

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**SÔNIA RIBEIRO DE SOUZA**

**“Quem inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor”:  
As disputas em torno das formulações das políticas públicas educacionais  
(1890-1934)**

Niterói

2015

**SONIA RIBEIRO DE SOUZA**

**“Quem inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor”:  
As disputas em torno das formulações das políticas públicas educacionais  
(1890-1934)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de doutora em História Social  
Setor Temático: História Contemporânea III

Orientadora: **Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Regina de Mendonça**

Niterói  
2015

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá**

S729 Souza, Sônia Ribeiro de.

“Quem inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor” : as disputas em torno das formulações das políticas públicas educacionais (1890-1934) / Sônia Ribeiro de Souza. – 2015.

324 f. ; il.

Orientadora: Sônia Regina de Mendonça.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2015.

Bibliografia: f. 241-253.

1. Educação. 2. Associação Brasileira de Educação. 3. Sociedade civil. I. Mendonça, Sônia Regina de. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

CDD 370.981

**SONIA RIBEIRO DE SOUZA**

**“Quem inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor”:  
As disputas em torno das formulações das políticas públicas educacionais  
(1890-1934)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de doutora em História Social

Aprovada em 19 de março de 2015

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Regina de Mendonça (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lílian Aragão Bastos do Valle

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Virginia Maria Gomes de Mattos Fontes

---

Prof. Dr. Wanderley da Silva

---

Prof. Dr. Marcelo Badaró de Mattos

*Aos meus pais,  
João Andrade Souza e  
Maria Magdalena Ribeiro de Souza.  
Aos meus meninos,  
Tuninho (meu parceiro),  
João Pedro, Mateus e André (meus  
filhos).*

## **Agradecimentos**

É impossível por em dúvida que a total responsabilidade sobre os resultados desse trabalho recai sobre mim. Mas devo reconhecer que, graças a parcerias e amizades, a trajetória para a sua construção desse esteve longe de ter sido feito de forma solitária. Assim, meus agradecimentos são para essas incríveis pessoas que me acompanharam durante essa jornada.

O exercício da orientação acadêmica é a expressão exata da partilha da maturidade de um profissional. Não se trata mais de um processo de transmissão de conhecimento ou de responsabilizar-se pelo crescimento do outro. Trata-se de ser um colaborador no processo de amadurecimento lógico, científico (e por vezes até emocional) do orientado. Por mais que o modelo de trabalho adotado pela minha orientadora fosse grupal, os momentos de intervenção, de cobrança, de investimento em caminhos, de retomar ou reiniciar a produção, de mudar ou manter questionamentos, de descobrir ou confirmar saberes, são inevitavelmente experimentados a dois: orientador e orientando. Esse casamento, breve em seu tempo de existência, é tão intenso quanto maior for a capacidade de doação e comprometimento do orientador, maestro dessa relação. O resultado final concreto, nesse caso uma tese, sem dúvida é de reponsabilidade do orientando. No entanto, parte desse resultado final não aparece na tese, mas é também fruto da maestria da orientadora: um profissional um pouco mais amadurecido em seu conhecimento, no seu questionar o mundo, no comprometimento com a vida. Muito obrigada, minha orientadora e minha sempre Professora, Dr<sup>a</sup> Sônia Regina de Mendonça.

Aos colegas do Departamento de História, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, agradeço ao apoio que me deram, garantindo minha licença para cursar o doutorado. Numa universidade periférica como a nossa, em um departamento com apenas 12, a ausência de um profissional significa necessariamente uma sobrecarga sobre os colegas que ficam. Pelo investimento feito, obrigada a todos os colegas de Departamento, aqui representados pelos professores Marta Valéria Lima, Mara Nogueira, Tuninho Rabello, Vagner da Silva, Ednaldo de Freitas e Dante Fonseca.

Nas atividades de orientação coletiva, quando debatíamos temas que tinham como objetivo aprofundar elementos teóricos pertinentes aos trabalhos e também éramos sabatinados, reuníamos nós, os orientandos (indiferente se de iniciação científica, mestrado

ou doutorado) e os convidados. Na verdade esse era o objetivo expresso, mas na prática tornou-se muito mais do que isso, tornando-se um espaço formidável de convivência, de partilha de inseguranças, de medos, de coragem, de vontades, de descobertas. Agradeço a todos os membros desse grupo dedicando muitas “estrelinhas” a todos: Pedro Cassiano, Mauricio, André, Ricardo, Irene, Melissa, Nathália e Camila.

Agradeço a gentileza de todos os professores da banca – Virginia Fontes, Lilian do Valle, Marcelo Badaró e Wanderley da Silva – pela gentileza em participar da avaliação deste trabalho. De forma especial agradeço a Prof. Marcelo Badaró pelo curso brilhante que ofereceu a turma de 2011, quando nos brindou com ótimos momentos de reflexão e questionamentos dos nossos conhecimentos acomodados. Assim como também agradeço especialmente a Prof<sup>a</sup> Lilian do Valle, que mais uma vez está presente em um momento tão importante da minha vida.

Agradeço à Associação Brasileira de Educação, que tão gentilmente abriu suas portas para que pudesse tentar resgatar e rever tão importante contribuição da instituição para a História da Educação no Brasil.

O resultado do trabalho é acadêmico e feito para debater com esse mundo. Entretanto, é o mundo fora desse ambiente que nos permite manter as esperanças, o equilíbrio e as razões para continuar acreditando que vale a pena. Essas pessoas, que constroem esse mundo comigo, quem eu agradeço também.

Pelo carinho da minha família, que me abrigou, cuidou de mim e me acompanhou nessa jornada, amenizando minhas saudades, agradeço a minhas tias Irene e Inês, minha prima Marcia e minha sobrinha Luiza.

A minha grande família Rabello, pelo apoio, incentivo, alegria e por não terem deixado que a caminhada fosse mais solitária do que o necessário. Agradeço à tia Mariá (minha sogra), a meus cunhados – Goretti e Geraldo, Mauricio e Tania, Luiz e Magali e Luciana – e a todos os meus sobrinhos. Muito obrigada por me lembrarem que existe vida para além de uma tese.

A minha família Souza, em Porto Velho. Obrigada pela presença forte ao lado de meus filhos, pelo carinho dispensado nas chegadas e partidas, pela força e alegria que compartilhamos juntos. Obrigada: minha mãe Magdalena, meu pai João, minhas irmãs e cunhados – Alice e Marto, Ângela e Gadelha, Sueli – e todos os meus sobrinhos.

A todos os amigos, que nem a distância conseguiu afastar-nos ou diminuir o afeto entre nós, garantindo que nossos reencontros deixassem sempre uma grata sensação que nos afastamos apenas por algumas horas. Agradeço a todos os amigos em nome de Ana Claudia e Chico, Eliana e Cristiane, Carlos e Rose, Edgard e Mônica.

Serei eternamente grata aos meus filhos por terem sido origem da razão e da coragem para o enfrentamento dessa jornada. Desculpem-me pela falta de tempo, pelo excesso de ausência, pela saúde mal cuidada, pelo cansaço e desânimo que muitas vezes infligi a vocês. Mas tudo isso terá valido a pena se dessa experiência vocês tiverem tirado lições importantes para a vida de vocês. Amo vocês: João Pedro, Mateus, André.

Por fim, mas não menos importante, o meu agradecimento ao meu companheiro... parceiro... marido. Pelo apoio, pela coragem, pela solidariedade, pela inspiração, pela alegria, pela disposição, pela cumplicidade, enfim, por ser meu 'Cavaleiro de Jorge'.  
**OBRIGADA!**



## RESUMO

A tese pretende analisar a atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e de seus intelectuais orgânicos nas disputas pela condução das políticas educacionais no país, entre 1924 e 1935. A partir de vasta documentação produzida pela ABE e disponível em seu acervo, busca-se contextualizar as lutas em torno da Educação Pública, se iniciando nos primórdios da República, a partir de seus principais intelectuais, perpassando as nascentes organizações da sociedade civil pela alfabetização e de movimentos de professores, nas duas primeiras décadas do século XX. A fundação da ABE (1924) representou um marco na organização da sociedade civil, na perspectiva da construção de um discurso hegemônico, que não se deu sem disputas internas. Analisa-se também as estratégias utilizadas pela ABE buscando se transformar em uma entidade nacional e com uma proposta, também, nacional. A tese propõe, ainda, a utilização do referencial gramsciano, principalmente o conceito de Estado Ampliado, para que se possa compreender a Educação Pública de forma ampliada, ou seja, resultante dos conflitos na Sociedade Civil e de sua relação com a Sociedade Política (Estado em sentido restrito), durante um período em que se questionava a hegemonia dos grupos cafeicultores paulistas e em vias de se consolidar a direção a partir das atividades urbano-industriais.

**Palavras-chave:** Educação; Associação Brasileira de Educação, Sociedade Civil; Estado Ampliado.

## **ABSTRACT**

The thesis intends to analyze the actuation of the Brazilian Association of Education and its organic intellectuals in the disputes for the conduction of educational politics in the country between 1924 and 1935. Departing from vast documentation produced by the Brazilian Association of Education and available in its collection, it tries to contextualize the struggles amongst the Public Education, starting in the beginnings of the Republic, departing from its key intellectuals, crossing the embryonic civil society organizations for the alphabetization and the teachers movements, in the two first decades of the XX century. The foundation of the Brazilian Association of Education (1924) represented a landmark in the organization of the civil society in the perspective of the construction of a hegemonic discourse, which was not without internal disputes. It analyzes the strategies used by the alphabetization in the search to transform itself in a national entity and in addition, with a national proposal. The thesis proposes additionally the use of a Gramscian referential, especially the concept of Amplified State, in order to comprehend the public education in a broader form or, in a different way, as a result of the civil society conflicts and its relation with the Political Society (State in strict sense) during the moment in which the hegemony of the Sao Paulo coffee farmers was questioned in its path to consolidate the direction of the urban-industrial activities.

**Key Words:** Education. Brazilian Association of Education. Civil Society. Amplified State.

## Lista de Ilustrações

Figura 1 –	Jornal “O Operário”, órgão de divulgação do Partido Democrático .....	36
Figura 2 –	Recorte da capa do primeiro número da Revista “A Eschola” .....	40
Figura 3 –	Lista de assinaturas da primeira reunião .....	117
Figura 4 –	Capa do Boletim da ABE, primeira edição .....	119
Figura 5 –	Publicação do estatuto .....	122
Figura 6 –	Publicação do Relatório da Seção de Cooperação da Família.....	127
Figura 7 –	Trecho do ofício da Seção de Ensino Secundário à E. Sussekind.....	133
Figura 8 –	Trecho do ofício da Direção da ABE aos governos dos estados .....	151
Figura 9 –	Publicação de registros da inserção nacional da ABE.....	153
Figura 10 –	Trecho do ofício do Presidente de Goiás em resposta a requisição da ABE.....	153
Figura 11 –	Trecho de carta de Heitor Lyra incentivando a criação de Departamentos .....	154
Figura 12 –	Trechos de ofício entre Rotary Club e ABE.....	156
Figura 13 –	Trechos de ofício entre União Universitária Feminina e ABE.....	156
Figura 14 –	Trecho da comunicação de Heitor Lira com o Prof. Vergueiro Steidel(SP) .....	157
Figura 15 –	Trecho da Revista da Boletim exemplificando a parceria com outras revistas. ....	158
Figura 16 –	Publicação da Missão Pedagógica Francesa para Minas Gerais .....	159
Figura 17 –	Publicação da expansão da ABE nos estados da Federação.....	161
Figura 18 –	Publicação da atuação da ABE como agência de articulação internacional.....	162
Figura 19 –	Trecho do Ofício encaminhado pela União Pan-americana .....	162
Figura 20 –	Ofício da Diretoria Geral de Instrução Pública de Manaus (AM) para a ABE .....	164
Figura 21 –	Recorte da Revista A Eschola. n° 1. 1900.....	171
Figura 22 –	Foto da solenidade de abertura da II Conferência.....	175
Figura 23 –	Carta de renúncia de Armanda Alberto e Edgar Sussekind de Mendonça.....	180
Figura 24 –	Recorte da Carta de Mário Pinto Serva a ABE. ....	183
Figura 25 –	Trecho da Comunicação da ABE com o Presidente Getúlio Vargas .....	193
Figura 26 –	Presidentes das comissões da II Conferência Nacional de Educação - 1928 .....	204

## Lista de Quadros

Quadro I – Entidades da Sociedade Civil ligadas à Educação: 1890-1920 .....	34
Quadro II – Intelectuais Dirigentes da LBCA (1915 – 1922) .....	46
Quadro III – Recenseamento feito para a Conferência interestadual de 1922 .....	51
Quadro IV – Comparação quantitativa entre as legislações Reformas Educacionais .....	95
Quadro V – Presentes nas reuniões de articulação para a criação da ABE.....	117
Quadro VI – Signatários do Manifesto da Escola Nova, suas atividades na sociedade civil e no Estado no sentido restrito.....	208

## **Lista de Siglas**

ABE – Associação Brasileira de Educação

ABL – Academia Brasileira de Letras

ANL – Aliança Nacional Libertadora

APB – Associação de Professores do Brazil

BN – Biblioteca Nacional

BPB – Biblioteca Pedagógica Brasileira

CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CFE – Conselho Federal de Educação

CIESP – Centro das Indústrias do Estado de São Paulo

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

DF – Distrito Federal

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FNSE – Federação Nacional das Sociedades de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LBCA – Liga Brasileira Contra o Analfabetismo

LDN – Liga de Defesa Nacional

OEA – Organização dos Estados Americanos

PRM – Partido Republicano Mineiro

PSF – Partido Socialista Fluminense

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1. O OBJETO DE ESTUDO: A ESCOLA PÚBLICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	1
2. PARÂMETROS TEÓRICOS: A PERSPECTIVA GRAMSCIANA .....	6
<b>CAPÍTULO I – INTELLECTUAIS E PROJETOS EDUCACIONAIS: AS ORIGENS DA ESCOLA REPUBLICANA (1989-1920). .....</b>	<b>14</b>
1. INTELLECTUAIS E PROJETOS EDUCACIONAIS (1989-1920) .....	14
a) <i>A Igreja – os intelectuais tradicionais</i> .....	14
b) <i>As perspectivas educacionais defendidas por Rui Barbosa, Quintino Bocaiuva, Benjamim Constant</i> .	24
2. SOCIEDADE CIVIL NA ÁREA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA .....	32
a) <i>A Associação de Professores do Brazil (APB)</i> .....	39
b) <i>A Liga Brasileira Contra o Analfabetismo – LBCA (1915-1922)</i> .....	44
c) <i>A Liga de Defesa Nacional (LDN) e a atuação de Olavo Bilac</i> .....	53
3. ...ANTES DA ESCOLA NOVA .....	60
<b>CAPÍTULO II – RUMO À CONSOLIDAÇÃO DE UM SISTEMA ESCOLA PÚBLICO: A ESCOLA NOVA COMO PROJETO HEGEMÔNICO .....</b>	<b>62</b>
1. CONTEXTO .....	62
2. UM OUTRO SENTIDO PARA A EDUCAÇÃO – ESCOLA NOVA .....	67
a) <i>Estratégias para a consolidação de um pensamento hegemônico sobre a educação</i> .....	70
b) <i>Escola Nova: Origem, Princípios, Modelos, Intelectuais</i> .....	77
3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 20 – PREMISSAS, REFORMAS ZONAS DE CONFLITO .....	82
<b>CAPÍTULO III - DE PARTIDO CONTRA HEGEMÔNICO A ORGANIZADOR DA BASE CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA.....</b>	<b>112</b>
1. ABE – ORIGENS E OBJETIVOS.....	114
2. ABE – INTELLECTUAIS .....	127
3. A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HEGEMÔNICO NA ABE A PARTIR DE SEUS CONFLITOS ENDÓGENOS. ....	148
<b>CAPÍTULO IV - A DUPLA DISPUTA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: NA SOCIEDADE CIVIL E NA SOCIEDADE POLÍTICA .....</b>	<b>167</b>
1. A POLÍTICA EDUCACIONAL E AS ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HEGEMÔNICO.....	168
2. A DISPUTA PELA HEGEMONIA DE UM DISCURSO EDUCACIONAL NA SOCIEDADE CIVIL.....	177
3. A ABE, A GRANDE POLÍTICA E A PEQUENA POLÍTICA.....	182
4. “MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA: A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL – AO POVO E AO GOVERNO”: UM MITO FUNDADOR?.....	194
5. OS IMPACTOS DO MANIFESTO NA SOCIEDADE CIVIL E NA SOCIEDADE POLÍTICA.....	215

6. A “EDUCAÇÃO PÚBLICA AMPLIADA” .....	219
7. “EDUCAÇÃO PÚBLICA AMPLIADA” E O “ESTADO AMPLIADO” .....	223
8. ABE NA CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA URBANO-INDUSTRIAL .....	228
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>232</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>241</b>
1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	241
2. HEMEROGRÁFICAS E ACERVOS ELETRÔNICOS .....	251
3. BIOGRAFIAS E INSTITUIÇÕES .....	253
<b>LISTA DE ANEXOS.....</b>	<b>254</b>

## ***INTRODUÇÃO***

### ***1. O objeto de estudo: a Escola Pública na Primeira República***

O objeto deste estudo é o caráter público da Escola e de seu papel na formação da sociedade brasileira. Em uma época de dominância do individualismo e marcada, sobretudo, pelas sucessivas mudanças impostas pela organização capitalista, em que a concepção de escola unitária parece sucumbir aos apelos locais e a interesses sempre conjunturais, pareceu importante retomar a reflexão sobre os sentidos que foram atribuídos a esta instituição, fornecendo-lhe sua identidade e sua significação. Ora, ao longo do século XX, a Escola Pública foi concebida como fiadora de projetos nacionais, responsável pela formação dos cidadãos – tarefa que só encontrou algum paralelo na exigência capitalista de formação para o trabalho. Questionada em sua incapacidade de fazer frente a esta dupla missão, a Escola perde hoje, rapidamente, seu sentido político, tornando-se alvo de iniciativas as mais dispersas e desencontradas que, tanto por parte do Poder público, quanto de organizações privadas, acabam por transformá-la em mera agência de prestação de serviços de instrução e não como uma das principais instâncias de construção democrática.

Assim, a opção pela perspectiva histórica deveu-se muito mais à intenção de contribuir para a identificação de significados que, ousamos dizer, até hoje alimentam as práticas educacionais, do que ao compromisso com os esforços de datação didática da história oficial do Brasil.

E, ao buscar as origens desta história da educação que se pode legitimamente qualificar de pública, no Brasil, não se poderia adotar outro ponto de partida que não o marco histórico fornecido pela instauração da República.

Isto não significa que se pretenda ignorar as ações educacionais perpetradas no decorrer do Segundo Reinado, quase sempre exaustivamente analisadas pela historiografia da educação brasileira<sup>1</sup>. Estes estudos destacam as ações do Estado

---

<sup>1</sup> Entre muitos, para aprofundar tais discussões proponho: Ilmar Mattos, *O Tempo Squarema*. A formação do Estado Imperial, São Paulo, Hucitec, 1990; Alessandra Martinez, *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*, Niterói, Universidade Federal Fluminense, Dissertação de Mestrado em História, 1997,



monárquico voltadas para a instalação de uma educação gratuita, a partir de farto material documental das iniciativas do Imperador Pedro II na área da educação e cultura, como os chamados “Palácios Escolares”<sup>2</sup>, ou mesmo o Ato Adicional de 1834, que atribuiu a função de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário aos Governos das Províncias, restando ao poder Central, através do Ministério do Império, gerir ambos os graus na Corte e o Ensino Superior em todo o país. Segundo alguns estudos, esta distribuição de funções teria por objetivo o respeito às características específicas de cada província, dando origem às chamadas “Casas de escola”, que ofereciam gratuitamente o ensino básico e médio<sup>3</sup>.

Os méritos do governo Pedro II aparecem ainda mais realçados se comparados ao período anterior, quando são quase inexistentes as ações, mesmo formais, em prol da educação – que, devido às características sócio-políticas do país, não se apresentava como exigência senão para aqueles que visavam algum *status* social que lhes garantisse ao poder estatal.

---

300p.; Luciano Faria Filho, Eliane Lopes, Cynthia Veiga (orgs.), *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 2000; José Gondra, Alessandra Schueler, *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*, São Paulo, Cortez, 2008, v.1. Marcos Cezar Freitas, “Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos”, in: Maria Stepanhou; Maria Helena Câmara Bastos (orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III, séc. XX, Petrópolis, Vozes, 2005, p. 165-181. Diana Vidal e Luciano Faria Filho, *As lentes da história*. Estudos de história e historiografia da educação no Brasil, Campinas, Autores Associados, 2005.

<sup>2</sup> Também chamados de “Escolas do Imperador”, foram oito ao todo, espalhados por alguns estados brasileiros. Para a época, eram instituições de excelência de ensino, cunhadas no modelo das escolas mais tradicionais europeias e que formaram grandes nomes brasileiros da literatura, música, arte, magistério, assim como ofereceram formação básica para outros grandes próceres das áreas jurídica, médica e outras. “Para Câmara e Barros, por exemplo, as Escolas do Imperador representaram a tradição, a face colonial e imperial, expressa na sua arquitetura e nos seus espaços físicos e simbólicos, articulados à ação da monarquia. Esta interpretação, no entanto, não leva em conta a ruptura representada por este modelo de escola, na medida em que a maioria das escolas primárias estatais da cidade funcionava nas casas de escola domésticas e nos prédios alugados, mistos de residência familiar do professor e escola, característica presente até o avançar dos anos de 1920 e 1930.”, in: Sônia Câmara e Raphael Barros, “Por um projeto escolar modelar: a constituição dos grupos escolares no Distrito Federal em finais do século XIX”, in: Diana Vidal (org.), *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância* (1889-1971), Campinas, Mercado de Letras, 2006, p. 277-298 e SCHUELER; MAGALDI (2009, p. 39)

<sup>3</sup> “Os pesquisadores da área de história da educação têm demonstrado que, a partir de 1835, ao longo de todo o Império, as Assembleias Provinciais fizeram publicar um significativo número de leis, que visavam regulamentar a instrução primária e secundária nas diferentes regiões.<sup>23</sup> Em parte, este movimento legislativo foi resultado da redefinição das normas de competência constitucional, impostas pelo Ato Adicional de 1834. Este ato atribuiu às Províncias o dever de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, restando ao governo central, através da pasta do Ministério do Império, a gestão de ambos os graus na Corte, e do ensino superior em todo o país.” (SCHUELER; MAGALDI (op. cit., p. 39)

Como considera THOMPSON (2001, p. 243), no séc. XIX o mundo ocidental já reconstruía significados para as novas relações a serem moldadas a partir da maior urbanização das sociedades e da liberação dos campos para uma produtividade enquadrada em moldes capitalistas. Apesar de o Brasil não acompanhar senão de modo periférico os avanços do capitalismo mundial, seus processos político-econômicos internos também se modificavam, sendo construídos novos significados sociais. Assim, novas exigências educacionais se apresentaram, sobretudo no tocante aos novíssimos setores médios urbanos, gerados pelas significativas transformações por que passou a sociedade em fins de século XIX: abolição da escravatura, incremento da migração, desenvolvimento da atividade exportadora, ampliação da parcela da população dedicada à burocracia, ao comércio, às Forças Armadas... (SAVIANI, 2006 p. 14)

Contudo, convém observar que, do ponto de vista de sua natureza, todas as ações do Governo Imperial, em ambos os períodos, padeciam dos mesmos limites do assistencialismo, não logrando merecer a (dupla) qualificação de políticas públicas de fato. Já no Primeiro Império, a perspectiva de que caberia ao Estado a responsabilidade pela educação pública “A instrução pública é um dever do soberano com os seus vassallos, é uma obrigação entendida no nascimento das sociedades políticas”, diz MOACYR (1936, p. 119), não correspondeu jamais a ações efetivas a favor da disseminação da instrução pública. Tampouco contou o Segundo Império com orçamento público para realização das ações educativas, que se concretizavam, algumas, com recursos da Casa Imperial e, em sua maior parte, através de doações de sociedades beneficentes e filantrópicas de diversas ordens e que, assim, estavam condenadas a permanecer pouco significantes, se comparadas às dimensões nacionais. Mais ainda, nesta perspectiva é igualmente legítimo supor que, qualquer que tenham sido seus objetivos, o Ato que atribuiu aos poderes locais a responsabilidade pela educação introduziu precocemente no país as profundas desigualdades regionais que bem conhecemos até nossos dias.

