisionomia de seus adversários.

## A lâmina e as paixões

Carlos Roberto Jamil Cury (2004, p. 114) considera que, “em documento dessa grandeza”, como é o manifesto, “nem tudo o que é *dito* (escrito) representa a sua totalidade”, pois o “*dito* contém outros elementos que encerram o *entredito*, o *interdito* e o *não-dito*”, que remetem a diversos interlocutores, alguns “abertos”, outros “ocultos”. Além

de povo e governo, destinatários explícitos do documento, Cury (2004, p. 115) identifica nesse “texto de combate” os intelectuais representantes da Velha República, o “bacharelismo, visto como empecilho para o progresso”, e a Igreja católica, “à época assemelhada a outras tendências antiliberais”, dotada de “um projeto autoritário e reacionário de reconstrução da sociedade e do Estado, por meio de um sistema organicista de corte religioso”.

O texto do manifesto atesta que nem todos os seus destinatários compartilhavam a paixão pelo novo. Por esse motivo, o discurso nele articulado emprega uma retórica envolvente em busca de aumentar a adesão de determinados auditórios. Por esse motivo, também, o documento tinha de ser um manifesto, como bem percebeu Fernando de Azevedo ao formalizar o título do livro de 1932, fixando assim o seu caráter bélico, em meio a um combate intelectual e político. Por isso, ainda, Azevedo elaborou o longo escrito introdutório ao mesmo livro, o qual, aliás, fez figurar mais tarde, em 1937, na introdução de sua obra *A educação e seus problemas* (Azevedo, 1953), com o significativo título “Definição de princípios e de posição”.

Esse outro texto aborda o problema universitário pelo mesmo prisma, sendo, no entanto, ainda mais contundente com os adversários, permitindo-se utilizar inauditos recursos de argumentação. O conteúdo da crítica é, fundamentalmente, o mesmo, apenas antecedido por uma análise das características históricas do povo brasileiro, visto como um “povo ainda em formação” e “sem lastro de tradições e cultura, e constituído de grupos sociais, móveis e dispersos, sem coesão e sem vida coletiva”, o que explica a “indisciplina social e mental” vigente (Azevedo, 1932, p. 13). Esse problema é agravado, diz Azevedo (1932, p. 14), porque, “numa época em que se acentua por toda parte a intervenção da ciência na direção dos negócios públicos”, ficamos nós, os brasileiros, entre o “romantismo político que nos deixou, durante anos, deslumbrados diante da natureza”, e o “pessimismo que pinta com as cores mais sombrias o futuro”.

Fernando de Azevedo (1932, p. 14) desfecha então o primeiro golpe de sua lâmina cortante: diante desse quadro cultural, as “correntes de opinião e de idéias, mal esboçadas, acabaram por estagnar-se no pântano político, em que se ouvia, entre raras vozes proféticas, o coaxar de

interesses partidários e de idéias descompassadas”. O mal de que padece a “inteligência brasileira”, continua ele, é a “falta de cultura universitária”, pois “raramente as atividades literárias se trocaram pelos labores científicos” e, em lugar do “critério da objetividade”, vingou o “prestígio da eloquência” (Azevedo, 1932, p. 15). Nosso ensino superior procurou suprir a falta de espírito científico por meio de “esforços raramente compensadores de autodidaxia e de viagens de estudos que acabavam freqüentemente em viagens de recreio [...]” – corta novamente a lâmina de Azevedo (idem, p. 16).

A estratégia de argumentação posta em prática, agora, pelo redator do manifesto, em defesa da introdução da ciência no ensino superior, consiste em comparar a voz de seus adversários aos sons emitidos por animais do porte de sapos e rãs, seres coaxantes que habitam os pântanos. Mais ainda, Azevedo denuncia que as iniciativas de seus opositores para buscar instrução em outras terras não passam de engodos, esforços que se corrompem em mero entretenimento, “viagens de recreio”. Em prol da alta cultura universitária, o orador procura despertar no auditório uma certa disposição ante aqueles que critica, brandindo com destreza uma arma poderosa da retórica, que são as paixões, “um teclado no qual o bom orador toca para convencer”, como diz Michel Meyer (2000, p. 36).

Embora sem a suavidade que se espera de um tecladista, Fernando de Azevedo mobiliza em seus leitores uma paixão que Aristóteles (2000, p. 73) caracteriza como o contrário da emulação: o desprezo. Aristóteles (2000, p. 3) discorre acerca das paixões porque considera que “a retórica tem como fim um julgamento”, sendo então “necessário não só atentar para o discurso”, isto é, para o *logos*, “a fim de que ele seja demonstrativo e digno de fé”, mas também é preciso colocar o orador e o juiz em certas disposições acerca do tema em causa.

## Considerações finais

Na condição de orador, Azevedo coloca a si mesmo e a vanguarda que representa em posição privilegiada no cenário da educação brasileira, como aqueles que conhecem os caminhos e os obstáculos para a implan-

tação do ensino superior em bases científicas no país. Com suas técnicas argumentativas, o redator do manifesto também se ocupa em colocar os seus juízes-leitores na disposição que mais lhe interessa, construindo uma representação do entrave que vê diante dos projetos vanguardistas: o velho, o que não deve ser imitado, o que precisa ser morto. Azevedo, assim, apela tanto à racionalidade dos generais quanto ao *pathos* dos soldados rasos, armando o cenário do combate e dotando o manifesto de todos os requisitos para ser, definitivamente, um “Manifesto”.

## Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. Trad. Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AZEVEDO, F. (org.). *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

\_\_\_\_\_. *A educação e seus problemas*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

\_\_\_\_\_. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Tomo III: A transmissão da cultura. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

CARVALHO, M. M. C. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

\_\_\_\_\_. O Manifesto e a Liga Internacional pela Educação Nova. In: XAVIER, M. C. (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

CUNHA, M. V. Ensino profissional: de Anísio Teixeira, o signatário incógnito do Manifesto de 1932, às concepções de John Dewey. In: VALE, J. M. F. et al. (orgs.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva, 2002.

\_\_\_\_\_. Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, N. *A revolução e a educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.

CURY, C. R. J. Um olhar sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932. In: XAVIER, M. C. (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GONDRA, J. G. A tradição de se manifestar. In: XAVIER, M. C. (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

LAMEGO, V. *A farpa na lira: Cecília Meireles na revolução de 30*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

MEYER, M. Aristóteles ou a retórica das paixões. In: ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. Trad. Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MONARCHA, C. Breve resenha de idéias sobre “O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, n. 2, 1998.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REALE, G. *História da filosofia antiga: léxico, índices, bibliografia*. Trad. Marcelo Perine. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

ROCHA, M. B. M. Nóbrega da Cunha: denúncia e anunciação. In: CUNHA, N. A *revolução e a educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.

WARDE, M. Legado e legatários: questões sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: XAVIER, M. C. (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

XAVIER, M. C. (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

Endereço para correspondência:  
Marcus Vinicius da Cunha  
Rua Breno Vieira de Souza, 377  
Ribeirão Preto-SP  
CEP 14090-620  
E-mail: mvcunha2@hotmail.com

Recebido em: 20 mar. 2007

Aprovado em: 12 jul. 2007

# A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931

José Carlos Rothen\*

## **Resumo:**

A educação superior brasileira tem como um dos marcos estruturais de regulação o *Estatuto das universidades brasileiras* de 1931, promulgado na gestão do ministro da Educação e da Saúde Pública Francisco Campos. Junto foram baixados mais dois decretos-lei: o da criação do Conselho Nacional de Educação e o da *Organização da Universidade do Rio de Janeiro*. O objetivo deste artigo consiste em explicitar a concepção de universidade presente nos decretos-lei e no texto de Campos, no qual é apresentada a *Exposição de motivos*. Os documentos foram estruturados de forma que não estabelecessem rupturas. Postergando a implantação do modelo concebido, nesta documentação não há uma concepção homogênea de universidade, mas encontram-se os temas, os problemas e os dilemas que permearam a discussão posterior sobre os modelos de universidade.

## **Palavras-chave:**

*Estatuto das universidades brasileiras; reforma universitária; Francisco Campos; história da universidade brasileira; modelos de universidade.*

---

\* Doutor em educação. Professor do Centro Universitário do Triângulo (UNITRI).

# The Brazilian university in the Reform Francisco Campos of the 1931

José Carlos Rothen

**Abstract:**

The Brazilian superior education has as the one of structural landmarks of regulation *Statute of the Brazilian universities* of 1931, promulgated in the management of the minister of the Education and the Public Health Francisco Campos. Two others decree-law were promulgated: the creation of the National Advice of Education and the *Organization of the University of the Rio de Janeiro*. The objective of this article is to clarify the conception of the university in the decree-law and the Campos' text, with the *Exposition of reasons*. The documents had been structuralized with the aim of to not establish ruptures, delaying the implantation of the model conceived. There is no homogeneous conception of university term in them, but if they find the subjects, the problems and the quandaries that were associated to the posterior quarrel on the models of university.

**Keywords:**

Statute of the Brazilian university; *the university reform*; *Francisco Campos*; *history of the Brazilian university*; *models of university*.

A educação superior brasileira tem como um dos primeiros marcos estruturais de regulação legislativa o decreto-lei n. 19.851, promulgado em 11 de abril de 1931, na gestão de Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública. O decreto-lei recebeu a denominação *Estatuto das universidades brasileiras*. Na mesma data, foram baixados mais dois decretos-lei: o n. 19.850, que criava o Conselho Nacional de Educação (CNE), e o n. 19.852, que tratava da *Organização da Universidade do Rio de Janeiro* (URJ). Os três decretos estavam interligados: o estatuto definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil; a *Organização da Universidade do Rio de Janeiro* foi, por um lado, a primeira aplicação do modelo organizacional previsto no decreto, por outro, a definição dos “moldes” para o ensino nas diversas faculdades; e a “criação do CNE” apontava para a instalação de um “conselho técnico” com a atribuição de um órgão consultivo do ministério.

O objetivo principal deste trabalho consiste em explicitar as concepções de universidade e de educação superior expressas nos três decretos e no texto de Francisco Campos, de 2 de abril de 1931, com a respectiva “*Exposição de motivos*”.

## Contexto intelectual

A concepção brasileira de educação superior, predominante no início do século XX, foi herdeira da Reforma Pombalina. Esta valorizava a idéia da ciência aplicada e a implantação de escolas técnicas e profissionais. Nesse modelo não havia o cultivo da ciência universal, e o tipo de instituição adotada era a isolada, sendo a universidade, apenas, aglutinadora desse tipo de faculdades (Paim, 1982).

A oposição da idéia de universidade realizada, também, encontrava ressonância nos positivistas brasileiros. Retomando o conceito dos três Estados de Augusto Comte, os positivistas compreendiam que a universidade seria uma instituição arcaica, voltada para o passado, com origem nos estados teológicos e metafísicos. Nesse sentido, para a instalação do Estado positivista, as faculdades isoladas seriam mais adequadas (*idem*).

Na década de 1920, em reação aos positivistas, professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro criaram, no interior da Academia Brasileira de Ciências, um movimento em defesa da universidade como instituição na qual se daria o culto à ciência pura (idem).

Em 1924, foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), por Heitor Lira, formado pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Na ABE, foram realizados dois inquéritos sobre a educação e a universidade, bem como a questão universitária foi discutida nas conferências nacionais da associação. Segundo Antônio Paim (1982), as questões debatidas na ABE giravam em torno dos seguintes temas: funções (dedicada à ciência pura ou à formação profissional), autonomia e governo da universidade.

Na década de 1920, a Igreja católica – organizada, principalmente, em torno do Centro Dom Vital – adotou uma postura alinhada ao pensamento tradicionalista e reacionário dos ideólogos da ação católica francesa. O movimento católico tinha como objetivo restaurar a função medieval da Igreja de cristalizadora da estabilidade e da ordem. Entendia, por um lado, que o Estado liberal levaria à implantação do Estado comunista, e, por outro, que a única arma para combater o pluralismo político seria a disseminação da doutrina cristã. No campo da educação, os católicos compartilhavam do “entusiasmo pela educação” peculiar do início do século, sendo a sua maior bandeira a defesa do ensino religioso facultativo nas escolas públicas (Salem, 1982).

Na primeira metade da década de 1930, no Brasil, os conflitos sociais permitiram a adoção concomitante de políticas educacionais autoritárias e liberais (Cunha, 1980, p. 206). O fato é que o governo revolucionário não tinha uma proposta política clara para a educação (Paim, 1982). Em dezembro de 1931 – após a edição do estatuto –, na IV Conferência Nacional de Educação, patrocinada pela ABE, os seus “participantes dividiram-se em dois grupos [os autoritários e os liberais], sem que nenhum dos dois tivesse conseguido que suas idéias exercessem hegemonia sobre todos os educadores” (Cunha, 1980, p. 242).

Nesse contexto, o estatuto oscilava entre a postura autoritária e a liberal. Sintomático é o fato de, nos decretos, propor-se um modelo único de universidade e, ao mesmo tempo, o estatuto admitir “variantes regio-

nais” (art. 3º). Segundo Fávero (2000, p. 45), “não é sem razão que se diz que o *Estatuto* [...] é uma média das aspirações, apresenta, às vezes, caráter ambíguo mascarando a realidade”.

## A estrutura dos documentos

Nas primeiras linhas da *Exposição de motivos sobre a Reforma do Ensino Superior*, Francisco Campos apresentou duas premissas básicas norteadoras da elaboração do *Estatuto das universidades brasileiras*: a) manter “um estado de equilíbrio entre tendências opostas”, b) “não determinar uma brusca ruptura com o presente”. As intenções anunciadas, na introdução da exposição, estavam presentes nos atos legislativos, marcando-os com a adoção de princípios ambíguos.

Uma das ações significativas para “evitar a brusca ruptura”, no conjunto dos documentos, foi a de harmonizar-se com o modelo em vigor nas instituições, novamente congregadas na URJ<sup>1</sup>, pelo decreto-lei n. 19.852/1931. Tanto que a definição de universidade não ocorreu pela explicitação das características principais do espírito universitário, mas, sim, pelos institutos congregados e por possuir tanto recursos didáticos como financeiros. No artigo 5º, assim, é prescrito:

A Constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências

- I congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e letras;
- II dispor de capacidade didática, aí compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente;
- III dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos por instituições privadas e por particulares, que garantam o fun-

---

1. A Universidade do Rio de Janeiro foi criada no ano de 1920 com a “agregação de algumas escolas profissionais” (MENDONÇA, 2000, p. 135).

cionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária;

#### IV submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto.

Nota-se que as exigências para a instalação de uma universidade eram aquelas que a URJ poderia cumprir sem maiores esforços. Nesse sentido, destaca-se do artigo 5º: 1) como ainda não existia a propalada Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o estatuto previa ser necessária apenas a instalação de três dos quatro institutos previstos; 2) mantinha-se a denominação de “faculdades” para os cursos de direito e medicina e o termo “escola” para o curso de engenharia, mesmo tendo o estatuto validade nacional, adotaram-se os nomes dos institutos de educação superior já existentes no Rio de Janeiro.

Outra ruptura evitada foi em relação à figura do professor catedrático – instituída em 1808 por dom João VI. A opção da manutenção dessa figura, segundo Fávero (2000, p. 48-49), dificultou a criação de uma carreira docente e manteve o autoritarismo do professor catedrático. A única mudança realizada no sistema de cátedra foi que, nas palavras de Campos (2000, p. 130), “a reforma altera de modo profundo e radical, o sistema de recrutamento do corpo docente”. Ou seja, manteve-se a figura do catedrático e o seu poder, mudando-se apenas a forma de contratá-lo. Sendo a mudança mais relevante o fato de o professor ser investido da “cátedra por título vitalício” (p. 131) somente após um período de dez anos de exercício do cargo e da realização de novas provas.

Os decretos reforçam o *status* dos cursos de direito, engenharia e medicina: primeiro, ao colocá-los como obrigatórios para a constituição de uma universidade (art. 5º); segundo, por ser prerrogativa exclusiva dos institutos que ofereciam esses cursos, juntamente com o da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, expedir o diploma de doutor (art. 90); terceiro, ao definir para os membros do CNE garantia de que cada uma das faculdades isoladas de direito, medicina e engenharia teria acento no conselho (decreto-lei n. 19.850, art. 3º). Considerando que cada uma das universidades contaria com um único representante, tem-se que essas faculdades isoladas apresentavam o mesmo peso representativo que uma universidade.

O conjunto dos quatro documentos (a *Exposição de motivos* e os três decretos) objetivou estruturar a universidade brasileira tanto no campo da organização administrativa como na didática; nesse sentido, no estatuto, foram definidos os órgãos administrativos e os princípios gerais da organização didática. Nos artigos 24 e 25 do decreto-lei da *Organização da Universidade do Rio de Janeiro* – que precediam as prescrições relativas à estrutura curricular e às orientações didáticas dos cursos que compunham a URJ – determinava-se, em uma redação dúbia, que todos os institutos federais deveriam seguir os “moldes” definidos pelo decreto-lei, ao elaborarem os seus regulamentos. Os artigos tinham a seguinte redação:

Artigo 24. Cada um dos Institutos federais da Universidade terá a sua organização técnico-administrativa instituída e, regulamento especial e discriminada, para os efeitos da sua execução em regimento interno.

Parágrafo único. Os regulamentos de que trata este artigo serão expedidos pelo ministro da Educação e Saúde Pública, e os regimentos serão organizados pelos Conselhos técnico-administrativos e aprovados pelo Conselho Universitário.

Art. 25. A regulamentação de que trata o artigo anterior, além dos dispositivos gerais da organização técnica e administrativa constante do Estatuto das Universidades Brasileiras, deverá obedecer aos moldes abaixo instituídos [Brasil, 1931c].