Por tais razões, ainda que objeto de permanente suspeição por parte daqueles que pretendem afirmar uma longa linha de continuidade entre as ações monárquicas e o período republicano, não há como negar que foi somente com a República que começam a ser engendradas as condições político-administrativas que permitiriam que as disputas por hegemonia política pudessem finalmente manifestar-se claramente e assumir os diferentes projetos educacionais que marcaram a instituição da Escola em nosso país. Não é, pois, por

acaso, que a Primeira República foi o período em que se lançaram, no Brasil, as primeiras bases de uma concepção de Escola pública e de uma política educacional de Estado, tal como a concebemos a partir de Gramsci.

Para essa reflexão utilizei como principais fontes de pesquisa os documentos produzidos ao longo dos anos 20 e 30 pela Associação Brasileira de Educação (ABE): atas, cartas, revistas, artigos, etc. A partir desses documentos identifiquei algumas lacunas de informação. Muitas delas foram sanadas com a consulta ao acervo da Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e da Academia Brasileira de Letras. Outras valiosas fontes de pesquisa foram obtidas através da rede mundial de computadores. Os acervos virtuais da Biblioteca Nacional, do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, bem como os arquivos estaduais virtuais de Minas Gerais e de São Paulo foram bastante úteis. Outras lacunas, porém, foram impossíveis de serem resolvidas. Ao longo do trabalho há inúmeras referências a personagens que participaram da fundação de organismos, organização de revistas ou mesmo de atas, cujas informações são apenas essas: seus nomes. A única possibilidade para preencher essas lacunas seria a busca por possíveis acervos familiares, o que extrapolaria os limites do presente trabalhos, bem como poderia representar o empreendimento de um esforço e gasto de tempo que poderiam não trazer resultado algum.

A partir das fontes pesquisadas e da revisão bibliográfica sobre o assunto, que não se mostrou muito vasta, pois são poucos os autores que buscaram fazer uma revisão crítica sobre o papel da ABE no processo de construção nacional. A maioria dos trabalhos, primeiramente, tem um cunho biográfico, sendo valorizados, sobretudo, aqueles membros cuja participação redundou em vasta produção bibliográfica, como é o caso de Anísio Teixeira, ou daqueles que ocuparam importantes cargos na República, como são os exemplos de Fernando de Azevedo e de Carneiro Leão. São raras as teses sobre outros membros dessa associação que defenderam posições que não se encontram respaldadas pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) ou pela *Reforma Capanema* (1934). Estudo bastante raro, por exemplo, foi aquele empreendido por Ana Christina Venâncio Mignot, que tratou da trajetória de Armanda Alvaro Alberto, que foi uma das dirigentes da ABE que defendia posições anarquistas e anticlericais, sendo presa pelo regime de Vargas e também vendo os seus argumentos e sua visão sobre o papel da Educação no Brasil sendo

derrotados dentro da própria ABE. Ou seja, a maioria dos estudos biográficos tende a privilegiar as posturas, que aqui podemos chamar de vencedoras.

Dentre os mais destacados estudos sobre a ABE temos a tese de Jorge Nagle (1976) e de Marta Maria Chagas de Carvalho (1998), que tratam dos primórdios da ABE. Buscarei no debate com esses autores demonstrar que a história da ABE é fundamental para compreender o que se construiu na Educação brasileira no pós-30. As disputas internas da associação produziram um discurso vencedor, que seria encampado pelo governo Vargas e pelo Ministério da Educação (que fora demanda expressada e defendida pela entidade), sobretudo nas gestões de Francisco Campos e de Gustavo Capanema. Em tal debate com as principais teses, buscarei, através do uso das fontes coletadas, demonstrar o papel de protagonista dessa associação na construção do perfil das políticas de Educação implementadas nos anos 30. A novidade do presente estudo é a concepção de que a ABE e o seu importante papel, são melhor compreendidos a partir de uma concepção teórica que compreende o Estado a partir de uma perspectiva relacional, fundamentados pela teoria gramsciana.

Na concepção gramsciana, a noção de “política de Estado” deve ser entendida como ação cujo objetivo precípua é sempre o da conquista da hegemonia, em vista da realização dos interesses da classe ou da fração de classe dirigente. E não restam dúvidas de que a instituição da educação pública na Primeira República obedecia a tais finalidades, que a tornaram palco privilegiado de disputas políticas no âmbito da Sociedade Civil<sup>4</sup>.

Registre-se, porém, que, entre as diversas instâncias de que o Estado dispunha para a consagração de um projeto de hegemonia, a Escola pública foi a que esteve mais próxima da população em geral, e daquele que, nos termos gramscianos, chamaríamos de “homem massa”. Representando a parcela majoritária das classes dominadas, o *homem-*

---

<sup>4</sup> “Gramsci recupera os conceitos de Sociedade Civil e Sociedade Política. Porém ele ao redefini-las, recria um conceito de Estado, que se costuma chamar de Estado ampliado, uma vez que, para o pensador italiano, não é possível trabalhar com uma lógica dual para entender o Estado capitalista do século XX. Para compreender o Estado enquanto uma relação é necessário operar com uma visão triádica, existindo, para Gramsci, três níveis de percepção da sociedade e do Estado: a) a infraestrutura – que, tal como para Marx, consiste no espaço das relações de produção e de trabalho, na economia, simplificada falando; b) a Sociedade Civil – conjunto dos indivíduos organizados nos chamados aparelhos privados de hegemonia e cerne da ação/pressão política consciente, dirigida a obter certos objetivos e, finalmente, c) a Sociedade Política – ou “Estado em sentido restrito”, identificando ao que mais comumente designamos como Estado, isto é, o conjunto de visão de Estado ampliado de Gramsci é que ele, enquanto relação social, engloba tanto a Sociedade Civil quanto a Sociedade Política, numa interação permanente.” (MENDONÇA, 1998(a), p. 20)

*massa* é definido por sua incapacidade de refletir criticamente sobre sua real condição no mundo social em geral e no mundo da produção, em particular, ainda que dotado do senso comum que lhe permitiria adquirir consciência de sua efetiva participação no processo de desenvolvimento do capitalismo. Contando com a manutenção do senso comum do homem-massa, as classes dominantes garantiam sua legitimidade através do convencimento e do controle ideológico.

Para o homem-massa brasileiro, a educação foi longamente dada como a única alternativa à condição de miserabilidade, impondo-se a ele a integração à Escola pública. Também a duradoura eficácia deste projeto iniciado na Primeira República justifica a análise da dimensão essencialmente política que a Escola Pública sempre assumiu e que esteve estampada nas disputas de que foi objeto por parte de frações das classes dominantes durante a Primeira República.

Com efeito, muitos dos mecanismos de disputa pela construção ideológico-cultural colocados em obra no Brasil podem ser desvendados quando retornamos à origem da constituição da Escola pública. Como foi ela construída? Por quem? Quais as frações de classe que, direta ou indiretamente, se beneficiaram dessa construção? Que grupos disputaram os sentidos desta instituição? Que grupos efetivamente conseguiram a hegemonia do projeto dessa escola e também quais a perderam? Enfim, olhar essa Escola pública sob um aspecto político e perceber seu papel no Estado Ampliado da Primeira República.

## ***2. Parâmetros teóricos: a perspectiva gramsciana***

Para compreender os conflitos e produtos das relações de classe no processo de construção e reconstrução do Estado Republicano brasileiro, o conceito de Estado Ampliado privilegia uma abordagem onde a disputa entre segmentos da Sociedade Civil organizada é parte integrante do próprio Estado. Segundo Gramsci, o Estado é formado por duas instâncias: 1) O Estado-coerção, com sua burocracia e seus aparelhos repressivos, ou seja, o Estado como aquele que possui o monopólio da violência legítima; 2) A Sociedade Civil, com seus aparelhos privados de hegemonia, que se vinculam ao Estado na qualidade de instâncias de participação política, de difusão ideológica, de ação pedagógica.

A utilização das concepções gramscianas implica em considerar, sobretudo, o Estado de forma relacional e não como um todo monolítico, “naturalizado” e isento de disputas internas ou frações de classe em luta. Entendido o Estado em sua forma ampliada – Sociedade Civil e Sociedade Política, com diferentes grupos em disputa pela hegemonia – sua análise permite identificar as relações de aliança, e de cooptação ou de dominação (com grupos antagônicos), estabelecidas em seu interior.

Desta forma, o Estado é visto como constante interação entre suas instâncias: a Sociedade Política (o Estado em sentido restrito, formado - sobretudo, embora não apenas - pelo conjunto dos mecanismos de violência e de coerção) e a Sociedade Civil (responsável pelo conjunto da organização de difusão de ideologias via partidos políticos, escola, igreja, sindicatos, etc.). No âmbito da Sociedade Civil, buscam-se aliados mediante a direção política e o consenso, ou seja, busca-se a hegemonia. No âmbito da Sociedade Política, busca-se não só a consagração da dominação, mediante a coerção, mas também a difusão do consenso. Em ambos os casos, a ação depende, igualmente, do emprego de elementos materiais: na Sociedade Política, a burocracia, a força policial e a força militar; na Sociedade Civil, os aparelhos privados de hegemonia, instituições, equipamentos e veículos culturais.

E, sendo impossível separar, tanto os conceitos de Estado e de Sociedade Civil quanto desta última e ação hegemônica que sobre ela se impõe, é a partir da noção de Estado Ampliado que se torna factível uma visão mais acurada do papel de instituições públicas especificamente criadas para responder à predominância de determinada classe e de suas disputas pela hegemonia – como é o caso na educação. Nas palavras de Gramsci:

É possível por enquanto, estabelecer dois grandes ‘planos’ superestruturais, o que se pode chamar de ‘Sociedade Civil’, ou seja, do conjunto de organismos vulgarmente chamados ‘privados’, e o da ‘Sociedade Política ou Estado’, e que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e a de ‘domínio direto’ ou de mando, que se expressa no Estado e no governo jurídico. (Q. 12, §1, p. 1518 e Bobbio, 1975, p. 85 in BIANCHI, 2008, p. 179)

Os principais escritos de Gramsci sobre a questão educacional estão presentes no Caderno 12, *Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*. (GRAMSCI, 2000, v. 2, pp. 13-53). Para abordá-los, lançarei mão, tal

como propõe RUMMERT (2007) e com algumas alterações, de alguns conceitos gramscianos específicos, que se entrelaçam na compreensão das relações pedagógicas.

A Sociedade Civil é formada por classes e frações de classe que desenvolvem autoconsciência e clareza de seus interesses: para lograr inscrever-se ativamente junto à Sociedade Política, a classe ou fração de classe precisa manter estratégias políticas e aparelhos privados de hegemonia adequados às tarefas de cooptação, de formação de alianças e controle ideológico de seus antagonistas. Segundo MENDONÇA,

(...) No mundo contemporâneo, nem sempre certos grupos conseguem desenvolver sua própria visão de mundo, por falta de sua organização em aparelhos privados de hegemonia dentro da Sociedade Civil. Assim sendo, adotam, como sua a visão de mundo de outros grupos, quase sempre dominantes. Esse é o princípio de funcionamento do que Gramsci chama hegemonia, ou seja, quando a visão de mundo (cultura) de um dado grupo se impõe sobre o conjunto dos demais, sendo por todos eles partilhada. Para tanto o papel do Estado em seu sentido restrito. (MENDONÇA, 1998[a], p. 21)

Dessa forma, é fundamental que a classe mantenha instituições apropriadas, capazes de construir e/ou impor seus próprios sentidos, sua visão de mundo – entre as quais se destaca a Escola Pública. O papel político da Escola encontra-se essencialmente ligado, em Gramsci, à ideologia. Contudo, o autor refaz inteiramente o significado desta noção.

Para começar, Gramsci recusa a concepção que vê a ideologia como distinta da estrutura e afirma “que não são as ideologias que modificam as estruturas, mas sim vice-versa.” (GRAMSCI, 1999, p. 237). Ele considera que a ideologia, de fato, não modifica as estruturas embora colabore na ordenação de mundo da classe social que aspira à hegemonia também no Estado ampliado. Percebida como uma concepção de mundo a ideologia é, contudo, capaz de unificar a classe e convencer os subordinados da legitimidade de sua dominação e de sua direção.

A segunda objeção de Gramsci refere-se à ideia de que uma solução política é sempre “‘ideológica’, isto é, insuficiente para modificar a estrutura” (op. cit., p. 237). Ao contrário, pensa ele, a elaboração e imposição ideológicas são essenciais às práticas de dominação/direção, pois servem como meios de racionalização e de naturalização da visão de mundo em torno da qual se erigirá o necessário consenso entre as partes indispensáveis à construção da hegemonia sobre a sociedade dominada.

A terceira crítica, corolário desta última, tem por objeto a interpretação segundo a qual “toda ideologia é ‘pura’ aparência, inútil (...)” (op. cit., p. 237). A ideologia, diz Gramsci, é muito mais que mera aparência já que, através dela, pode-se identificar a representação de mundo que uma classe social ou fração dela pretende impor sobre as demais. A ideologia serve, então, para manter um efeito aglutinador das classes ou frações dominantes a que serve. Serve também para aqueles que não fazem parte desses segmentos dominantes, na medida em que opor-lhe resistência, identificando seus próprios interesses e construindo as estratégias contrárias a tal dominação e ideologia. Conforme afirma Gramsci, “pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir” (GRAMSCI, 1995, p.12)

Em outras palavras, a ideologia tem, para Gramsci, a função essencial de garantir a unidade de classe pela construção de uma vontade coletiva organizada comum. Por isto mesmo, fica evidente que não existe apenas uma ideologia, mas tantas quanto, no seio da Sociedade Civil, são os grupos dominados e as frações de grupos dominantes organizados em aparelhos de hegemonia. É parte da correlação de forças política a construção propostas ideológicas que, debilitando a visão de mundo hegemônica, empreenda sua forma própria de disputa pelo poder junto ao próprio estado restrito. As ideologias, em seus diferentes níveis de elaboração e complexidade, estão presentes por toda a sociedade (variando o tempo histórico e social) como elementos organizadores.

O trabalho militante de Gramsci o levava a indagar, permanentemente, que fatores concorrem para que as frações de classe subalternizadas acolham, como seus, elementos de concepções de mundo contrários a seus interesses. (...) Tais reflexões o levaram a reconhecer que, no processo de construção de uma concepção de mundo, ‘A forma racional, logicamente coerente, a perfeição do raciocínio que não esquece nenhum argumento positivo ou negativo de certo peso, tem sua importância, mas está bem longe de ser decisiva’ (Gramsci, 1995 P. 198) Particularmente atento à importância da Igreja católica na formação político-cultural italiana, explicava a adesão das massas populares a determinadas concepções remetendo ao que chamou de *elemento de fé*. (RUMMERT. 2007, p. 21)

Difusas na sociedade, onde assumem o conjunto de signos comuns a ela própria, as expressões ideológicas se comunicam e se instituem, de forma organizada, pela



ação dos Aparelhos Privados de Hegemonia, tanto quanto, do lado da Sociedade Política, dos aparelhos burocrático, jurídico e repressor.

Mas talvez a mais importante contribuição de Gramsci seja a forma como insistiu sobre o papel da ação humana nos processos de mudanças estruturais. Contrariamente ao que pode ser afirmado, ele via o homem como principal agente da transformação social. Não o indivíduo isolado, mas aquele em permanente relação de interação com a sociedade e com o mundo em que vive: “todo o indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também a história dessas relações, isto é, resumo de todo o passado” (GRAMSCI, 1999, p 414). Como o homem está vinculado a diferentes grupos sociais – sobretudo em função do processo produtivo – a consciência crítica dessa interação determinaria suas diferentes dimensões: o ‘homem-massa’ e o ‘homem-crítico’.

Na existência do homem-massa, a adesão acrítica à ideologia dominante e ao senso-comum contrapõe-se às experiências concretas a que está submetido em seu cotidiano. Para Gramsci, essas experiências possibilitam a emergência de uma forma espontânea de resistência à absorção integral da concepção de mundo da classe dominante. Nisto consistiria o que ele chamou de ‘núcleo bom’ do senso comum. (GRAMSCI, 1999, p. 94) Porém, o homem crítico, denominado “consciente”, “participante”, “coletivo” (id., p. 94, 148) é aquele que se reconhece e identifica a importância de seus atos no rumo do processo histórico, sendo capaz de criticar sua concepção de mundo e o alcance de sua ação. É esse “homem coletivo” que tem participação ativa na construção e transformação do processo histórico de si e do mundo que o cerca e, em função de sua adesão a um aparelho privado de hegemonia, é também aquele que tem condições de elaborar uma concepção crítica e coerente de mundo.

A iniciativa humana revela-se de forma mais evidente pela ação de indivíduos que se encarregam da organização dos movimentos de construção hegemônica e de elaboração ideológica. No entanto, Gramsci nega veementemente a concepção de uma história de heróis, de indivíduos capazes, isoladamente, de alterar o rumo dos acontecimentos. Por um lado, porque a força transformadora não é pensada a partir da individualidade; mas, por outro lado, porque todo indivíduo pertence, necessariamente, a uma determinada classe, dotada de uma visão de mundo e de interesses específicos. Por isso, na medida em que alguns indivíduos, desenvolvendo uma consciência crítica de seu

lugar social e político no mundo e dentro de sua classe, tornam-se aptos a articular e projetar projetos contra-hegemônicos, eles passam a exercer uma liderança que, na leitura gramsciana, ao invés de separá-los de seu grupo, a ele os une de forma absolutamente orgânica. Ademais,

O intelectual, para Gramsci, longe está de ser o detentor do saber erudito ou distante. O intelectual é, para o autor, o ‘persuasor permanente’, o organizador da vontade coletiva, aquele que tem na práxis o âmbito de sua ação de construir a ‘vontade coletiva organizada’. (MENDONÇA, 1998[a], p. 22)

Assim, para Gramsci, a visão tradicional do intelectual como sábio ou cientista é superada pela percepção de um indivíduo capaz de pensar o mundo em que vive e identificar o seu lugar neste espaço e os conflitos em que está inserido, reconhecendo seus semelhantes para, a partir daí, organizar estratégias coletivas para a elaboração de contra hegemonia e de tomada ou manutenção do poder no estado restrito.

Dentro dessa concepção, a própria leitura de cultura se modifica. Gramsci percebe que, através de várias mediações, o Estado procura unificar uma só versão e impor uma única definição da identidade cultural da sociedade encobrando, dessa forma, os demais discursos contra hegemônicos presentes na sociedade civil e seus aparelhos de hegemonia. Se nenhum conceito de cultura é eterno ou único, é porque não somente varia segundo a classe social, mas igualmente de acordo com cada formação social. No entanto, no seio desta diversidade histórica, Gramsci reconhece quatro níveis de elaboração desses diferentes significados que traduzem a complexidade na cultura: o folclore, o senso comum, o bom senso e a filosofia.

Logo, para Gramsci só é possível construir uma nova concepção de mundo a partir de um processo que emerge da própria Sociedade Civil, orientado por seus intelectuais orgânicos. Qualquer outra atuação, principalmente aquelas orientadas sob a tutela ou orientação dos grupos dominantes inseridos no estado restrito, só estará reproduzindo a ideologia da classe hegemônica ou dirigente.

Entretanto, as relações políticas de conflito inerentes à elaboração de projetos que se pretendam hegemônicos por parte dos grupos dominantes não são somente constituídas pelas novas classes político-econômicas que buscam obter a hegemonia sobre

a sociedade civil como um todo através da ação de seus intelectuais orgânicos. Essa disputa também se dá em confronto com as classes que, anteriormente, detiveram a hegemonia e que resistirão à mudança, buscando constituir meios de dar continuidade a seu projeto hegemônico. Nesse processo, GRAMSCI (1989) destaca o importante papel do intelectual tradicional, como aquele que se compromete com a continuidade histórica em tempos de mudança. Partindo de uma concepção anteriormente hegemônica de cultura, ele se crê guardião de um patrimônio universal e, assim, situar-se acima das disputas e das posições conflitantes:

Dado que estas várias categorias de intelectuais tradicionais sentem com ‘espírito de grupo’ sua ininterrupta continuidade histórica e sua ‘qualificação’, eles consideram a si mesmos como sendo autônomos e independentes do grupo social dominante. Esta autocolocação não deixa de ter consequências de grande importância no campo ideológico e político: toda a filosofia idealista pode ser facilmente relacionada com esta posição assumida pelo complexo social dos intelectuais e pode ser definida como a expressão desta utopia social segundo a qual os intelectuais acreditam ser ‘independentes’, autônomos, revestidos de características próprias, etc. (GRAMSCI, 1989, p. 6)

O grau de autonomia que os intelectuais tradicionais creem possuir é construído pelo tempo de permanência de sua classe social de origem no poder. Havendo logrado a cooptação dos grupos sociais aliados e o controle dos grupos dominados, a ideologia hegemônica assumiu, na Modernidade, um discurso de cunho idealista de defesa do patrimônio nacional e/ou coletivo e elevou o intelectual que a representava a uma condição de falsa neutralidade ou independência política. Esta é, porém, apenas a forma pela qual os intelectuais orgânicos de uma ideologia historicamente superada conseguem permanecer na orla do poder, ocupando a periferia da nova hegemonia estabelecida no Estado Ampliado e colaborando com as novas forças políticas para dominação das classes antagônicas.

Em todos os casos, porém, a Escola aparece, em Gramsci, como instrumento privilegiado para a formação dos intelectuais de diversos níveis (GRAMSCI, 1989, p. 9) – função que ela exerce desde a Idade Média Ocidental, quando os eclesiásticos monopolizaram a produção ideológica (a crença religiosa, filosofia, ciência, a justiça, etc.) difundida por suas numerosas escolas. Formaram-se desta maneira intelectuais, então orgânicos, que conseguiram, após a derrocada do poder da Igreja, manterem-se ativos,

colaborando com as classes dirigentes posteriores, face às quais já se apresentavam como intelectuais tradicionais.

O caso latino-americano foi analisado por Gramsci, que sublinha o papel do clero e do Exército, desde o período colonial, na instituição de “categorias intelectuais tradicionais”. Mas isto não significa que não tenham contribuído para a formação dos intelectuais orgânicos nesses países.

Para a realização desse estudo e dessas reflexões, conduzi o trabalho da seguinte forma. No primeiro capítulo procurei situar as primeiras teses sobre a educação pública no Brasil, produzidas por Rui Barbosa, Benjamin Constant e por Quintino Bocaiúva. Nesse momento inicial da República, os debates giravam em torno de princípios gerais da educação e o debate sobre gratuidade, obrigatoriedade. No segundo capítulo procuro evidenciar os esforços nascidos na sociedade civil em busca de construir uma pauta de reivindicações para a Educação Pública. Nessa fase embrionária, diversos grupos sociais se colocaram no debate, como organizações de trabalhadores da educação e de operários, expressando a partir de suas pautas, o seu entendimento político sobre o papel da educação no cenário político e econômico brasileiro. No terceiro capítulo tratarei da ABE, considerando sua formação, seus intelectuais e suas proposições, os debates em torno dos principais temas. Nesse capítulo busco evidenciar os problemas dos analistas da ABE e de suas interpretações sobre a atuação política dessa agência. Por fim, no quarto capítulo, defendo a necessidade de pensar a Educação e o Estado, ambos, de forma ampliada, utilizando-me para este fim do arcabouço teórico de Antonio Gramsci e os debates educacionais ocorridos no fim dos anos 20, que desembocaram no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

## ***CAPÍTULO I – Intelectuais e projetos educacionais: as origens da Escola republicana (1989-1920).***

### ***1. Intelectuais e projetos educacionais (1989-1920)***

No Brasil, as primeiras décadas da República testemunharam o relevante papel que os intelectuais tradicionais exerceram na formulação e implementação das políticas educacionais. Contudo, a época também assistiu à emergência de outras categorias de intelectuais, responsáveis pela introdução de outros sentidos e outros projetos educacionais. Assim, aos poucos, a autoridade dogmática da Igreja foi sendo substituída pelo discurso que, pretendendo-se especializado, empunhou as armas da ciência e da modernização para defender ideais mais compatíveis com as novas classes hegemônicas.

#### **a) A Igreja – os intelectuais tradicionais**

A atuação da Igreja católica e de seus representantes foi marcada, em fins do século XIX, pela crise de seu poder político, ilustrada pela separação entre o poder secular e o poder religioso, formalmente consumada pelo Decreto nº 119-A de 7 de janeiro de 1890, posteriormente confirmado na Constituição de 1891<sup>5</sup>.