A redação dúbia – transitando entre prescrições específicas para a URJ e para todas as instituições federais – perdurava por todo o decreto. Em diversos momentos, a redação era muito próxima das atuais Diretrizes Curriculares, tratando de aspectos gerais, como, por exemplo, definindo os objetivos gerais dos cursos e a estrutura da grade curricular; ou, ainda, prevendo que o governo federal “expedirá decreto regulando no País o exercício da Odontologia” (art. 314). Em outros momentos, tratava de aspectos particulares da URJ; por exemplo, no artigo 99, ao abordar a instalação do Instituto Anatômico e Biológico, a redação do artigo era

direcionada a resolver um problema da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

O decreto-lei n. 19.850 instituiu o CNE com oito artigos assim distribuídos:

Quadro 1: Artigos e assuntos do decreto n. 19.850

Artigos	Assunto
1º	Instituição do Conselho Nacional
2º	Definição da finalidade geral
3º	Definição dos membros do conselho
4º e 5º	Atribuições do conselho
6º ao 8º	Organização do conselho

O estatuto conta com 116 artigos assim distribuídos:

Quadro 2: Artigos e assuntos do *Estatuto das universidades brasileiras*

Artigos	Assunto
1º ao 13	Finalidades e as características fundamentais da universidade
14 ao 25	Órgãos da administração geral da universidade
26 ao 31	Órgãos da administração dos institutos universitários
32 ao 47	Organização didática
48 ao 80	Temas relacionados com o corpo docente
81 ao 82	A admissão aos cursos universitários
83 ao 86	Avaliação dos discentes
87 ao 91	Diplomas
92 e 93	Corpo discente
94 ao 98	Regime disciplinar
99 ao 110	Vida social universitária e órgãos docente e discente
111 ao 116	Disposições transitórias

O decreto-lei n. 19.852 reorganizava a URJ com 328 artigos assim distribuídos:

Quadro 3: Artigos e assuntos do decreto n. 19.852

Artigos	Assunto
1º e 2º	Definição das faculdades e dos institutos que fariam parte da Universidade do Rio de Janeiro
5º ao 14	Órgãos da administração da universidade
15 e 16	Organização didática
17	Anuário da universidade
18	Prerrogativas e atribuições do corpo docente
19	Admissão e promoção do corpo discente
20	Diplomas a serem conferidos
21	Direitos e deveres do corpo discente
22	Regime disciplinar dos institutos
23	Vida social da universidade
24 e 25	Organização didática-administrativa dos institutos federais da universidade
26 ao 52	Ensino de direito
53 ao 132	Ensino de medicina
133 ao 195	Ensino de engenharia
196 ao 211	Da Faculdade de Educação, Ciências e Letras
212 ao 216	Ensino de farmácia
217 ao 221	Do ensino de odontologia
222 ao 275	Do ensino artístico
223 ao 225	Escola de Belas Artes
226 ao 234	Do curso de arquitetura
235 ao 244	Do curso de pintura e escultura
244 ao 250	Cursos de extensão e exposição gerais de Belas Artes
251 ao 274	Instituto Nacional de Música
275	Disposições gerais
	Os próximos artigos fazem parte das Disposições gerais e transitórias
276 ao 281	Da universidade
282 ao 289	Da Faculdade de Medicina
290 ao 297	Da Escola Politécnica
298 ao 301	Da Escola de Minas
302 ao 307	Da Faculdade de Educação, Ciências e Letras
308 ao 314	Das Faculdades de Farmácia e Odontologia
315 ao 320	Escola Nacional de Belas Artes
321 ao 328	Do Instituto Nacional de Música

## A concepção de universidade

Nesta seção, serão destacados alguns temas tratados no conjunto dos documentos analisados que expressam a concepção de universidade e de educação superior adotada nesse marco legislativo do ensino superior brasileiro.

### a) *Autonomia universitária*

A autonomia universitária era, ao mesmo tempo, prevista e restringida no estatuto. Na *Exposição de motivos*, Francisco Campos reconhecia a importância da autonomia na constituição da universidade, contudo, considerava “inconveniente e mesmo contraproducente” que, naquele momento, ela fosse concedida, pois ainda não haveria a maturidade suficiente para o seu pleno exercício. Como afirma Cunha (1980, p. 264), essa visão era coerente com a visão da ideologia autoritária, que julgava o povo incapaz e necessitaria da condução de uma elite.

No artigo 9º do estatuto, era previsto que as “universidades gozarão de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, didática e disciplinar” com a ressalva de que ela seria limitada pelo estatuto. É interessante observar que a autonomia financeira não estava prevista no decreto, apesar de ter atribuído ao reitor a administração das finanças da universidade.

A nomeação para os cargos de reitor, de diretor e de membro do Conselho Técnico-Administrativo dependeria da escolha do “governo” ou do ministro da Educação e Saúde Pública dentro uma lista de nomes apresentados pelos órgãos universitários.

No artigo 276 do decreto-lei da *Organização da Universidade do Rio de Janeiro* foi previsto que o Conselho Universitário apresentaria ao ministro da Educação e Saúde Pública o regimento da universidade. Nessa previsão e na totalidade do decreto-lei é relevante observar que a autonomia universitária ficava restringida duplamente: primeiro, a necessidade da aprovação do regimento pelo ministro; segundo, que o decreto-lei da *Organização da Universidade do Rio de Janeiro* descrevia

com minúcia diversos dos aspectos que poderiam constar desse regimento, por exemplo, o ingresso dos alunos.

Em linhas gerais, a autonomia resumia-se à liberdade das universidades de propor mudanças ou práticas, mas, sempre, era exigido algum ato do governo central para efetivá-las. Por exemplo, no artigo 11, era facultado às universidades ampliarem as suas atividades, criando novos institutos, mas a sua incorporação dependia, nos casos das federais, de decreto do governo federal, no caso das equiparadas<sup>2</sup>, de ato do ministro da Educação e Saúde Pública. A autonomia consentida, nesse momento, era aquela que “por meio de cooptação pode haver uma distribuição de encargos, de trabalhos, mas nunca do poder em si” (Fávero, 2000, p. 45).

## ***b) Conciliação entre formação cultural e profissional***

Nos dispositivos legais, pretendeu-se conciliar a idéia de universidade, centrada no desenvolvimento de um alto padrão de cultura, com aquela voltada para a formação profissional dentro do princípio de não causar “brusca ruptura” com o presente, a conciliação entre as duas funções era mais um procedimento de justaposição em vez de integração. Na *Exposição de motivos*, Francisco Campos afirma: dos quatro institutos que caracterizariam uma universidade (de direito, de medicina, de engenharia e de educação, ciências e letras), os três primeiros seriam faculdades, nas quais seria formada a elite profissional brasileira, e o último estaria destinado à realização da investigação desinteressada, dessa forma, as funções da universidade seriam cumpridas em locais diferentes. Nas palavras de Campos,

O projeto exhibe, para que se constitua a Universidade, a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior, entre os mesmos incluídos os de

- 
2. As universidades estaduais e livres (particulares) teriam que passar por inspeção de órgão do governo federal para que os seus títulos, dignidades e outros privilégios concedidos tivessem a mesma validade que os das federais. Após a inspeção, elas seriam consideradas “equiparadas” às federais (decreto-lei n. 19.851, arts. 12 e 13).

direito, de medicina e de engenharia, ou, ao invés de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Assim dispôs, atendendo à maior importância prática das respectivas profissões e às vantagens culturais representadas pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras [Campos, 2000, p. 125].

Mesmo quando tenta inserir na formação, nos cursos de direito, de medicina e de engenharia a “alta cultura”, ele o faz de maneira ambígua. Para a primeira, a formação do bacharel seria prioritariamente profissional, e a formação cultural ocorreria apenas em estudos avançados realizados no doutorado (idem, p. 133-134). Para o curso de medicina, a formação cultural não estava prevista, sendo a científica ressaltada, ocorrendo concomitante à formação profissional, pois o médico, para atender às especificidades das doenças relacionadas com o nosso clima, precisaria ter tanto o conhecimento já adquirido como ser capaz de produzir novos conhecimentos para poder aumentar a sua “ação salvadora” (idem, p. 138). Para o curso de engenharia, a formação cultural seria propedêutica, corrigindo as limitações da formação do ensino secundário (idem, p. 142).

Em relação à inserção da pesquisa científica, no estatuto, era prevista a presença da investigação científica nos três cursos profissionais – que caracterizavam a universidade –, com a realização da tese de doutorado; a formação profissional era justaposta à investigação científica, pois ela estava apenas prevista na fase posterior à formação profissional. Em outras palavras, as duas funções da universidade conviveriam na universidade, mas não seriam caracterizadas pela indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino. A única exceção, registrada anteriormente, era o caso do curso de medicina, para o qual se exigia, na *Exposição de motivos*, a vinculação da formação profissional com o desenvolvimento do espírito científico.

No decreto-lei da *Organização da Universidade do Rio de Janeiro*, as exigências para a expedição do título de doutor eram diferentes para cada um dos quatro institutos obrigatórios na constituição de uma universidade. No curso de direito, exigia-se o cumprimento de uma série de disciplinas e uma dissertação impressa sobre assunto de sua escolha (art. 50); no de medicina não foi inserida a previsão da realização da disciplina, requeria-se uma tese que representasse “a afirmação da capacidade científica do

candidato ao título de doutor” (art. 130); na Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi previsto um curso complementar e a apresentação de uma tese sobre “assunto escolhido pelo candidato” (art. 207); nos artigos destinados ao curso de engenharia não se encontra nenhuma previsão relativa às exigências para a obtenção do título de doutor.

A confusão, também, ocorria na definição das atribuições da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, pois esta seria a responsável pela introdução, na universidade brasileira, dos mais altos níveis de cultura e da formação do espírito de investigação. Mas ela teria, também, um caráter pragmático, o de formar os professores. Em outras palavras, a escola desinteressada não poderia ser tão desinteressada. Paim (1982) relata que a “maior preocupação” de Francisco Campos “volta-se para a formação de professores secundários”. Isso posto, parece que Campos foi ambíguo em relação ao papel da Faculdade de Educação, por querer exaltar a sua importância utilizando como recurso argumentativo a sua vinculação com a introdução dos altos níveis de cultura. Assim, a Faculdade de Educação teria o mesmo *status* que o das de direito, de engenharia e de medicina, podendo, também, expedir o diploma de doutor.

No decreto-lei da *Organização da Universidade do Rio de Janeiro*, deu-se um tratamento diferenciado em relação à Faculdade de Educação, Ciências e Letras. No primeiro artigo, que define os objetivos e as finalidades do curso, foram apresentados os dois fins da Faculdade de Educação, nos termos do decreto: 1) “ampliar a cultura no domínio das ciências puras; de promover e facilitar a prática de investigações originais”; 2) “de desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério” (art. 196). Visando atender aos dois objetivos no decreto, diferentemente dos outros cursos, foram apresentados dois sistemas nos quais o aluno poderia ser inserido: o eletivo e o seriado. No primeiro, atender-se-ia o interesse de formação cultural dos alunos, e o segundo seria aconselhável para a expedição de diplomas. Aqueles que desejassem continuar os seus estudos, visando ao doutoramento, teriam de seguir o sistema seriado. Apesar de o espírito do decreto-lei apontar para a obrigatoriedade do sistema seriado, apresentava-se, ali, a possibilidade de uma organização dos cursos universitários diferente da que se vinha praticando.

### **c) *Universidade ou institutos isolados***

Na *Exposição de motivos*, Francisco Campos apresenta a idéia do ensino superior, como “regra geral”, organizado em universidades. Compreendia a organização em institutos isolados apenas como um estágio provisório. O estatuto era, intencionalmente, omissivo em relação à estrutura organizacional destas. Intencionalidade que pode ser identificada na redação da ementa do decreto-lei n. 19.851/1931, posto que, nela, o legislador visava a idéia de o estatuto não tratar dos institutos isolados e que esses teriam regulamento próprio.

Com base no princípio de não estabelecer rupturas com o presente, no decreto-lei não foram apresentados mecanismos para a concretização da aspiração do ensino organizado em universidades. Mas, ao contrário, em diversos momentos, a independência de cada um dos institutos universitários era acentuada; por exemplo, foi previsto que os institutos criariam os seus dispositivos próprios para a seleção de candidatos; ou, ainda, teriam regimento disciplinar próprio<sup>3</sup>. Como consequência, a aceitação da possibilidade de a educação superior ser realizada em instituições isoladas permitiu que esta se tornasse a regra<sup>4</sup>.

### **d) *Órgão colegiado***

Francisco Campos, tendo como fundamento a crítica aos centros de direção por terem um “cunho acentuadamente e quase exclusivamente administrativo e burocrático” (Campos, 2000, p. 157), propunha, no conjunto dos documentos, a criação, para cada uma das instâncias de administração, de um órgão para assumir o papel da supervisão e orientação das atividades didáticas: no âmbito do ministério o CNE, no da universidade o Conselho Universitário e a Assembléia Universitária, e no dos institutos a Congregação e o Conselho Técnico-Administrativo. A inserção dos órgãos colegiados não teria como objetivo promover a

---

3. Ver inciso V do artigo 23 e artigo 95 do estatuto.

4. Em relação à predominância das instituições isoladas, ver a crítica na década de 1960 de Newton Sucupira (1968).

democracia interna da universidade, mas, sim, o de fomentar a renovação dos métodos de ensino.

A participação nos órgãos colegiados seria restringida a uma elite. No caso do CNE, a um grupo do que se teria de “melhor em matéria de cultura e de educação” (idem, *ibidem*). O Conselho Universitário seria constituído pelos diretores dos institutos, por um representante eleito de cada um dos institutos obrigatórios para a constituição de uma universidade (de direito, de medicina, de engenharia e de educação, ciências e letras), um representante dos docentes livres, um dos ex-alunos e um do Diretório Central dos Estudantes (art. 22). A Assembléia Universitária, convocada apenas em eventos festivos, seria formada por todos os professores (art. 24). O Conselho Técnico-Administrativo seria formado por três ou seis professores catedráticos (art. 29).

### ***e) Os métodos de ensino***

Com o estatuto e com os outros dois decretos, Francisco Campos – além de determinar a estrutura organizacional da universidade brasileira – pretendeu reformular os métodos de ensino. Nesse aspecto, a concepção de educação subjacente aos documentos analisados recebia a influência da visão escolanovista<sup>5</sup>. É importante, aqui, ressaltar que, em algumas situações, a interpretação de Francisco Campos dos princípios fundamentais dessa corrente era questionada. Por exemplo, na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE, Nóbrega da Cunha afirmou que Campos defendia a idéia da formação integral do homem, mas, ao discutir o tipo de educação a ser oferecida, o fazia no sentido dogmático (cf. Fávero, 2000, p. 44).

Com base na sua interpretação da visão escolanovista, Francisco Campos compreendia que a educação superior brasileira cometia dois erros básicos: a) o de ter como “regime didático” a preleção e as conferências; e b) a avaliação basear-se exclusivamente em provas finais. Como superação desses problemas ele propunha: a) a multiplicação dos

---

5. Sobre a influência do ideário escolanovista no estatuto ver Xavier (1990).

“trabalhos práticos, as demonstrações e as ilustrações, de maneira que o aluno aprenda observando, fazendo e praticando (CAMPOS, 2000, p. 133); b) a realização de provas parciais; e c) a atribuição de notas a argüições e a trabalhos práticos.

Coerente com a *Exposição de motivos*, nos artigos 32 a 34 do estatuto foi definido que os métodos de ensino deveriam articular a transmissão do conhecimento com o desenvolvimento do espírito científico e, no artigo 83, que a avaliação não poderia resumir-se a uma prova final. A exigência de que fossem realizados trabalhos práticos não era prevista explicitamente em nenhum artigo, mas está implícita em vários artigos, como, por exemplo, na previsão de que deveriam ser consideradas as médias de trabalhos práticos.

Encontra-se expressa no decreto-lei da *Organização da Universidade do Rio de Janeiro* a preocupação de reformular os métodos educacionais, tanto que para a maioria dos cursos regulamentados havia uma seção intitulada “Organização didática”, na qual foram expostos os princípios pedagógicos para cada um dos cursos. Nesse decreto-lei, nota-se que a preocupação com a inserção das atividades práticas estava presente de maneira desigual, tanto que, no curso de direito, ela recebeu menor ênfase do que no curso de engenharia e muito menor do que no curso de medicina. A introdução dos resultados da atividade prática na avaliação dos discentes foi inserida com maior ênfase no curso de medicina, parcial no curso de engenharia (avaliação de projetos nas disciplinas que comportassem esse tipo de atividade) e ignorada no curso de direito.

### **f) A extensão**

Aproximando-se da concepção norte-americana de universidade, Francisco Campos apontava para a necessidade de a universidade estabelecer laços de solidariedade com a sociedade; nesse sentido, entendia a extensão universitária como “poderoso mecanismo de contato dos institutos de ensino superior com a sociedade, utilizando em benefício desta as atividades universitárias” (CAMPOS, 2000, p. 122-123). Frisava a exigência de o sistema universitário estar vinculado ao desenvolvimento e adaptado ao crescimento econômico e cultural do país. Contudo, nos documentos

legislativos, torna-se claro que o contato da universidade com a sociedade se resumia na extensão, que implica oferecer cursos “destinados a propagar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários” (art. 35 alínea f), e, no ensino, a formar profissionais.

No decreto-lei da *Organização da Universidade do Rio de Janeiro*, o aspecto da extensão foi tratado principalmente nas seções destinadas aos institutos de direito, educação e belas artes, predominando a idéia de que a extensão se realizaria no oferecimento de cursos à comunidade. Destaca-se que nos artigos destinados à Escola de Belas Artes foi designada uma seção para a extensão, na qual, além de prever cursos de extensão, foram inseridas exposições gerais de belas artes.

Aqui, cabe ressaltar que a idéia de indissociabilidade entre o ensino-pesquisa-extensão não aparecia nos conjuntos dos documentos nem como aspiração. Muito provavelmente pelo fato de Campos compreender que a função pragmática da universidade era a formação profissional.

### **g) Universidade: um todo articulado**

No estatuto, assumia-se a concepção de universidade articulada em sua totalidade. Campos defendeu arduamente, na *Exposição de motivos*, que a universidade era uma organização educacional diferenciada das outras pela sua unidade, sendo “um centro de contato, de colaboração e de cooperação de vontades e de aspirações, uma família intelectual e moral” (p. 122). A idéia de articulação e unidade foi inicialmente desconsiderada no próprio estatuto, no seu artigo quinto, que apresentou, como exigência para a caracterização da universidade, a presença de determinados institutos e de dispor de recursos didáticos e financeiros, em vez de prever a unidade como característica e exigência principal.

No decreto-lei da *Organização da Universidade do Rio de Janeiro*, a idéia predominante é a da universidade entendida como federação de faculdades isoladas, tendo como única previsão de unidade a instalação de uma reitoria comum. Alguns dos exemplos são os artigos 18 e 21, que, ao tratarem respectivamente das prerrogativas e das atribuições do corpo docente, e dos direitos e deveres do corpo discente, transferem as definições para os regulamentos dos institutos – os quais deveriam respeitar o *Estatuto*

*das universidades brasileiras* –; isso denota que cada um dos institutos poderia definir prerrogativas/atribuições e direitos/deveres diferentes aos seus docentes e discentes, portanto, essas atribuições não seriam sinal de unidade universitária, mas, sim, de unidade de cada instituto.

## Conclusão

A aspiração de conciliação das diversas correntes, além de gerar um documento em alguns pontos ambíguo, desagradou a todas as correntes. Segundo Mendonça (2000, p. 138):

O Estatuto desagradou a gregos e troianos. O grupo dos engenheiros da ABE criticava não só a excessiva ingerência oficial na universidade (esse grupo defendia fortemente a autonomia universitária, como condição para que se fizesse ciência desinteressada), bem como o caráter pragmático da Faculdade de Ciências, Educação e Letras. Os católicos acusavam o projeto de laicizante e, com base nesse argumento, criticavam tanto o seu caráter centralizador quanto a sua feição pragmática. De fato, a Reforma Campos não se tornou um elemento catalisador dos grupos envolvidos com a discussão sobre a questão da universidade. O próprio governo federal, aliás, não se empenhou na implementação da nova instituição.

Francisco Campos, com a postura de não ruptura com o presente, elaborou uma reforma que apresentava os seus princípios fundamentais (por exemplo: autonomia, ensino em universidades, método de ensino baseado em atividades práticas), mas assume a idéia de que, naquele momento, não seria possível implantá-los. Como resultado, mantinham-se as práticas do momento, postergando a implantação do modelo concebido.

Nos documentos analisados, não há uma concepção homogênea de universidade, e de educação superior, sendo o *Estatuto das universidades brasileiras*, apesar das suas ambigüidades – e, quem sabe por causa delas mesmo –, representativo das concepções que permearam a discussão posterior sobre o modelo de universidade a ser, então, adotado no Brasil. A leitura e análise dos documentos são relevantes não pelo o

que eles propunham, mas, sim, por explicitar os temas, os problemas e os dilemas da universidade brasileira. Como conclusão, destacam-se, aqui, as seguintes questões, que até hoje continuam presentes:

- autonomia universitária deve ser plena ou restringida pelo Estado? Qual o grau de autonomia desejável?
- qual deve ser a prioridade do ensino realizado na universidade? A formação profissional? A formação cultural? As duas?
- qual a flexibilidade desejável para os cursos de graduação
- é aceitável o ensino superior fora do sistema universitário?
- qual deve ser a representatividade nos órgãos colegiados?
- qual o melhor método de ensino? É aceitável o uso intensivo de aulas expositivas? Em que dimensão devem ser inseridas as atividades práticas?
- como a universidade pode contribuir para a sociedade? Qual o seu papel no desenvolvimento brasileiro?
- qual estrutura organizacional permitiria à universidade não se resumir a uma federação de faculdades isoladas?
- como garantir a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão?

## Referências bibliográficas

BRASIL. *Decreto-lei n. 19.850 de 11 de abril de 1931*. Cria o Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1931a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1931vI625p/pdf36.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

BRASIL. *Decreto-lei n. 19.851 de 11 de abril de 1931*. Estatuto das universidades brasileiras. Brasília, 1931b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1931vI625p/pdf37.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

BRASIL. *Decreto-lei n. 19.852 de 11 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Brasília, 1931c. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1931vI625p/pdf39.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

CAMPOS, F. Exposição de motivos. In: FÁVERO, M. de L. *Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000. p. 121-158.

CUNHA, L. A. O ensino superior na Era Vargas. In: \_\_\_\_\_. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 204-295.

FÁVERO, M. de L. A universidade no Brasil de 1930 a 1937. In: \_\_\_\_\_. *Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000. p. 29-77.

MENDONÇA, A. W. p. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, n. 14, p. 132-150, maio/ago. 2000.

PAIM, A. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982. p. 17-96.

SALEM, T. Do centro Dom Vital à universidade católica. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982. p. 97-134.

SUCUPIRA, N. A reestruturação das universidades federais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: INEP, v. 50, n. 111, p. 83-95, jul./set. 1968.

XAVIER, M. E. S. p. A reforma Francisco Campos. In: \_\_\_\_\_. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino*. Campinas: Papyrus, 1990. p. 85-105.

Endereço para correspondência:  
José Carlos Rothen  
Rua Planalto, 120 – apto. 402  
Santos Dumont – Uberlândia-MG  
CEP 38408-064  
E-mail: jcr3219@yahoo.com.br

Recebido em: 20 mar. 2007  
Aprovado em: 12 jul. 2007

# Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal

Maria de Lourdes Albuquerque Fávero\*

## **Resumo:**

O trabalho analisa as origens e a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, idealizada por Anísio Teixeira. Situa o contexto da década de 1930 e levanta questões relativas à educação. Discute o papel e as funções da UDF, enfatizando o ensino, a pesquisa, a promoção e estímulo à cultura, a formação de profissionais e técnicos em vários ramos de atividades, inclusive do magistério em todos os níveis. Destaca as contribuições de professores estrangeiros e brasileiros ao ensino e à pesquisa. Debate os problemas vivenciados por essa universidade e as razões de sua extinção, em janeiro de 1939. Conclui observando que a UDF oferece, ainda hoje, subsídios para pensar a universidade no país.

## **Palavras-chave:**

*Anísio Teixeira; Universidade de Distrito Federal; ensino e pesquisa; produção de conhecimento.*

---

\* Livre-docente em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio, 1976). Professora aposentada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); coordenadora do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDS)/Faculdade de Educação, UFRJ, e pesquisadora 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

# Anísio Teixeira and the University of the Distrito Federal

Maria de Lourdes Albuquerque Fávero

## **Abstract:**

The study discusses the origins and the creation of the Universidade do Distrito Federal (UDF) in 1935, conceived by Anísio Teixeira. It contextualizes the process in the 30s, raising questions related to education. The paper discusses the role and functions of the UDF, mainly teaching, researching, promoting and fostering culture, as well as preparing professionals and technicians of several fields, including teachers of all levels. It highlights the contributions by foreign and Brazilian academic staff in teaching and researching, discussing problems faced by that university and reasons for its extinction, in January 1939. It concludes pointing that even now the UDF still offers relevant contributions to thinking about university in Brazil.

## **Keywords:**

*Anísio Teixeira; Universidade do Distrito Federal; teaching and research; production of knowledge.*

## Introdução

A partir de 1920, intenso debate sobre a concepção e as funções da universidade é desencadeado na Associação Brasileira de Educação (ABE) e na Academia Brasileira de Ciências (ABC), as quais iniciam um movimento pela modernização do sistema educacional brasileiro em todos os níveis. Em 1923, a ABC defende a idéia “de uma universidade que desse lugar ao culto da ciência pura, sem vínculos imediatos com a aplicação. Nessa perspectiva, surge também uma concepção valorativa da universidade, atribuindo-lhe a função de cultivar as ciências, sem a preocupação de sua aplicação imediata” (Paim, 1981, p. 35).

Quanto à ABE, entre suas atividades mais relevantes, na década de 1920, destacam-se “a realização de conferências nacionais e de dois inquéritos entre líderes educacionais do país sobre questões relativas ao ensino e à universidade” (idem, p. 46). Desses inquéritos, merece especial atenção o relativo ao problema universitário brasileiro, realizado em 1927, que abordou, entre outras questões, o tipo de universidade a ser adotado no Brasil, se deveria ser um modelo único e quais as funções que deveriam caber às universidades brasileiras. Segundo Paim, esse inquérito e a publicação do livro *O problema universitário brasileiro* pela ABE, em 1929, constituíram uma forma original de encaminhamento do problema da questão universitária no país (idem, p. 46-47).

É oportuno lembrar também que se a Primeira República foi marcada por certa descentralização política e administrativa, a partir dos anos de 1930 essa tendência reverte-se e vai-se implantando crescente centralização nos mais diferentes setores. Surge um aparelho de Estado, no qual o poder se desloca cada vez mais do âmbito local e regional para o do governo central. Em decorrência, são elaboradas políticas de caráter nacional – incluídas as de educação – marcadas pelo controle de mecanismos autoritários, que se explicitam no Estado Novo.

O governo federal instalado após a Revolução de 1930 criou o Ministério de Educação e Saúde Pública (MESP). Seu primeiro titular, Francisco Campos, elaborou e implementou reformas educacionais com acentuada tônica centralizadora, atribuindo ao Estado poder para exercer

sua tutela sobre o ensino no país. Como assinala Moraes (2000), tratava-se de adaptar a educação a certas diretrizes, que vão sendo definidas tanto no campo político quanto no educacional, com vistas a criar um padrão adequado à “modernização” do país, com ênfase na capacitação para o trabalho e na formação de elites: “Um ensino que se constituísse no complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nacionalidade” (p. 133). Nesse contexto, o governo elabora seu projeto universitário, adotando medidas que se estenderam desde a promulgação do *Estatuto das Universidades Brasileiras* (decreto n. 19.851/31), à reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (decreto n. 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (decreto n. 19.850/31). Em 1935, o Executivo, já na gestão do ministro Gustavo Capanema, elabora e encaminha ao Legislativo o Plano de Reorganização do MESP, sendo aprovada, em 5 de julho de 1937, a lei n. 452, que organiza a Universidade do Brasil como modelo padrão para as demais instituições universitárias no país.

No entanto, ao lado dessas medidas centralizadoras em relação ao ensino superior, houve, no período, iniciativas que expressaram posições divergentes, em especial a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935 – esta última objeto do presente estudo.

Não se pode esquecer que, dada a natureza das transformações pelas quais passava o país, sobretudo a partir de 1935, o processo de estruturação do sistema educacional na capital da República não ocorreu sem problemas. É exatamente nesse período conturbado que Anísio Teixeira assume o cargo de diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, mais tarde Secretaria de Educação, a convite do prefeito Pedro Ernesto, permanecendo nessa função de 15 de outubro de 1931 a 2 de dezembro de 1935, quando envia carta ao prefeito solicitando sua exoneração, como será visto mais adiante.

Durante sua gestão, juntamente com um grupo de colaboradores, Anísio organizou um sistema educacional na capital da República que abrangia do pré-escolar à universidade. Essa estruturação foi perpassada por conflitos, sobretudo com a criação da universidade que, para ele, se apresentava como o ápice de um programa. Segundo Hermes Lima:

“Exatamente como acontecera quando da introdução do ensino secundário [técnico] no sistema escolar municipal, nasce a Universidade sob o fogo de seus opositores” (1978, p. 182).

## A UDF: da idéia ao projeto

A UDF surge como um empreendimento que procurava materializar “as concepções e propostas da intelectualidade reunida na ABE e na ABC, as quais empunharam, na década anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada” (Almeida, 1989, p. 195). Instituída na capital da República pelo decreto municipal n. 5.513, de 4 de abril de 1935, apesar de ter existido por período inferior a quatro anos, essa instituição marcou significativamente a história da universidade no Brasil. A UDF surgiu com uma definição clara e original do sentido e das funções da universidade, bem como dos mecanismos que se faziam necessários, em termos de recursos humanos e materiais, para a consecução de seus objetivos. Em termos de projeto, merece destaque a dimensão cultural que lhe é atribuída, expressa nos “considerandos introdutórios” do decreto que a instituiu, assinado pelo prefeito Pedro Ernesto, nos quais se justifica a necessidade de sua instalação (Prefeitura do Distrito Federal, 1935, p. 3-12).

Na inauguração dos cursos da UDF, em 31 de julho de 1935, Anísio Teixeira profere um discurso, no qual procura mostrar como se deve processar a relação entre universidade, cultura e aperfeiçoamento dentro da sociedade brasileira e como a instituição universitária poderia contribuir para superar distorções então presentes nas atividades intelectuais e culturais do país:

A cultura brasileira se ressentida, sobretudo, da falta de quadros regulares para a sua formação. Em países de tradição universitária, a cultura une, socializa e coordena o pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la, tão hostilizados e tão difíceis,

que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraíza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos de sua luta pessoal pelo saber [Teixeira, 1998, p. 40].

A universidade que estava sendo inaugurada deveria ter, segundo seu idealizador, a preocupação de preparar quadros intelectuais e acabar com o isolamento denunciado; a ela competia socializar a cultura, “socializando os meios de adquiri-la”. No seu entender, “a identidade de processos, a identidade de vida e a própria unidade local farão com que nos cultivemos, em sociedade. Que ganhemos em comum a cultura” (idem, p. 41-42). Finalizando seu discurso, afirma: “Dedicada à cultura e à liberdade, a Universidade do Distrito Federal nasce sob um signo sagrado, que a fará trabalhar e lutar por um mundo de amanhã, fiel às grandes tradições liberais e humanas do Brasil de ontem” (idem, p. 43).

Segundo Anísio, a fonte para a criação da identidade de um povo e do caráter nacional deveria ser a universidade. Assim, era natural que a UDF, sediada na capital da República, fosse um dos grandes pólos nacionais de irradiação cultural. Para tanto, fazia-se necessário que a própria universidade combatesse o autodidatismo e o isolamento intelectual. Realçava ele que a UDF tinha como uma de suas finalidades constituir-se em núcleo de formação intelectual do país, até aquele momento “formado ao sabor do mais abandonado e precário autodidatismo”. E complementa: “a Universidade não tem *nenhuma verdade* a dar, a não ser a única verdade possível, que é a de buscá-la eternamente” (idem, p. 42-43).

O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nossa geração, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem.

A universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender. Há toda uma iniciação a se fazer. E esta iniciação, como todas as iniciações, se faz em uma atmosfera que cultive, sobretudo, a imaginação. Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas. [...] É essa inquietação de compreender e de aplicar que afinal encontra a sua casa. A casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar é a universidade [idem, p. 35-36].

Nessa óptica, tratava-se menos de preparar quadros formados por indivíduos com domínio do saber existente e da experiência humana acumulada, ou de formar pessoas competentes em ofícios úteis, do que sobretudo criar um ambiente de saber, facilitador da participação de todos na formação intelectual da experiência humana. Para Anísio,

A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades.

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 [idem, p. 35].

Nessa perspectiva, uma das características fundamentais da UDF era ser um locus de investigação e de produção de conhecimento. A respeito, observa Mendonça:

A proposta da UDF leva à sua maior radicalidade a idéia de uma universidade voltada para o desenvolvimento da pesquisa e da produção de conhecimento técnico e científico – tão cara ao grupo da Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE e incorporada ao ideário dos renovadores – e se expressa na própria estrutura da organização [2002, p. 24].

É pertinente registrar que as iniciativas de Anísio Teixeira à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal tiveram não somente o caráter de ampliação e consolidação do legado que recebera, em termos de modernização do sistema escolar, iniciado nas administrações anteriores de Carneiro Leão (1922-1926) e depois, especialmente, de Fernando de Azevedo (1927-1930), o que provocou oposições radicais, mas também o apoio de elementos respeitáveis do magistério carioca de 1931 a 1935.

Anísio organizou uma rede municipal da escola primária à universidade, fazendo dela, junto com seus colaboradores, poderoso campo cultural que interfere na vida urbana e, ao mesmo tempo, produz conhecimento sobre ela própria (Nunes, 1992, p. 159). Em sua concepção, a UDF seria o ápice de um projeto integrado de educação a ser desenvolvido na capital da República, no qual a educação superior deveria estar em harmonia com os demais níveis de ensino. Mas Anísio sabia desde o início de sua gestão que “a luta seria longa e árdua”, embora estivesse disposto a enfrentá-la, por estar “convicto de que no Distrito Federal situava-se o coração dessa guerra” (Viana Filho, 1990, p. 65). Isso fica claro em correspondência sua dirigida a Fernando de Azevedo: “Creio [...] já lhe haver dito que é minha impressão não ser possível travar, no Brasil, a batalha educacional, antes de vencermos a peleja do Distrito Federal” (apud Viana Filho, 1990, p. 65). Estava com a razão: a cidade do Rio de Janeiro não era apenas a capital cultural do país, mas também a sede do poder central, das relações de mando e de tomada de decisões políticas.

Os conflitos que marcaram a estruturação do sistema público de ensino aguçaram-se com a criação da UDF. O argumento contra a instituição tinha um caráter sobretudo ideológico: diziam que “seria uma Universidade esquerdista, senão comunista”. Essa qualificação era atribuída pelos integralistas e pelos católicos. Por essa óptica, em 1935, Alceu Amoroso Lima escreve uma carta ao ministro Capanema, na qual deixa claro o que os católicos esperam do governo “uma atitude mais enérgica de repressão ao comunismo”. E assinala: “para garantir a estabilidade das instituições e a paz social”, o governo devia “[...] organizar a educação e entregar os postos de responsabilidade nesse setor importantíssimo a homens de toda a confiança e capacidade técnica, e não a socialistas como o diretor do Departamento Municipal de Educação” (Lima, 1935). Esse posicionamento fica mais explícito quando o líder católico, na mesma carta, observa:

O espetáculo do Brasil de hoje ofereceu-nos a oportunidade de algumas considerações, que sou levado a repetir-lhe por carta, não só pela nossa velha amizade, mas ainda por ser você a mais alta autoridade de nossa organização educativa. A recente fundação de uma universidade municipal, com a nomea-

ção de certos diretores de faculdades que não escondem suas idéias e pregação comunistas, foi a gota d'água que fez transbordar a grande inquietação dos católicos. Para onde iremos por esse caminho? [idem, *ibidem*].

Uma das exigências para a concretização da UDF era, segundo seu idealizador, o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária. Mas, como pensar em autonomia universitária no limiar do Estado Novo? Como pensar em liberdade de pensamento, quando a “pecha de comunista” passa a ecoar como a de um feiticeiro da Idade Média e “o atestado de ideologia converteu-se em complemento da cidadania prestante” (Lima, 1978, p. 136)?

Nesse contexto, nos últimos dias de 1935, Pedro Ernesto, prefeito da capital da República, vê-se discriminado por representantes do poder federal. Mesmo desfrutando de especial relacionamento na área política, está marcado e há, antes de tudo, “um sacrifício-ritual a executar: o afastamento de Anísio Teixeira” (idem, p. 137). Apesar de todas as pressões, o prefeito mantivera-o no cargo por quatro anos. Embora Anísio não tenha sido preso, foi forçado a pedir demissão. Em seu pedido de exoneração, ele caracteriza a diretriz de sua atuação à frente da Secretaria de Educação do Distrito Federal, emitindo conceitos definidores de sua percepção de educador:

Não sendo político e sim educador, sou, por doutrina, adverso a movimentos de violência, cuja eficiência contesto e sempre contestei. [...] Toda a minha obra, de pensamento e de ação, aí está para ser examinada e investigada, exame e investigação que solicito, para que se descubram outras tendências e outra significação, senão a de reconhecer que o progresso entre os homens provém de uma ação inteligente e enérgica, mas pacífica [Teixeira, 1997, p. 34].

E complementa: “[...] nunca ocupei incondicionalmente esse cargo, nem nenhum outro, mas o exerci, como os demais, em caráter rigorosamente técnico, subordinando a minha permanência neles à possibilidade de realizar programas que a minha consciência profissional houvesse traçado” (idem, p. 33). Continuando, ressalta: “Sou, por convicção, contrário a essa trágica confiança na violência que vem se espalhando no

mundo, em virtude de um conflito de interesses que só pode ser resolvido, a meu ver, pela educação, no sentido largo do termo” (idem, p. 34). Mas “conservo, em meio de toda a confusão momentânea, as minhas convicções democráticas, as mesmas que dirigiram e orientaram todo o meu esforço, em quatro anos de trabalho e lutas incessantes, pelo progresso educativo do Distrito Federal [...]” (idem, *ibidem*).