A cisão em terras brasileiras não foi um evento isolado, mas acompanhou uma tendência muito mais ampla. Entretanto, comenta NAGLE, em seu importante trabalho da década de 1970, contrariamente a muitos contextos – como, por exemplo, a França de 1789 – “o ajustamento à nova ordem social não foi traumático para os católicos brasileiros, como acontecera em outros países.” (1976, p. 57). Para o autor, somente a partir da terceira década republicana é que a Igreja teria começado a desenvolver estratégias de resistência e de clara disputa por hegemonia, até aliar-se ao novo grupo hegemônico. Cabe, no entanto, ressaltar que a interpretação de Nagle parte de concepções de Estado diferentes das que utilizamos como base teórica. Para este autor o Estado é apenas o que Gramsci chamaria de Sociedade Política. Outro seria o quadro quando analisamos a atuação da Igreja a partir de

---

<sup>5</sup> NAGLE (1976); FARIA FILHO; VIDAL(2003); e outros.

uma compreensão relacional do Estado, escopo teórico que nos oferece o conceito de Estado Ampliado.

Outros estudos, ainda, atribuem à Igreja um papel extremamente relevante na discussão sobre o ensino público anterior a 1920, parecendo, assim, contrapor-se à análise de Nagle, como é o caso de Saviani:

A mobilização da Igreja no Brasil expressou-se na forma de resistência ativa que articulava dois aspectos: a pressão para o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em revistas e jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas assim como na formação de professores, para o que ela dispunha de suas próprias Escolas Normais. (SAVIANI, 2007, p. 179).

Entretanto, apesar de afirmar categoricamente a plena intervenção da Igreja, inclusive por meio de aparelhos de hegemonia a seu serviço, a posição de Saviani tem em comum com a de Nagle o fato de tomar a Primeira República (1889 - 1930) como um só bloco, relevando apenas os conflitos eclodidos a partir de 1920. O limite destas análises é sua incapacidade de registrar e tomar em consideração o movimento mais sutil em que se gesta e configura, no país, a Sociedade Civil e, por extensão, o Estado Ampliado na Primeira República.

A crise da Igreja Católica se dá, em todo o mundo, em diferentes tempos históricos mas, em toda parte, o desenvolvimento das relações capitalistas e a difusão da ordem liberal forneceram uma nova visão de mundo para as classes envolvidas nas disputas pela hegemonia junto à Sociedade Civil e ao Estado. De acordo com BEOZZO (1986), no Brasil, o confronto entre esta instituição e o Estado verificou-se ainda durante a Monarquia, na ascensão do liberalismo. Segundo o autor, seriam determinantes para o distanciamento da Igreja em relação à nova classe hegemônica não só a ausência de uma posição clara da instituição nos debates sobre escravidão/abolição ocorridos a partir de 1870<sup>6</sup>, como também a querela que a opôs à Maçonaria e, em seguida, às suas próprias Irmandades (compostas essencialmente por leigos) – a chamada “questão religiosa”. Este afastamento tem como consequência mais evidente a ausência de participação da Igreja na elaboração da nova

---

<sup>6</sup> Esse embate originará a Lei do Ventre Livre de 29 de setembro de 1871.

Constituição republicana, que ficou a cargo dos cafeicultores paulistas, mostrando-se, assim, plenamente adaptada à ordem liberal.

Quando os dirigentes da grande burguesia cafeeira de São Paulo conseguiram estabelecer a nova ordem liberal, mediante o fortalecimento de uma política econômica agrário-industrial exportadora com o advento da República, só restou às antigas frações da classe dominante os caminhos da submissão crítica ou da cooptação. Para BEOZZO (1986), a Igreja, que outrora legitimava o poder dos setores cafeeiros, se veria, no início da República, isolada, havendo perdido seu antigo prestígio não só para o liberalismo, mas para o movimento protestante, para o positivismo...

Todavia, a crise da Igreja no Brasil ocorria em momento de profunda radicalização do poder romano. Segundo LARA (1988), a partir de 1864, o Vaticano encetara um movimento reformista que tinha como prioridade a atuação na educação religiosa e a cristianização de toda a sociedade: no contexto das transformações da Modernidade, esta empreitada correspondia à adoção de uma clara oposição ao Estado, diante do qual a ação clerical passava a assumir total independência.<sup>7</sup> De modo que a iniciativa de ruptura das frações das classes dominantes brasileiras não chegou a ser considerada como um problema pela Santa Sé – especialmente porque o clero brasileiro mostrara-se até ali hesitante em tirar as devidas consequências da posição política assumida pela matriz.

Mas é claro, tendo implicações bastante evidentes no campo político, a crise de influência da Igreja não se fez acompanhar de uma perda de sua autoridade junto à população em geral. Dito em outras palavras, teria havido, segundo OLIVEIRA (1985) uma fragilização do Aparelho Eclesiástico que não atingiu, de imediato, o Aparelho Religioso. Indiferente aos conflitos e circunstâncias políticas, o povo e, principalmente, a população rural à época majoritária, continuavam a vivenciar suas práticas religiosas: seus festejos, sua devoção aos santos, sua crença em milagres, suas aulas de catequese dominical, casamentos, batizados etc., alheios à perda de *status* político pela Igreja. Já o Aparelho

---

<sup>7</sup> Pio IX proclamou uma campanha contra o que chamou de *falso liberalismo* na encíclica *Quanta Cura* de 8 de dezembro de 1864, condenou dezesseis proposições que contrariavam a visão católica na época. Acompanhando a encíclica foi elaborado o *Syllabus Errorum*, condenando as seguintes ideologias: panteísmo, naturalismo, indiferentismo, socialismo, comunismo, franco-maçonaria, judaísmo, igrejas dadas como cristãs e outras que buscavam explicar a Bíblia de forma diferente do catolicismo. (Cf. LENZENWEGER *et. al.*, 1995, pp. 275-286)

Eclesiástico, composto pelo clero e intelectuais, buscava resistir à considerável perda de poder que os atingia.

Ocorre que o processo de intensa racionalização e substituição das antigas autoridades não poderia deixar de ter consequências também sobre a religiosidade popular, que começaria também a escapar do controle do Aparelho Religioso: movimentos como Canudos, na Bahia, Juazeiro e Caldeirão, no Ceará, Contestado, entre Santa Catarina e Paraná, multiplicaram-se, sem participação da hierarquia católica (BEOZZO, 1986). Ao contrário, para voltar a alinhar-se às forças políticas do período, o Aparelho Eclesiástico deveria manter-se afastado dos movimentos populares contestatórios. Por isto mesmo, a Igreja brasileira é a primeira a se manifestar, condenando o fanatismo religioso e emprestando seu apoio a repressão militar a tais movimentos.

Distanciada do Estado restrito e das classes despossuídas, restava a Igreja aproximar-se dos poderes locais, com os quais se alinhara novamente ao combater os movimentos populares. Nos primeiros anos da República a Igreja aprofundou suas alianças com grupos conservadores locais (frações menos influentes da classe dominante) mediando ativamente práticas políticas como o coronelismo e, desta forma, conseguindo salvaguardar sua participação na hegemonia sobre segmentos da classe dominante rural que menos influência possuíam sobre a grande política.

Essa aliança garantiria à Igreja a construção de suas capelas nas áreas rurais e Igrejas nos centros urbanos assegurando, inclusive, a eleição de padres para as Câmaras Municipais (CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2006). Mas ela também teria reflexos no âmbito educacional. Assim, muito embora a Constituição de 1891 tenha instituído o princípio da laicidade da educação pública, diversos municípios brasileiros continuaram a prever o ensino religioso em suas escolas públicas; e muitas escolas primárias rurais, construídas por coronéis, manteriam padres locais como professores.

Foi o que ocorreu, por exemplo, em Uberabinha<sup>8</sup> (MARTINS; CARVALHO, 2011). Em 7 de março de 1892, foi empossada a primeira Câmara Municipal da recém-criada cidade cuja presidência coube a Augusto César Ferreira e Souza; e a vice-presidência, ao padre Pio Dantas Barbosa. A influência de Pio Dantas era presente em todas

---

<sup>8</sup> Atual Uberlândia – Minas Gerais.



as áreas, mas, no tocante à instrução pública, a ascendência dos princípios da Igreja Católica era especialmente forte. Em 22 de abril de 1892, a Câmara aprovou seu primeiro conjunto<sup>9</sup> de leis dispendo sobre a instrução pública. A data chama atenção, já que a Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais só criaria a primeira lei sobre instrução pública em 3 de agosto de 1892. Contrapondo-se à Constituição já promulgada, a instrução pública em Uberabinha tinha o ensino religioso como diretriz:

Fixando nossa atenção na lei nº 2, sobre o regulamento escolar, mais uma vez percebemos a influência da Igreja Católica em Uberabinha: *‘Art. 28 – O ensino nas escolas municipais constará: 7º – Noções de religião adoptada pela Diocese de Goyas.’* Apesar da Carta Constitucional de 1891 e o Decreto nº 655 do governo estadual, que “Promulga o regulamento das escolas e instrução primária”, definirem a laicidade do ensino, é exigência que a religião, sob as diretrizes da Diocese de Goiás, seja ensinada nas escolas de Uberabinha. (MARTINS; CARVALHO, 2008, p. 8)

Essa situação se repetiria por todo o país. A Igreja fora distanciada das salas de aula do meio urbano das grandes capitais (Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, etc.). Fora também afastada das escolas profissionalizantes, universidades e escolas diretamente administradas pela União. Todavia, através de relações políticas que o Aparelho Eclesiástico conseguira reconstruir no interior do país e, mesmo, em áreas rurais dos grandes estados, ela ainda foi capaz de disputar espaços nas alianças políticas locais rumo ao seu reposicionamento no Estado restrito.

Mas, se Aparelho Eclesiástico buscava sua reordenação nas periferias, o Aparelho Religioso também foi capaz de aglutinar algumas forças com lideranças exiladas do sistema liberal agrário-exportador. O melhor exemplo de sucesso dessa situação, segundo BEOZZO, encontra-se no Sul do país:

Num único lugar há uma alteração sensível desta aliança: nas zonas de colonização italiana e alemã do Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Estabelecem-se, aí, entre a sociedade dos imigrantes, proprietários de pequenos lotes de terra e a Igreja, profundos laços. (1986, p. 278)

---

<sup>9</sup> “Sobre os atos do legislativo concernentes a instrução pública, já em 22 de abril de 1892 é aprovado pela Câmara de Uberabinha a lei nº 1 “Que dispõe sobre a instrução publica”. (...) lei nº 2 “Que dispõe sobre o regulamento escolar”, lei nº 3 “Que dispõe sobre as aulas noturnas” e lei nº 4 “Que dispõe sobre a divizão das zonas literárias dos districtos da cidade de Uberabinha”. (MARTINS; CARVALHO, 2011, p. 8)

A começar pelo próprio sistema de produção, que não se voltava para a agroexportação, as colônias de imigrantes dessas regiões construíam seus pequenos núcleos urbanos cujas construções teriam início a partir de uma capela, um pequeno comércio, casas e fabriquetas de artesãos. Beozzo chama atenção para a construção dos núcleos alemães onde as escolas de primeiras letras eram erguidas ao lado da capela. Nesses núcleos, onde os próprios imigrantes buscavam manter vínculos culturais e religiosos com seus territórios de origem, a relação comunitária era muito valorizada e as festas religiosas faziam parte dos momentos de encontro da coletividade. Aí a Igreja local manteve sua ligação com pequenos agricultores e artesãos, não raro encontrando-se lideranças sacerdotais nos movimentos populares.

Na disputa pela reconstrução de sua aliança com Estado, o Aparelho Eclesiástico construiu seu processo de reforma no país, conforme BEOZZO destaca:

Do mesmo modo que as elites dirigentes do país se subordinam às ideologias dominantes na Europa e nos Estados Unidos, ao liberalismo, ao positivismo, a Igreja vai seguir um caminho paralelo, na sua reforma. Se as elites tornam-se ‘estrangeiras’ na sua cultura, também a Igreja, fazendo vir da Europa uma centena e meia de congregações e ordens religiosas masculinas e femininas, num curto período de trinta anos, vai se europeizar e romanizar, tornando-se estranha à religião luso-brasileira, até então praticada pelo povo e veiculada pela Igreja. (1986, p. 279)

Com um renovado Aparelho Eclesiástico, a Igreja pretendia atingir setores médios e de classe dominante urbanos. Este grupo, que visava adaptar-se a ideologia liberal e ao discurso civilizatório, encontrou nesta Igreja romanizada<sup>10</sup> e europeizada, uma instituição estável capaz de destacar uma dada diferença em sua posição social na sociedade, já que esta Igreja romanizada não atingia a população pobre das cidades. Para as classes pobres (imigrantes, trabalhadores braçais urbanos, trabalhadores rurais), o Aparelho Religioso não foi modificado, mantendo as tradições religiosas já sedimentadas na cultura popular, a instituição conseguiu manter os vínculos com essa parcela da sociedade.

É importante ressaltar que o envio de diversas congregações, a outros países, não se constituiu em fenômeno local, fortuito, fruto do acaso, mas a etapa de um projeto muito bem elaborado pela Igreja, a ser desenvolvido

---

<sup>10</sup> Esta Igreja romanizada é conceituada por ARDUINI (2011) como: ‘O “ultramontanismo”, também chamado de “romanização”, é o processo pelo qual se produz uma reforma no clero nacional, no sentido de controlar mais de perto sua atuação de modo a moldá-la com as diretivas de Roma. Inclui também reformas litúrgicas e a destruição de tradições do catolicismo local, tais como as festas e irmandades religiosas.’ (p. 5)

em escala mundial ‘tratava-se para a Igreja de um processo de recuperar um lugar central na sociedade, de modo a evitar o perigo e a destruição institucional, como fora tentado na França. Utilizava-se, para isso, como linha de frente seus membros mais preparados, e talvez por isso mais conservadores’ (Renk, 2004, p. 40). Dessa forma, a promoção do catolicismo romanizado, foi feita, sobretudo por indivíduos, especialmente destinados a esse trabalho, ou seja, pela atuação de componentes de inúmeros institutos religiosos. (ROCHA, 2008, p. 94)

Como estratégia prática desse novo Aparelho Eclesiástico, afim de fortalecer essa aliança de costumes, ideológica, com as camadas superiores seriam abertas escolas masculinas e femininas de alta qualidade física e de ensino clássico nos moldes europeus. Eram instituições totalmente voltadas para as camadas média e alta da sociedade. Disciplinadoras e conteudistas praticavam um ensino universalista e de caráter religioso. Dessa forma, a Igreja formou junto à classe dominante alguns de seus dirigentes, mas também os futuros intelectuais tradicionais. Indivíduos que, em futuro breve, estariam no cenário político impregnados de uma visão de mundo formada pela Igreja.

No verbete que preparou para a *Enciclopédia Delta-Larousse* (cf. Lima, 1967, pp. 1848-1873) sobre o catolicismo no Brasil, Alceu Amoroso Lima divide sua história em três períodos: o primeiro de catequese e formação da consciência cristã, que se estende até a Independência; um período intermediário marcado pelo regalismo e pela decadência do espírito cristão, com a subordinação da Igreja ao Estado; e a fase que tem início nas primeiras décadas do século XX, de revitalização do ideário cristão entre as elites e luta pela expansão da ortodoxia da Igreja, desligada do Estado, entre as diversas classes sociais. Haveria, a partir de 1922, um “surto crescente de expansão do catolicismo entre as elites intelectuais” (*Idem*, p. 1871) que seria o maior da história, de modo que “em qualquer momento anterior seria impossível apontar tal número de católicos na primeira linha de pensadores, literatos, historiadores, professores etc.” (*Idem*, p. 1871). Entre os exemplos que confirmam sua tese, apresenta um elenco que ajuda a mapear nosso campo. (PINHEIRO FILHO, 2007, p. 34)<sup>11</sup>

Paralelamente a tal ação, a Igreja também construiria um discurso compatível com sua participação política no Estado restrito. Segundo Beozzo, a Igreja baseou seu

---

<sup>11</sup> Continuando a citação: “Nos limites desta pesquisa, o que interessa mais de perto é o marco inaugural desse movimento, atribuído à conversão de Jackson de Figueiredo ao catolicismo em 1916. Figueiredo foi líder da reação católica conservadora inspirada pelo pensamento antirrevolucionário europeu do século XIX, fundador da revista *A Ordem* e do Centro Dom Vital, instituições centrais na elaboração e na divulgação de sua prédica, em cuja direção o sucedeu Alceu Amoroso Lima após sua morte em 1928. É preciso acompanhar as trajetórias desses dois personagens, o sentido de suas obras decisivas no período e o lugar do grupo restrito numa sociedade em processo de reorganização sociopolítica e de novos agenciamentos culturais dos grupos dirigentes.” (PINHEIRO FILHO, 2007, pp. 35,36)

argumento na concepção liberal de Direito, passando a defender os direitos da maioria, que pretendia, agora, que fossem traduzidos na legislação brasileira e na prática do Estado: o Brasil possuía a maioria da sua população católica e, por isso, tal posição deveria ser respeitada na legislação e no Estado.

Toda a questão escolar, ponto nevrálgico da disputa entre a Igreja e o Estado, não atingia a população pobre, (...). Também a Igreja não se preocupava em abrir escolas para o povo, salvo na situação toda especial (...) dos imigrantes das áreas de colonização do Sul, estando sua estratégia voltada para os filhos das classes dominantes. Esta mesma questão do ensino religioso nas escolas oficiais não chegava a sensibilizar e mobilizar as classes dominantes, pois estas podiam sempre enviar seus filhos e filhas para os colégios de padres e freiras a elas destinados e aí obter sua educação religiosas.

Por isto mesmo, as reclamações da Igreja contra o Estado adquirem um caráter mais retórico do que real (BEOZZO, 1986, p. 281)

Cabe notar, todavia, a confluência de estratégias da Igreja no Brasil e da Santa Sé durante as duas primeiras décadas da República, tendo como foco comum o investimento na educação como forma de penetrar nas alianças com as classes dominantes. Neste primeiro momento da República, apesar da introdução no país de novas filosofias políticas que incentivavam a organização política popular e condenavam a religião (sobretudo anarquismo e comunismo), a Igreja quase não temeu perder espaço junto à população mais pobre, confiante nos efeitos duradouros da dominação realizada durante quatro séculos de monopólio religioso, por beneplácito do Estado e atuação de seu Aparelho Religioso. Com o advento da República, o que ela perdeu foi sua condição privilegiada na aliança com o Estado, já que o ingresso de práticas e filosofias liberais ameaçou seu campo de influência no seio dos setores médios e das classes que detinham o controle do Estado.

No Aparelho Eclesiástico, os intelectuais tradicionais estavam envolvidos na reforma da Igreja para, reconstruindo seu corpo ideológico, adaptar-se ao novo contexto político e econômico da conjuntura nacional. Destaca-se, neste empreendimento, a figura do Pe. Julio Maria<sup>12</sup>, que os estudos de VILLAÇA (2006) apontam como um dos

---

<sup>12</sup> Júlio César Moraes de Carneiro (1850-1916), carioca, quando jovem foi redator da Imprensa Acadêmica da Faculdade de Direito de São Paulo, onde se formou. Segundo MARTINS (2013), filiou-se ao Partido Liberal e nesse período seu discurso dentro da faculdade era considerado anticlerical. Integrou-se à maçonaria. Tornou-se Promotor em Mar de Espanha (MG). Tentou eleger-se Deputado Distrital, sem sucesso. De acordo com ARDUINI (2011), a base de sua formação, os teóricos que o influenciaram fortemente foram: ‘Darwin, Comte, Littré e Buchner. Somam-se a esses os católicos ultraconservadores: Donoso Cortés, Joseph de Maistre e Laménais. Por fim, as encíclicas de Leão XIII’ (p. 4). Ainda em Mar de

responsáveis pelo projeto da reforma da Igreja. Pe. Julio Maria viveu peculiaridades que marcaram sua proposta de posicionamento da Igreja no Brasil de forma diferente da preocupação do Aparelho Eclesiástico conservador. Com um passado politicamente marcado por sua aproximação com grandes proprietários de terra do Sudeste do país, em suas pregações o padre propunha que, diante a extrema exploração da massa operária e dos trabalhadores rurais, a Igreja deveria servir como seu partido.

(...) A sua influência atingiu mais as camadas populares e nenhum dos seus livros propriamente ficou. Apenas um pouco da memória histórica que escreveu para o *Livro do Centenário* e se reeditou em 1950, no centenário do nascimento de Júlio Maria de Moraes Carneiro: O catolicismo no Brasil. Teve, porém, Júlio Maria a intuição da importância do povo, a intuição da necessidade de uma união efetiva entre a Igreja e o povo (...). (VILLAÇA, 2006, p. 12).

Pároco de Juiz de Fora, lá Iniciaria uma série de Conferências apresentando um modelo pedagógico para o ensino da religião ao povo. Conhecidas como *Conferências de Assunção* (1897), suas reflexões defendiam a população mais humilde, trabalhadores da indústria e do campo. Exortava a Igreja posicionar-se a favor dos mais pobres, fazendo com que sua pregação se aproximasse do discurso socialista utópico. Tais ideias incomodaram os membros do Aparelho Eclesiástico, levando-o a diversas vezes a júízo diante da Assembleia de Bispos Brasileiros. No entanto, apesar da contrariedade da Santa Sé, Pe. Julio Maria nunca chegou a ser condenado. Sua obra mais conhecida foi o capítulo escrito no livro *Associação do Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil*<sup>13</sup>, obra comemorativa do quarto centenário de descobrimento do Brasil. De acordo com Arduini, seu texto buscava demonstrar que a história do Brasil poderia ser escrita a partir da história da própria Igreja e que a nacionalidade e a identidade brasileiras haviam sido forjadas pela fé católica. Por isso mesmo, concluía ele, pensar a história do Brasil era pensar na atuação

---

Espanha, deixou o Partido Liberal e filiou-se ao Partido Democrático. Segundo MARTINS(2013), influenciado pelo desenvolvimento econômico da região durante o período, fez ardorosa defesa da escravidão e da aristocracia rural. Casou-se duas vezes, ficando viúvo em ambas. Teve três filhos, sendo que suas duas filhas morreram, uma ainda quando criança e outra quando jovem. Em 1890 entra para o Seminário de Mariana e muda seu nome para Júlio Maria. É a partir desse momento, que CASIMIRO (2010) classifica-o como um dos intelectuais republicanos convertidos a Igreja, é onde ocorre uma radical mudança em sua visão de mundo.

<sup>13</sup> “ASSOCIAÇÃO DO QUARTO CENTENÁRIO DO DESCOBRIMENTO DO BRASIL. Livro do Centenário. (1500-1900). Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1900. Posteriormente publicado como uma obra em separado com o título “A Igreja e a República” (ARDUINI, 2011, p. 5)

da Igreja no passado e considerar a seu papel para o futuro da Nação. Como exemplo dessa construção ideológica de Pe. Julio Maria, ARDUINI (2011) destaca o seguinte trecho:

Em todo o período colonial a Religião teve no Brasil um grande desenvolvimento, e saliente preponderância sobre os negócios e interesses do país. Se de um lado, os bispos com os seus cooperadores conseguiram, sem obstáculos, ou oposição do Estado, dar à Igreja a importância e o valor que de fato teve não só como diretor das almas, mas também como auxiliar dos poderes públicos na obra do desenvolvimento nacional; de outro lado, o povo, cujas classes dirigentes não estavam ainda contaminadas pelo racionalismo e o materialismo político, se deixava facilmente conduzir pelos princípios da fé. Bem longe de divorciar os seus interesses da Igreja, o povo procurava dar aos seus representantes toda a força moral; procurava na obediência ao clero elevar-lhe ainda mais o prestígio; o clero tinha ação, e exercia com consciência e patriotismo os seus direitos, como cumpria com dignidade os seus deveres. (JÚLIO MARIA. *A Igreja e a República*. Brasília: Câmara dos Deputados/ Ed. UnB, 1981, pp. 12-3. (1ª edição: 1900) pp. 60, 61. **Apud** ARDUINI, 2011, p.6)

O Pe. Julio Maria fazia ardorosa defesa da posição de uma Igreja católica nacional. Para ele, a aliança entre Estado e Igreja era fundamental como forma de ordenação, organização e controle da população e da hierarquia necessária ao desenvolvimento nacional e as mazelas existentes na nascente República residiam, exatamente, no rompimento entre ambas as instituições. Intelectual tradicional, o padre tinha teses originais que o opunham à ortodoxia de seu grupo de inserção. Acreditava que o desequilíbrio das relações de exploração econômica entre as classes sociais se explicava pela ausência da Igreja como reguladora desse processo e propugnava, contra a posição da Santa Sé, o fortalecimento de uma Igreja nacional. E, indo de encontro das estratégias da Reforma Romanizada, Pe. Julio proclamava ser fundamental para o avanço da nação o ensino religioso inserido nos programas da instrução pública. Sua defesa dessa posição provinha do argumento de que se o catolicismo era a base da identidade nacional, manter o ensino religioso na instrução pública seria a base do progresso da República. Entretanto, apesar da repercussão dos debates fomentados por suas ideias, o ideário do Pe. Júlio Maria não repercutiu sobre as estratégias de ação do Aparelho Eclesiástico, que obedecia ao caminho de Reforma apontado pelo Vaticano.