Diante do clima de inquietação e dos problemas em que vivia o país, o destino do idealizador e fundador da UDF não poderia ser outro: o afastamento das funções públicas que vinha exercendo. Em resposta imediata à carta de Anísio, de 1º de dezembro de 1935, o prefeito Pedro Ernesto, mesmo que se manifeste constrangido em aceitar sua solicitação, encaminha no dia seguinte (2 de dezembro de 1935) uma resposta ao secretário, na qual, entre elogios e reconhecimento da importância do trabalho do educador, registra:

No momento em que me vejo privado de sua colaboração em meu governo, após quatro anos de uma dedicação inextinguível, cumpre-me deixar bem claro o alto apreço em que o tenho como educador exemplar e culto, como cidadão probo e patriota, como administrador de segura visão e de rara envergadura. Dou o testemunho da veracidade de quanto afirma em sua carta, pois do nosso convívio pude perceber que o Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal foi sempre adverso aos movimentos de violência e foi sempre um apaixonado apologista da verdadeira democracia [in Teixeira, 1997, p. 36].

Exonerado, Anísio recebe o imediato apoio de colaboradores nos serviços de educação do Distrito Federal, alguns dos quais integrantes dos quadros da UDF e também demissionários. Segundo Paim, “a Universidade do Distrito Federal sobrevive a essa refrega graças à ascensão à Reitoria de Afonso Penna Junior, intelectual de renome que soube assumir-lhe o espírito e reunir em seu derredor o que havia de mais expressivo da intelectualidade brasileira” (1981, p. 80). A partir de 1936, professores da UDF, juntamente com outros intelectuais e educadores, foram demitidos e presos. Entre eles: Hermes Lima – também diretor da Escola de Economia e Direito –, Edgardo Castro Rebello, Leônidas Rezende e Luiz Carpentier.

Nesse contexto, a liberdade e a autonomia universitária, princípios norteadores do projeto de criação da UDF, foram atingidos e, aos poucos, a universidade vai ter de “ajustar-se” aos padrões do poder central.

## A UDF: centro de produção de saber

Numa época em que a tradição brasileira de ensino superior se baseava sobretudo no ensino profissional de caráter utilitário, a criação da USP, especialmente por sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e a criação da UDF irão redirecionar esse ensino, procurando dar ênfase à ciência básica e ao saber desinteressado. Essa mudança vai exigir a presença de professores estrangeiros que, ao lado de professores brasileiros, deixam profundas marcas.

Apesar de todos os problemas e dificuldades enfrentados pela UDF, os anos de 1935 e 1936 foram destinados à constituição do corpo docente e à organização dos cursos. Com essa preocupação, o reitor Afrânio Peixoto vai à Europa, e graças ao apoio de George Dumas faz criteriosa seleção de professores estrangeiros, para aquelas áreas nas quais considerava não haver, no Brasil, profissionais suficientemente preparados. Em carta dirigida a Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto assinala:

Aqui, em Paris, busquei logo informações [...]. Poderíamos ter mesmo o melhor da grande Universidade de Paris, que recruta o *melhor* da França apenas com um detalhe: contrato. Um grande sábio aqui não abandonaria sua cadeira por nós, por alguns anos, nem mesmo um jovem mestre, com esperanças. Mas o fato geográfico vem auxiliar-nos, há que se pensar no seguinte: contratá-los de março a novembro, deixando dezembro, janeiro, fevereiro à França, ao contato francês, indispensável a eles [...] Esse trimestre é o mais importante aqui. O governo francês o permite, assim. [...] Teremos professores jovens ou provecos, os *próprios* das grandes Universidades. [...] Contrato de curto prazo a ensaiar e a renovar... [Peixoto, 1935].

Ao ser criada, a UDF foi constituída por cinco unidades, tendo como diretores os professores indicados a seguir: Instituto de Educação,

Manoel Bergström Lourenço Filho; Escola de Ciências, Roberto Marinho de Azevedo; Escola de Economia e Direito, Hermes Lima; Escola de Filosofia e de Letras, Edgardo Castro Rebello; Instituto de Artes, Celso Octavio do Prado Kelly. Como disposto no art. 3º do decreto de criação, integravam também a universidade: “instituições complementares para experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural”. Esse mesmo decreto, mediante o art. 2º, justificava a necessidade da instalação da universidade e definia como seus fins:

Promover e estimular a cultura a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; encorajar a pesquisa científica, literária e artística; propagar as aquisições das ciências e das artes pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular; formar profissionais e técnicos em diversos ramos e prover a formação do magistério em todos os seus graus.

Em 1936, foram iniciadas as atividades acadêmicas, com a presença de uma missão francesa, constituída de professores atuantes nas Escolas de Economia e Direito, e de Filosofia e Letras: Émile Bréhier (história da filosofia), Eugéne Albertini (história da civilização romana), Henri Hauser (história econômica), Henri Tronchon (literatura comparada), Gaston Leduc (economia social e organização do trabalho), Étienne Souriou (psicologia e filosofia), Jean Bourciez (filologia das línguas românicas), Jacques Perret (línguas e literatura greco-romanas), Pierre Deffontaines (geografia humana) e Robert Garric (literatura francesa). Na Escola de Ciências, verificava-se a presença, em 1935 e 1936, de Viktor Leinz (geologia e mineralogia) e de Bernhard Gross (física). Apenas o primeiro deles permaneceu até 1937 (Universidade do Distrito Federal, 1937).

A presença desses estrangeiros marcou a história da UDF, como aparece registrada em carta da secretária Odette Toledo, dirigida a Anísio Teixeira, em julho de 1937:

Os cursos dos franceses tiveram grande sucesso. Notáveis pelos resultados conseguidos com os alunos foram os de Geografia Humana – Deffontaines; História Romana – Albertini; Economia Social – Leduc. De grande repercussão social: Garric, Souriou e Hauser. Deram cursos na Academia Brasileira de

Letras e fizeram conferências em vários estados em nome da UDF. Para este ano está assentada com o professor Dumas nova equipe de cinco professores que deverão chegar ainda este mês [Toledo, 1937].

Apesar de todos os problemas, além dos estrangeiros, também os professores brasileiros exerceram importante papel, entre eles: Roberto Marinho de Azevedo, Hermes Lima, Lélío Gama, Josué de Castro, Gilberto Freyre, Lauro Travassos, Lúcio Costa, Heitor Villa-Lobos, Sérgio Buarque de Holanda, Abgar Renault, Antenor Nascentes, Cândido Portinari, Heloisa Alberto Torres, Joaquim Costa Ribeiro, Lourenço Filho e Antonio Carneiro Leão.

Mesmo após as demissões e prisões de professores, segundo Odette Toledo, “a Universidade funcionou regularmente em 1936. Resistiu à nova crise do princípio do ano, dando mais uma prova de vitalidade, embora tenha decrescido sensivelmente o número de inscrições, como era natural” (idem). Os professores que permaneceram, a partir desse ano, em especial na Escola de Ciências, tentaram levar adiante o projeto inicial. Segundo o professor Viktor Leinz, foi introduzido o sistema, usado na Alemanha, de realizar excursões com os alunos. Assim, para mostrar a geologia do Distrito Federal, eram desenvolvidos vários trabalhos práticos.

Nós fãmos pela manhã, ou para Copacabana – pois ainda tinha muitas pedreiras – ou para a praia. Eu explicava a influência do mar. Passeávamos. [...] Introduzi, também, o diapositivo. Na época era uma coisa nova. Mande fazer numerosos diapositivos de fenômenos geológicos para projetar. [...] Nossos alunos tentavam reconhecer rochas e minerais por métodos simples, mas modernos.

Em 1937, fiz uma excursão muito grande com os alunos, para sua formatura, em Minas Gerais. Nessa época, era reitor Afonso Penna [que] nos ajudou. [...] Fizemos uma viagem para conhecer toda Minas Gerais. Para conhecer: [...] manganês, ferro, Morro Velho, Itabira. [...] Os alunos eram pessoas formadas. Lembro-me bem do Frota Pessoa que tocava bem violão, cantava e ganhava um pouquinho de dinheiro cantando na rádio. [...] foi uma excelente viagem. [...]

De 1936 em diante, eu dava todas as aulas teóricas. E Othon Leonardos e mais um assistente ajudavam no trabalho prático. Eu forçava muito o trabalho prático, o manuseio do material, [o que] é extremamente importante para não ser [um trabalho apenas] livresco [Leinz, 1977, p. 21-24].

O trabalho desse professor, principalmente essa excursão a Minas Gerais, deixou marcas profundas em seus alunos. A respeito, o depoimento de Newton Dias Santos, graduando do 3º ano de história natural, em 8 de novembro de 1937, é bastante elucidativo:

Essa excursão trouxe-nos vantagens de várias ordens... Apoiando-nos sobre conhecimentos ministrados no curso, reafirmando ora uns, lembrando ora outros, veio ela ligar fatos até então isolados, e estabelecer, seguramente, uma cadeia contínua que deu a nosso Curso de Geologia uma solidez incontestável. Nossa visão ampliou-se; o que vimos em Minas Gerais ligou-se perfeitamente aos conhecimentos adquiridos em aula e laboratório, consolidando-se eficientemente. A associação de fatos e de idéias foi rica e bastante aproveitável. Nosso curso de Geologia teria tido uma falha lamentável se não acrescentasse, ao programa de seu curso, uma visão de Geologia do Brasil [Santos, 1937].

O mesmo aluno faz uma apreciação do curso de história natural, observando que, ressalvado o problema da falta de laboratórios próprios, a escola tinha pessoal qualificado em condições de contribuir para a formação de pesquisadores (*idem*)<sup>1</sup>.

A preocupação da UDF em formar pesquisadores se manifesta também na criação de centros de estudos. Em 1936, graças à presença de Deffontaines, surge o Centro de Estudos Geográficos, para desenvolver trabalhos e pesquisas com a participação de professores, alunos e ex-alunos, em especial sobre Geografia do Brasil. Ainda em 1936, é criado o Centro de Estudos Sociológicos,

---

1. Os professores que tinham vínculo com outra instituição, como Manguinhos, Observatório Nacional etc., procuravam integrar os alunos em grupos e laboratórios de pesquisa sob sua responsabilidade.

organizado como um espaço de investigação e discussão, tendo a frente dois professores brasileiros Gilberto Freyre e Heloisa Alberto Torres.

Em 1937, é instituído o Centro de Estudos Eugène Albertini, tendo por objetivos: intensificar os estudos da civilização romana sob todos os seus aspectos, manter uma publicação na qual seriam consignados os trabalhos dos associados, organizar uma biblioteca especializada e propiciar a publicação de teses e trabalhos dos sócios [Universidade do Distrito Federal, s.d., art. 2º].

Quanto à organização acadêmica, a UDF fazia exigências que favoreciam a formação de pesquisadores, em comparação ao que existia, no período, em outras instituições de ensino superior, como por exemplo: participação dos alunos em trabalhos práticos desenvolvidos pelos professores nos diferentes cursos, participação em pesquisas e nas atividades dos centros de estudos. Herman Lent (1977) observa que no caso da Escola de Ciências, embora esta se dissesse formadora de professores para o secundário, seus professores davam maior ênfase à pesquisa.

Por sua vez, Viktor Leinz (1977) faz referência à presença de dois assistentes em cada cadeira como fator importante para dar início à criação de uma escola. Segundo ele, tal fato contribuiu para que, na geologia, logo se desse início à realização de pesquisas, uma sobre o método utilizado por essa área de conhecimento, outra sobre o da paleontologia. Mas, com a Lei de Desacumulação de Cargos, em 1937, os assistentes passaram a ser, em geral, recém-formados, o que resultou “em grande vantagem para eles e não grande vantagem para o ensino” (p. 31).

## **A UDF: uma utopia vetada**

Uma das hipóteses com a qual trabalhamos e registramos em outros estudos sobre a história da UDF (Fávero, 1996, 2001, 2004) é a de que foi tramada, inclusive no Ministério da Educação e Saúde, o impedimento de sua criação e depois sua extinção. Anísio certamente percebia isso. Ao ser instalada, em 1935, a UDF surgiu como um divisor de águas em meio à agitação do momento e às disputas pelo controle dos rumos da educação

nacional. As oposições delineadas em nível oficial são mais decisivas; a crítica à UDF é mais profunda do que deixam perceber as falas dos que estão no poder. A literatura, sobretudo a oficial, fala na incorporação dos cursos da UDF pela Universidade do Brasil. Na verdade, a UDF foi extinta e seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil, por meio do decreto-lei n. 1.063, de 20 de janeiro de 1939<sup>2</sup>, assinado pelo presidente Getúlio Vargas e pelo ministro Gustavo Capanema.

Em nome da disciplina e da ordem, características do regime autoritário em vigor, o ministro Capanema encaminha ao presidente da República a *Exposição de motivos*, em 28 de junho de 1938, justificando a extinção da UDF. Para o ministro:

A Universidade do Distrito Federal, mantida pela Prefeitura, ministra cursos (filosofia, ciências, letras, economia, política, pedagogia etc.) que são essenciais a qualquer universidade. A Universidade do Brasil, mantida pela União, não pode deixar de instituí-los, à semelhança das mais acatadas universidades do mundo, sob pena de permanecer indefinidamente como uma entidade anômala, sempre longe de ser uma honra para o país. Desta maneira, é fora de dúvida que o caminho mais simples, mais certo e mais econômico é que os cursos da Universidade do Distrito Federal se incorporem à Universidade do Brasil [Oliveira Netto, s.d.].

Antes, o ministro Gustavo Capanema já havia encaminhado ao diretor do Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), Luiz Simões Lopes, um documento bastante contundente intitulado “Observações sobre a Universidade do Distrito Federal”, a respeito do decreto n. 6.215/38, que a reorganiza e que, em seu entender, era inconstitucional, por faltar ao prefeito competência para tanto. Dizia o ministro:

- 
2. O art. 1º desse decreto-lei dispõe: “Ficam transferidos para a Universidade do Brasil os estabelecimentos de ensino que compõem a Universidade do Distrito Federal, ora mantida pela prefeitura do Distrito Federal”, e o art. 7º determina: “Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, operando-se de fato a transferência na data em que, para este efeito, for assinado o necessário termo entre o Ministério da Educação e o Prefeito do Distrito Federal”.

A existência da Universidade do Distrito Federal constitui uma situação de indisciplina e de desordem no seio da administração pública do país. O Ministério da Educação é, ou deve ser, o mantenedor da ordem e da disciplina no terreno da educação [...]. É preciso, a bem da ordem, da disciplina, da economia e da eficiência, ou que desapareça a Universidade do Brasil, transferindo-se os seus encargos atuais para a Universidade do Distrito Federal, ou que esta desapareça, passando a Universidade do Brasil a se constituir o único aparelho universitário da capital da República [Capanema, s.d.a].

Embora o país vivesse um período de acentuada repressão, há protestos tanto da imprensa como de intelectuais. A respeito da extinção da UDF, Mário de Andrade, em carta dirigida a Gustavo Capanema, em 23 de fevereiro de 1939, é bastante firme:

Não pude me curvar às razões dadas por você para isso; lastimo dolorosamente que se tenha apagado o único lugar de ensino mais livre, mais moderno, mais pesquisador que nos sobrava no Brasil, depois do que fizeram com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo.

Esse espírito, mesmo conservados os atuais professores, não conseguirá reviver na Universidade do Brasil, em que a liberdade é frágil, foge às pompas, dos pomposos e das pesadas burocracias [Andrade, 1939].

Outro posicionamento incisivo foi o de Luiz Camillo de Oliveira Netto, designado para assumir a reitoria da UDF, na fase da “transferência” de seus cursos para a Universidade do Brasil. Em carta dirigida ao secretário do presidente Luiz Vergara, que se propôs encaminhá-la ao presidente Vargas, após protestar contra a forma como se vinha efetivando essa transferência, conclui assinalando:

Como resultado, e único resultado prático, será extinta a Universidade do Distrito Federal, ou seja, destruída, definitivamente, a instituição de ensino de maior importância cultural do Rio de Janeiro e possivelmente de todo o país, instalada depois de 1930, criada e mantida pela Administração do Distrito Federal, com os seus estatutos aprovados pelo Exmo. Senhor presidente da República, em pleno funcionamento e com mais de quinhentos alunos frequentando suas aulas [Oliveira Netto, s.d.].

E tecendo observações sobre as conseqüências da extinção dessa universidade, adverte que: a extinção da UDF significava, entre outros problemas, o sacrifício de mais de 500 alunos que não podiam ter sua formação convenientemente terminada; a dispensa de mais de 50 professores adjuntos e assistentes, e um recuo considerável no ensino superior em sua parte fundamental, isto é, no ensino de filosofia, ciências e letras, em razão das deficiências consignadas na organização da Faculdade Nacional de Filosofia (*idem*)<sup>3</sup>.

Toda essa situação e esgotados todos os seus recursos junto ao Ministério de Educação e Saúde contribuem para que Luiz Camillo decline inclusive do convite do ministro Capanema para ocupar a cátedra de história do Brasil, na Faculdade Nacional de Filosofia, organizada pelo decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939.

## A título de conclusão

Pode-se assinalar que a UDF foi uma instituição universitária que deixou suas marcas na história da universidade no país, por ter procurado afirmar-se, como defendia seu idealizador Anísio Teixeira, como um centro de pensamento livre, de criação do saber, de produção de conhecimento, de cultura e de formação de professores. Passadas quase sete décadas de sua extinção, percebe-se a UDF como uma utopia vetada, mas que oferece ainda hoje subsídios para refletir sobre o papel e as funções da universidade em termos de ensino, pesquisa, produção de conhecimento, cultura, formação do magistério e sua contribuição para a sociedade de que é parte.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, H. T. de. Dilemas da institucionalização das ciências sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, S. (org.). *História das ciências sociais no Brasil*. v. 1. São Paulo: Revista dos Tribunais 1989. p. 188-216.

---

3. A respeito ver: Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 226-230) e Mendonça (2002, p. 116-119).

ANDRADE, M. *Carta dirigida a Gustavo Capanema, em 23 de fevereiro de 1939*. In: Arquivo GC, filme 01, fotograma 078, CPDOC/FGV.

CAPANEMA, G. *Observações sobre a Universidade do Distrito Federal*. In: Arquivo GC 38.09.18 doc. 3, série g. CPDOC/ FGV. s.d.a.

\_\_\_\_\_. Exposição de motivos de 28 de junho de 1938, encaminhando projeto de decreto-lei. In: Arquivo. GC 38.09.18, doc.13, série g. CPDOC/ FGV. s.d.b.

FÁVERO, M. de L. de A. *Universidade do Distrito Federal (1935-39): uma utopia vetada? Ciência Hoje*, Rio de Janeiro: SBPC, v. 21, n. 125, p. 69-73, nov./dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a UDF: que lições nos oferecem? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre: ANPAE, v. 17, n. 1, p. 87-101, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. A UDF, sua vocação política e científica: um legado para pensar a universidade hoje. *Pro-Posições*, Campinas: UNICAMP, v. 15, n. 3 (45), p. 143-162, set./dez. 2004

LEINZ, V. Entrevista concedida ao Programa de História Oral do CPDOC/FGV, 1977.

LENT, H. Entrevista concedida ao Programa de História Oral do CPDOC/FGV, 1977.

LIMA, A. A. *Carta dirigida ao Ministro Gustavo Capanema, em 16 de junho de 1935*. In: Arquivo GC/LIMA, A. série b, doc. 16, CPDOC/FGV.

LIMA, H. *Anísio Teixeira*. Estadista da educação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MENDONÇA, A. W. *Anísio Teixeira e a universidade de educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

MORAES, M. C. M. de. *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC – Centro de Ciências da Educação/Núcleo de Publicações, 2000.

NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos? *Teoria e Realidade*, n. 6, p. 151-182, 1992.

OLIVEIRA NETTO, L. C. de. *Carta dirigida ao Secretário do Presidente Vargas, Luiz Vergara*. In: Arquivo GC 36.09.18 doc.10, série g. CPDOC/ FGV. S.d.

PAIM, A. *A UDF e a idéia de universidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

\_\_\_\_\_. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). *Universidade e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982. p. 17-96.

PEIXOTO, A. *Carta dirigida a Anísio Teixeira em 1935*. In: Arquivo AT 35.04.10, doc. 5, série t. CPDOC/FGV.

PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. *Universidade do Distrito Federal*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1935.

SANTOS, N. D. do. *Discurso pronunciado por aluno do Curso de História Natural da UDF, 8 de novembro de 1937*. In: Arquivo UDF-PROEDES/FE/UFRJ.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. (orgs.). *Tempos de Capanema*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra/Fundação Getúlio Vargas, 2000.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TOLEDO, O. *Carta dirigida a Anísio Teixeira, em julho de 1937*. In: Arquivo da UDF, PROEDES/FE/UFRJ.

UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL. *Lições inaugurais da Missão Universitária Francesa durante o ano de 1936*. Rio de Janeiro: UDF, 1937.

\_\_\_\_\_. *Estatuto do Centro de Estudos Eugéne Albertini*. In: Arquivo UDF, PROEDES/FE/UFRJ, 2 p. [mimeo.].

VIANA FILHO, L. *Anísio Teixeira; a polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

Endereço para correspondência:  
Maria de Lourdes Albuquerque Fávero  
Rua Paulo César de Andrade, 70 – apto. 203  
Laranjeiras – Rio de Janeiro-RJ  
CEP: 22221-090

Recebido em: 20 mar. 2007

Aprovado em: 12 jul. 2007

## TRADUÇÃO

---

# A Escola de psicologia de Genebra em Belo Horizonte

um estudo por meio da correspondência entre Edouard Claparède e Hélène Antipoff (1915-1940)\*

Martine Ruchat\*\*

### Resumo:

Com o exame dos 25 anos de troca epistolar estabelecida entre Hélène Antipoff (1892-1974) e Edouard Claparède (1873-1940), procura-se apreender a influência da escola de psicologia de Genebra sobre a psicologia brasileira. Há indícios de que esta não pode ser compreendida fora dessa relação intelectual e afetiva que a vincula com aquele que é considerado o fundador da psicologia de Genebra. Com base no arquivo privado, este artigo acena para uma história desses atores e da rede de colaboradores e amigos que se comprometem com a psicologia e com a causa da criança o que, em parte, pode explicar a criação do laboratório de psicologia experimental e desenvolvimento da psicologia funcionalista, da educação nova, dos testes mentais, da classe especial e da consulta médico-pedagógica em Belo Horizonte.

### Palavras-chave:

*Claparède; Hélène Antipoff; Escola Nova; história da educação e da psicologia.*

---

\* Tradução de José Gonçalves Gondra (professor de história da educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ) e Ana Maria Magaldi (professora de história da educação da UERJ).

\*\* Martine Ruchat é encarregada de investigação junto à Fundação Arquivo Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR) e responsável por cursos junto à Universidade de Genebra na Faculdade de Psicologia das Ciências da Educação. Presidente da Associação Arquivos da Vida Privada em Genebra.

# L'école de psychologie de Genève à Bello Horizonte

une étude à travers la correspondance d'Edouard  
Claparède et D'Hélène Antipoff (1915-1940)

Martine Ruchat

## Résumé:

L'examen de la correspondance privée entre Hélène Antipoff (1892-1974) et Edouard Claparède (1873-1940) permet la compréhension de l'influence de l'école genevoise de psychologie sur la psychologie brésilienne. Celle-ci ne peut se comprendre sans ce lien intellectuel et affectif qui la lie avec le fondateur de la psychologie genevoise et que révèle vingt-cinq années d'échange épistolaire. Par l'archive privée, cet article ouvre aussi sur une histoire des acteurs et d'un réseau de collaborateurs et d'amis qui s'engageant par la psychologie pour la cause de l'enfant. D'autre part, cette relation peut expliquer la création du laboratoire de psychologie expérimentale et le développement de la psychologie fonctionnaliste, de l'éducation nouvelle, des tests mentaux, de la classe spéciale et de la consultation médico-pédagogique à Bello Horizonte.

## Mots-clés:

*Claparède; Hélène Antipoff; École Nouvelle; histoire de l'éducation et de la psychologie.*

O Brasil, país de uma grande diversidade cultural, enriqueceu-se com imigração e a influência européia (ao lado da ameríndia e africana). No plano da ciência psicológica, alimentou-se de uma escola específica, que foi a de Genebra, organizada em torno do Instituto Jean-Jacques Rousseau, criado em 1912, e do seu fundador, Edouard Claparède (1873-1940). A relação epistolar entre esse médico e psicólogo suíço e Hélène Antipoff (1892-1974), a psicopedagoga russa formada nesse instituto e imigrada em 1929 para Belo Horizonte, constitui-se em exemplo de uma via por meio da qual se tornou possível essa influência. Esta deu-se não apenas a partir do deslocamento geográfico das pessoas, mas também da relação social, afetiva e cultural que a relação epistolar permite perceber. Esta reenvia tanto à história da correspondência, como da emigração, em especial a feminina, e, obviamente, também ajuda a compreender a história da psicologia.

Nós não poderíamos explicar por que a reforma escolar de Minas Gerais foi influenciada por Genebra sem conhecer a história dessa amizade. De qualquer modo, é também a história das vias empregadas pela cultura ocidental, encarnada na relação epistolar, para alimentar esse país novo que é aqui evocada.

## **Cruzamento biográfico**

Edouard Claparède efetuou seus estudos de medicina em Leipzig e Genebra. É sobrinho de um naturalista homônimo, professor de zoologia da Faculdade de Ciências, e um dos que propagaram as teorias darwinianas no continente europeu. Claparède inscreve-se, por conseguinte, em uma cultura e uma genealogia familiar. Em sua autobiografia, publicada em 1940, ele registra que, aos seis anos, já ambicionava ser um famoso zoólogo. No entanto, é uma tese sobre ataxia em uma hemiplegia que ele defenderá, em 1897, junto à Faculdade de Medicina de Genebra.

Após a apresentação de sua tese, o neurologista em que se tornou volta-se para a psicologia, representada em Genebra pelo seu próprio primo, Théodore Flournoy (1854-1920). Para este, trata-se de ancorar o psiquismo no fisiológico, pelo vasto campo das associações entre per-

cepção e realidade. A partir de 1888, inscreve-se na ciência que passa a promover, ministrando o seu primeiro curso de “Psicologia fisiológica ou experimental”. A criação dessa cadeira extraordinária em maio de 1891 na Faculdade de Ciências marca, em Genebra, a independência da psicologia em relação à filosofia.

A criação de um laboratório de psicologia experimental, aberto em 15 de fevereiro de 1892, é concebida como sendo indispensável ao ensino e o complementa. Como a cadeira de psicologia experimental podia fazer-se sem experimentação! Espantava-se Flournoy (1896). Para o fundador do laboratório, esse lugar apresenta três funções principais: ser acessível a todos os estudantes (e não somente aos de medicina, como é o caso do laboratório de fisiologia), ser um lugar de reunião para os que trabalham com estudos psicológicos e existir na pátria de Charles Bonnet (1720-1793)<sup>1</sup>. Este último, psicofisiologista à frente de seu tempo, tinha sabido vincular a observação interna (introspecção) com a experimentação (a observação externa, rigorosa e eficaz), duas qualidades que, para Flournoy, são características do temperamento intelectual suíço e do bom psicólogo.

Precoce, Claparède freqüentará, a partir da idade de 15 anos, os cursos do seu primo e, aos 28 anos, passará a ser o seu assistente no laboratório de psicologia, cuja direção assumirá quatro anos depois. Lá, eles introduziram, entre outras coisas, a psicologia animal (resto de uma paixão pela zoologia?). A abordagem experimental, como preconiza Flournoy, e que Claparède retomará por sua conta, significa um ensino prático do método experimental que faz par com a investigação em psicologia conduzida em conjunto por mestres e alunos. Após ter escrito *A psicologia da criança e a pedagogia experimental*<sup>2</sup>, sua primeira obra que marcou a história da psicologia e os fundamentos da escola de Genebra

---

1. Naturalista suíço e autor de escritos filosóficos (N.T.).

2. No Brasil, encontram-se publicadas essa e outras obras de Claparède: *Psicologia da criança e pedagogia experimental* (Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940); *Escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina* (Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961); *Educação funcional* (São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1940); *Escola sob medida* (Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959); e *Como diagnosticar as aptidões dos escolares* (Porto: Educação Nacional, 1931), por exemplo (N.T.).

nesta matéria, em 1905, retoma, em 1908, a cadeira de psicologia.

O novo titular efetua doravante as suas investigações e redige artigos sobre psicologia animal, sobre psicologia aplicada à educação (a partir de 1901), sobre a ilusão (a grossura da Lua, a ilusão de pesos etc.), o sono, a histeria, a memória, a vontade, numa nova perspectiva que designa pelo nome “de funcionalista”. A que serve o sono? A que serve a infância? A que serve a inteligência? A que serve a vontade? Interroga-se o psicólogo, que se autodefine como “empirista, utilitarista, biólogo, funcionalista”. É também com a psicologia patológica que se interessa, a partir de 1901, pela situação das crianças “anormais”<sup>3</sup>. O que permanece, apesar das mudanças, é uma constante investigação sobre o que é a natureza humana, na qual o empirismo prepondera sobre as crenças, a natureza sobre o sobrenatural, ilustrando assim, além de uma eventual “tradição” naturalista em Genebra, o enraizamento da psicologia na biologia.

Em 1911, Claparède prevê para o outono do ano seguinte a abertura de seu instituto livre (isto é, independente do Estado) de ciências da educação para formar os educadores e professores segundo a abordagem científica em educação (essencialmente a psicologia, a medicina fisiológica e neurológica). Seu instituto incluirá o trabalho de laboratório que, dentro do espírito da pedagogia ativa, se constitui em um princípio caro aos defensores da educação nova<sup>4</sup>, dentro da qual ele se inscreve, e que permite aos alunos se familiarizarem com o método experimental, praticando-o<sup>5</sup>. Para encontrar apoios e alunos, Claparède segue para Paris e em particular para o laboratório da Sorbonne dirigido então por Théodore Simon<sup>6</sup>

---

3. Ver Ruchat (2003).

4. Trata-se da corrente pedagógica inaugurada pela abertura, em Abbotsholme, na Inglaterra, por Cecil Reddie, em 1889, da “New School”. Esse modelo de escola no campo se estenderá pelo continente em formas diversas. Em 1898, Adolphe Ferrière cria o *Bureau* internacional da educação nova e tenta com uma carta doutrinal de “Trinta pontos” definir o que é uma Escola Nova (Hameline, 2002, p. 239-240).

5. Ver também Hofstetter e Schneuwly (2007), que consideram o laboratório como uma das matrizes das ciências da educação.

6. Nos princípios do século XX, mais precisamente em 1905, os psicólogos franceses Theodore Simon e Alfred Binet desenvolveram uma ferramenta que lhes permitia avaliar os potenciais cognitivos dos estudantes, tentando detectar os que se encontravam mais defasados em termos de aprendizagem, para que assim pudessem ser

(1873-1961). Quando Hélène Antipoff o encontra nesse laboratório, ela está a mil léguas de imaginar que embarcará no Jules César partindo de Villefranche para o Brasil, no dia 1º de agosto de 1929.

Nesse momento, ela freqüentava o curso de Pierre Janet<sup>7</sup> (1859-1947) e de Henri Bergson<sup>8</sup> (1859-1941) no Collège de France, e participava, no laboratório de psicologia de Simon, de um estudo sobre o desenvolvimento mental dos alunos que freqüentavam diversas escolas públicas parisienses (Freitas Campos, 2001; Antipoff, 1975). Quanto à Claparède, já há 20 anos Alfred Binet (1857-1911) o havia reconhecido como um “notável psicólogo”, por uma experiência feita sobre a audição que ele havia publicado na *Revue des Deux Mondes* (Claparède, 1941).

Ela tinha 19 anos e ele 38.

Chegada a Paris de São Petesburgo com sua mãe e suas duas irmãs, Hélène Antipoff logo se apaixona pela psicologia, que até então era, como para Wundt<sup>9</sup> em Leipzig, ligada à filosofia. Ela parece ter sido seduzida pelo projeto genebrino e, quem sabe, por seu jovem professor, convencido de fazer avançar a educação graças à psicologia e, assim, liberar a criança. Para esse liberal que é Claparède, trata-se de dar a liberdade à criança respeitando suas necessidades; é, portanto, pela “liberação da criança

---

auxiliados mais eficazmente por seus mestres. Dessa forma, elaboram a Escala de Binet-Simon. Segundo eles, os resultados do teste não indicavam a ocorrência de inabilidade estudantil, mas identificavam os alunos que careciam de maior interação com os professores (N.T.).

7. Psicólogo e neurologista reconhecido por desenvolver o tratamento clínico das doenças mentais em conexão com a psicologia acadêmica (N.T.).
8. Um dos mais famosos e influentes filósofos franceses do início do século XX. Prêmio Nobel da Literatura em 1927. Para conferir o impacto da produção intelectual de Bergson, recomendamos o livro *Imagens da imanência – escritos em memória de H. Bergson*, organizado por Walter Kohan, Siomara Borba e Eric Lecerf (Belo Horizonte: Autêntica, 2007) (N.T.).
9. Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920). Médico, psicólogo e filósofo alemão. Fisiologista em Heidelberg com Hermann von Helmholtz (1821-1894), depois filósofo em Leipzig, onde ele ensina psicologia. Lá abre o primeiro laboratório de psicologia experimental em 1879, o que o torna “pai” da psicologia moderna formando numerosos psicólogos europeus e americanos que importam o modelo do laboratório de psicologia experimental em seus países respectivos. Ele inventa instrumentos (taquitoscópio, estroboscópio, perímetro) que serão comercializados. Ele contribui para separar a psicologia da filosofia.

fundada sobre o conhecimento profundo de sua natureza psicológica”<sup>10</sup> que trabalhará seu instituto, seus colaboradores e seus alunos vindos do mundo inteiro para lá se formar.

Em 1912, Antipoff instala-se, pois, em Genebra, no número 44 da rua de St. Jean, e inscreve-se no IJJR, inaugurando, assim, a lista de alunos cujos nomes se iniciavam com a letra “A”. Ela participa da primeira turma composta por 22 alunos e alunas<sup>11</sup>, freqüentando durante dois semestres o curso de Claparède (psicologia da criança, psicologia experimental) e dos pioneiros desse instituto, que são Pierre Bovet<sup>12</sup> (que é o diretor), o médico François Naville<sup>13</sup>, a psicopedagoga Alice Descoedres<sup>14</sup>, Mina Audemars<sup>15</sup> da *Maison des petits* (que é a escola de aplicação do instituto) e várias outras “lições em série”.

---

10. *L'Intermédiaire des éducateurs*, n. 20, p. 315, oct. 1922.

11. Essa primeira classe é composta de seis homens e 16 mulheres.

12. Pierre Bovet (1878-1965). Filósofo e psicólogo de Neuchâtel, ele colabora desde 1904 nos *Archives de psychologie*. Ele faz parte desde 1903 do comitê de redação do jornal *L'Essor*, jornal ao mesmo tempo cristão e social, assim como da *Revue de théologie et de philosophie*. Ele funda em 1909 a *Collection d'actualités pédagogiques*, retomada pelo editor Delachaux & Niestlé em 1912 sob os auspícios do IJJR, criado nesse mesmo ano e do qual ele será diretor efetivo até 1933 e nominal até 1944. Ele será o primeiro diretor do *Bureau international de l'éducation* de 1925 a 1929. Publica em 1917 seu estudo *O instinto combativo* e, em 1925, *O sentimento religioso e a psicologia da criança*, ambos por Delachaux et Niestlé. Cf. Hameline (2002, p. 224).

13. François Naville (1883-1968) é neto do filósofo Ernest Naville (1816-1899). Ele é apresentado no *Journal de Genève* de 16 de abril de 1968 como o criador da neuro-psiquiatria infantil antes de se especializar em medicina legal. É médico das classes especiais, substituindo Claparède, desde 1910, e ensina no IJJR, desde 1912. Naville é encarregado do curso de medicina legal na Faculdade de Medicina e na Faculdade de Direito. Ele sucederá em 1925 Louis Mégevand na direção do instituto de medicina legal, de 1948 a 1950. Cf. Ruchat (2003).

14. Alice Descoedres (1877-1963). Pedagoga de renome mundial, psicopedagoga, professora do ensino especializado, musicista, filantropa e militante de Neuchâtel, radicada em Genebra desde 1886. Encarregada de cursos no IJJR desde 1912, em alternância com o médico das classes especiais François Naville. Ela ensinará no instituto até 1947.

15. Mina Audemars (1883-1971). Professora. Ela dirige com Louise Lafendels (1872-1971) a escola de aplicação do IJJR desde 1913: a “*Maison des petits*”. Elas também darão cursos no IJJR.

Lá ela encontra seus colegas que se tornarão, mais tarde, assim como ela, partidários da educação nova e da psicologia experimental, como o brasileiro Francisco Lins<sup>16</sup>, o espanhol Pablo Vila<sup>17</sup>, a suíça Marguerite Gagnebin<sup>18</sup>, os franceses Jeanne Evrard<sup>19</sup> e Marguerite Soubeyran<sup>20</sup>, a inglesa Agnès Francklyn<sup>21</sup>, o português Antonio Sergio de Sousa<sup>22</sup> e o suíço Camillo Bariffi<sup>23</sup>, de Lugano. Depois, ela deixa Genebra, indo para a Espanha, retorna para Paris e, depois, segue para São Petesburgo e Berlim.