Segundo MARTINS (2013), já adoecido, em 1905, Pe. Julio Maria foi transferido para o Rio de Janeiro, onde ingressou na Ordem do Santíssimo Redentor. Seus últimos escritos são marcados por profundo pessimismo e de acordo com seus biógrafos,

eram os versos da “boa morte” (*id.*, p. 65). Já CASIMIRO (2010) classifica outros personagens como intelectuais convertidos, além de Pe. Júlio Maria, dentre eles Joaquim Nabuco, Felício dos Santos, Eduardo Prado, Jackson de Figueiredo e outros.

### **b) As perspectivas educacionais defendidas por Rui Barbosa, Quintino Bocaiuva, Benjamim Constant**

De acordo com VALLE (1997[b]), as origens da Escola pública remontam aos projetos revolucionários da revolução Francesa, de 1789. Ela foi pensada com o objetivo de ser a instituição que romperia com algumas determinações sociais construídas historicamente por intelectuais do Antigo Regime. Para a nova classe que assumia o poder, um conjunto de concepções do sistema monárquico precisava ter sua base destruída e uma nova visão de mundo cabia ser elaborada. A Escola Pública nasceu com um princípio nacionalizante, pois a ela caberia levar a toda população o novo ideário formulado para os novos tempos.

É impossível separar a Escola pública do sentido eminentemente político que está investido em sua criação: ela nasce no seio de toda uma reelaboração da sociedade, como um desdobramento específico da atividade política que se vai consolidando. Ela não é o produto da iniciativa isolada de um grupo social (como a Igreja), nem seu aparecimento resulta de problemas setoriais, localizados no exterior da ordem pública (como a ação assistencial da monarquia). Surge no interior da prática política como uma necessidade eminentemente ligada à concepção e à gestão da *res/pública*, da criação da nação e de seus cidadãos. Assim, está impregnada dos valores e representações que constituem a esfera política mais ampla, e neste sentido é preciso saber ler, em suas finalidades declaradas e atrás de alguns de seus conceitos básicos, como “público”, “formação”, “cidadania”, etc., a impregnação de conceitos e das polêmicas que eles carregam consigo de cunho explicitamente político. (VALLE, 1997[b], pp. 41 –42)

A Escola, em seu projeto idealizado, guardava em si a aspiração de se tornar uma instituição política que, trabalhando diretamente com o homem-massa, o levaria à condição autônoma da cidadania política, através da aquisição e reflexão do conhecimento humano. Construir uma unidade do povo para uma nova nação era o papel que julgavam caber-lhe. Daí a importância da Escola Pública ter sido fundada como instituição nacional. De Norte a Sul na França, um único discurso, valor e prática deveriam reger as ações exercidas por ela. Entretanto, se filosoficamente esse papel lhe foi conferido, em seu

exercício prático, ela se transformou numa importante instituição retransmissora de concepções ideológicas das frações de classe hegemônicas.

Segundo VALLE (1997[a]), os projetos da Escola Pública brasileira se inspiraram na experiência francesa, que se destacava pelos princípios da universalidade, da obrigatoriedade e da laicidade. Pela universalidade, entendia-se que uma formação comum fosse assegurada a toda a população do país, sem diferença. A obrigatoriedade visava, segundo ela, vencer as resistências das antigas autoridades – familiar, religiosa, tradicional – sobre a educação das crianças, obrigando os pais a enviarem seus filhos à Escola. E o princípio da laicidade pretendia substituir os dogmas religiosos e os valores tradicionais pelo novo ideário republicano.

Tal como aconteceu, porém, no contexto francês, muito cedo o projeto republicano foi adaptado à hegemonia liberal, sem que, com isso, a Escola tenha jamais deixado de ser objeto do embate de tendências conflitantes. Entre os intelectuais orgânicos e tradicionais brasileiros, envolvidos na fundação dessa Instrução pública que se pretendia nacional, três personagens destacaram-se: Rui Barbosa, Quintino Bocaiúva e Benjamim Constant. A síntese resultante do embate entre esses intelectuais definiu o perfil político e a conceituação da Escola Pública brasileira.

Mas esses intelectuais falavam em nome de quem?

A biografia de Rui Barbosa (1849-1923) possui pontos peculiares. Sua família fazia parte de fração da classe dominante durante o Segundo Reinado, sendo próxima ao Imperador Pedro II, sendo seus tios dignitários de comendas de baronato e de ducado. Seu pai atuava como Diretor Geral do Ensino da Bahia. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Bahia, após obter seu grau em 1870 ingressou no Partido Liberal Baiano. Atuou incessantemente na área jurídica, inclusive engajando-se durante o Império, na defesa de eleições diretas e pela abolição da escravatura. No Império, participou do poder legislativo como Deputado da Assembleia Legislativa Provincial e Deputado Geral entre os anos de 1878 e 1884. Em 1880, foi convidado a integrar Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados. Em 1882, apresentou seu parecer sobre a Reforma do Ensino Secundário e do Superior. Nesse parecer, atacava duramente todo o sistema educacional do



Império mostrando, através de censos por ele mesmo construídos, o quão ineficaz e sem objetivo era a educação nacional. Segundo PAULILO,

(...) os Pareceres de 1882 consolidaram para as gerações republicanas a memória do ensino público elementar do tempo do Império. Uma memória que não dizia uma só palavra acerca das oportunidades do aprender, das oportunidades de entendimento do mundo em que se ia crescer oferecidas pela escolarização do Segundo Reinado, dos veios subterrâneos que ligavam a cultura que se queria democratizar com a fratura social produzida pela escravatura (...). (PAULILO, 2004 [a], pp. 471 –472)

Para Rui Barbosa, a referência de sociedade ideal eram Inglaterra e EUA. Considerava a Educação como um direito do Estado sobre o cidadão, a forma de habilitar a povo pobre e despreparado a servir a uma sociedade onde o avanço industrial deveria ser a meta fundamental. Para isso, a educação seria o principal instrumento dessa ação; mas, como afirma PAULILO (2004 [a]), não propunha uma educação clássica e sim uma educação baseada nos princípios de trabalho burguês e de respeito à estratificação “natural e necessária” da sociedade. A força do parecer de Rui Barbosa consistia na intenção de se organizar uma educação capaz de promover “homogeneização cultural e de ação moralizadora de um sistema nacional de educação orientado para estabelecer parâmetros para a cidadania e para a organização social do trabalho” (PAULILO, 2004 [a], p. 472). Este autor sintetiza o parecer em três pressupostos principais: (1) como a sociedade brasileira é incapaz de melhorar por si só, a educação popular oferece canais de aculturação baseada em culturas mais desenvolvidas; (2) a educação só poderá funcionar se for feita de forma racional, baseada nos princípios mais modernos de civilização; (3) a educação “representa a oferta liberal de emancipação social para as classes estigmatizadas como inferiores, é o recurso oferecido a qualquer indivíduo para o auto cultivo, a auto melhoria ou o *self-government*” (PAULILO, 2004 [a], p. 477).

Todas as leis protetoras são ineficazes, para gerar a grandeza econômica do país; todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras. (BARBOSA, 1946, v.10, t.1, p.143).

Barbosa foi senador durante as três primeiras décadas da República, mais precisamente de 1890 a 1921. Também é interessante observar que, por duas vezes, concorreu à presidência, sendo derrotado. Federalista ferrenho e liberal autoproclamado, a

ele tanto fazia a Monarquia ou a República (apesar de não defender o presidencialismo). O valor estaria num país organizado constitucionalmente como federativo, onde o respeito à lei seria o fundamento civilizatório (ZIMMERMANN, 2007). Envolveu-se plenamente na construção da Constituição de 1891, da qual, inclusive, foi um dos redatores e revisores. Sua atuação como representante do governo junto a instituições internacionais é mais do que reconhecida. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras e também fundou o Partido Liberal Nacional. Nos debates sobre a Escola Pública foi ardoroso defensor do princípio da obrigatoriedade. Sobre a Educação Pública, Rui Barbosa afirmou em um de seus discursos:

Gente inculta não pode avaliar o preço à cultura da alma. (...) É portanto a educação uma das coisas que, podemos-lo admitir como princípio, o governo deve distribuir ao povo. Ela constitui um dos casos a que não se aplicam necessariamente os motivos da regra da não-intervenção. (BARBOSA, 1946, p. 86)

Sua compreensão sobre a força política na formação do “bom senso” da população fica muito clara em todas as suas manifestações dirigidas a diversos jornais. Dentre estas destacou-se aquela realizada entre março e dezembro de 1889, quando assumiu a direção do *Diário de Notícias*. Nele publicou diversos artigos, difundindo suas ideias e aspirações liberais. Entre 1910 e 1912, voltou a colaborar com o mesmo jornal, escrevendo textos de cunho político, denunciando o sistema “corrupto” e de “privilégios a oligarquia rural” (MACHADO; MELO, 2007) que havia se instalado no Estado republicano. Em pesquisa feita sobre a repercussão política do *Diário de Notícias*, as autoras concluem:

(...) o jornal Diário de Notícias, sob a direção de Rui Barbosa, transformou-se em um dos “[...] grandes órgãos da imprensa dos agitados dias finais do Império”. O jornal exerceu imensa influência nos leitores, de maneira que Rui Barbosa, com liderança, alcançou a posição de chefe da opinião nacional. Assim, Lima (1947) considera que foi nas páginas do Diário de Notícias que sua voz se tornou uma das mais representativas do país. As campanhas difundidas no jornal contribuíram, significativamente, para o fortalecimento das aspirações, dos sentimentos e reivindicações liberais daquele momento, colaborando para a divulgação de alguns ideais republicanos. (MACHADO; MÉLO, 2007, p. 185)

A partir do discurso da lei pela lei, construiu um conjunto ideológico que legitimava as ações pelo fortalecimento do capitalismo como alternativa para o desenvolvimento nacional. Seus discursos eram sempre comparativos aos modelos norte

americano e inglês, construindo a partir daí as metas a serem alcançadas de modo a colocar o Brasil dentro ‘das fileiras das nações civilizadas’. E foi exatamente por ter como modelo de desenvolvimento estas nações capitalistas que ele sempre defendeu e buscou fortalecer a indústria brasileira, sem conseguir perceber o quão, no Brasil, os industriais achavam-se intrinsecamente imbricados às classes dominantes agrárias – e , conforme nos demonstrou MELLO “*A burguesia cafeeira não teria podido deixar de ser a matriz social da burguesia industrial, porque única classe dotada de capacidade de acumulação suficiente para promover o surgimento da grande indústria.*” (2009, p. 143). O desenvolvimento capitalista de um era proporcional ao da outra, compondo assim um único todo orgânico. Encontramos em Rui Barbosa a característica apontada por Gramsci: a construção de um corpo ideológico que, ao mesmo tempo em que organizasse e legitimasse as práticas de uma dada fração de classe e sua hegemonia, ultrapassava esse cenário particular construindo uma concepção de bem coletivo, nacional.

No que se refere à educação, via a instrução pública como instrumento formador das classes subalternas. Essa tríade é bem testemunhada na análise de BARROS; MACHADO,

No projeto e nos pareceres de Rui Barbosa, a instrução aparece como uma das condições para a manutenção da ordem burguesa. Ela poderia funcionar como um expediente para conter o avanço das ideias socialistas, que pregavam a r evolução social, e contribuiria para a disseminação dos ideais que viriam a construir a socialdemocracia. (id. 2006, p. 90)

Entretanto, apesar de sua influência, sua proposta de instrução pública organizada em sistema nacional e único jamais foi a cabo.

Outro personagem que merece destaque como um dos formuladores dos primeiros projetos de instrução pública na República foi Benjamin Constant (1833-1891). Militar, político, idealizador da expressão “Ordem e Progresso” contida na bandeira brasileira, inspirou-se no ideal positivista do francês Augusto Comte e seu famoso emblema do “amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim”. Constant participou efetivamente da Proclamação da República, através da sua atuação dentro do Exército. Em 1887, fundou o Clube Militar, importante centro de propaganda republicana, do qual foi presidente e em 9 de novembro de 1889, presidiu a sessão que decidiu pela queda da

Monarquia: por proposta do positivista Demétrio Ribeiro, Benjamin recebeu o título de “Fundador da República Brasileira”.

Benjamin Constant, como ficaria conhecido, nasceu em 1837 e fez carreira no Exército brasileiro, tendo alcançado a patente de tenente-coronel, mas chegaria a general “por aclamação” nos primeiros dias da República. Lecionou matemática em várias instituições, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, a Escola Normal, a Escola Politécnica, a Escola Militar e a Escola Superior de Guerra, todos no Rio de Janeiro. Adepto do positivismo, que supunha ser a República a mais avançada forma de organização política, foi um dos primeiros e mais importantes divulgadores da doutrina no país, transmitindo-a à juventude militar que passava por suas aulas. Essa interação entre professor e alunos contribuiu decisivamente para que a “mocidade militar” — para usar uma expressão da época — se tornasse republicana. (MAGALHÃES, 2009, p. 7)

Foi professor, formado em matemática e ciências físicas. Durante 20 anos atuou como professor e depois diretor do Instituto dos Meninos Cegos, do Rio de Janeiro – que, em sua homenagem, desde 1891 passou a chamar-se “Instituto Benjamin Constant”. Proclamada a República, assumiu o Ministério da Guerra do Governo Provisório e, em 1890, o posto de General-de-Brigada. Por discordar das ideias do presidente Deodoro da Fonseca foi afastado do cargo, tendo sido criada para ele a Pasta da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Em seu comando seria responsável pela Instrução Pública no Brasil e promoveria a primeira série de reformas no Ensino Público, conhecida como Reforma Benjamim Constant (1890).

Esta Reforma, em síntese, pretendia estruturar a Escola Pública organizando a escola primária em dois ciclos: 1º grau, para crianças de 7 a 13 anos; e 2º grau, para crianças de 13 a 15 anos. Previa ainda uma escola secundária com duração de 7 anos e reestruturava o ensino superior, dividindo-o em Politécnico, de Direito, de Medicina e Militar. Constant defendeu que, no ensino superior, as faculdades privadas pudessem diplomar seus alunos independentemente da diplomação das instituições públicas, desde que tais faculdades apresentassem seus currículos à Pasta da instrução. Em relação ao plano curricular do ensino secundário, sem suprimir sua parte tradicional – ou seja, o estudo das humanidades clássicas – a reforma propôs que seu cerne residisse no estudo das ciências fundamentais, em um curso de sete anos, que seguiria a ordem lógica de classificação estabelecida por Augusto Comte. Segundo SILVA,

O plano de estudos proposto por B. Constant (...), não foi levado a sério, pela falta de interesse que despertou nos alunos, por contrariar a concepção preparatória do ensino secundário, além do que era totalmente inexecutável. Assim é que já no primeiro ano da sua implantação, vozes de protesto se levantavam pedindo a sua imediata revogação. (SILVA, 1969, p. 222).

Como tantas outras a seguir, a Reforma Benjamin Constant nunca foi executada plenamente, tendo apenas conseguido regulamentar o ensino do 1º grau. Segundo comentários da época, ela era inexecutável pela própria “fraqueza cultural” do povo brasileiro. Durante as discussões sobre Instrução Pública, Constant defendeu arduamente o princípio da laicidade<sup>14</sup>.

Intelectual orgânico da corrente positivista, Benjamin Constant teve destacada participação na legitimação do pensamento “racionalista”, contribuindo ativamente para a implantação do pensamento liberal.

O terceiro personagem, Quintino Bocaiúva (1836-1912), republicano histórico, foi jornalista e tipógrafo, tendo tentado, sem sucesso - em função de suas condições financeiras - graduar-se em Direito. Participou intensamente dos eventos que levaram à Proclamação da República, tendo sido um propagandista e ativista pela instauração deste regime no país desde as últimas décadas do Império. No Rio de Janeiro, foi redator do Manifesto da República de 3 de dezembro de 1870, publicado pelo jornal *A República* (fundado a partir da publicação do Manifesto em edição até 1874). Defendia que tal sistema deveria ser implantado paulatinamente, sem arroubos revolucionários, pois acreditava que o país não contava com um povo educado, informado, organizado e ordeiro o bastante para participar de uma revolução. De acordo com as primeiras palavras citadas na abertura do *Manifesto Republicano* de 1870:

As armas da discussão, os instrumentos pacíficos da liberdade, a revolução moral, os amplos meios do direito, postos ao serviço de uma convicção sincera, bastam, no nosso entender, para a vitória da nossa causa, que é a causa do progresso e da grandeza da nossa Pátria.

---

<sup>14</sup> A exemplo: “A forte influência positivista no movimento republicano se fez sentir na reforma de ensino, decretada em 1890, sob a coordenação de Benjamin Constant, que tinha por finalidade sintonizar a educação nacional aos ideais republicanos. As proposições básicas eram a laicização, a gratuidade e a preponderância das disciplinas científicas, em ruptura ao modelo humanista clássico; numa palavra, uma escola estatal acessível a todos. A reforma foi um fracasso. A maior parte ficou letra morta. Benjamin Constant e sua equipe perderam de vista as variáveis econômicas, como a falta de recursos e de infraestrutura, assim como também os obstáculos políticos, a falta de apoio das classes dirigentes e dos intelectuais que não queriam prejudicar a formação de seus filhos no ensino privado.” (ALVES, 2009, P.75)

A bandeira da democracia, que abriga todos os direitos, não repele, por erros ou convicções passadas, as adesões sinceras que se manifestem. A nossa obra é uma obra de patriotismo e não de exclusivismo, e aceitando a participação de todo o concurso leal, repudiamos a solidariedade de todos os interesses ilegítimos. (Manifesto Republicano, 1870, §§ 5, 6)

Bocaiúva também defendia que a mudança do sistema político só poderia verificar-se com apoio do Exército, única instituição por ele tida como capaz de manter o equilíbrio e unidade nacional na transição para a República. Segundo suas próprias palavras:

Procurando imprimir aos nossos trabalhos caráter prático, declarei sempre e categoricamente que não iria para a rua, quero dizer para o ato de rebelião, sem o botão amarelo. Conhecia perfeitamente os nossos antecedentes históricos para não ter mais ilusões neste particular. Sem a força armada ao nosso lado, qualquer agitação de rua seria não só um ato de loucura, porque nos faltaria tudo com que pudéssemos enfrentar, mas seria principalmente uma derrota antecipada, pois iríamos dar ao governo ocasião de sofrer, se não esmagar de vez, toda a campanha republicana. Nessa ocasião, ainda dissenti de um companheiro a quem muito prezava – o Silva Jardim, que pensava dever se fazer a República por uma série de tumultos na rua, levantando o povo contra a monarquia. (BOCAIÚVA, 1986, Vol. I, p. 643).

Bocaiúva foi o único civil envolvido no processo de implantação da República, na praça que atualmente leva este nome, no Rio de Janeiro. Como político, foi o primeiro Ministro das Relações Exteriores (1889 a 1891), tendo deixado a Pasta em 1891 para exercer o cargo de Senador e participar da Assembleia Nacional Constituinte. Promulgada a Constituição, abandonou o mandato e voltou a atuar como jornalista, ocupando em 1892 o posto de redator de *O Paiz* (jornal por ele fundado em 1884). Desempenhou importante papel utilizando a redatoria de seu jornal como organismo de “discussão política e críticas” a posições e ações a favor e contra os governos que passavam. Foi através deste veículo que constantemente fez críticas à instrução pública, convidando outros letrados do período para fazê-lo.

Voltaria à vida política como Senador eleito, além de Presidente do Estado do Rio de Janeiro (1900-1903). Exerceu a vice-presidência do Senado até sua morte, tendo sido também membro da maçonaria, onde alcançou o mais elevado grau da loja: Grão-Mestre. Foi ainda presidente do Partido Republicano Conservador. Nas discussões sobre a Escola Pública, destacou-se pela veemência com que defendia o princípio da gratuidade, ao contrário de Rui Barbosa, defendia que a instrução pública deveria ser um dever do Estado

para com todos os cidadãos e destes para com a nação, de modo que se recuperasse o tempo perdido pelo “atraso” do Império.

Todos esses personagens falavam de lugares sociais diferentes e construíram uma síntese acerca da Escola Pública no Brasil:

Nenhum legislador pode ser visto como indivíduo, salvo abstratamente e por comodidade de linguagem, porque, na realidade, expressa uma determinada vontade coletiva disposta a tornar *efetiva* sua ‘vontade’ porque a coletividade está disposta a lhe dar efetividade (Q 14, §9, p. 1663. In BIANCHI, 2008, p. 195)

O pequeno sumário biográfico desses personagens aponta o quanto a Escola Pública tornou-se espaço de disputas e relações que espelhavam o conflito presente no próprio Estado Ampliado da Primeira República. Os “grandes pilares” que fundamentaram a Escola pública brasileira representavam concepções políticas, atuações e representações de classe (ou de frações de classe) distintas. Entretanto, se esses intelectuais lançaram as diretrizes básicas da Educação pública no Brasil republicano, esse espaço político não se resumiu apenas a tais discussões, tendo abarcado outras questões que também se integravam à “missão” dessa instituição e igualmente representavam interesses de frações de classe em busca da afirmação de sua hegemonia.

A construção ideológica legitimadora das políticas educacionais conquistou grande adesão por parte da Sociedade Civil, principalmente pela argumentação em prol de uma coletividade nacional: tratava-se do “Progresso” nacional, da constituição de um novo “Processo Civilizatório”, da “Regeneração da raça brasileira”, do “fim da pobreza e do atraso” mediante o aprimoramento educacional de seu povo. Estes e outros argumentos conseguiram atingir todas as camadas sociais, convencendo-as não apenas da importância da educação, mas do modelo educacional republicano.

## ***2. Sociedade Civil na Área da Instrução Pública na Primeira República***

Mas quem seria esta Sociedade Civil a ser convencida?

O moderno príncipe, o mito-príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um organismo; um elemento complexo de

sociedade no qual já tenha tido início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação. Este organismo já está dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido político, a primeira célula na qual se sintetizam germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais. (GRAMSCI, 2000[b], p. 16)

Gramsci define o partido como o principal espaço sociopolítico de agregação e organização da vontade coletiva de um grupo social, o locus privilegiado para a reflexão, compreensão da realidade e formulação de estratégias de poder. A instrução pública acabou por constituir-se, nas três primeiras décadas da República, em plataforma de atuação de diversos partidos políticos eleitorais. Entretanto, dentre as organizações que tinham como objetivo exclusivo a própria instrução, observamos que poucas conseguiram ultrapassar aquilo que GRAMSCI (2000[b], p. 41) chama de “primeiro grau da homogeneidade, de autoconsciência e de organização” presente numa correlação de forças: a identidade econômico-corporativa. E, de fato, a maior parte das agremiações que, reunindo operários, professores ou outros profissionais mostravam-se, à época, interessadas em intervir nos rumos da instrução pública fracassaram em seu intento e se dissolveram. Poucas foram as organizações que, superando a mera defesa de interesses corporativos, souberam ampliar o escopo de sua atuação. No levantamento das organizações existentes nas primeiras três décadas da República (1890-1920), destacaram-se algumas instituições, apresentadas no quadro 1.



**Quadro I – Entidades da Sociedade Civil ligadas à Educação: 1890-1920**

AGREMIações	CARACTERÍSTICAS DE ATUAÇÃO	ESTADOS – ÁREA DE INFLUÊNCIA
Agremiações religiosas	Escolas privadas, conquanto também atuassem junto à educação filantrópica, buscando a construção do argumento de legitimação do ensino religioso na instrução pública.	Por todo o país – anteriores a República, como parte das ações da Reforma católica, o país recebeu um número de ordens religiosas europeias de forma acentuada na década de 10 e 20.
Liga de Professores	Composta por professores que lutavam em prol da melhoria das condições de trabalho e apesar de estarem presentes em vários estados, seus estatutos se diferenciavam de estado para estado.	Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina
Associação dos Professores do Brasil	Composta por professores em prol da melhoria de suas condições de trabalho e apesar de estarem presentes em vários estados, utilizando o mesmo estatuto, não conseguiram produzir uma proposta única nacional em função das diferenças das realidades regionais.	Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Amazonas, Maranhão, Bahia, Pernambuco e Paraíba
Associação Metropolitana de Esportes Athleticos	Composta por professores do ensino primário, médicos, professores com especialidade em educação física. Atuavam em prol da inserção do esporte no currículo da instrução pública.	Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia e Paraíba
União Universitária Feminina	Composta as mulheres que conseguiam alcançar o grau superior de ensino e buscavam a abertura e respeito no mercado de trabalho.	Rio de Janeiro e Bahia
Cruzada contra o Analfabetismo	Composta por famílias mais tradicionais, principalmente de políticos, que realizavam doações para a construção de escolas gratuitas em prol do fim do analfabetismo.	Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Bahia
Liga Brasileira Contra o Analfabetismo	Composta por um conjunto de letrados que se empenharam numa campanha em todos os meios de comunicação buscando intervir na formulação das políticas públicas educacionais em prol da mobilização da sociedade brasileira em favor do combate ao analfabetismo, conclamando o Estado a intervir diretamente na questão.	Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Pará, Amazonas, Bahia, Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Norte, Goiás e Maranhão
Liga de Defesa Nacional	Composta por indivíduos de classe média urbana que, como membros da Liga, empreendiam grande campanha cívica nacionalista.	Inicia-se no Rio de Janeiro e se espalha pelos principais núcleos urbanos de todo o país.

FONTES: Quadro elaborado pela autora a partir de revisão bibliográfica<sup>15</sup> e consulta aos seguintes acervos: IHGB, ABE e Biblioteca Nacional e ainda nas bibliotecas virtuais da Biblioteca Nacional; Arquivo Nacional; Arquivo Municipal de São Paulo; Arquivo Geral da cidade do Rio de Janeiro; Arquivo Público do Rio de Janeiro.

<sup>15</sup> ARDUINI(2011); BARROS; MACHADO(2006); BOTO(1999), CARDOSO; PERES(2005); CASIMIRO(2010); FARIA FILHO; LOPES; VEIGA(2000); FARIA FILHO; VIDAL (2003); GOMES(2003); GONDRA; SCHUELER (2008); JIZENJI (2010); JUNQUEIRA(2011); KRISCHKE (1979); NAGLE(1976); NOFUENTES (2008); NUNES(1995); OLIVEIRA(1989); OLIVEIRA(2004); PINHEIRO FILHO(2007); RANQUETAT JR.(2011); ROCHA(2008); SANTOS(2009); SILVA(2001); STEPANHO; BASTOS(2005); TAMBARA (2009); VIDAL; FARIA FILHO(2005).

Por si só, a simples multiplicação de tais entidades no período depõe contra a interpretação de Nagle que não reconhece os conflitos que, na Sociedade Civil, tomaram a forma de polêmicas educacionais. Porém, sua sobrevivência – em sua original denominação ou após fusão com outras organizações, transformadas em órgãos de representação de classe ou mesmo sob forma de revistas, boletins e jornais – deixa claro o investimento político de que a educação fez-se objeto, espelhando as contradições e disputas em curso na sociedade.

Os movimentos operários, em geral, e anarquistas, em particular, não chegaram a programar diretamente uma campanha que discutisse a política de instrução pública. Merecem, porém, uma menção à parte pela operação política, intencional ou não, de inversão do sentido sobre o princípio da obrigatoriedade escolar, que inicialmente era considerado um dever do cidadão, passando a ser defendido como um direito das famílias. Dessa forma, denunciavam a falta de atenção atribuída pelo Estado à instrução pública destinada a filhos de operários e cobravam do Estado restrito a obrigatoriedade da oferta de vagas escolares para eles, evidenciando, inclusive, o preconceito que contra eles pesava. Esse tom de discussão fica bem exemplificado em artigo de Deoclecio Silva, publicado no jornal *O Operário*, de 2 de abril de 1911<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Anexo 1 – Jornal *O Operário* – órgão do Partido Republicano 1911

Figura 1 – Jornal “O Operário”, órgão de divulgação do Partido Democrático  
Fonte: Jornal O Operário. Acervo digital Biblioteca Nacional (Anexo 1)



Segundo a publicação feita sobre o problema da instrução pública, ele reivindica:

A classe operaria que, dia a dia, aumenta em nosso Estado, principalmente no Recôncavo e no sul, já deve ser olhada com atenção, com mais interesse, ser coparticipadora das benevolências das leis relativas à instrução. (...)

O homem que, sem interrupção, trabalha de sol a sol, sujeito a um salário diminutíssimo, e sempre especulado pelos poderosos e pelo sistema das multas – o operário, o elemento da riqueza e prosperidade dos paizes; que sacrifica a seu corpo, a própria vida, que só possui, o deia de amanhã, e desaparece muita vez legando á familia numerosa a miséria, o abandono – , o operário, esse grande elemento dos milionários que se banqueteam á custa do suor que se derrama nas officinas, tem jus a que o Estado lhe vá ao encontro, ministrando-lhe obrigatoriamente a instrução precisa, que só reverterá em benefício dos créditos do Paiz.

São necessárias estas considerações, pelo facto que se dá nas localidades onde predominam, principalmente, as officinas, as fabricas de fumo, as fabricas de tecidos e de cigarros, enfim, todas estas pequenas e grandes industrias, provenientes da actividade dos homens.

Creanças de ambos os sexos, ainda em idade escolar, sem que ainda saibam os elementos de instrução, (...) nos quaes, a título de uma aprendizagem au *Deus Dará*, o menos que obtem é um organismo alquebrado, condições Moraes pouca invejáveis e nada de instrução, que o habilite para o futuro a ser um operário digno deste nome.

E a frequência das escolas das proximidades desses estabelecimentos também decahe, apesar dos esforços dos professores, porque julga alguém, pelas creanças, que o operário e o artista não possuem necessidade urgente de algum desenvolvimento intellectual. (Jornal *O Operário*, 2 de abril de 1911, p. 2, Anexo 1)

O tom deste editorial repete-se em outros periódicos oriundos da imprensa operária. Ali não se questionavam conteúdos, objetivos, métodos, tampouco a ideologia que modelava o ensino. Nessa etapa histórica do movimento do operário nacional, a demanda era por garantias de oferta da instrução pública aos filhos da classe trabalhadora. Contudo, muitos são os indícios de que a atividade dessas agremiações, sobretudo de cunho anarquista, estendeu-se bem além das denúncias registradas em seu material impresso. Entretanto, o resgate detalhado dessa atuação – tanto quanto a das demais organizações da Sociedade Civil existentes, tal como apresentadas no quadro acima - mostrou-se, mais do que difícil e, em vários momentos, quase inviável.

A crônica falta da salvaguarda de documentos nos arquivos históricos e bibliotecas públicas brasileiras revela-se, no caso dessas instituições, quase total. Segundo NOFUENTES (2008) a falta de preservação da memória das Ligas, Associações e outros movimentos relativos às três primeiras décadas da República, deve-se, em grande parte, à atuação dos intelectuais escolanovistas, que promoveram severa desqualificação da atuação dessas primeiras agências. Como reflete a autora:

Já destacamos o momento anterior que um dos mais importantes pilares da fundação da ABE seria a crítica ao que se chamava ‘fetichismo da alfabetização intensiva’. Este é um ponto crucial de crítica feita pela ABE aos movimentos como LBCA. Para os fundadores da Associação Brasileira de Educação, era necessário, ao invés de *apressadamente ensina a ler, escrever e contar aos adultos iletrados* – coisa de uma má pedagogia – *cuidar seriamente de educar-lhes os filhos fazendo-os frequentar uma escola moderna que instrui e moraliza, alumia e civiliza*. Estas ideias, amplamente difundidas pela ABE, deixam evidente o combate aos movimentos que a antecederam e, sobretudo, um distanciamento em relação às campanhas de alfabetização que vinham acerca do papel destes

movimentos na história da educação no Brasil. Não por acaso, foram tais movimentos relegados a segundo plano, tal qual haviam feito os membros da ABE. (NOFUENTES, 2008, p. 137.)

Além disso, pesa sobre o próprio período um forte pessimismo, que sem dúvida ajudou a eclipsar as iniciativas existentes: NAGLE (1976, pp. 97-99), observa que na década de 1910 a falta de implementação efetiva das políticas públicas educacionais elaboradas pelo Senado e Câmara de Deputados e constantemente discutidas e avaliadas por entidades da Sociedade Civil, gerava profundo sentimento de desânimo, construindo uma sensação de fracasso, de que a República seria finalmente incapaz de civilizar o país através da educação. É possível que tal pessimismo tenha, ademais, facilitado, nos anos seguintes, a valorização da ação do grupo escolanovista e da Associação Brasileira de Educação em torno da qual se reuniam.

Mas, nestes primeiros momentos da história da educação republicana, os “especialistas” – se é que assim se pode chamar, com certo anacronismo, os professores em atividade na época – não lograram constituir suas próprias associações, ao menos de forma mais duradoura. Considerando a homogeneidade dos partidos em formação, tal como propõe Gramsci, podemos também observar que determinadas estruturas políticas, próprias das três primeiras décadas da República, dificultaram em muito o amadurecimento da consciência do professor como categoria profissional: a falta de implementação de um modelo nacional da instrução pública; a intensa preocupação com a alfabetização, muito mais como meio de aumentar o potencial número de eleitores do que, de fato, como um instrumento de desenvolvimento intelectual; a educação rural intensamente controlada por ações do coronelismo; a monopolização das discussões sobre educação por parte da “elite culta” da sociedade (advogados, médicos, juristas, engenheiros etc.). Todos esses problemas impediram que se desenvolvesse nos partidos - que tinham a educação como diretriz de sua unidade ideológica e prática - a consciência de categoria ou de pertencimento de classe e a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social. (GRAMSCI 2000[b], pp. 40-42).

Apesar das considerações sobre as dificuldades de resgatar a memória da atuação das agremiações da Sociedade Civil, algumas das ligas e associações citadas no quadro I merecem destaque pelo próprio acervo que conseguiram nos legar.

### a) A Associação de Professores do Brazil (APB)

A Associação dos Professores foi fundada a 11 de fevereiro de 1900 no Rio de Janeiro e, em 22 de março, elegeu sua primeira diretoria<sup>17</sup>. Na síntese da Ata de Fundação registrada em sua Revista *A Eschola* destaca-se o objetivo da agremiação:

Desde então, a Associação que já conta avultado número de sócios e que já publicou seus estatutos, há celebrado reuniões, nas quais tem sido considerado o problema da instrução publica sob o prisma dos grandes interesses das comunidades. (Ata da Fundação da revista *A Eschola*, fevereiro de 1900, p. 23)

Em sua primeira reunião, a Assembleia decidiu pela publicação de uma revista do órgão constituindo “*A Eschola – Órgão da Associação dos Professores do Brazil*”, de caráter mensal, cujo primeiro número foi lançado em julho de 1900. A mobilização que a entidade inicialmente se propunha a fazer previa a realização de palestras instrutivas, oferecidas por especialistas e pedagogos para professores. Com isso, esperavam agregar professores e outros intelectuais em torno da Associação, fortalecendo-a em torno de um objetivo comum, segundo suas próprias palavras.

É de esperar que a nobre classe do magistério e a luzida falange de homens de letras que tanto contribuem para a vida intelectual do país, correspondam a este apelo que lhes dirige um grupo de entusiastas esforçados, congregando-se todos em torno da bandeira comum – *a instrução do povo*. (*A Eschola*, fevereiro, 1900, p. 23)

---

<sup>17</sup> Presidente: Felicissimo José Fernandes Lima; Vice-presidente: Dr. Raul do Nascimento Guedes; 1º Secretário: Romualdo de Alcântara; 2º Secretário: Arthur Paraíso; Tesoureiro: Dr. Francisco Luiz Loureiro de Andrade; Procurador: Joaquim de Alcântara; Bibliotecário: Manoel José Teixeira; Orador: Affonso Herculano de Lima. Ressalte-se a ausência de documentos sobre esses personagens. Para tanto, seria necessário que se buscasse em acervos familiares, se é que estes acervos existem

**Figura 2 – Recorte da capa do primeiro número da Revista “A Eschola”**



Fonte: Revista da Associação dos Professores do Brasil (Anexo 2)

Do total de números publicados, a Biblioteca Nacional conserva apenas os dois primeiros. A revista possuía uma média de 20 a 25 páginas e continha, além da contracapa com anúncios de apoiadores, as seguintes seções regulares: (1) editorial, onde se fazia uma avaliação da implantação da política de instrução pública e do papel do magistério; (2) uma seção dedicada às questões sobre a organização do ensino municipal da capital do país (RJ); (3) artigos destinados à formação das ‘mestras’ para o ensino infantil; (4) uma análise das políticas públicas nacionais, com base no desenvolvimento da educação em países “civilizados”; (5) uma seção dedicada ao ensino comercial, industrial e agrícola; (6) artigos em francês, recomendados aos assinantes, “pois cada vez mais o inglês tomava conta de nossas bibliotecas” e para que estes não perdessem contato com a língua francesa (7) uma peça literária contemporânea, impressa em capítulos, para diversificação de leitura dos assinantes<sup>18</sup>; (8) poesias dedicadas aos professores; (9) uma última parte, intitulada como ‘*Factos e Commentários*’, composta pela síntese de uma Ata da Associação de Professores do Brasil<sup>19</sup>, além de ocorrências nacionais e locais que deveriam mobilizar os professores. No primeiro número da Revista, esta última seção destinou-se a apoiar a convocação de um Congresso Nacional em comemoração ao descobrimento do Brasil a ser realizado na capital do país. A Revista informava que a Associação manifestara diretamente ao presidente Epitácio Pessoa seu contentamento, face à relevância da iniciativa.

A crítica mais incisiva contida nos números da revista consultados referia-se à distância existente entre os esforços da categoria - que assumia para si a responsabilidade

<sup>18</sup> A primeira obra a ser publicada foi “*A louca da África*” por Joaquim Roque P. de Alcântara.

<sup>19</sup> Anexo 2, 2a, 2b. – Revista *A Eschola*, órgão da Associação dos Professores do Brasil

de “regenerar” o povo inculto – e a inefetividade das políticas públicas, que não logravam construir e equipar as escolas, principalmente as rurais que, assim, ficavam à mercê do patronato rural:

Autoridades do ensino, desde os diretores gerais até aos superintendentes, sumidades do mundo político e administrativo, desde o ministro até ao obscuro funcionário burocrático, artistas da palavra, desde o orador afeiçoado aos moldes gregos até ao desconhecido escritor, levaram sua pedra mais ou menos facetada ao edifício teórico da instrução publica. Quem estas linhas escreve deve ser crido, porque foi parte, ainda que mínima, neste coro de hosanas que ia ás aldeias, internando-se ás vezes pelos sertões bravios, com grande pasmo dos selvícolas.

Que resultou de tão entusiástico pregão?! O povo não levou muito tempo a convencer-se. Deixou mesmo persuadir-se á primeira intimativa dos apóstolos e procurou em massa as escolas. Mas estas fugiam, como miragem, ás vistas cobiçosas dos catequisados! Em vez dos mestres prometidos encontraram eles politiqueiros jubilados, a empunhar a férula da ignorância pretenciosa e intolerante!

(...)

Só a política, a eterna política, tem obstado ao desenvolvimento da instrução.

Não é que d’entre os que se dedicam a essa afanosa carreira do magistério não haja verdadeiras vocações. Mas esses sabem quanto amargor lhes custa o correto desempenho do seu papel, porque as honras, os favores, as equidades são para os nulos, para os irrequietos e cortesãos.

Apesar das sucessivas organizações pelas quais há passado o ensino, de há vinte e cinco anos a estas partes, tem o povo o direito de perguntar aos dirigentes por estas escolas com as quais lhe acenavam, despertando-lhe a sede do saber útil, do saber aplicado, do saber que se transforma, sem abalo, em força produtora, em energia moral e mental, em trabalho e em riqueza. Essas escolas, as escolas desse tipo, ficaram nos arquivos da propaganda. Em lugar d’elas, porém, estão as escolas teóricas nas grandes cidades, e as escolas criadas para serem distribuídas pelas influencias de campanário, nas populações rurais.

É por isso que julgamos chegado o momento de fazer recomeçar a propaganda, com essa diferença – que ela agora virá de baixo. Será o povo quem pregue a nova cruzada, cabendo aos governos o papel de convertidos, si dignarem-se ouvir a voz d’aquela que por uma ficção engenhosa é considerado soberano, mas que não passa de um eterno mistificado” (*A Eschola*. Rio de Janeiro: fevereiro, 1900, pp. 4 – 5.)

Também é notável o esforço da Revista em apresentar textos com o intuito de atualizar e aprofundar os conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores. Tratava-se de um periódico diretamente dirigido a este público, que funcionava como Aparelho Privado de Hegemonia destinado a organizar as visões de mundo da categoria, mobilizando-a para algumas ações e, com certeza, para a valorização do professor público.



Um dos movimentos surgidos para incentivar a atuação da Associação dos Professores do Brasil foi o *Grêmio de Professores Públicos do Estado do Paraná*, fundado em meados de 1905.<sup>20</sup> A exemplo da entidade do Rio de Janeiro, também produziu uma revista que se destacou como veículo do movimento social dos professores de escola pública: “*A Escola*”. O primeiro número do periódico foi publicado em fevereiro de 1906, indo a público mensalmente durante todo este ano, subvencionado por esforços do próprio Grêmio. Em inícios de 1907, a revista encontrou dificuldades de manutenção e, a partir de outubro deste ano, passou a ser subvencionada pelo governo estadual, tornando-se trimestral. No começo de 1909, porém, o Estado do Paraná retirou a subvenção. Foram publicados ainda mais dois números semestrais, em junho de 1909 e inícios de 1910, embora a revista só tenha voltado a ser publicada em 1921, cujos dois primeiros números (maio e junho) encontram-se conservados no acervo da Biblioteca Nacional. Desde o início, a Revista variou entre 20 a 50 páginas, tendo como redator-chefe o Prof. Sebastião Paraná.

Nessa revista da agremiação paranaense, é possível perceber o esforço para promover maior articulação da categoria através da partilha formal e constante de informações oficiais sobre as estruturas públicas do ensino, o que pode ser constatado em suas seções. Todos os números apresentavam, em suas primeiras páginas, os nomes dos titulares dos cargos de Secretário do Interior, Diretor Geral da Instrução, Inspetor de Instrução da capital e Secretário de Instrução. Igualmente eram listadas as escolas públicas de Curitiba, seus professores regentes e locais de funcionamento, bem como o nome e localização das escolas particulares da Capital.

Todas as listagens vinham acompanhadas de informações sobre as condições físicas, administrativas e legais de funcionamento das escolas, sendo ainda apresentadas sínteses das discussões sobre a instrução pública ocorrida tanto na Câmara de Vereadores, quanto na Assembleia Legislativa, além de estudos quantitativos de diferentes autores, que avaliavam o desenvolvimento da instrução pública no Paraná. Seguia-se um texto sobre a mesma temática sob a perspectiva dos avanços registrados em outros países (tais como EUA, Inglaterra, Canadá, França, China, etc.). *A Escola* mantinha, igualmente, uma seção

---

<sup>20</sup> A primeira diretoria do Grêmio foi composta por: Francisco Guimarães, Presidente; Veríssimo de Souza, 1º Secretário; Lourenço de Souza, 2º Secretário; Brazilio Costa, Tesoureiro.

com informações extraídas do *Diário Oficial do Estado* referentes a vagas disponíveis, contratações, aposentadorias, remanejamentos e afins na área da instrução pública.

Outra seção era dedicada às legislações municipais, estaduais e federais relativas à instrução pública. Publicavam-se, igualmente, súmulas de Atas de reuniões do *Grêmio*, cujas pautas centrais consistiam em exigências favoráveis à formação dos professores primários, no ensino comercial e industrial na cidade e na educação rural – que, objeto de grande descaso por parte do Estado, era deixada aos cuidados das iniciativas particulares, religiosas ou comunitárias.

Houve também, de forma menos sistemática, o registro do processo de instalação da instrução pública no Rio de Janeiro e São Paulo. Além destas pautas constantes, somavam-se textos sobre a missão da escola e da educação nos tempos modernos; textos de formação linguística, histórica, geográfica, análises literárias, capacitação de métodos e teorias pedagógicas. Destaque importante mereceram os nomes dos agentes que redigiam textos para a revista, muitos dos quais iremos reencontrar participando da construção da ABE na década de 20, tais como Sebastião Paraná, Lourenço de Souza, Conego Braga, Elvira Faria Paraná, Ernesto Silva, Azevedo Macedo, Vilhena Alves, Dario Vellozo, Joaquim Silvério, Dr. Castro Lopes, Guerra Junqueiro, Ruy Barbosa, Olavo Bilac, Coelho Neto, Lauro Vannier, Sanches Frias, Esther Pereira, Joanna Falce, Euclides Bandeira, Alfredo Munhoz, Izidoro Costa Pinto, Alicia Moreau, João Roberto Cunha.

A preocupação com a mobilização da categoria dos professores públicos e com a reflexão acerca de seu papel na instrução pública foi estampada no artigo do Redator-Chefe, no lançamento da Revista:

Esta revista é o órgão do Grêmio dos Professores Públicos do estado do Paraná.

Ella vem, não só preencher uma lacuna mas ainda lidar sincera e descabeladamente em pró do progredimento da instrução publica do nosso futuroso Estado e o da classe que a dirige, em labuta quotidiana e profícua. Fazer o mestre, dotar a escola de um pessoal aparelhado para os prédios edificantes e gloriosos da inteligência, – eis felizmente a preocupação quase unanime dos paranaenses, máxime do proeminente depositário do poder publico local. (Revista A Escola, Curitiba, Fevereiro de 1906, nº 1, P. 1)

O esforço em reivindicar o respeito e a consideração devidos aos professores, tanto quanto seu papel na definição dos rumos do ensino público marcam o tom de todas as edições que, via de regra, dirigiam severas críticas aos desmandos dos governos municipais e estadual.

É possível avaliar o impacto da produção dessa revista junto à Sociedade Civil curitibana pelos elogios feitos por diversos redatores-chefes dos jornais de grande circulação do Paraná a diversas edições, bem como pela constante reprodução de artigos da revista *A Escola* nestes veículos – principalmente aqueles que avaliavam o progresso, ou sua ausência, no Estado do Paraná.

#### **b) A Liga Brasileira Contra o Analfabetismo – LBCA (1915-1922)**

Diferentemente das demais associações da época, reunidas em torno da defesa de um ideário político ou de interesses profissionais específicos, a LBCA foi um movimento que se inscreveu na história como tentativa de resposta ao quadro de problemas estruturais que caracterizava o país nos primeiros tempos da República.

Os intelectuais do período tinham consciência da necessidade de uma ação que, rompendo com os antigos valores e hábitos culturais, pudesse construir a unidade nacional que acreditavam ser necessária para o avanço do processo civilizatório. A “elite” intelectual decerto mantinha diferentes avaliações sobre os meios, instrumentos e prioridades a serem adotados, mas as competências de todas as áreas – Medicina, Direito, Letras, Engenharia – concordavam sobre a importância da instrução pública neste processo. Era, por exemplo, o que afirmava o deputado Carlos Peixoto Rodrigues, médico sanitário, em sua tese de Medicina, datada de 1903:

(...) Nós somos uma República – é pela Escola Popular que as multidões se tornam aptas para preencher o fim social. (...) Como remédio às desgraças da hora presente, devemos confiar a melhoria dos nossos destinos; mais seguro é que apelemos para a reforma dos costumes, tarefa que a Escola bem orientada pode e deve realizar. (RODRIGUES, 1903, pp. 2-3)

Assim, não seria uma surpresa se, a partir da década de 1910, como forma de organização e pressão, esses intelectuais passassem a se reunir em Ligas criadas para

fornecer aos desafios da época sua própria resposta. Esta foi a origem, por exemplo, da Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo (1915); da Liga de Defesa Nacional (1916); da Liga Nacionalista (1917); e da Liga Pró-saneamento (1918) dentre tantas outras. Essas instituições, quase sempre originadas no Rio de Janeiro ou em São Paulo, espalharam-se por todo o país, atraindo profissionais de várias áreas e formando uma rede comprometida com os objetivos de transformação social. Os debates por elas promovidos tinham ampla repercussão na imprensa, gerando alguma mobilização e, inclusive, alguma forma de representação no poder legislativo.