- 
16. Francisco Lins. Brasileiro (Minas Gerais). Aluno do IJJR entre 1912 e 1915. Professor da Escola Normal de Juiz de Fora no Brasil, depois diretor (Jornod, 1995; Claparède, 1931, p. 114).
  17. Pablo Vila. Espanhol. Aluno do IJJR de 1912-1913. Fundador de uma Escola Nova em Barcelona, a “Horaciana”. De 1915 a 1918, ele dirige um colégio em Bogotá, na Colômbia. Em 1920, ele é professor na escola do trabalho de Barcelona para a formação de operários da grande indústria, depois professor de uma Escola Normal espanhola (Jornod, 1995, p. 22).
  18. Marguerite Gagnebin. De Berna (Suíça). Aluna do IJJR de 1913 et 1914, onde ela obtém seu diploma e mantém com Marguerite Eugster a *Maison des petits*. Ela funda uma *Maison des petits* em Lausanne (Jornod, 1995, p. 59). Ela morre em 1918.
  19. Jeanne Evrard. Francesa da Argélia, inscreve-se no semestre do inverno de 1915 e obtém seu certificado e depois seu diploma em 1920. Funda uma *Maison des petits* em 1917 perto de Alger. Depois volta à Paris em 1921, diplomada pelo instituto em 1920, *Livre d'or*, AIJJR, p. 96.
  20. Marguerite Soubeyran (1894-1980) chamada Soubé ou Soubey. Francesa. Aluna do IJJR entre o verão de 1926 e o inverno de 1927. Ela abre a Escola Nova de Beauvallon, perto de Dieulefit.
  21. Agnès Francklyn. Inglesa, nascida em New York. Aluna do IJJR entre 1914 e 1916; certificado em 1915 com a menção *Maison de petits* e diploma em 1916. Tornar-se-á doutora em medicina em Londres (Jornod, 1995, p. 96).
  22. Antonio Sergio de Souza (1883-1969). Filósofo português, nascido em Damão (nas Índias portuguesas). Oficial de marinha. Está no IJJR com sua esposa Louisa da Silva Sergio de Sousa entre o semestre do verão de 1914 e o semestre do inverno de 1916. Entre 1923 e 1924, atua como ministro da Instrução Pública em Lisboa, onde tenta introduzir reformas, notadamente a escola ativa. Desde 1926, com a instauração da ditadura militar, ele exila-se em Paris e dá continuidade a uma obra de ensaísta político e pedagógico. Ele fará o prefácio da edição portuguesa do livro de Adolphe Ferrière *Transformons l'école* (Jornod, 1995, p. 84-91), Hameline (2002, p. 271), Monico (2005).
  23. Camillo Bariffi (1853-1982) (Tessinois – Suíça). Após os estudos de filosofia e letras em Zurique e Genebra, ele inscreve-se em 1917 no IJJR onde ele obtém seu certificado em 1918 e seu diploma em 1919. Da mesma maneira que sua mãe, ele dirigia um instituto para moças em Lugano; Bariffi abre em 5 de outubro de 1922 uma Escola Nova nessa mesma cidade, *La Scuola Nuova*. Ele a dirige até 1937 e depois ensina no colégio de Lugano até 1951 (Jornod, 1995, p. 145).

É de Berlin, onde está exilada, que ela escreve a Claparède, em 18 de outubro de 1924:

Caro Senhor,

Eu não sei se minha assinatura evoca no senhor a menor lembrança. Durante os anos 1912-1914 eu fui aluna do Instituto Jean-Jacques Rousseau, pelo qual tenho profunda gratidão. Os dois anos em que eu pude trabalhar sob sua direção me permitiram mais tarde, de volta ao meu país natal, me associar a diversos estabelecimentos russos, destinados ao estudo psicológico da criança<sup>24</sup>.

Essa maneira de retomar contato é bastante curiosa para aquela que, nas cartas precedentes, escritas em 1915 e 1917, e enviadas depois da Espanha, relembra seus primeiros anos no IJJR com os cursos, as reuniões da associação de alunas e alunos, *l'Amicale*, com seu “patriarca”, então ainda jovem. Assim ela escreveu em 11 de janeiro de 1917:

O senhor se lembra de uma de nossas reuniões na qual Mme Sadoveanu<sup>25</sup> em uma fala espiritual lhe atribuiu esse título? O senhor ainda era muito jovem para portá-lo – mas virá um dia talvez em que seus alunos somente o chamarão pelo nome de: Patriarca do Instituto J.J. Rousseau. Assim seja! Isto mostrará que a obra viveu longos anos e que apesar de sua idade o núcleo de intimidade e confiança – meio ideal para o bom trabalho – permaneceu o mesmo<sup>26</sup>.

Quando ela retoma contato com o mestre em outubro de 1924, ela diz que o trabalho sob sua direção lhe permitiu associar-se, uma vez de volta à Rússia, com diversos estabelecimentos destinados ao estudo psicológico da criança<sup>27</sup>, a saber os laboratórios de São Petesburgo e

---

24. Carta de 18 de outubro de 1924, Fundo Hélène Antipoff conservado no Arquivo de História da Psicologia do Brasil, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil.

25. Isabelle Sadoveanu. Romena. Aluna do IJJR de 1912 a 1915. Ela obtém o grau de licenciada em ciências sociais da Universidade de Genebra e retorna a Bucareste, onde ela será diretora de liceu e depois da Escola Normal “Elena Doamna” (Jornod, 1995, p. 39).

26. Carta de 11 de janeiro de 1917, Fundo Hélène Antipoff conservado no Arquivo de História da Psicologia do Brasil, UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

27. Carta de 18 de outubro de 1924 de Berlin, Fundo Hélène Antipoff conservado no Arquivo de História da Psicologia do Brasil, UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

Viatka. Lá ela aplica seu método de “experimento” coletivo. Em 1918, ela trabalha em um serviço de escolas maternais, sendo apresentada como “a educadora francesa” (Freitas Campos, 2001, p. 139), assim como em “estações-pedagógicas”, espécie de lugares de crianças onde os postos de psicólogos observadores são criados. É aí, sem dúvida, que ela desenvolve sua investigação sobre o nível intelectual de crianças de 3 a 8 anos, durante a fome de 1921. No exílio em Berlim, ela trabalha em um jardim-de-infância, quando a perspectiva de estar de volta a Genebra a encanta totalmente. Ela pergunta a Claparède o que o interessa, quais são seus trabalhos e se a zoopsicologia progride em Genebra, a fim de que ela pudesse preparar-se para seu papel de assistente. Ela também lhe propõe a organização de um dicionário de psicologia. Essa idéia não a deixará, pois ela voltará a falar dessa proposta em 1931. Ela gostaria de aí consignar a quintessência do que faz a psicologia. Ela pede também que ele lhe envie seu livro sobre os testes mentais<sup>28</sup>.

Entre 1926 e 1929 Hélène Antipoff está de volta a Genebra para obter o diploma no IJJR (o que ocorrerá em agosto de 1927). Ela freqüentará notadamente os cursos de Claparède (“A vida afetiva e a vontade”, “Problemas de psicologia geral e genética”, “Os métodos experimentais. Psicometria”) e também de Jean Piaget (1896-1980), que se reúne ao IJJR em 1921 (“O pensamento na criança”). Nomeada pelo Conselho de Estado genebrino para a função de assistente do Laboratório de Psicologia da Faculdade de Ciências, ela faz parte, a partir daí, dos “veteranos” e do “estado maior” da instituição ao lado de Richard Meili<sup>29</sup>, Marc Lambercier<sup>30</sup>, Léon

---

28. Trata-se de *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, publicado em 1924.

29. Richard Meili (1900-1991). Assistente, depois chefe de trabalho e docente no IJJR depois de 1926 (curso de psicotécnica, notadamente). Ele publica em 1937 um *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (traduzido em francês em 1966: *Manuel du diagnostic psychologique*, Paris: PUF). Em 1941, ele é responsável pelo serviço de orientação profissional de Winterthur, perto de Zurique, antes de se tornar professor da primeira cadeira de psicologia da Universidade de Berna. Ele desenvolve um modelo psicológico e numerosos testes, associando-os à abordagem gestaltista de Köhler (*Gestaltpsychologie*). Ele é um dos fundadores e primeiro presidente da Sociedade Suíça de Psicologia, e também redator da *Revue suisse de psychologie* (Dupont, 1991).

30. Marc Lambercier (1890-1972). Após uma formação de engenheiro mecânico, depois de químico, ele inscreve-se no semestre de inverno 1924-1925 no IJJR enquanto prosseguia seus estudos em biologia. Ele obtém o certificado em 1925. Após uma

Walther<sup>31</sup> e Marguerite Sechehaye<sup>32</sup>. Ela também dá aulas de apoio de psicologia e cursos de férias, e examina<sup>33</sup> os candidatos da Fundação *Pour l'Avenir*<sup>34</sup>. Em 1928, ano durante o qual Claparède está no Egito para fundar um Instituto das Ciências da Educação, ela o substitui no laboratório, assumindo as pesquisas sobre a habilidade manual e a inteligência, assim como na editoria da revista *Les Archives de Psychologie*.

Antipoff pertence à primeira nova geração que participará da construção daquilo que fará o sucesso da escola de Genebra: a psicologia do desenvolvimento da criança normal e anormal. Desse grupo faz parte Jean Piaget, que, em pouco tempo, será reconhecido como um novo *astro* do campo da psicologia do desenvolvimento.

## A psicologia: um monopólio suíço?

Em uma carta remetida a Claparède em 1936, como resposta ao envio dos números da revista *Les Archives de Psychologie*, Antipoff escreve:

---

licença em biologia, ele entra em 1927 no laboratório de psicologia experimental. Ele colabora com Claparède, Jean Piaget e André Rey. Ele será nomeado responsável por curso no IJJR, colaborará na consulta médico-pedagógica. Defende sua tese em 1946 sobre a constância das grandezas (Ruchat, 2007, p. 177).

31. Léon Walther (1890-1963). Russo de origem, esse psicólogo do trabalho entrou no IJJR em 1918. Trabalha em relojoaria. Defendeu sua tese na Faculdade de Letras sobre a tecnopsicologia do trabalho industrial. Colaborador do IJJR desde 1923 em tecnopsicologia e orientação profissional. Está em Belo Horizonte até 1929. Docente na Universidade de Genève e professor na Faculdade de Letras da Universidade de Fribourg. Em 1932, ele é diretor do Instituto de Psicotécnica de Genebra. Várias publicações nos domínios da orientação profissional e da tecnopsicologia (Jornod, 1995, p. 175).
32. Marguerite Sechehaye. Aluna do IJJR de 1925 a 1926. Ela obtém seu certificado em julho de 1926, depois seu diploma em 1927. Ela tem também uma irmã Madeleine que frequenta o IJJR durante esse período. *Livre d'or*, AIJJR, AIJJR, Genebra, p. 153 e.155.
33. Temos pouca informação, mas provavelmente se trata de fazer passar os testes de seleção para obter uma bolsa de estudos.
34. Fundação para a justiça social da educação criada em 1920 cujo objetivo é o encorajamento aos estudos para as crianças dos meios populares. Ela provém da Comissão de Justiça Social da Educação da União social criada em 1919 (esquerda socialista e democrática). A fundação seleciona bolsistas pelos métodos de orientação escolar, que são desenvolvidos e praticados no IJJR (Muller, 2007).

Os últimos números, mais interessantes mesmo que os anteriores, mostram que a psicologia é uma espécie de monopólio suíço. Há uma bela tradição que se cultiva e se desenvolve às maravilhas. Seus Archives evidenciam bem esta continuidade<sup>35</sup>.

Hoje, nós podemos afirmar que Antipoff também contribuiu para estender essa “tradição” até o Brasil, país onde se encontrará a partir de 1929 e no qual dará prosseguimento ao trabalho iniciado em Genebra. Isso pode ser observado nos trabalhos de psicologia experimental desenvolvidos em seu laboratório, na concepção de formação de professoras que desenvolve na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e também nas classes especiais e nos estabelecimentos especializados na educação de crianças “excepcionais”<sup>36</sup>. Com isso, ela permanece fiel de coração e de espírito ao IJRR e ao seu “bom chefe”. Ela importara, inclusive, o modelo de cursos ao ar livre – piqueniques e caminhadas na natureza – que Claparède havia assimilado do pedagogo Rodolphe Toepffer (1799-1846)<sup>37</sup>, como aparece escrito na carta de 22 de outubro de 1929:

O trabalho na escola não vai mal. Com meus 150 alunos – relações muito amigáveis. Fiel a vossos princípios, organizei, além de cursos, passeios. “Os amigos da natureza”, este é o nome da pequena organização e, todos os domingos, vamos ao Grün<sup>38</sup>.

Até sua última carta, datada de 3 de dezembro de 1939, Claparède proverá constantemente Antipoff de informações sobre aqueles que fazem o mundo das ciências da educação em Genebra, mas também

---

35. 22 de outubro de 1929: Fundo Edouard Claparède, Fundo Georges de Morsier, Genebra (Suíça).

36. É interessante notar o uso brasileiro desse termo substituindo aquele da criança atrasada ou anormal, ou ainda deficientes, remetendo contrariamente àquele de excepcionais numa conotação negativa.

37. Poeta, escritor, pedagogo e célebre caricaturista genebrino, inventor da história em quadrinho. Ver Peeters (1994).

38. Tradução: “*aller au vert*”, isto é, “ir ao verde”, que significa ir para a natureza, para o campo.

sobre aqueles que, no mundo inteiro, experimentam, inovam e publicam artigos. Com isso, são transmitidos na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte inúmeros elementos retirados das teorias claparèdianas (a experimentação psicológica, a pedagogia funcional, a pedagogia nova, a pedagogia ativa), contribuindo para que elas fossem conhecidas no Brasil. As práticas psicopedagógicas genebrinas serão imitadas: a classe especial (Ruchat, 2003), o laboratório de psicologia, a consulta médico-pedagógica em atividade no IJRR desde maio de 1913 (Ruchat, 2002), assim como os testes de avaliação de inteligência e de orientação profissional aplicados aos alunos. A reforma escolar ocorrida em Minas Gerais nos anos de 1930 é fortemente inspirada nesses princípios.

## Um mestre suíço em viagem ao Brasil

Em 1921 Claparède já havia recebido convite do governo brasileiro para ensinar no Brasil, mas havia declinado<sup>39</sup>. Essa notoriedade é confirmada por Antipoff em sua chegada à terra brasileira, fato que ela registra várias vezes e retoma antes de sua viagem, como uma forma de incentivá-lo a vir, assinalando como ele era conhecido no Brasil. Os termos que ela utiliza são fortes: “o grande e o mais puro apóstolo da Educação Nova e maior autoridade em matéria de psicologia”<sup>40</sup>, “o grande Deus da educação nova e seu grande inspirador”<sup>41</sup>, “o nome de Claparède é canonizado aqui, se ousou me exprimir assim. Você não encontrará um só volume de pedagogia ou de psicologia que não se refira a você como o mais competente dos cientistas nesta matéria”<sup>42</sup>, e, ainda, “Claparède, como já tenho escrito, é o nome mais admirado aqui entre os pedagogos”<sup>43</sup>. Claparède, ele mesmo

---

39. *L'Intermédiaire des éducateurs*, n. 25, dez. 1921, p. 416.

40. 15 de setembro de 1929, Edouard Claparède, Fundo Georges de Morsier, Genebra (Suíça).

41. 9 de dezembro de 1929, Edouard Claparède Fundo Georges de Morsier, Genebra (Suíça).

42. 6 de maio de 1930, Edouard Claparède Fundo Georges de Morsier, Genebra (Suíça).

43. 16 de julho de 1930, Fundo Hélène Antipoff conservado nos Arquivos da História da Psicologia do Brasil, na UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

constatará a sua popularidade, escrevendo em 12 de novembro de 1930, enquanto acabava de deixar o país: “Tentei no Rio de Janeiro ir ao correio ver se me entregavam o que tinha chegado para mim. Eu já estava com a bagagem para Belo Horizonte. Imagine que o empregado dos correios, quando entendeu o meu nome, me disse que possuía meu “Como diagnosticar...” Que pessoas engraçadas são os brasileiros”<sup>44</sup>.

Em 1930, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que procura conduzir reformas no ensino brasileiro, convida Claparède a proferir algumas conferências. Claparède aceita essa viagem de quatro semanas durante o mês de outubro para “[...] conhecer pessoalmente os amáveis colegas que ele já conhecia por meio de correspondência, e que o convidavam a fazer algumas conferências, rever antigos alunos e, muito especialmente, poder fazer uma visita à Sra. Antipoff que tinha organizado o ensino de psicologia experimental e escolar em Belo Horizonte” (Claparède, 1931).

A chegada de Claparède ao Rio de Janeiro no “Conte Rosso” que saía de Gênova em 2 de setembro de 1930 é um acontecimento. Todos os amigos o esperavam no porto. Lá estava Francisco Lins<sup>45</sup>, Laura Jacobina Lacombe<sup>46</sup>, Ernani Lopez, médico, psiquiatra e presidente da Liga Brasileira de Higiene Mental (fundada em 1923)<sup>47</sup>. Lá também estavam Magalhães, um dos cirurgiões mais concorridos do Rio de Janeiro, presidente da ABE, Gustavo Lessa (1888-1962), médico e amigo de Antipoff e membro da ABE, Waclaw Radecki (1887-1953), polonês, assistente de Claparède em Genebra, onde realizou seu doutoramento. No

---

44. 12 de novembro de 1930, Fundo Hélène Antipoff conservado nos Arquivos da História da Psicologia do Brasil, na UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

45. Brasileiro de Minas Gerais, aluno do IJRR da primeira turma (entre 1912 e 1915), professor e depois diretor da Escola Normal de Juiz Fora (Minas Gerais – Brasil) (JORNOD, 1995, p. 25; CLAPARÈDE, 1931, p. 114).

46. Brasileira, ela também, nascida em 1897. Ela é também aluna do IJRR durante o ano 1925. Em 1931, ela dirigirá a escola criada em 1902 por sua mãe, no Rio de Janeiro. *Livre d'or*, AIJRR, p. 97, *L'Éducateur*, 11 avr. 1931, p. 114-115.

47. Ele foi responsável pela criação de um serviço de psicanálise em 1926, tendo publicado vários artigos no periódico *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental* nos anos de 1920 e 1930, nos quais defende o emprego de medidas eugênicas para prevenir as doenças mentais.