Um traço em comum dessas Ligas era como já afirmado, a crença de que a educação seria instrumento essencial da civilização e da unidade nacional. E, entre as diferentes agremiações que respondiam por esta crença, destacavam-se as que, a partir daí, tomariam a alfabetização da população como principal alvo a ser atingido. Este seria, exatamente, o móvel da Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo (LBCA). Segundo NOFUENTES,

A campanha empreendida pelas Ligas Contra o Analfabetismo seria caracterizada por um duplo movimento: uma efetiva mobilização nacional no combate ao analfabetismo – com a criação de escolas, obtenção de apoios das instituições religiosas, da imprensa e da população em geral – e a busca por ações por parte do Estado – via poder executivo e legislativo nos diversos níveis: nacional, estadual e municipal, chamando a responsabilidade pela educação nacional. (2008, p. 20)

A forte campanha da LBCA focava, especificamente, a educação. Reclamava a obrigatoriedade do ensino como forma de impedir a continuidade da reprodução do analfabetismo; a alfabetização de jovens e adultos, destinada especialmente à população de libertos, abandonados durante a monarquia; e a difusão de uma educação permanentemente cívica, capaz, finalmente, de fundar as bases de uma “nação patriótica”.

Em 07 de setembro de 1915, no Clube Militar do Rio de Janeiro, realizou-se a cerimônia de fundação oficial da Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo, noticiada pelos jornais de grande circulação da Capital. A *Gazeta de Notícias*<sup>21</sup> cobriu o evento, apresentando o quadro diretor da LBCA e dando especial atenção à participação de famílias de advogados, homens letrados e médicos. Registrava, ainda, a participação do Colégio José

---

<sup>21</sup> *Gazeta de Notícias*. Anno XL, nº 251, 8/09/1915, p. 4.

Bonifácio (na época colégio modelo) com seus alunos cantando o hino da Independência e anunciava a representação do Presidente da República, através do Ministro do Exterior.

Apesar dos discursos, tais movimentos estavam longe de serem apenas altruísticos e motivados pela inserção da população marginalizada. Apontavam a inclusão da instrução pública no grande cenário das políticas públicas do Estado restrito, o que é perceptível quando nomeamos e qualificamos alguns intelectuais dirigentes do movimento. No quadro abaixo, são apresentados os principais dirigentes da LBCA e seu perfil:

**Quadro II – Intelectuais Dirigentes da LBCA (1915 – 1922)**

<b>CARGO</b>	<b>INTELECTUAL</b>	<b>TRAJETÓRIA</b>
Presidente	Antonio Ennes de Souza	Nascido em S.Luiz- MA (1848); Dr. em Ciências Físicas e Naturais em Zurich; Membro da Sociedade Química de Berlim; fundador e Primeiro presidente da Sociedade Nacional da Agricultura (1897); Diretor da Casa da Moeda; Deputado à Constituinte em 1891; Professor de Engenharia de Minas na Escola Politécnica do Rio de Janeiro; Fundador da Sociedade Brasileira de Ciências (1916), sendo vice-presidente em 1917.
Primeiro Vice-Presidente	Vicente Neiva	Nascido em Recife – PE (1864 – 1926); Formado em Direito em 1886; Membro da Assembleia Constituinte na Paraíba; Juiz de Órfãos e Chefe de Polícia em Vitória – Espírito Santo; Delegado de Polícia em São Cristóvão no Rio de Janeiro; Delegado Auxiliar do Governo de Prudente de Moraes(1897); Auditor Geral da Marinha(1898); No governo de Hermes da Fonseca foi Ministro Interino e depois Ministro Efetivo do Supremo Tribunal Militar (1914); Teve participação de destaque na maçonaria chegando a Grão Mestre do Grande Oriente do Brasil em 1923.
Segundo Vice-Presidente	Maria do Nascimento Reis Santos	Nasceu em Laje – Bahia; Diplomada na Escola Normal de Salvador em 1881; No Rio de Janeiro concorreu a uma cadeira municipal em 1884; Inaugurou a Escola Modelo José Bonifácio; Fundou diversas Caixas Beneficentes Escolares; Idealizadora da LBCA
Terceiro Vice-Presidente	Dr. Homero Batista	Nasceu São Borja – RS (1861); Obteve o título de bacharel em Direito em Recife; Representante gaúcho à Constituinte da República – 1891; Presidente do Banco do Brasil (1912); Ministro da Fazenda (1919-1922)
Secretário Geral	Major Raimundo Pinto Seidl	Fundador da Sociedade Teosófica em 1919; Autor de ‘O Duque de Caxias: esboço de Sua Gloriosa Vida’ (1903)
Conselho Deliberativo	Irineu Marinho	Nascido em Niterói – RJ (1876); Jornalista, no Rio de Janeiro; em 1911 funda o jornal <i>A Noite</i> ; em 1925 FUNDA o jornal <i>O Globo</i> .
	Dr. Carlos Pinto Seidl	Médico; Diretor Geral da Saúde Pública (em 1912); Participou de diversas sociedades científicas: Sociétè d’Hygiène (Paris - França), Associação Internacional contra a Tuberculose; Academia de Medicina; Sociedade de Medicina Legal Rio de Janeiro; organizador e 1º presidente do Sindicato Médico Brasileiro(1928)

**FONTES:** *Grande Enciclopédia Delta Larrousse*. Rio de Janeiro: Delta S.A., 1978, vols. 4 E 13. <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/verbetes/acadbrci.htm>>; LIGA BRASILEIRA CONTRA O ANALFABETISMO, 1941; <<http://prumo.gob.org.br/Museuhex22.aspx>>.

Além dos intelectuais elencados, a LBCA teve como Tesoureiro (na mesma gestão de 1915-1922) o Dr. Julio Fontoura Guedes. Completavam o quadro do Conselho Deliberativo: Irene de Avellar Penteadó, Leonidia Ferraz Teixeira, Dr. Alvaro Baptista, Marcelino Penteadó, Ten. Antonio Freire de Vasconcelos, Prof. José Antônio Gonçalves, Capitão de Corveta Raul Elysio Daltro, Prof. José Honório Menelick.

Na Lista de sócios fundadores, chama a atenção de NOFUENTES(2008) os nomes de: Olavo Bilac, Dr. Luiz Palmier, membros das Famílias Penteadó e Seidl e ainda um grande número de militares e suas famílias. Segundo a autora, o que atraía o apoio desse grupo era o princípio de soldado-cidadão e a defesa nacional, presentes nos discursos e ações da LBCA.

Dentre as funções do Presidente da LBCA, além de representar a Liga, cabia convocar e presidir assembleias, nomear delegados nos estados que não possuíssem “associações congêneres” – isto é, associações que realizassem campanhas educacionais de fortalecimento da alfabetização. Dessa forma, como apresentado no Quadro 1, treze estados citados possuíam delegados, o que não significava que a atuação da Liga deixasse de ocorrer onde eles não se fizessem representar por delegações. Assim, interagindo com outras associações, a Liga garantia sua penetração nas discussões sobre a educação em todo o país.

O número dos delegados da Liga variava de estado para estado. Em Goiás e Pará havia apenas um delegado; já em Minas Gerais havia quatorze delegados. Escolhidos pelo presidente da LBCA, Dr. Antonio Ennes de Souza, esses delegados provinham de setores médios urbanos formados por professores, médicos, advogados, jornalistas (donos de editoras e/ou periódicos), militares do Exército e suas famílias, deputados e vereadores. Em 1919, Dr. Julio Azambuja, médico e jornalista em Porto Alegre, foi convocado a realizar viagem por todo o Brasil a fim de avaliar e realizar ampla campanha de propaganda em prol da instrução.

Aos sócios da LBCA, de acordo com NOFUENTES(2008), caberia:

- a) Atuar em prol do objetivo da Liga, pelo pensamento, pela palavra e pela ação;

b) Cumprir fielmente as disposições dos Estatutos, esforçando-se com toda a dedicação pela realização do patriótico objetivo visado pela Liga, lembrando-se sempre de que para quem ama verdadeiramente o Brasil, é um dever de honra, procurar por todos os meios e modos eliminar o analfabetismo do território nacional;

c) A fim de atuar pelo exemplo, assumir o compromisso de influir pessoalmente a favor da Instrução de um Analfabeto no mínimo;

(...)

Os sócios que oferecessem seus serviços didáticos seriam aceitos para lecionar nas escolas particulares, fundadas ou não pela Liga. Além disto, os sócios poderiam e deveriam tomar iniciativa pessoal sobre qualquer medida útil à realização do ideal da Liga. O número de sócios era ilimitado, desde que fossem residentes no Brasil ou no estrangeiro quando brasileiros natos. (NOFUENTES 2008, p. 50)

Apesar de investirem fortemente na atuação individual de seus associados e em sua capacidade de multiplicação, os dirigentes da LBCA não se limitavam a isso. Fazia parte de sua organização a constituição de Comissões que atuassem diretamente junto aos poderes constituídos. Na própria noite da sessão solene de inauguração da Liga (7/9/1915), em reunião da Assembleia<sup>22</sup>, foram criadas Comissões para atuar junto ao poder Legislativo Federal; junto aos poderes municipais; para atuar pela criação de escolas para analfabetos junto às associações religiosas, de auxílio mútuo, industriais, esportivas ou qualquer outra natureza; além de um Conselho Deliberativo específico destas Comissões.

De fato, a principal estratégia utilizada por estes intelectuais foi a de publicação em todos os jornais de grande e média circulação no país, não apenas para divulgar suas atividades, mas também e, sobretudo para popularizar a concepção de que cabia a cada cidadão o compromisso de acabar com o analfabetismo. A Liga propunha um verdadeiro “estado de guerra” contra o analfabetismo, em que cada brasileiro deveria se alistar como combatente.

Dessa imensa mobilização, alguns resultados ficaram registrados pela LBCA, pois, de acordo com Nofuentes, as instituições que se mobilizavam para realizar ações em prol do combate ao analfabetismo enviavam comunicados à Diretoria da LBCA relatando suas ações e resultados:

Em reunião do dia 15 de outubro de 1915, Nogueira Paranaguá comunicou que a Igreja Batista, por exemplo, informava à Liga a resolução de fundar uma escola ao lado de cada templo, medida que já estaria dando bons

---

<sup>22</sup> Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, 1941. Rio de Janeiro: Ata, p. 1.

resultados em outubro daquele primeiro ano de atuação. Muitas notícias de apoio chegam aos membros da Liga nesta reunião. No primeiro regimento de artilharia do Exército, instituiu-se um curso entre os grupos e baterias visando estimular os esforços contra o analfabetismo. Raul Daltro declarou com satisfação que devido à dedicação dos oficiais e inferiores do Batalhão Naval, a porcentagem de analfabetos que no início do ano era de 76% estava naquele momento em 16% e era de se esperar chegar a 0% no fim de 1915. Recebida também as adesões do Centro de Professores Primários Municipais e da Associação Cristã de Moços.

Nesta mesma reunião (...) Raimundo Seidl propõe que a Comissão destinada a se dirigir às autoridades municipais deveria procurar obter a criação de Jardins de Infância Populares que pudessem ser frequentados pelas crianças que não tem roupas nem calçados. (...)

Em novembro de 1915, a LBCA se dirigiu ao comandante da Brigada Policial que havia inaugurado cursos noturnos. A Liga fazia solicitação para que nos novos cursos fossem admitidos não apenas os filhos dos praças, mas também civis adultos e menores que não dispusessem de meios para se instruir. Atendida em seu pedido (...). (NOFUENTES, 2008. pp. 54-55).

Outras atas registraram mais intervenções e adesões avaliadas como significantes para a obtenção dos bons resultados dos trabalhos da LBCA: adesão da Maçonaria; projetos na Câmara para que as Ligas contra o analfabetismo fossem consideradas entidades de utilidade pública; criação de escolas da LBCA junto a sindicatos de estivadores, operários, vilas de pescadores, e demais lugares de concentração popular – escolas essas mantidas por doações dos associados da Liga, fiscalizadas pedagogicamente e economicamente por sua diretoria; jornais de grande circulação mantendo colunas permanentes de “combate ao analfabetismo” com textos assinados por associados da Liga; editoras e editores doando livros e material pedagógico para que a Liga distribuísse entre as escolas; doações de propriedades urbanas por parte de famílias tradicionais com o fim de serem transformadas em escolas; fundação das caixas escolares; diversos eventos pelo país em forma de conferências, congressos, festivais, bailes etc.<sup>23</sup>

Em 1920, o presidente da LBCA, Dr. Antonio Ennes de Souza, falece. Sua morte foi amplamente noticiada e sua liderança nacional na área de educação seria reconhecida, inclusive, pela própria presidência da República, que se manifestou publicamente, lamentando o ocorrido. Quem assumiu a presidência da LBCA foi a prof.<sup>a</sup> Maria dos Santos Reis do Nascimento. O movimento ressentiu-se com a ausência da

---

<sup>23</sup> NOFUENTES(2008) registra em detalhes todas as doações e ações feitas em prol da luta contra o analfabetismo.



liderança de Ennes de Souza, o que se percebe pela diminuição do ritmo de fundação de escolas da Liga. Mas, com todas as dificuldades, a Prof.<sup>a</sup> Santos deu continuidade aos trabalhos da LBCA.

Em 1922, na comemoração do centenário, militantes da Liga lamentaram que os objetivos primordiais não tivessem sido alcançados até então: a obrigatoriedade do ensino e o fim do analfabetismo.

Para a realização da Conferência Interestadual de Ensino em 1922, o Ministro da Justiça convocou os profissionais Mello e Souza e Orestes para elaborar estudo e produzir um relatório sobre a situação do ensino no Brasil. As estatísticas produzidas foram publicadas no Jornal *A Noite*:

**Quadro III – Recenseamento feito para a Conferência interestadual de 1922**

Estados	% de crianças, em idade escolar, ainda analfabetas	% de despesas com a instrução pública
Goiás	95%	7%
Piauí	95%	10%
Alagoas	94%	8%
Maranhão	92%	8%
Amazonas	91%	10%
Pará	Mais de 70%	10%
Ceará	Mais de 70%	17%
Rio Grande do Norte	Mais de 70%	17%
Sergipe	Mais de 70%	9%
Bahia	Mais de 70%	5%
Rio de Janeiro	Mais de 70%	11%
Distrito Federal	Cerca de 41%	17%
São Paulo	Cerca de 41%	16%
Minas Gerais	Cerca de 41%	15%
Santa Catarina	Cerca de 41%	20%
Rio Grande do Sul	Cerca de 41%	12%
Mato Grosso	Sem informação	12%
Paraíba	Sem informação	11%
Paraná	Sem informação	11%
Espírito Santo	Sem informação	10%
Pernambuco	Sem informação	3%

FONTE: *A Noite*, 7/1/1922, p. 3.

Na ausência do relatório, é impossível avaliar o método de obtenção desses resultados ou mesmo sua capacidade de refletir com exatidão a realidade da época. Comparando-se esses dados com o Recenseamento realizado em 1920<sup>24</sup> pode-se, entretanto, estabelecer algumas conclusões.

O Recenseamento de 1920 confirma que o percentual de analfabetismo apontado não se referia a toda área dos estados, mas somente às capitais (incluindo sua área rural). Pelos dados do Censo, o percentual de analfabetismo seria menor, a diferença percentual em relação à pesquisa para a Conferência girando em torno de 5 a 10%. Considerando que nesse período histórico a população rural ainda era majoritária, se o cálculo fosse feito com base em toda a população do estado, os resultados seriam bem piores. O que o recenseamento considerava como “crianças em idade escolar” compreendia a faixa etária entre 7 e 14 anos.

Segundo, ainda, os dados do Censo, se no estudo para o Ministério da Justiça fossem incluídos os jovens analfabetos de mais de 15 anos, os resultados seriam mais

<sup>24</sup> Anexo 3: Recenseamento de 1920 segundo grau de instrução – IBGE

dramáticos. De acordo com o recenseamento de 1920, a porcentagem de analfabetismo dos estados não citados era: Mato Grosso 65,10%; Paraíba 70,43%; Paraná 35,16%; Espírito Santo 45,11%; Pernambuco 49,05%. As capitais do Sudeste se destacavam como as que mais investiram em educação e com menor percentual de analfabetismo. E, de fato, o Sudeste foi a região que mais intensamente recebeu a atuação das diversas Ligas, onde a Sociedade Civil detinha maior capacidade de articulação e onde havia a maior publicidade das discussões políticas e das ações do Legislativo – dados que, com certeza, interferiram nos resultados.

Mas esses resultados também foram objeto de diversas críticas dirigidas à política pública educacional brasileira e aos esforços em prol da educação que a própria sociedade vinha fazendo. Os intelectuais da década de 20 – os escolanovistas de que iremos tratar no próximo capítulo – voltaram, repetidamente, em suas discussões sobre instrução pública, aos resultados deste Censo: o número de crianças sem acesso à escola, a ocorrência da evasão escolar, o método de ensino foram elementos que marcaram profundamente sua reflexão.

Entretanto, mesmo considerando a força do discurso civilizatório próprio ao período e não querendo desconsiderar a boa intenção dos agentes sociais envolvidos na ação voluntária por uma campanha de alfabetização – “pelo bem do povo e da nação” – é necessário avaliar as consequências políticas imediatas das ações da LBCA, principalmente em prol da alfabetização dos adultos.

É preciso convir que em nenhum momento, nos discursos proferidos, sugere-se a formação de cidadãos críticos. Pelos próprios relatos registrados em atas – como o caso da Marinha, cujas escolas noturnas conseguiram, em menos de seis meses, reduzir em 59% a quantidade de analfabetos – os elevados graus de eficiência, se de fato se verificaram, nos levam a concluir que, para se considerar um indivíduo alfabetizado, bastava que ele soubesse assinar o próprio nome e realizar a leitura mecânica de curtos textos. E é bem possível que tais habilidades já fossem, de fato, suficientes para capacitar minimamente os trabalhadores, tornando-os eleitores em potencial, assegurando, assim, um exército em muitos sentidos – de eleitores; de mão de obra barata e disponível.

Por outro lado, mesmo que impregnadas pelo discurso da luta pela “obrigatoriedade do ensino”, as práticas da Liga também apontavam para a conveniência da descentralização do ensino. Isto já era patente na própria forma como de organização das Comissões, que consideravam e fortaleciam os poderes locais. A LBCA criou uma Comissão Federal, outra municipal e outra para as iniciativas privadas. E a estrutura organizacional da Instrução Pública refletia o cenário de fortalecimento dos poderes – públicos ou privados - locais, que detinham o controle da legislação sobre a educação fundamental. Por mais que, no âmbito federal, se planejassem políticas públicas educacionais, devido à descentralização do sistema de ensino, o campo efetivo de decisões sobre o tema incluía os legislativos e executivos locais. As ações da LBCA mostram que isso era compreendido por entidades da Sociedade Civil, tanto no momento do planejamento de suas comissões, quanto no momento da escolha de seus delegados, que era realizada não segundo o tamanho do estado, segundo a capacidade de sua inserção nas políticas de diferentes municípios.

Os trabalhos da LBCA tiveram continuidade, após as comemorações do Centenário, até meados da década de 1940. Entretanto, elas acabaram politicamente enfraquecidas pelas críticas elaboradas por intelectuais da década de 1920.

### **c) A Liga de Defesa Nacional (LDN)<sup>25</sup> e a atuação de Olavo Bilac.**

A ideia de uma campanha para discutir amplamente a defesa nacional nasceu da iniciativa de um grupo de jovens oficiais brasileiros que, antes da Primeira Guerra Mundial, foram enviados para estágio no Exército Imperial Alemão. Esse grupo ficou conhecido como ‘jovens turcos’ e quando retornaram fundaram a revista *A Defesa Nacional* (1913-1918). Através deste veículo, esses oficiais colocaram em discussão a modernização do Exército, o serviço militar obrigatório e o papel da educação na formação da identidade nacional. “É neste contexto que inicia a campanha nacionalista de Olavo Bilac” (RANQUETAT Jr., 2011, p. 10).

O grupo da Liga não era, como já visto, composto apenas por militares: a eles logo vieram juntar-se juristas, advogados, engenheiros, professores universitários,

---

<sup>25</sup> Anexo 4 – Ata de fundação da LDN

deputados, senadores e ministros de Estado que, pertencendo às classes abastadas da sociedade brasileira, reuniam-se pelo sentimento comum da necessidade de solidificação da unidade nacional.

A Liga não se colocava como oposição ao Estado, nem se propunha a executar ações em seu lugar. Sua atuação consistia em promover a reunião de pessoas que apoiassem as ações públicas em defesa da nação, tendo a implantação da educação cívica e a modernização do Exército como principais bandeiras. Em comum, os fundadores da Liga<sup>26</sup> só tinham a defesa desses dois princípios básicos: apoio a instrução pública cívica e obrigatoriedade do serviço militar.

De acordo com os estatutos da LDN, a entidade deveria ser independente de qualquer credo político, religioso, filosófico ou político. Contudo, seus estatutos prescreviam que a Liga deveria ser encabeçada pelo presidente da República – na época, Wenceslau Brás - que aceitou prontamente o encargo. A vice-presidência era exercida por uma Comissão de membros do Diretório Nacional, a quem caberia deliberar, fiscalizar e planejar ações da LDN. Esperava-se, porém, que a Liga ampliasse sua participação, constituindo Diretórios Estaduais que seriam instâncias executoras nos municípios. A campanha nacionalista da LDN deveria ser, assim, divulgada por todo o país. Os principais instrumentos de sensibilização da população para a valorização do nacionalismo eram panfletos, jornais, livros e pronunciamentos em eventos oficiais.

No discurso de abertura da reunião de fundação, Olavo Bilac apresentaria o sentido da existência da Liga:

O país já sabe, pela rama, o que esta Liga pretende fazer: estimular o patriotismo consciente e coesivo; propagar a instrução primária, profissional-militar e cívica; e defender: com a disciplina – o trabalho; com a força – a paz; com a consciência – a liberdade; e com o culto do heroísmo a dignificação da nossa historia e a preparação do nosso porvir. O intuito

---

<sup>26</sup> General Caetano de Faria, Dr. Pedro Lessa, Dr. Miguel Calmon, Almirante Julio César de Noronha, Senador Bernardo Monteiro, Oscar da Porciúncula, Conselheiro João Alfredo Corrêa de Oliveira, Comandante Muller dos Reis, Conselheiro Nuno de Andrade, Dr. Guilherme Guinle, Monsenhor Vicente Lustosa, Dr. Cícero Peregrino da Silva, Dr. Homero Baptista, Affonso Viseu, Candido Gaffrée, Almirante Teixeira Bastos, Dr. João Teixeira Soares, Dr. Alberto de Faria, Dr. Oscar Lopes, Alvaro Zamith, Dr. Osório de Almeida, Jorge Street, Dr. Raul Pederneiras, Dr. Pereira Lima, Senador Soares dos Santos, Conde Carlos de Laet, Dr. Joaquim Luiz Osório, Dr. Araújo Lima, Conde de Affonso Celso, Coelho Netto, Dr. Miguel Couto, Felix Pacheco, Marechal José Bernardino Bormann, Joaquim de Sousa Ribeiro e Olavo Bilac. Ata da Reunião de Fundação da LDN. RIO DE JANEIRO: 7/9/1916 – Anexo 4.

principal dos que nos animam é este: a fundação de um centro de iniciativa e de encorajamento, de resistência e de conselho, de perseverança e de continuidade para ação dos dirigentes e para o labor tranquilo e assegurado dos dirigidos. (*Ata da Reunião de Fundação da LDN*, p. 1, 7/9/1916)

Na década de 1920, já havia diretórios da LDN em todos os estados do país. Futuramente, durante o Estado Novo, a LDN seria muito ativa, patrocinando várias conferências e eventos acadêmicos, sendo sua Diretoria convidada a compor Mesa em várias cerimônias oficiais do Estado. A LDN conseguiu promover a discussão sobre o nacionalismo no Brasil e, seguindo seu movimento, várias outras ligas, revistas e jornais acentuaram seu tom de civismo e ufanismo. Como exemplo, podemos citar a Liga Nacionalista de São Paulo, fundada em 1917. Considerando a influência da LDN, RAQUETAT Jr. destaca os seguintes movimentos:

Seguindo uma orientação ideológica semelhante, é criada, em 1917, a revista *Bazília*. Álvaro Bomilcar e Arnaldo Damasceno foram os fundadores dessa revista, que foi o embrião para o surgimento de outra organização nacionalista, a *Propaganda Nativista*, criada em 1919. No ano de 1920 é fundada a *Ação Social Nacionalista*, que publicava o panfleto *Gil Blas*. Essa organização unia ao nacionalismo o catolicismo, e seu lema era “Pela Brasilidade e Pelo Catolicismo” (NAGLE, 1974). Em 1921 surge a revista *A ordem*, e em 1922 é criado o *Centro Dom Vital*, sob a direção de Jackson de Figueiredo. De alguma forma todas essas agremiações acabaram contribuindo para a criação da *Ação Integralista Brasileira*, de Plínio Salgado, em 1932. (RAQUETAT Jr. 2011, p. 13)

Por certo, a organicidade do discurso difundido pela LDN influenciaria diversos movimentos, chegando a levar a extremos os princípios nacionalistas. Entretanto, é necessário também considerar a conjuntura internacional dos períodos pré-guerras, entre guerras e pós-guerras, que afetaram o espírito de todos os povos.

No que respeita aos objetivos a que se propôs, os resultados da atividade da Liga são mais perceptíveis na valorização do Exército. Durante o Império, havia duas formas de recrutamento: o forçado e o voluntário. O sorteio militar foi proposto em lei em 1874, porem jamais efetivado. Em 1908, através da Lei 1.860, o sorteio militar foi regulamentado pela República. Todavia, ele só seria levado a cabo em dezembro de 1916, em evento solene que contou com a presença em palanque do Presidente da República, do Ministro da Guerra e do poeta Olavo Bilac.

Segundo Raquetat Jr., antes da campanha da LDN, o serviço militar espelhava a própria divisão socioeconômica da sociedade brasileira. Aos cargos de oficiais eram encaminhados os jovens de famílias abastadas, que já possuíam grau de ensino avançado. Já a massa do Exército, os soldados, era constituída pela população pobre. A integração ao Exército representava, dessa forma, uma forma de ascensão social para essas camadas da população. Todavia, a adoção deste sistema de recrutamento implicava no fato de que o serviço militar deixava de ser uma profissão para tornar-se um “dever cívico”. No entanto, o que os dirigentes da LDN de fato desejavam – o serviço militar obrigatório – só seria alcançado nas décadas de 1930 e 40. Em 1935, através do decreto-lei 7.343, todos os brasileiros ao completar 21 anos tornaram-se obrigados a apresentar-se para prestar o serviço militar.

Quanto à influência sobre a instrução pública, apesar do alcance da Campanha da LDN durante a década de 1910, ela não conseguiu sucesso no tocante à obrigatoriedade do ensino, nem à sua nacionalização. A obrigatoriedade permaneceu, no entanto, em lei e descentralizada entre as três instâncias do poder: União, Estados e Municípios. Os intelectuais da LDN influíram, porém, na construção do discurso hegemônico propagado acerca da instrução pública, produzindo material didático que foi utilizado por escolas públicas.

A partir da década de 1930, disciplinas como Moral e Cívica (e outras similares) passaram a integrar o currículo escolar. Sobre o campo de influência desses intelectuais, RODRIGUES-MOURA (2007) faz a seguinte reflexão:

Hace ya dos décadas que Gellner (1983) llamó la atención para la importancia de la educación reglada y controlada en forma de monopolio por un Estado a la hora de formar una nación homogénea. Puesto que la nación no es “natural” ni “universal”, según Gellner, es el propio nacionalismo quien crea las naciones. La implantación de una educación estatal permite superar los límites locales –familia y vida comunitaria– y presentar a los estudiantes la existencia de una nación homogénea en su totalidad, por mucho que pueda convivir con ciertas particularidades localistas. En el caso brasileño, ni la etnia ni la lengua hubiesen facilitado una homogeneización nacional, por lo que la educación escolar adquirió un papel fundamental a la hora de crear y activar los conceptos de nación, pueblo y ciudadanos. La nacionalista educación del siglo XIX organizó de forma coherente los hechos históricos, estableció como deseables unas determinadas costumbres y moral, omitió los conflictos de clase, delimitó el territorio nacional y mostró el camino a seguir de cara al futuro. Bilac y

Bonfim fueron muy conscientes del papel que la educación podía jugar en la formación nacional brasileña y lo aprovecharon. (p. 234)

Neste grupo<sup>27</sup>, três nomes destacam-se como intelectuais orgânicos: Manoel Bonfim e Afrânio Peixoto - que foram eleitos deputados e exerceram cargos administrativos tanto municipais quanto estaduais, participando do forte movimento de educação da década de 20 com a ABE - e Olavo Bilac<sup>28</sup> - que exerceu cargo municipal, tendo sido liderança e propagandista da Liga de Defesa Nacional (LDN).

A partir de 1915, Bilac daria início a uma série de palestras em São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba e Belo Horizonte, para um público composto por estudantes de nível superior, professores, militares, advogados, literatos<sup>29</sup>. Ele iniciava suas palestras denunciando a apatia, indiferença e o comodismo que tomavam conta não só dos dirigentes, mas de toda a população: estava instaurada no Brasil uma crise moral. Para Bilac, o aspecto perigoso dessa crise era a possibilidade de esfacelamento e desmembramento da

---

<sup>27</sup> “Tendo apoiado abertamente a Abolição e a República, os intelectuais ampliaram sua área de influência através dos jornais, mas anseiam maior participação. Pregam reiteradamente a difusão da alfabetização para a “redenção das massas miseráveis”. Desligados da elite social e econômica, descrentes da casta política, mal encobrem o seu desejo de exercer tutela sobre uma larga base social que se lhes traduzisse em poder de fato. Era evidente, contudo, que essa generosidade ambígua não convinha aos projetos das oligarquias e morreu na reverberação ineficaz da retórica.” (SEVCENKO, 1989, pp. 94-95.) As posições políticas dos literatos eram múltiplas e, por vezes, antagônicas. Autores como Nina Rodrigues, Silvio Romero e Oliveira Viana eram ardorosos críticos do nosso atraso, mas o viam como consequência do que qualificavam como “inferioridade étnica”, consequência do posicionamento geográfico nos trópicos. A estes se opunham os literatos da “geração 70” (RODRIGUES-MOURA, 2007, que mantinham um discurso de cunho fortemente nacionalista, de apologia às “riquezas da terra”. Esses discursos ficaram registrados em obras utilizados no sistema educacional, tais como: *Pátria! Livro da mocidade* (1900) de Alfredo Varela, *Por que me ufano de meu país* (1902) de Afonso Celso, *Educação Cívica* (1906) de Mario Bulcão, *Pátria Brasileira* (1909) de Olavo Bilac e Coelho Neto, *Através do Brasil* (1910) de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, *Minha Terra Minha Gente* (1915) de Afrânio Peixoto e outros. O único ponto convergente de todos os discursos e posições políticas era a educação. O grande bem comum que inspirava todos esses discursos era a luta pela instrução pública.

<sup>28</sup> Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac nasceu em 16 de dezembro de 1865 no Rio de Janeiro. Integrou o grupo fundador da Academia Brasileira de Letras. Sua consagração como poeta ocorreu em 1888 com o lançamento de seu trabalho intitulado *Poesias*. No ano seguinte foi nomeado inspetor do Ensino Público do Rio de Janeiro. Em 1906 redigiu o Hino à Bandeira e atuou como secretário da Conferência Pan Americana do Rio de Janeiro. Em 1907, exerceu o cargo de secretário do prefeito do Distrito Federal. Ao longo de sua trajetória jornalística e literária colaborou com diversos jornais e revistas nacionais como *Diário de Notícias*, *Atlântida*, *Gazeta de Notícias*. Neste último jornal substituiu Machado de Assis na seção *Semana*. Por desenvolver um jornalismo político e discordar das bases do governo de Floriano Peixoto foi perseguido e preso. Influenciado pelo escritor Afonso Arinos, Olavo Bilac passou a abordar em seus poemas temas ligados à realidade brasileira. Além das poesias, escreveu também crônicas, livros escolares, textos publicitários e poesias satíricas. Em 1917, recebeu o título de professor honorário da Universidade de São Paulo (USP). Em parceria com Alberto de Oliveira e Raimundo Correia foi um dos maiores representantes do Parnasianismo no Brasil, formando com estes dois escritores a chamada *Tríade Parnasiana*. Olavo Bilac faleceu em 28 de dezembro de 1918 no Rio de Janeiro.

<sup>29</sup> Esse conjunto de palestras posteriormente foi publicado em livro intitulado *A defesa nacional*.



nação, pois, sem o sentimento de solidariedade nacional, sem o amadurecimento da identidade nacional, o povo brasileiro não teria porque lutar pelo progresso da nação. Para combater tal crise, BILAC (1917) só via como solução a educação cívica: “Quero a escola dentro do quartel, e o quartel dentro da escola. (...): o estudo defendendo a civilização, e a disciplina defendendo o estudo.” (p. 100). A campanha nacionalista de Bilac foi marcada por essa defesa intransigente do civismo e da educação: a formação do “cidadão-soldado”. A Pátria só poderia ser construída através do desenvolvimento da “disciplina”, “coesão”, “valorização do coletivo acima do individual” e “instrução”. Para a aquisição de tais qualidades, o analfabetismo era inadmissível<sup>30</sup>. A formação do cidadão-soldado exigia uma instrução primária cívica e o ensino profissionalizante ser mostrava fundamental.

(...) A instrução não é completa, quando se refere unicamente à ciência e à arte, à inteligência e ao trabalho. São indispensáveis também a saúde do corpo e da alma, a força corporal e a disciplina. Terceiro ponto: a instrução militar. Precisamos de instrução militar e de exército nacional, para a defesa do nosso território e da nossa civilização, e para a defesa individual do organismo físico e moral de cada brasileiro. Precisamos de exército nacional que hoje temos: queremos um exército verdadeiramente nacional, sendo a própria nação composta de cidadãos soldados, em que cada brasileiro seja o próprio exército e o exército seja todo o povo. (...) O exército será um laboratório de civismo: uma escola de humanidade, dentro do patriotismo; uma escola de energia social (...) (BILAC, op. cit., 1917, pp. 138-139)

Sob essa perspectiva, Bilac passou a visualizar o Exército como espaço de formação de valores que limitavam o excessivo individualismo em nome bem coletivo. Foi tal percepção que fundamentou sua campanha em prol da obrigatoriedade do serviço militar. Todo homem deveria se alistar e passar pelo menos um ano no Exército, completando sua formação para tornar-se um cidadão-soldado. Apenas com cidadãos deste tipo o Brasil poderia vivenciar uma democracia, pois sua população estaria pronta, inclusive, para resistir aos ditames equivocados da “casta de políticos”. Em seus discursos, fazia questão de explicar tal posição, deixando claro que era um pacifista e que defender o Exército não era incoerente com tal posição:

Nunca fui, não sou, nem serei um militarista. E não tenho medo do militarismo político. O melhor meio para combater a possível supremacia

---

<sup>30</sup> Volto a enfatizar que Olavo Bilac participou da fundação da Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo (LBCA), fazendo parte da primeira gestão das Comissões Nacionais com Conselheiro Deliberativo, convocada pelo Dr. Antonio Ennes de Souza.

da casta militar é justamente a militarização de todos os civis: a estratocracia é impossível quando todos os cidadãos são soldados. Que é o serviço militar generalizado? É o triunfo completo da democracia: o nivelamento das classes, a escola da ordem, da disciplina, da coesão; o laboratório da dignidade própria e do patriotismo. É a instrução primária obrigatória; é a educação cívica obrigatória; é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e psíquica obrigatória. (BILAC, 1917, p. 7)

Com essa perspectiva nacionalista, Bilac se opunha e criticava publicamente os autores “deterministas”, que defendiam nossa inferioridade racial e geográfica. Para ele, qualquer povo poderia trabalhar e receber instrução, aprender e defender sua nação – bastando, para tanto, ser educado neste sentido.

Assim, a posição de Bilac aproximava-se (e fortalecia) da posição dos “jovens turcos” que, junto com Predo Lessa<sup>31</sup> e Miguel de Calmon<sup>32</sup>, fundaram a Liga da Defesa Nacional (LDN) em 7 de setembro de 1916, no auditório da Biblioteca Nacional, fazendo desse espaço sua primeira sede temporária.

A produção literária dos intelectuais da LDN<sup>33</sup> formou a geração das três primeiras décadas da República. A ideologia nacional republicana foi consolidada por esses agentes: eles conseguiram instrumentalizar a educação pública para construir uma imagem de nação e os vínculos de unidade nacional.

Além disso, a ação destes e de outros intelectuais envolvidos em associações testemunham a importância nem sempre reconhecida destas três primeiras décadas da República para a formação do cenário político brasileiro no período que se seguiria. Por

---

<sup>31</sup> Natural de MG, filho do Coronel José Pedro Lessa e de D. Francisca Amélia Carneiro Lessa, Pedro Augusto Carneiro Lessa (1859 – 1921) foi jurista, político, professor, chefe de polícia em São Paulo. Pertenceu ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, membro da Academia Brasileira de Letras. Foi o primeiro Ministro mulato do STF, nomeado em 1907.

<sup>32</sup> Natural da BA, sobrinho do Marquês de Abrantes, Miguel de Calmon Du Pin e Almeida (1879-1835), tinha por profissão Engenharia Civil. Foi Deputado Federal, Senador, Ministro de Viação e Obras Públicas, Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, durante os governos de Afonso Pena, Nilo Peçanha e Artur Bernardes. Denunciou as perseguições do Governo Floriano Peixoto. Deixou uma vasta obra literária.

<sup>33</sup> Coerente ao período histórico a que este estudo se refere, encerro aqui minha abordagem sobre a LDN, ressaltando que ela existe até os dias atuais. Durante o Estado Novo a LDN foi muito atuante e participativa endossando o projeto emanado do estado. Em 1986 houve uma reforma estatutária onde o Presidente da República passou a ser seu Presidente de honra, e novos objetivos e metas foram determinados. De acordo com seu site, hoje a LDN possui Diretorias ativas nos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, Ceará, Piauí, Maranhão e Representações em São Paulo, Paraíba, Pará, Rondônia, Amazonas e Roraima. Disponível em: <<http://www.ligadedefesanacional.org.br/>>. Acesso em: em 15/11/2012

esta razão, igualmente, encontraram-se aí os germes dos embates que se travariam em seguida, tendo por objeto a educação pública brasileira.

### 3. ...*Antes da Escola Nova*

Como já visto, a instrução pública foi um espaço de disputas no Estado Ampliado nas três primeiras décadas da República. Recebeu, em sua organização básica, o orçamento público (seja no âmbito nacional, estadual ou municipal), garantindo a possibilidade de intervenção da Sociedade Civil, ainda que incipiente, nos princípios da educação pública. Mesmo com toda a estrutura burocrática montada pelo Estado, a Escola, em seu cotidiano, também sofreu interferências das comunidades locais, e permaneceu aberta à influência dos Aparelhos de Hegemonia da Sociedade Civil. No processo de constituição da instrução pública, forjaram-se muitos símbolos importantes da consolidação da República e do nacionalismo. No entanto, esta ação não foi dada de uma só vez e muito menos de forma previsível e controlável.

Como em tantos outros períodos e experiências, a ação educativa mostrou-se, em nosso país, grandemente eficiente e duradoura, porque, modelando os cidadãos, produziu uma unidade nacional, construindo a imagem ideal do brasileiro que se desejava. Foi dessa forma que, no Brasil, intelectuais investiram prioritariamente na ação da Escola Pública para a elaboração da nação. Todavia, o investimento na instrução pública no país não se restringiu ao âmbito pedagógico, também foi criado um estilo arquitetônico para os prédios escolares: integralmente aplicado em escolas-modelo das capitais e parcialmente adotado em outros prédios escolares urbanos.

Esse estilo arquitetônico ajudou a compor a ideia da ação unificada da República, acolhendo os herdeiros dos novos tempos: as crianças. Semelhante investimento podia ser facilmente identificado por suas salas amplas, bem arejadas e que recebiam muita luz solar, em respeito às normas higienistas e às tentativas eugenistas de “melhoria da raça” brasileira. Os prédios eram construídos em praças públicas, locais antes destinados às igrejas. E, de fato, a escola seria, a partir de então, um centro de comunhão cívica que convocava os cidadãos de “boa-vontade”, considerados pela República como iguais, a se

envolverem na edificação de uma nova nação, como relata Carlos Monarcha no estudo da fundação da Escola Normal de São Paulo:

O edifício recém-inaugurado está carregado de simbolismo latente: predomínio da ciência sobre a fé, organização racional do espaço físico e social, porvir fulgurante e vitória da ordem e do progresso sobre as forças caóticas. Em síntese: força, poder e otimismo estão reunidos simbolicamente nessa obra de arquitetura. (...) A escala monumental, a elegância severa e a sobriedade na decoração do edifício sugerem reciprocidade entre grandeza dimensional e grandeza moral: a arquitetura transforma-se em pedagogia eloquente que ensina aos indivíduos os princípios da sociedade perfeita. Dessa maneira os instituidores da República acrescentam imagens às ideias. (MONARCHA, 1997, p. 43)

A descentralização da educação na Primeira República tinha, entre outros objetivos, assegurar o acesso e a intervenção dos grupos políticos locais sobre a população pobre de sua região, garantindo assim a manutenção constante dos currais eleitorais, fenômeno típico dessas três primeiras décadas republicanas. Tal descentralização não foi apenas prejudicial no plano pedagógico e administrativo: foi também uma importante estratégia de controle e formação de uma cultura de subserviência da população em relação frações de classe que detinham o poder local.

Na época, começavam a emergir na Europa, tanto quanto nas Américas e no Brasil, discussões científicas sobre métodos educacionais, práticas pedagógicas, processos mentais de aprendizagem. Em todas essas teorias, ficava manifesta a percepção de mundo que ir-se-ia, a partir daí, buscar inculcar nos alunos. Eram psiquiatras, biólogos, filósofos e educadores que construía argumentos baseados em princípios pretensamente científicos de determinação de finalidades e procedimentos das práticas educacionais. No Brasil, as discussões eram essencialmente calcadas em valores morais e condutas cívicas. Debates liderados por políticos, médicos, advogados, juristas, engenheiros, militares e um diminuto grupo de educadores que, na maioria das vezes, repetiam os discursos ideologicamente elaborados para construir uma visão do Brasil que se queria.

Porém, nos anos seguintes, ver-se-á outra mentalidade para educação, a partir, sobretudo, da atuação da Associação Brasileira de Educação.

## ***CAPÍTULO II – Rumo à consolidação de um Sistema Escola Público: a Escola nova como projeto hegemônico***

### ***1. Contexto***

Como já mencionado, nas duas primeiras décadas da República (de 1889 a 1920) o investimento *político* sobre a instrução pública foi intenso. Tratava-se de uma época em que a sociedade exprimiu suas críticas e expectativas, suas propostas e divergências em termos de um projeto de educação comum, creditando à Escola a realização de uma “missão” muito especial: civilizar o país e levá-lo a um novo protagonismo no “concerto das nações”. Para tanto, exterminar o analfabetismo tornava-se uma condição essencial. O envolvimento da Sociedade Civil se deu, sobretudo pela estruturação de Aparelhos Privados de Hegemonia que, em apoio ao princípio da instrução pública, multiplicaram suas ações de enfrentamento ao analfabetismo. Encontravam-se nesta categoria não somente a já citada Liga Contra o Analfabetismo, mas outras organizações – como a Liga de Defesa Nacional, que associava ao combate do analfabetismo a um forte projeto nacionalista; e também as diversas entidades profissionais que passaram a ser criadas, unindo às bandeiras de luta contra o analfabetismo o fortalecimento do sentimento cívico nacional numa vigorosa reflexão sobre a carreira docente, as exigências de formação e suas condições de acesso.<sup>34</sup>

Em razão da descentralização da instrução primária - responsabilidade atribuída, na nova República, aos Estados federados - as iniciativas educacionais limitavam-se ao âmbito local, à esfera municipal e, menos frequentemente, de todo o Estado em questão. Assim, às desigualdades regionais, somavam-se agora os reflexos de um permanente favorecimento das Capitais. Rompendo com o ideário de unidade nacional, a descentralização era, contudo, mais um instrumento da Política dos Governadores (SAVIANI, 2006, p. 22). Assim, a mobilização da sociedade frente aos calamitosos índices de analfabetismo e ao evidente despreparo da mão de obra nacional para a absorção das novas técnicas de produção<sup>35</sup>, as poucas medidas empreendidas pelas autoridades não

---

<sup>34</sup> Estas associações reivindicavam, basicamente, capacitação profissional, instalação de concursos públicos para a contratação em cargos públicos, fortalecimento e ampliação do Ensino Normal.

<sup>35</sup> Como refletem: TAMBARA; ARRIADA(2009); WEREBE(1997); CARVALHO; GONÇALVES NETO(2006); SAVIANI (2004); NAGLE(1976); e outros.

obtiveram resultado expressivo. O Brasil Republicano entrava em sua terceira década de existência enfrentando os mesmos problemas denunciados em fins do Império.

Porém, não há como negar que o contexto sociopolítico se alterara substancialmente. Com o fim da Primeira Guerra Mundial, as frações da classe agroindustrial que detinham a hegemonia do Estado sentiram o impacto das mudanças pelas quais passaria a situação econômica mundial. Mendonça avalia que:

A normalização das condições do comércio mundial no pós-guerra, assim como a conjuntura superprodutiva, estimulada pela ação política do Estado, resultaram numa queda geral dos preços agrícolas. Ela atingiria, drasticamente, setores como os do algodão, da pecuária e gêneros, contrariamente ao ocorrido com o café, em fase ascensional de preços externos, ratificando sua liderança na economia brasileira. Diante disso, a política econômica federal reverteria, mais uma vez em seu benefício, materializando-se na terceira operação valorizadora do produto ocorrida em 1921. Antagonismos de há muito acumulados, eclodiram, gerando uma efetiva cisão entre as distintas frações da classe dominante, representando a versão política daquilo que a historiografia nomeia como crise dos anos 20. (MENDONÇA, 1997, p. 160)

Neste período, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio atuou como organismo articulador dos setores produtivos não ligados ao café, socorrendo a produção agrícola do Nordeste e Sul e intensificando a defesa de um Brasil de vocação agrária. Criaram-se, em consonância com este posicionamento político, novas estruturas de representação que se destacariam até mesmo durante o Estado Novo, como o Conselho Nacional do Trabalho e o Conselho Superior de Comércio e Indústria. Além disto, o Ministério atuou na capacitação do trabalhador rural, investindo em “escolas” agrícolas a fim de assegurar a mão de obra barata no campo.

Em face desta situação, as frações de classe agrário-exportadoras e industriais envolvidas com a produção do café, ainda que também beneficiadas com as ações do Ministério, sobretudo em São Paulo, buscariam meios de manter sua supremacia – especialmente neste contexto de mudanças do cenário das relações capitalistas mundiais. Em pouco tempo, estes enfrentamentos levaram à crise econômico-política do Estado.

Após o terceiro plano de valorização do café em 1921-1922, o Governo do estado de São Paulo, aliado aos governos de outros estados cafeeiros, pôs em prática a partir de 1924, o que se chamou de ‘defesa permanente do café’. A retenção de estoques para a sustentação dos preços passava a ser

aplicada sem solução de continuidade, com financiamento de bancos internacionais, para os quais tal especulação vinha sendo lucrativa. Enquanto as cotações do café se tornavam sempre mais estimulantes, nenhuma medida se tomou para controlar o plantio de novos cafezais (...). A indústria continuou a se desenvolver neste período, porém o fez em ritmo mais lento e com dificuldades crescentes. Em primeiro lugar, a expansão da cafeicultura absorve capitais que desvia da indústria, ao contrário do que sucedera no período de 1906-1920. Em segundo lugar a abundante disponibilidade de divisas decorrentes da prosperidade da exportação permite o fluxo impetuoso das importações o que repercutirá negativamente numa fase em que se propunha concorrer na faixa de mercado dos tecidos mais finos. (GORENDER 1981, p. 59, 60)

Para além dos antagonismos entre as próprias frações da classe dominante, durante os anos 1920, a crise era uma consequência quase direta da intensificação das contradições econômicas e políticas derivadas da Política dos Governadores inaugurada por Campos Sales (1898-1902). Com uma política econômica apoiada na agroexportação, o poder central optou por manter intocadas as relações sociais de produção no campo, em troca do apoio das frações regionais da classe dominante agrária/agroindustrial ao pacto político que presidia a política nacional. Em um país majoritariamente rural, esse mútuo apoio sustentou o processo político republicano por mais de três décadas. Esse esquema político não era suficiente para frear os interesses e avanços dos segmentos urbanos, mantidos afastados do poder vigente.