Brasil, organizou um laboratório de psicologia num hospital psiquiátrico em Rio de Janeiro, localizado no bairro de Engenho de Dentro.

No Brasil, era o fim da Primeira República, instaurada em 1889, e o início de um período de crise econômica e de movimentos políticos importantes. Instalava-se, então, um regime autoritário com um Estado forte dirigido por Getúlio Vargas, que prometia uma série de reformas, nomeadamente na área educação. Claparède ficou retido 50 dias no Brasil, em virtude do golpe de Estado.

Em abril de 1931, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, sob a direção de Francisco Campos. Este último empreende a reforma do ensino superior e introduz a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário. Em 1932, organiza-se um movimento contra o governo por parte das elites constituídas por cafeicultores, industriais e uma parte das camadas médias. Vargas fará algumas concessões e os combates terminarão após três meses (Bennassar & Marin, 2000). Nesse mesmo ano, Claparède declina mais uma vez do convite para que ocupasse a cadeira de psicologia da nova Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Minas Gerais. Oferta que lhe fora feita por Lourenço Filho, à época diretor do gabinete de Francisco Campos. Em 1935, o convite parte do doutor Lessa, o qual ele também recusará.

Com a nova Constituição proposta por Vargas em 1934, negando o direito de voto a 75% de analfabetos (idem, p. 342), a agitação política (com manifestações de ruas, inclusive) e o debate sobre o socialismo e o capitalismo prosseguem. Vargas apresenta-se como o fiador da ordem social, adotando posições populistas e ditatoriais. Uma nova tentativa de revolta, encabeçada dessa vez pela Aliança Nacional Libertadora, composta por socialistas, comunistas e democratas, fracassa em 1935. Um forte impulso na industrialização, o desenvolvimento do setor secundário criador de empregos, as reformas sociais<sup>48</sup>, com o apoio das classes dirigentes, do exército e das camadas populares ao redor de Vargas vão dar forma ao chamado “Estado Novo” próximo do III Reich, cujo ini-

---

48. Essencialmente: a nacionalização das minas, a fixação da jornada de trabalho de oito horas diárias, do salário mínimo, do descanso semanal e férias anuais remunerados, gratuidade do ensino primário e criação de sistema de aposentadoria.

migo principal será “o perigo comunista”. Em 1937, o regime ditatorial suprime as duas câmaras, bem como os partidos, e instaura a censura. Um tribunal de segurança nacional pode, doravante, condenar à morte por crime contra o Estado e um departamento da imprensa e propaganda persegue os oponentes ao regime (Almeida & Queiros Mattoso, 2002, p. 36). A entrada dos judeus é regulamentada, ou até mesmo proibida. É nesse contexto entre “terror de Estado” (Bennassar & Marin, 2000) e democracia que Antipoff exercerá o magistério na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, localizada em Belo Horizonte.

## Uma discípula de Claparède no Brasil

Discípula de Claparède, ela sem dúvida se beneficiou da fama do mestre e do renome do IJJR, que lhe é anterior. Ela engaja-se na Escola de Aperfeiçoamento por meio da iniciativa de Mario Casasanta (1898-1963), bacharel, professor de direito e reitor da UFMG. Casasanta foi diretor da Instrução Pública entre 1928 e 1931, tendo sido o responsável pela reforma da educação que o efetivou no posto de professor de psicologia (CLAPARÈDE, 1931, p. 116). Essa Escola de Aperfeiçoamento dos Educadores é uma Escola Normal fundada durante o período da reforma da educação brasileira, tomando por base o modelo do IJJR. As futuras professoras vinham de todas as regiões de Minas Gerais, ou mesmo de outras partes do Brasil, para aprender os princípios da educação nova, com o espírito das ciências da educação e com o objetivo de tornarem-se “inspetoras, diretoras, professoras de psicologia escolar e funcionárias da administração superior das escolas de Minas” (idem, *ibidem*).

A Escola de Aperfeiçoamento também teve seus pioneiros vindos da Europa. Simon chegou de Paris e ficou por alguns meses. Léon Walther (1890-1963) também precedeu Antipoff. Russo de origem, esse psicólogo do trabalho formado no IJJR trabalhou em uma relojoaria e defendeu sua tese na Faculdade das Letras de Genebra sobre a tecnopsicologia do trabalho industrial. Atuou como colaborador do IJJR desde 1923 com atividades voltadas para a o tecnopsicologia e orientação profissional, chegando a Belo Horizonte em 1929, sendo, posteriormente, substituído

por Antipoff<sup>49</sup>. Ela teve Louise Artus (1866-1946) como colaboradora até em 1932. Nascida em Neuchâtel e aluna de Bathélemy Menn<sup>50</sup>, foi professora de arte em Genebra, ensinando desenho nas escolas públicas e no IJJR, de 1912 até 1929. Autora de várias obras sobre a pedagogia do desenho, cujo livro *Desenho ao serviço da educação* parece, de acordo com Pierre Bovet, “ter dado toda a medida” a essa disciplina no Brasil e nos Países Baixos (Bovet, 1932).

Na função de professora, de diretora e psicóloga de laboratório, Antipoff não é uma novata: ela possui uma formação teórica e prática em psicologia e pedagogia de quase 20 anos. Formada no IJJR, aprendeu a trabalhar com o mestre e impregnou-se do espírito do IJJR e da causa da pedagogia nova (desde então, ela apóia financeiramente a Escola Nova de Beauvallon de Marguerite Soubeyran, em Dieulefit, na Drôme francesa). Assim que se instalou, criou um laboratório que, em sua perspectiva, seria uma espécie de filial do IJJR, um lugar onde, a exemplo de Munique, Paris e Genebra, se construía e se refinavam as ciências da educação.

Tão logo instalada em Belo Horizonte, ao lado de suas atividades de ensino, ela prossegue com suas investigações. Já em outubro de 1929, ela promete a Claparède uma nota sobre a escala métrica da inteligência. Em seguida, a partir do mês de novembro, lança-se em um grande inquérito sobre os interesses e ideais da juventude. Dará prosseguimento a essa pesquisa com seus alunos durante dois meses, até a redação final do seu artigo, “volumoso estudo sobre os interesses e ideais” da juventude, que entrega a Claparède em fevereiro de 1930. Ela também os envolve com estudos monográficos das classes, que retomam pesquisas feitas por ela própria em Genebra ou então com experiências sobre os tempos de reação, por exemplo. Constantemente, ela pedirá a Claparède que escreva um manual para os seus alunos, que redija a sua biografia, que complete um capítulo do seu livro. É do que tem necessidade para alimentar seus

---

49. No retorno a Genebra, foi nomeado docente da Université de Genève e professor da Faculdade de Letras da Université de Fribourg. Em 1932, passa a dirigir o Institut de Psychotechnie de Genève. Possui muitas publicações no domínio da orientação profissional e da tecnopsicologia (Jornod, 1995, p. 175).

50. Pintor genebrino (1812-1893).

próprios trabalhos e seu ensino. Alimenta-se das obras dos psicólogos nomeadamente graças às bibliografias que aparecem na revista *Arquivos de psicologia*: Froebes, Köhler, Koffka, Groos, Meumann, Varendonck. Mas indiscutivelmente, é de seu “caro e bom chefe” que extrai mais; na sua psicologia da criança, nos seus artigos publicados nos *Arquivos de psicologia*, nas bibliografias que redige e nas notícias dos seus próprios trabalhos que procura deixar a par por meio de suas cartas.

Desde a partida de Antipoff, Claparède parece estar, como ele lhe diz freqüentemente, “abúlico”: artigo não terminado, número de revista não começado, pouco entusiasmo em fazer uma avaliação judiciária, em pôr-se a redigir o seu manual, em responder às cartas que chegam em quantidade, em retomar antigos artigos, em fazer visitas, em corrigir manuscritos. Por contraste, Antipoff está, apesar dos seus momentos de depressão, cheia de entusiasmo. Retorna, em uma carta de 11 de março de 1930, à idéia de um trabalho coletivo, não uma enciclopédia, mas uma investigação concentrada sobre um único objeto que proporcionará, com ele, a fama do IJJR (sentia ela que esse trabalho se encontrava em vias de ser efetuado por Piaget em torno da epistemologia?). Pede urgentemente a Claparède para assumir a coordenação, decidir o problema central e fazer o plano geral! Ora, Claparède – e ela sabe disso – não gosta de dirigir. Então, ele lhe escreve: “Como tudo que você diz sobre a minha maneira de dirigir, ou melhor, de não dirigir os meus possíveis colaboradores, é verdadeiro. Tenho sempre um temor quase doentio de aborrecer os outros ou de parecer tratá-los como escravos. E também, tem a questão do ceticismo... ‘Para que serve?’ Eu me pergunto. De resto, não me parece ter respondido à sua proposta, como também não tenho respondido à dos outros...”<sup>51</sup>.

No entanto, o mestre a estimula a redigir uma nota sobre o “*Test du chef de gare*”<sup>52</sup>. Essa “nota” tornar-se-á ao longo do tempo um volumoso

---

51. 28 fevereiro 1930. Fundo Hélène Antipoff conservado nos Arquivos da História da Psicologia do Brasil, na UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

52. Teste psicotécnico de aptidão inventado por Claparède (a pedido da administração do serviço de trens federal) para selecionar os candidatos a chefe de estação. Esse teste permite avaliar a atenção, a rapidez de reação e o rendimento.

artigo assinado por Claparède e Antipoff! Único trabalho assinado pelos dois, que assume uma importância histórica, pois pode ser considerado a encarnação do pedido de Antipoff de reunir os resultados obtidos pelos colaboradores separados no mundo. Com efeito, esse teste já tinha sido aplicado por Soubeyran em Genebra. Claparède enviará à sua amiga “aos Antipodes”<sup>53</sup> os resultados que Meili escrevera:

Eu vos envio os resultados do “*Test du Chef de gare*”, que Meili me entregou. Como poderá ver, a coincidência dos percentuais<sup>54</sup> é impressionante no que se refere à quantidade. É tão incrível que, se não soubéssemos que há todo um oceano entre estas duas experiências, pareceria que os experimentadores copiaram-se um ao outro<sup>55</sup>.

Ele parece querer comparar os resultados e completá-los e, para isso, fica à espera de Antipoff em Genebra durante o ano 1932. As dificuldades administrativas impediram a realização de sua viagem à Europa. No entanto, as trocas epistolares permitiram que terminassem o artigo.

Antipoff retornará a sua idéia de 1925, de elaboração de uma enciclopédia pedológica, em uma longa carta datada de 14 de março de 1931:

Meu caro e bom Chefe, você se recorda de um de meus projetos que expus há pelo menos seis anos, nas minhas cartas de Berlim? Eu lhe falava do interesse que haveria em fundar uma Enciclopédia Pedológica. Poderia ter a forma de um dicionário alfabético que sintetizasse cada vocábulo que se referisse às questões pedológicas, sua definição, as teorias existentes e, sobretudo, documentos precisos, que resumissem as investigações feitas a

---

53. Lugar da terra diametralmente oposto a outro, o que, em outros termos, quer dizer “muito distante”.

54. Chama-se centil 0, 1, 2, ..., 100, os valores da variável, tais como 0%, 1%, 2%, ..., 100% das observações que lhe sejam inferiores. Sin: Percentil (empregado na língua inglesa). H. Pieron, *Vocabulaire de la psychologie* (Paris: PUF, 1994). Centil ou percentil é cada uma das partes de caráter quantitativo que corresponde à divisão de um conjunto de valores em cem subconjuntos iguais.

55. 20 de fevereiro de 1931, Fundo Hélène Antipoff conservado no Arquivo de História da Psicologia do Brasil, UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

propósito da questão. Os documentos seriam arranjados em primeiro lugar na ordem genética, dando as indicações da idade, seguido do sexo, depois da raça, nacionalidade, meio social, tipos psicológicos, e, por último lugar, um arranjo de acordo com os sistemas educativos (aluno da escola tradicional, da escola ativa, etc.). É desagradável que a maior parte dos documentos concernentes à criança, sobretudo dispersos nas revistas, e tão pouco acessíveis aos educadores, não sejam, na medida em que são publicados, reunidos numa publicação central e distribuídos de modo a facilitar sua consulta. Se por acaso Rockefeller recusasse sua ajuda pecuniária para o Instituto, esse projeto muito concreto de uma Enciclopédia Pedológica pudesse talvez, por sua originalidade, tentá-lo e assegurar o apoio material para sua publicação. O que pensa<sup>56</sup>?

Nesse caso, mais uma vez, o mestre declinou – “Não me peça mais do que me interessar. Mas não valho mais grande coisa!”<sup>57</sup>. E ele lhe sugere, referindo-se a uma idéia de Bovet, que conduzisse essa idéia por ocasião dos 20 anos do instituto (aniversário do qual ela não poderá participar!).

Criativa, Antipoff prossegue a sua carreira de pesquisadora. Ela propõe um novo conceito de psicologia científica, a *Scholelogia* ou *escolelogia*, sobre o que dá um curso todas as manhãs na Escola de Aperfeiçoamento. Pelos resultados de suas monografias, Antipoff aproximase da sociologia, estudando a influência do meio sobre a criança e, em especial, as crianças anormais, fazendo renascer as preocupações sociais de antes. A partir de julho, ela envolve-se com pesquisas relativas aos coeficientes sociais.

Antipoff faz investigação aplicada, visando alterar a política educativa do país, esforçando-se para convencer seus superiores a homogeneizar as classes, criar classes especiais (às quais dá de resto o nome de classe Descoedres, uma referência ao psicopedagogo de Genebra),

---

56. Carta de Hélène Antipoff a Claparède, 14 de março de 1931, Edouard Claparède Fundo Georges de Morsier, Genebra (Suíça).

57. Carta de 7 de maio de 1931, Fundo Hélène Antipoff conservado no Arquivo de História da Psicologia do Brasil, UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

introduzir a co-educação dos sexos, desenvolver a assistência às crianças, abrir um lactário ou serviço de atendimento para os bebês e distribuição de leite. Abre, em 1936, o seu Instituto Pestalozzi, que apresenta como uma réplica do IJJR:

Nosso Instituto está talvez à véspera de passar por uma grande reforma, ou melhor, por uma fase de crescimento: talvez todo o serviço de assistência às crianças abandonadas, difíceis, nervosas, anormais, e talvez mesmo os da justiça, passem pelo nosso serviço que tornar-se-á um grande centro de observação, de distribuição e de educação, com os seus anexos – gabinete de orientação profissional e de colocação. Seria tão bonito, meu Deus. Você deverá se sentir igualmente satisfeito, porque o instituto Pestalozzi é filho do Instituto J.J. Rousseau<sup>58</sup>.

Com frequência, Antipoff engaja-se na ação social deixando o mestre aparecer tímido e contido no quadro acadêmico.

## Ao fio das gerações

Certamente os anos de 1930 são para Claparède os anos de menor criatividade, tarefa que deixa para os mais jovens, nomeadamente Piaget. Os tempos mudaram, como diz ele. No entanto, ele redige em 1934 um extenso artigo sobre a hipótese, que dedicará a Antipoff: “Dado que é devido a você que este trabalho viu o dia, dediquei o mesmo a você”. Ele prossegue o seu trabalho de intelectual: conferência, redação de artigos, comemoração, reedição das suas obras, cursos etc... À sua abulia, acrescentar-se-ão diversos aborrecimentos pessoais e sobretudo a doença psíquica de seu filho Jean-Louis, que terá um desfecho fatal em 1937. Uma grande solidão então se instala nesse homem da comunicação. Com isso, apóia-se ainda mais em Antipoff para reeditar “A psicologia

---

58. Carta de 25 dezembro de 1936. Edouard Claparède Fundo Georges de Morsier, Genebra (Suíça).

da criança”, propondo-lhe uma reedição com o seu nome “acoplado” ao dele.

Você me pergunta se estou de acordo com a tradução do meu infeliz “Psicologia da criança”. Naturalmente! A única coisa que lamento, é ainda não ter feito a edição seguinte, e que se traduza esta velha edição obsoleta, pesada, que não é mais atual! Eu gostaria de apresentar uma proposta: que você acrescente notas onde aquilo vos parecer útil (suprimindo as passagens demasiadamente envelhecidas). Escreveria na capa: edição enriquecida de numerosas notas & acréscimos por Hélène Antipoff... Isto dar-me-ia um prazer imenso de ter você acoplada à mim (se ousar dizer!) Isto rejuvenesceria esta velha máquina que é este velho livro grosso e incompleto, pondo sobre a capa e em suas páginas o mais bonito raio de sol<sup>59</sup>.

Por fim, eles correspondem-se durante o ano de 1934 sobre a questão da ergografia, efetuando, cada um do seu lado, as experiências e, depois, comparando os resultados.

Enquanto em 1937 Claparède tem o sentimento da velhice e quer escrever o seu testamento: “Tenho o sentimento de não ser mais por muito tempo deste triste mundo. Gostaria apenas encontrar coragem de fazer o livro *Moral & Politique*, ou *Vacances de la Probité*, do qual já vos falei”<sup>60</sup>, Antipoff torna-se, como ela diz, monopólio do estado Minas Gerais, que a considera professora de psicologia e diretora do laboratório.

## Conclusão

A escola de psicologia de Genebra é um mundo que brilha pelos interesses intelectuais, mas também pelas amizades e por essa afeição particular que reúnem as pessoas que lutam por uma causa. Pois há nessas

---

59. Carta de 16 de agosto de 1932. Fundo Hélène Antipoff conservado no Arquivo de História da Psicologia do Brasil, UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

60. Carta de 1 setembro de 1937. Fundo Hélène Antipoff conservado no Arquivo de História da Psicologia do Brasil, UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

trocas, além das fragilidades e forças pessoais, um desejo de desenvolver uma ciência nova como garantia de liberação da criança e, de forma mais ampla, do indivíduo.

Se pioneiros já haviam marcado a terra brasileira antes da chegada de Antipoff, ela foi um elo essencial de transmissão da psicologia européia, não apenas graças aos saberes adquiridos em Genebra, mas também graças às trocas constantes com Claparède alimentando, assim, seu próprio trabalho. Pertencendo a uma nova geração, ela também contribuiu para que sua emigração, ela que se dizia “cidadã do planeta”<sup>61</sup>, servisse para transmitir, além das técnicas psicológicas, um estado de espírito liberal em um contexto político que lhe era pouco favorável.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, P. R.; QUEIROS MATTOSO, K. de. *Une histoire du Brésil*. Paris: L'Harmattan/Horizons Amériques Latines, 2002.

ANTIPOFF, D. I. *Helena Antipoff, sua vida, sua obra*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1975.

BENNASSAR, B.; MARIN, R. *Histoire du Brésil 1500-2000*. Paris: Fayard, 2000.

BOVET, P. *Vingt ans de vie*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1932.

CLAPARÈDE, E. Cinquante jours au Brésil. *L'éducateur de l'Intermédiaire des éducateurs*, n. 140, p. 113-118, 1931.

\_\_\_\_\_. Autobiographie. *Archives de psychologie*, t. XXVIII, p. 147, 1941.

DUPONT, J. B. Richard Meili In Memoriam. *Bulletin de psychologie*, XLV, 404, 1991.

FLOURNOY, T. *Notice sur le laboratoire de psychologie de l'université de Genève*. Genebra: Librairie Ch. Eggimann & Cie, 1896.

---

61. “Eu me sinto cidadã, a menos que eu seja simplesmente uma habitante do planeta, a Terra, um ponto, é tudo!”, carta de 27 de fevereiro de 1932, Edouard Claparède Fundo Georges de Morsier, Genebra (Suíça).

FREITAS CAMPOS, R. Helena Antipoff (1892-1974). A synthesis of swiss and soviet psychology in the context of Brazilian education. *History of Psychology*, v. 4, n. 2, p. 133-158, 2001.

HAMELINE, D. *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne: Lep, 2002.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Le laboratoire: matrice des sciences de l'éducation. In: RATCLIF, M.; RUCHAT, M. *Les laboratoires de l'esprit, une histoire de la psychologie à Genève, 1892-1965*. Lausanne: Lep/MHS, 2007. p. 63-77.

JORNOD, A. *Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*. Etude prosopographique. Informations générales sur les volées d'étudiants de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de 1912 à 1922. Renseignement détaillés sur les quatre premières volées d'étudiants de l'Institut Rousseau de 1912 à 1916, Université de Genève, 1995.

MONICO, R. *Suisse-Portugal: regard croisé. 1890-1930*. Genève: Société d'histoire et d'archéologie, 2005.

MULLER, C. A. *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaire de l'enseignement obligatoire à Genève au XXe siècle*. Thèse en Lettres (Histoire) – Université de Genève, 2007.

PEETERS, B. *Le visage et la ligne: zigzag töpfferiens, Töpffer, L'invention de la bande dessinée*, collection "Savoir: sur l'art". Paris: Hermann éditeur des sciences et des arts, 1994.

RUCHAT, M. Entre militance et science: la cause des enfants anormaux à l'institut Jean-Jacques Rousseau 1912-1933. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, Université de Caen, v. 35, n. 4, p. 63-84, 2002.

\_\_\_\_\_. *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence*. L'arriéré, le psychologue et la classe spéciale. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation médico-pédagogique, 1874-1914. Lang: Collection Exploration, 2003.

\_\_\_\_\_. Mais que fait Lambercier dans son laboratoire? In: RATCLIF, M.; RUCHAT, M. (eds.). *Les laboratoires de l'esprit, une histoire de la psychologie à Genève, 1892-1965*. Lausanne: Lep/MHS, 2007.

Endereço para correspondência:

José Gonçalves Gondra  
Rua Olegário Mariano, 276  
Tijuca – Rio de Janeiro-RJ  
CEP 20510-210  
E-mail: gondra@oi.com.br

Ana Maria Magaldi  
Rua Marquês de São Vicente, 382/802  
Gávea – Rio de Janeiro-RJ  
CEP 22451-040  
E-mail: anamagaldi@superig.com.br

Martine Ruchat  
Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation  
40 Bd du Pont d'Arve  
1211 Genève 4  
E-mail: artine.ruchat@pse.unige.ch

Recebido em: 14 jan. 2008

Aprovado em: 14 fev. 2008



# Resenhas

---

## **A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)**

autora	Heloísa Helena Pimenta Rocha
cidade	Campinas/São Paulo
editora	Mercado de Letras/ FAPESP
ano	2003

Fruto da tese de doutoramento da autora, defendida em 2001, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, essa obra circunscreve-se em um conjunto de trabalhos historiográficos, oriundos de mudanças propostas por trabalhos elaborados em meados da década de 1980 e início de 1990, que introduziram novos métodos de análise, substituindo, paulatinamente, o enfoque filosófico-sociológico por um histórico-historiográfico, além de crítica documental e criatividade na descoberta de variadas fontes. Passou-se a utilizar, como fonte, documentos diversos daqueles utilizados pela geração das décadas de 1970 e 1980, que demarcavam seus temas e periodização a partir dos documentos oficiais e legislações, subsidiados por uma análise marxista da história da educação.

Vinculando-se a esse novo modelo, Rocha (2003) fundamenta seu texto por meio da história cultural ao analisar os mecanismos de intervenção social utilizados pelo Instituto de Hygiene na sociedade paulista, pautada por um modelo de educação sanitária, desde sua criação em 1918, em São Paulo, até a Reforma do Serviço Sanitário, conhecida como Reforma Paula Souza, em 1925. Utiliza autores como Chartier e Certeau e categorias como *práticas culturais*, *representações* e *apropriação*, para tratar dos modelos de higiene difundidos pelos “homens de ciência” para a *limpeza* dos hábitos da população paulista no início do século XX.

Esses especialistas não foram considerados, nessa obra, um grupo uniforme, tendo em vista a evidência das disputas existentes

dentro do próprio instituto. Ao destacar as disputas internas existentes a autora permite compreender a posição política de muitos médicos, suas alianças e os conflitos em relação às posições tomadas pela Fundação Rockefeller, ao tomar como fonte as correspondências trocadas por representantes da fundação e do instituto. A autora, entretanto, não se restringe a elas, usa processos, anais, atas, relatórios, teses, manuscritos, separatas, folhetos e conferências, bem como textos divulgados pela imprensa (jornais).

A autora, também, trata da política de formação sanitária de educadoras, pela qual os médicos intervinham, de forma mediada, nas atividades realizadas em sala de aula. Utiliza as fotografias para destacar os dispositivos de formação das educadoras sanitárias, demonstrando o papel desempenhado pelos médicos e pelas professoras na educação das crianças nas décadas de 1910 a 1920. Para tanto, analisa a utilização de impressos destinados à formação das crianças como as cartilhas, destacando sua materialidade, e sua apropriação nas escolas. A educação sanitária, nesse período, passou a não ter apenas o propósito de curar ou prevenir; o objetivo era mais ambicioso, procurou-se a formação de consciências.

Na introdução de seu livro destaca a importância que os médicos higienistas e sanitaristas tiveram para resolver questões sociais relacionadas à higienização da população e difusão de hábitos e costumes, tendo em vista os problemas enfrentados pela cidade de São Paulo com o advento do progresso. O Instituto de Hygiene foi um dos locais destinados a essa finalidade, tornando-se “um espaço importante na articulação de estratégias voltadas para a veiculação da mensagem da Hygiene no universo escolar” (p. 14).

O capítulo I, intitulado “Da desordem urbana à ordem racional”, trata das modificações por que passou a cidade de São Paulo no transcorrer do século XIX para o século XX. Essas modificações ocorreram em função do progresso que trouxe novas nuances para a cidade. O número de escolas aumentou, assim como os dos bairros, da população, e, com o progresso, ficaram evidentes, também, a miséria e a falta de hábitos saudáveis que não se coadunavam ao crescimento urbano e ao que se compreendia por civilidade. Ao fazer referência às diferentes representações do progresso da cidade, por meio de memorialistas como Rodrigo Otávio e Moreira Pinto, Rocha (2003) evidenciou os contrastes e os conflitos entre o velho

e o novo, entre a degenerescência presente nos antigos hábitos e a prática salutar dos novos hábitos.

Para resolver os problemas da proliferação de doenças que se multiplicavam como os cortiços e habitações coletivas pelo agrupamento de um grande número de pessoas, bem como a criação e utilização de ambientes adequados para as escolas, por exemplo, era necessário que fossem tomadas algumas medidas de intervenção social, o que se verificou com as ações realizadas pelos médicos, pautadas por um discurso de cientificidade.

Em “O lugar da ciência” tem destaque a configuração do Instituto de Hygiene, a partir das disputas parlamentares em torno de sua oficialização, e críticas do jornal *O Estado de S. Paulo*, tendo em vista as dificuldades em definir sua função em relação à saúde pública. A “criação do Instituto (foi) ‘fruto da cooperação’ entre o governo do Estado de São Paulo e a Junta Internacional de Saúde da Fundação Rockefeller” (p. 49), e começou a ser gestado a partir de 1915, quando foram realizados estudos sanitários no Brasil por uma comissão norte-americana. Uma das preocupações reinantes na Fundação Rockefeller referia-se à formação sanitária, que deveria ser ministrada em uma escola específica: o Instituto de Hygiene.

Ao adotar o modelo norte-americano de educação sanitária, muitas críticas foram feitas quanto à desnacionalização da medicina, mas esses não foram os únicos obstáculos enfrentados na implementação do instituto; questões como o local de funcionamento do prédio, a aquisição de equipamentos e, principalmente, a afirmação do instituto como “condutor da política sanitária”, de acordo com o doutor Paula Souza, estavam em disputa. Muitos desses embates e as posições assumidas são analisados pela autora a partir da correspondência entre os *homens de ciência*.

O capítulo III, “Novos agentes, novas práticas”, trata do conjunto de ações realizadas por esses *homens*, ao intervir na sociedade. Uma das estratégias foi a utilização da fotografia que “exerceu um importante papel de documentação, registro e divulgação das práticas de intervenção, dos hábitos de higiene e das práticas de educação sanitária [...]” (p. 102). Fazendo referência a Barthes, a autora procurou analisar a fotografia com um dispositivo de convencimento da necessidade de práticas civilizadas de higiene e não como “efeito da realidade” (p. 105), ressaltado em fotografias, por exemplo, que retratavam as habitações coletivas e as enchentes.

A saúde pública desencadeia, nas primeiras décadas do século XX, um movimento de reconfiguração das fronteiras do campo médico que, a par da instituição de novas concepções, busca instaurar novas práticas, ao mesmo tempo em que passa a exigir o concurso de novos agentes [p. 125].

A preparação da consciência sanitária da população era premente e, para tanto, fazia-se necessário proporcionar, no instituto, a “formação sanitária especializada” destinada aos médicos, bem como cursos de especialização e de formação das “mensageiras da saúde”. As educadoras sanitárias teriam a função de difundir às crianças e aos jovens os bons hábitos de higiene que seriam incorporados por suas famílias.

Houve a preocupação, portanto, por parte dos médicos, em elaborar várias estratégias com o intuito de transformar uma população pobre e sem modos em uma população (con)formada ao mundo moderno.

No capítulo IV, “A exposição dos comportamentos exemplares”, retoma a análise sobre o uso das fotografias como instrumento de disciplinarização de sentidos, de corpos e mentes.

As operações de moldagem do corpo infantil, representadas por meio da fotografia, deixam claro que não bastava intervir sobre a cidade, promovendo o remodelamento do espaço urbano, era necessário ir além, moldando o corpo e a alma das crianças [p. 167].

Cenas das aulas das educadoras sanitárias, registradas por meio das fotografias, permitem compreender algumas das práticas escolares, constituindo “um material de propaganda das novas formas de intervenção” (p. 166) nas escolas. Ao utilizar a escola como lócus propagador da civilidade, as educadoras sanitárias não se restringiam apenas à sala de aula, utilizavam, também, os pátios, utilizados para as “práticas de escovação de dentes” (p. 167).

Observa-se, assim, a relevância da educação primária para a obra empreendida pelo saber médico nas primeiras décadas do século XX. Era necessário empreender, desde a mais tenra idade, ações que moldassem a criança em relação à moral e à higiene; mas, para isso, os professores deveriam mudar seus métodos, adequados aos padrões médico-científicos, para que pudessem formar *consciências sanitárias*.

Nesse capítulo, ao realizar um estudo sobre a intervenção da medicina na escola, Rocha (2003) apresenta os dispositivos de controle como a inspeção dos alunos e o exame do espaço escolar, entre outros. Essa intervenção não se dava apenas por meio de visitas e inspeções; ela também acontecia com a utilização da propaganda, como a *Cartilha de Hygiene* que inculcava hábitos modernos e civilizados.

A leitura de *A higienização dos costumes* permite entender a configuração do saber médico no intuito de forjar as práticas escolares nas primeiras décadas do século XX, o que contribui, de forma contundente, para os estudos historiográficos em que os campos da medicina e o da educação se articulam. A utilização de dispositivos que procuravam atestar sua relevância e autoridade possibilitou aos médicos se consolidar, no período, como agentes sociais fundamentais para a conformação da população.

*Maria Aparecida Augusto Satto Vilela*  
*Doutoranda do Programa de Educação: História,*  
*Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São*  
*Paulo (PUC-SP)*

Endereço para correspondência:  
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela  
Rua 33, 1.820  
Bairro Natal – Ituiutuba-MG  
CEP 38300-030

Recebido em: 18 mar. 2008  
Aprovado em: 8 abr. 2008



# Orientação aos Colaboradores

A Revista Brasileira de História da Educação publica artigos, dossiês, traduções, resenhas e notas de leitura inéditos no Brasil, relacionados à história e historiografia da educação, de autores brasileiros ou estrangeiros, escritos em português ou espanhol, reservando-se o direito de encomendar trabalhos e compor dossiês.

Os artigos devem ser inéditos e apresentar resultados originais de trabalhos de investigação e/ou de reflexão teórico-metodológica.

As traduções devem versar sobre temáticas significativas para o campo da história e historiografia da educação.

As resenhas devem efetuar um estudo crítico de textos recentemente publicados ou de obras consideradas clássicas na área. Devem constar, obrigatoriamente, a referência bibliográfica completa da obra, a descrição sumária de sua estrutura, a indicação de seu conteúdo geral e tópicos fundamentais, dados biobibliográficos do(s) autor(es), não sendo aconselhável a utilização de título, epígrafe ou figuras. Espera-se que contenha comentários e julgamentos sobre as idéias contidas na obra, os termos e metodologia empregados, a relevância do tema e da abordagem para a área e a posição do(s) autor(es) no debate acadêmico.

As notas de leitura são apontamentos sucintos a respeito de obras recentemente publicadas, prestando-se, fundamentalmente, a destacar sua pertinência e interesse para a área e a especialidade desta publicação.

## *Seleção dos trabalhos*

Os artigos, dossiês e traduções recebidos serão submetidos anonimamente a dois pareceristas *ad hoc*, sendo necessária para a sua publicação a dupla aprovação. No caso de divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista. Os critérios para a seleção de artigos levam em conta, além dos aspectos formais do texto, a sua originalidade; a relevância do tema; a indicação clara dos objetivos, fontes, metodologia de pesquisa e fundamentação teórica; a adequação bibliográfica.

A primeira página deve trazer o título do artigo, sem indicar nome e inserção institucional do autor. Deve conter também o resumo em português ou espanhol, o resumo em inglês (abstract) e cinco palavras-chaves em português ou espanhol e em inglês. Em folha avulsa, o autor deve informar o título completo do artigo em português ou espanhol e em inglês, seu nome, titulação e instituição a que

está vinculado, e grupos de pesquisa dos quais participa. Deve constar ainda o endereço, telefone e e-mail, que serão divulgados pela Revista. Caso esses dados não forem os mesmos para o recebimento de correspondência, favor notificar à secretaria.

As traduções deverão vir acompanhadas de uma autorização do autor da obra original ou da editora na qual o texto tenha sido eventualmente publicado. Caso a obra seja de domínio público esse procedimento não é necessário, sendo, o autor da tradução, o responsável por esta informação.

Os dossiês deverão ter um caráter interinstitucional, de forma a ampliar a circulação do debate acadêmico e fomentar intercâmbios de pesquisa. Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, abordando temáticas de relevância para área da história da educação. Os dossiês serão analisados na íntegra, e pode ocorrer que nem todos os textos que os compõem sejam aprovados. Em caso de aprovação de um ou dois textos, estes poderão ser publicados isoladamente. Só serão publicados como dossiês um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas.

As resenhas, notas de leitura e traduções são avaliadas pela Comissão Editorial.

### ***Normas Gerais para aceitação de trabalhos***

Os originais devem ser encaminhados em uma via impressa e uma cópia em CD-rom, observando-se o formato: 2,5 cm de margem superior e inferior e 3 cm de margem direita e esquerda; espaço entrelinhas de 1,5; fonte Times New Roman no corpo 12.

Os trabalhos remetidos devem obedecer a extensão mínima e máxima, respectivamente:

- Artigos, traduções e dossiês (cada artigo) - de 40.000 caracteres a 60.000 caracteres com espaços (aproximadamente de 20 a 28 páginas incluindo gráficos, tabelas, figuras e imagens);
- Resenhas - de 8.000 caracteres a 15.000 caracteres com espaços (aproximadamente de 4 a 8 páginas);
- Notas de leitura - de 2.000 caracteres a 4.000 caracteres com espaços (aproximadamente de 1 a 2 páginas);
- Resumos e abstracts – de 700 caracteres a 800 caracteres com espaços (aproximadamente 10 linhas)
- As indicações bibliográficas, dentro do texto, devem vir no formato sobrenome do autor, data de publicação e número da página entre pa-

rênteses, como, por exemplo, (Azevedo, 1946, p.11). As referências no final do texto devem seguir as normas da ABNT NBR 6023:2000. Notas de rodapé, em numeração consecutiva, devem ter caráter explicativo;

- As citações devem seguir os seguintes critérios:
  - a) citações textuais de até três linhas devem vir incorporadas ao parágrafo, transcritas entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano da publicação e número da página, entre parêntese;
  - b) citações textuais com mais de três linhas devem aparecer em destaque em um outro parágrafo, utilizando-se recuo (4 cm na margem esquerda), em corpo 11, sem aspas.

A Comissão Editorial só aceitará artigos apresentados com as configurações acima descritas. Trabalhos fora deste padrão serão recusados automaticamente.

A revista não devolve os originais submetidos à apreciação. Após a aprovação do trabalho, os autores deverão enviar pelo correio, assim que solicitados, uma autorização de publicação em três vias impressas. Os direitos autorais referentes aos trabalhos publicados ficam cedidos por um ano à Revista Brasileira de História da Educação. No caso de artigos que contenham imagens, citações de obras literárias ou de páginas da World Wide Web, o autor deverá encaminhar também uma autorização de cessão dos respectivos direitos.

Serão fornecidos gratuitamente aos autores e/ou tradutores de cada artigo cinco exemplares do número da Revista em que seu texto foi publicado. Para as resenhas e notas de leitura publicadas, cada autor receberá dois exemplares.

Os originais devem ser encaminhados à Comissão Editorial, com sede na Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, Av. da Universidade, 308, bloco A, sala 128 - São Paulo - SP, CEP 05508-900. Informações adicionais podem ser obtidas no site [www.sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br), por meio do e-mail [rbhe@sbhe.org.br](mailto:rbhe@sbhe.org.br) ou pelo telefone: (11) 3091-3199 (ramal 262).