Em princípios do século XX, o crescimento urbano refletia o avanço das atividades industriais e, como corolário, do operariado. Também como consequência desse avanço urbano-industrial observou-se o incremento dos setores médios (majoritariamente o setor de serviços, forças militares e profissionais liberais). No ambiente propício das grandes Capitais, esses setores não se furtavam de manifestar suas demandas e se organizavam progressivamente. Durante os anos 1920, tais manifestações contra o regime político e econômico dominado pelos segmentos agroexportadores paulistas tomaram a forma de greves convocadas pelas organizações partidárias, de enfrentamentos militares, de intensa atividade de organização de sindicatos patronais e de manifestações culturais.

Apesar de não visar à defesa das camadas médias urbanas, os movimentos tenentistas de 1922 e de 1924 indicavam a insatisfação dos oficiais de baixa patente com o regime político vigente e com o papel atribuído às Forças Armadas no cenário político nacional. De caráter elitista e excludente (FAUSTO, 1989) o tenentismo criticava o sistema

eleitoral e o judiciário, mas não representava a defesa da inclusão popular no processo político.

Outro movimento de forte repercussão na época foi a Semana de Arte Moderna, que propugnava, no campo das artes, o nacionalismo que outros movimentos abraçaram. Embora não tenha empunhado as armas do levante político, a Semana foi extremamente importante por cimentar e difundir uma proposta ideológica que rompia com o colonialismo cultural que dominava no país. (SEVCENKO, 1989).

De forma mais orgânica, começam a despontar as organizações classistas do operariado urbano, bem como as dos industriais paulistas. Como amplamente demonstrado pela literatura especializada (VIANNA, 1976; GOMES, 1988), a luta sindical das décadas anteriores encontrou, no período, uma nova faceta: a luta partidária. A fundação do Partido Comunista, em 1922, inaugurou uma nova etapa na luta operária (KONDER, 1988). Não bastavam as reivindicações por direitos e por salários: entrava, agora, em cena um projeto político que teve na formação do Bloco Operário-Camponês (1928) seu principal momento de organização (DECCA, 1988). As organizações patronais industriais também se mobilizaram, fundando, em 1928, do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP).

Essa efervescência política e cultural dos anos 20 não passou distante das discussões sobre a educação brasileira. A instrução pública – que, até fins da década de 1910, viveu intensamente a experiência do investimento em leis municipais e ações de associações que consideravam o ato de educar como principal estratégia para civilizar o país – passaria, no decorrer da década de 1920, a ser duramente criticada. Segundo CARVALHO (1993), os investimentos educacionais feitos pelos republicanos históricos nos primeiros anos da República inseriam-se em balizas essencialmente eugênicas e buscavam constituir o que entendiam como formação de uma civilidade para a nação brasileira – branqueamento da raça, formação do trabalhador, homogeneização de hábitos e cultura. Outros recursos foram usados nesta ação, destacando-se as políticas de incentivo e apoio à imigração como alternativa para o aprimoramento da raça e formação do trabalhador eficiente. Porém, segundo a mesma autora,

No Brasil, é somente após a Primeira Grande Guerra que a escola começa a se impor, no horizonte ideológico das elites, como recurso consistente de



incorporação generalizada das populações à ordem social e econômica. (...) É com o refluxo das correntes imigratórias determinado pela guerra e sob o impacto das greves operárias do final da década de 1910, que a opção imigrantista se desmitifica, fazendo com que a incorporação das populações excluídas por sua lógica perversa se configure como problema posto para a escola. Trata-se, agora, de organizar o trabalho nacional com o concurso de uma escola que deverá modalizar a instrução ministrada – arma perigosa, como era entendida – segundo imperativo de garantir a ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade e o trabalho metódico, remunerador e salutar. Não é outro o sentido da descoberta do brasileiro doente, apático e degenerado como virtual trabalhador dócil e produtivo, feita pelos entusiastas da educação na década de 20. Será tal ‘descoberta’ que, favorecendo ampla mobilização dos educadores nessa década, trará à cena a geração dos chamados *Pioneiros da Educação Nova*. (CARVALHO, 1993, pp. 11-12)

É nesse contexto de disputas pela hegemonia, intensificado na década de 1920, que a Educação pública continuaria a ser construída. Como aponta Carvalho, através da educação seria possível incorporar as populações excluídas (pobres negros, pobres mestiços, filhos de imigrantes) de forma controlada e posicioná-las dentro da ordem do trabalho – *cidadania, trabalho, nacionalismo*. Tratava-se de reconstruir o perfil da população não apenas sob um aspecto racial, como no período anterior, mas, sobretudo, do ponto de vista de sua integração ao modelo capitalista de produção e controle.

Todavia, tal construção não se deu de forma inequívoca. No seio da principal corrente do amplo movimento educacional que o país conheceu a partir da terceira década republicana, e que se estenderá até, pelo menos, os anos 1960, havia propostas e concepções, tanto pedagógicas como políticas, distintas. Poder-se-ia, inclusive, questionar a que “elites” refere-se Carvalho e quais são as evidências de que se possa atribuir, à época, a um grupo mais ou menos homogêneo a consciência da força política da educação pública. Talvez seja preferível começar buscando identificar, ainda que sinteticamente, os diferentes grupos e interesses políticos que, em fins dos anos 1920, desenvolveram projetos e apresentaram propostas visando implementar e fortalecer a educação pública qualificando, tanto quanto possível, as ações empreendidas e suas consequências para a educação nacional.

## ***2. Um outro sentido para a educação – Escola Nova***

Os conceitos de ‘entusiasmo’ e ‘otimismo’ pedagógico utilizados por NAGLE (1976, p. 99) para referir-se à maneira própria pela qual a política educacional brasileira dos anos 1920 deu origem a uma série de ações em busca de transformações sociais, representaram, segundo o autor, o ápice de duas crenças: a concepção de que a multiplicação das instituições escolares disseminaria a educação escolar e “que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro” (idem, p. 100). Mesmo considerando a breve observação feita pelo autor, mais adiante em seu texto, onde admite que tal atitude tivesse sido gestada nos movimentos político-sociais da década anterior, a continuidade de sua reflexão demonstra que ele próprio acabou seduzido pela ideologia escolanovista, que, considerando o momento de sua atuação o marco zero da educação pública no Brasil, desconsiderou conscienciosa e sistematicamente todas as contribuições anteriores.

É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem aquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. A passagem de uma para outra dessas situações não foi propriamente gerada no interior desta corrente ou daquele movimento. Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepararam o terreno para que determinados intelectuais e “educadores” – principalmente os “educadores profissionais” que aparecem nos anos vinte – transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História brasileira. (NAGLE, 1976, p. 101)

Essas mudanças teriam, pois, inaugurado o “processo de escolarização” no Brasil, com discussões encabeçadas por profissionais da educação. NAGLE (1976) afirma que tais profissionais, agora denominados “técnicos” da educação para se afastarem dos embates políticos, caracterizavam-se por uma postura de aparente neutralidade, pretendendo desenvolver uma ação científica no tocante à educação. Há, entretanto, duas críticas a fazer a tal interpretação, e ambas pela mesma razão. Primeiramente, pelo fato da análise do autor desconsiderar a falácia de tal pretensão e, assim, a busca das razões que a justificam; e, em segundo lugar, por não considerar que, qualquer que tenha sido a concepção desses educadores, sua ação teve consequências políticas que não podem ser ignoradas.

Refletindo sobre a figura do técnico dentro da estrutura social, GRAMSCI (2000, v. 2, pp. 15-21) pondera que o papel do intelectual orgânico não se restringe às agências diretamente ligadas ao Estado restrito. Quanto mais complexa for a sociedade, maior será a verticalidade dos graus que a cultura escolar atinge, o que significa aumentar a importância da participação do intelectual na vida política e econômica deste Estado. “(...) A mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária e o maior empenho no favorecimento do acesso aos graus intermediários do maior número. (id., pp. 19-20)”. Assim, a formação e especialização dos conhecimentos técnicos em cada área de conhecimento tendem ao fortalecimento do *status quo* da sociedade e das funções de produção existentes. A reprodução do saber técnico-científico envolve igualmente os profissionais da formação e os insere dentro de uma perspectiva política de formação educacional da população. Em suma: o professor é um técnico a serviço de uma proposta política.

CARVALHO (1993) destaca que a criação da ideologia da neutralidade política da educação e a construção da concepção de que o técnico em educação, o professor, é um personagem sempre bem intencionado nas reformas sociais – mas comumente fracassado exatamente por esquecer as realidades nacionais, comprometendo-se com reformas baseadas em modelos e fórmulas educacionais estrangeiras – acabou por se refletir, até hoje, na própria ausência de consciência de categoria desse grupo de profissionais e na falta de visão política de sua atuação.

É inegável que, nos anos 20, registra-se no Brasil um notável crescimento no mercado editorial e nos órgãos estatais, do espaço de atuação de um novo personagem: o especialista em educação. (...) Mas a constituição deste domínio especializado de intervenção não se dá, como sustenta Nagle, como despolitização do campo educacional. Ao contrário, (...), ele se dá no campo de uma intensa mobilização política interessada na estruturação de mecanismos de controle e modernização social que deveriam viabilizar a convivência interclasses no espaço da cidade e no tempo da produção/expropriação capitalista. Se a linguagem desta mobilização foi formulada na retórica cívica de uma vasta campanha pela ‘causa educacional’, isto não significou ausência de projeto político. Ao contrário, era justamente através dos rituais cívicos que a ‘causa educacional’ se formulava como programa político de organização da nacionalidade. (CARVALHO, 1993, p. 14)

Os professores em ação a partir dos anos 1920, liderados pelos intelectuais que os autores da história da educação<sup>36</sup> comumente designam como os “pioneiros” – Carneiro Leão, Lourenço Filho, Sampaio Doria, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e outros – assumiram como proposta de renovação e transformação social o ideário pedagógico e metodológico que passou a ser conhecido como “Escola Nova”. E, de fato, diante das disputas que ocorriam no Estado pelo sentido político das transformações sociais e econômicas e inspirados pelas discussões e teorias educacionais europeias e americanas, um grupo de intelectuais da educação no Brasil iniciou um processo por eles mesmos chamado de “modernização da educação”.

Isso porque, uma determinada memória foi legada pelos vencedores, que assenhorando-se do título de *renovadores da educação*, conseguiram expelir para o limbo da *velha educação* ou da *pedagogia tradicional* não somente os seus opositores, mas também muitos de seus precursores e aliados. (CARVALHO, 2000, P. 112)

De acordo com a autora, a oposição construída levou à crença de que a “pedagogia tradicional” ou “arte de ensinar” (como os profissionais que a praticaram se concebiam exercendo) passou a ser a representação da ausência de métodos pedagógicos. Como reflete Gramsci, faz parte do processo de disputa pela hegemonia a desqualificação dos agentes envolvidos no processo histórico representativo do grupo político anterior. Desqualificar as ações pedagógicas construídas entre 1889 e 1920 foi uma tática fundamental para legitimar as transformações que os intelectuais reunidos em torno da proposição escolanovista entendiam como necessárias. O embate político-pedagógico ficou conhecido como “Escola Nova *versus* Arte de Ensinar” (CARVALHO, 2000, p. 111).

Esse processo de desvalorização das ações pedagógicas realizadas até 1920 deu-se por meio de variadas estratégias: na produção literária sobre educação e nas técnicas pedagógicas; na formulação de políticas públicas e mesmo via criação de um novo aparelho de hegemonia, a Associação Brasileira de Educação (ABE).

---

<sup>36</sup> NAGLE (1976); SAVIANI (2004, 2006, 2007); ALVES (2010); BARROS; MACHADO(2006); CARDOSO; PERES (2005); CARVALHO; GONÇALVES NETO(2006); CARVALHO(2000); FARIA FILHO *et tal* (2000); VIDAL; FARIA FILHO (2005); MELLO(2009); NOFUENTES (2006 e 2008); NUNES (1995); PAULILO (2003; 2004; 2009; 2013) SCHUELER; MAGALDI (2009) e outros.

**a) Estratégias para a consolidação de um pensamento hegemônico sobre a educação.**

As primeiras produções sobre a história da educação brasileira foram elaboradas por autores posteriores à década de 1930, quando as teorias escolanovistas já se haviam instituído no discurso científico vitorioso. Nas análises dos autores, toda a educação brasileira antes dos anos 1920 era tratada como vaga e desqualificada. Tudo que acontecera na área da educação, antes da implantação do ideário escolanovista, servia apenas como pano de fundo para a valorização do apogeu em que implicava a Escola Nova.

Estas primeiras produções apontavam para a análise das estruturas criadas para a administração e gerência da educação pelo Estado, centradas na Escola Pública. Nesse contexto, a maior parte dos autores é contemporânea à própria Primeira República e ao período Vargas. Segundo FARIA FILHO; VIDAL (2003), a disciplina História da Educação foi inserida no currículo de formação da Escola Normal do Rio de Janeiro em 1927, por Fernando Azevedo – na época, Diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro. Produziu-se então o primeiro manual sobre a temática:

Júlio Afrânio Peixoto (...) Médico, membro da Academia Brasileira de Letras desde 1911, antigo diretor da Escola Normal do Distrito Federal em 1915, e reformador da instrução pública da capital brasileira em 1916, Peixoto foi também o autor do **primeiro manual didático brasileiro sobre História da Educação**, publicado em 1933 pela Biblioteca Pedagógica Brasileira, na série Atualidades Pedagógicas. No Prefácio a *Noções de História da Educação*, anunciava o caráter precursor do livro, ao mesmo tempo que alertava para a eleição de uma “*perspectiva panorâmica, a campos microscópicos meramente documentais*”. Das 265 páginas da obra, apenas 54 eram dedicadas à educação nacional. As demais abrangiam desde os selvagens e primitivos, passando pelas civilizações antigas, medievais, modernas e contemporâneas, à educação nos Estados Unidos da América e na América Latina. A educação brasileira, apresentada no fim do volume, dividia-se em dois capítulos: Brasil e Escola Nova. Compunha o livro, ainda, um cuidadoso índice onomástico, peça extremamente rara nos trabalhos de história da educação no Brasil. Cada capítulo era iniciado por um *sincronismo* em que se relacionavam, cronologicamente, os acontecimentos considerados mais relevantes. (FARIA FILHO; VIDAL, 2003, p. 47).

Como podemos observar na análise de Faria Filho e Vidal, a obra de Peixoto foi elaborada com o objetivo de atender à demanda por formação de professores nos cursos de Magistério criados desde os últimos anos da década de 1920. Como a organização de seu

livro bem ilustra, para Peixoto era pacífico que a História da Educação brasileira, doravante, deveria ser dividida em “Brasil” e “Escola Nova”.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) também desempenhou importante papel na difusão e salvaguarda da produção sistemática sobre a história da educação no Brasil, merecendo destaque a obra de Primitivo Moacyr:

A publicação do primeiro volume de *A instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil, 1823-1853*, de Primitivo Moacyr, em 1936, inaugurou uma vasta obra, que até 1942 foi responsável pelo levantamento e compilação de leis, estatutos e regimentos escolares, memórias, relatórios e pareceres sobre instrução pública e particular nos vários ramos de ensino (primário, secundário, profissional e superior) no Brasil. Ao todo, foram editados 15 volumes, três dedicados à *Instrução e o Império* (entre 1936 e 1938), três à *Instrução e as Províncias (entre 1939 e 1940)* e sete à *Instrução e a República* (entre 1941 e 1942), além de dois à *Instrução pública no Estado de São Paulo* (1942) e um à *Instrução primária e secundária no município da Corte* (1942). (FARIA FILHO; VIDAL, 2003, p. 46)

Esse tipo de produção nos é hoje de grande valia, pois, como a Constituição de 1891 manteve as diretrizes do Ato Adicional de 1834, descentralizando a responsabilidade curricular e administrativa sobre os ensinos básico e médio da educação pública, passou a caber aos estados e municípios a formulação das estruturas educacionais. Esses livros apresentam o conjunto de relatórios, pareceres, informações sobre a diversidade das políticas educacionais dessa fase da República.

Autores como Júlio Afrânio Peixoto e Primitivo Moacyr eram intelectuais que já haviam construído suas posições como educadores da Escola Nova e a construção de seus textos eram pautados pela crítica a todo o processo educacional brasileiro anterior aos idos de 1920, elaborando, assim, um discurso redentor para a implantação das estruturas educacionais construídas a partir desta década para a Escola Pública no Brasil.

Na obra de A. Peixoto, uma crítica sarcástica, transmitida em forma de pequenos parágrafos, acompanhava a análise das legislações pertinentes, dos relatórios oficiais, das estatísticas de educação e das ações governamentais pontuais realizadas em tempos imediatamente anteriores. FARIA FILHO e VIDAL registram que:

Apropriava-se de fórmulas do regime discursivo jornalístico, recorrentes no período, perceptíveis sob a pena de outros intelectuais, tanto nas

matérias publicadas em 1927: *“Parece incrível que comemoremos o centenário da oficialização do ensino, no Brasil, com uma percentagem, estimada com otimismo, em 75% de analfabetos! Já chega a parecer ridículo clamar-se pela solução deste gigantesco problema da educação do povo – tão velho é ele e tão batido são todos os argumentos demonstrativos do crime inqualificável do poder público”*, quanto em 1922, na comemoração de outro centenário, o da Independência: *“É inútil acrescentar qualquer comentário a esses números, desgraçadamente eloquentes demais. Eles mostram, à sociedade, até que ponto descera o desleixo criminoso e frisa nitidamente o espírito pouco progressista dos dirigentes da nação.* (FARIA FILHO; VIDAL, 2003, p. 48)

Os autores ainda destacam o quanto Afrânio Peixoto muda de tom, quando começa a apresentar o tema a partir da década de 1920. O que era acentuadamente sarcástico se modifica, chegando à consagração da Escola Nova:

O capítulo seguinte começava pela caracterização dos princípios norteadores da escola nova e pela defesa de seus ideais e propostas. Prosseguia com a enumeração de iniciativas escolanovistas no mundo e concluía afirmando: *“A educação, na escola, se resume numa fórmula breve: deve ser o **noviciado** da sociedade”*. A escola nova era apresentada como a possibilidade de reparação desse passado educacional de abandono e escassez de iniciativas no que concerne especialmente à instrução popular. (*Idem*)

Para ambos os autores, a importância do texto de Afrânio Peixoto é notória, pois acaba por instaurar um estilo literário e de pesquisa para a história da educação no Brasil. Já Clarice NUNES (1995, p. 58) enfatiza que o estilo narrativo e os comentários de Afrânio Peixoto levaram autores posteriores a “deixar de lado a pesquisa em fontes primárias e eleger a compilação comentada como forma de trabalho”. Assim, a história da educação consagrava-se à função de explicar as mazelas presentes pelo destaque de aspectos do passado. Ao “deslocar o eixo [da análise] da organização escolar para o pensamento pedagógico” (id.), ao apresentar as abordagens escolanovistas – consideradas, em razão de seu cunho científico, como ponto alto do processo evolutivo das ideias pedagógicas no Brasil – a análise de Peixoto influenciou gerações posteriores, induzindo-as ao abandono da leitura política da escola na área de História da Educação e encorajando-as a ver na história da educação a mera evolução dos métodos pedagógicos. Tal construção ideológica perduraria até os anos de 1960, quando os estudiosos da história da educação passaram a utilizar e construir novas teorias e métodos de pesquisa.

Durante a Primeira República, paralelamente a essa produção, temos o registro de uma vasta produção literária sobre as ações da escola pública multiplicadas por todo o país, ora como crítica, ora como elogio. CARVALHO (1993) registra como importante fonte para os estudos acerca da educação pública nos estados, a produção literária apresentada em jornais e breves periódicos de época, pois, segundo ele, a Escola Pública era tema fortemente discutido por grande parte da população. Corrobora essa análise Farias Filho e Vidal.

Ao lado das questões políticas, econômicas, culturais, sociais e de cunho religioso, os problemas relacionados à educação recebem, ao longo de todo o período pesquisado [da Primeira República], destaque especial no noticiário. Se estas informações perdem em densidade especificamente educacional, já que muitas vezes são produzidas por leigos, que não acompanham diretamente as teorias e a prática educacional, ganham em densidade interpretativa, pois vêm carregadas do cotidiano da comunidade, onde suas análises ou descrições visam ao envolvimento e à busca de soluções para os problemas conjuntos dessa comunidade. Portanto, se o historiador estiver devidamente munido do aparato teórico e dominando os fatos do contexto histórico, são configuradas as informações jornalísticas, constituindo-se em fonte inigualável para o estudo da História da Educação, contribuindo para a ampliação da compreensão do processo de expansão da educação, da difusão de concepções educacionais, dos usos políticos, das lutas dos diferentes estratos sociais pela educação. (FARIA FILHO; VIDAL, 2006, p. 69)

Tal constatação vem endossar a observação já feita sobre a proximidade e o interesse pelo tema por parte da população em geral. O registro das discussões sobre a Escola Pública apresenta as mais diversas construções ideológicas, reflexos de como se construía o projeto em vias de tornar-se hegemônico. Os discursos atribuíam à educação uma função redentora e de regeneração da Nação.

O debate sobre a reconstrução da nação via escola primária e a leitura da “decadência” do ensino público – já manifestados no Império – foram recorrentes nos anos posteriores à Proclamação da República. Apenas para citar um exemplo da permanência deste debate, é interessante lembrar o argumento de um intelectual ativo no campo educacional do período, o paraense José Veríssimo. Numa de suas obras, *A Educação Nacional*, lançada, pela primeira vez, em 1892, sob a forma de artigos no *Jornal do Brasil*, o autor demonstrava a permanência de velhas batalhas. Argumentava que, a despeito das mudanças, a educação escolar republicana trazia aspectos de continuidade em relação à época progressista. A crítica mais contundente dirigia-se ao que considerava excessos do regime federativo implantado pela República. Para ele, a situação do ensino primário teria se agravado ainda mais, pois, sob a forma da



federação, foi concedida a cada estado plena liberdade para gerir os negócios da instrução pública. (...) Nos embates entre memórias e histórias da educação, como num jogo de luzes e sombras, o processo de disputas por concepções e modelos de escolarização deu lugar a diversas representações sobre a ação republicana. A representação e a produção de uma memória da República que não se publicizara se constituía, no bojo mesmo do movimento de lutas e disputas por concepções plurais de república, de educação e de nação. (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 41)

O discurso educacional da Primeira República mudaria sensivelmente ao aproximar-se de 1920. Seja, como reflete PAULILO (2009), em razão do desenvolvimento econômico do país ou, no extremo oposto, como o sugere NAGLE (1976), porque a Educação passou a ser vista como um direito do cidadão. As consequências são, não apenas o crescente fortalecimento/prestigiamento dos escolanovistas, como também, de maneira generalizada, a intensificação das críticas ao modelo de descentralizado da Escola pública.

Percebe-se bem, nos discursos, que as singularidades regionais do país são, na maioria das vezes, interpretadas como sinais de “atraso” (da cultura “caipira”, do modo de ser do “paraíba”) a serem excluídos através da homogeneização de valores. Os “regionalismos” deviam ser submetidos a uma operação de “ajuste” que implicou, na verdade, em sua total assimilação ou em sua folclorização. Inútil dizer que, em ambos os casos, estes elementos culturais são desenraizados do sentido regional que os alimentava, passando a servir aos interesses do projeto oficial.

Nesse sentido, construir uma “civilização brasileira” seria o mesmo que fixar o caminho para o progresso. A inclusão da força do trabalhador no projeto de progresso deveria se dar, todavia, sem que os trabalhadores aderissem a organismos que promovessem sua participação política. Era necessário se ter, durante toda a “construção do progresso” no Brasil, o controle dessa massa humana, pois essa seria a única forma de participação a ela permitida nessa nova “civilização”. Clamava-se por uma Escola pública *nacional e unificada*.

Problema de importância capital para os povos que desejam ascender à grandeza pelo preparo de seus filhos, a instrução pública está hoje, mais do que nunca interessando os espíritos esclarecidos de nossa pátria. A campanha que de sul a norte se levanta para dar combate ao analfabetismo, chegou até nós com os seus clarins de rebuste chamado a postos os intelectuais e convidando-os a cerrar fileiras como guardas fiéis de um

povo que conquistou no passado brilhantíssimo renome. (FIGUEIRA, 1920, p.7)

De qualquer forma, porém, a concretização deste projeto reclamava a educação da sociedade e, portanto, a sistematização da ação educacional. Foi neste contexto que a Escola pública foi sendo modelada, como uma necessidade incontornável de encarnação social das novas significações, como se depreende do discurso proferido por A. Monteiro Souza, deputado federal eleito pelo Estado do Amazonas.

Começamos por demonstrar que a tendência de todas as nações onde hoje floresce a civilização em seu apogeu, é para a formação de centros nacionais incumbidos de promover, anunciar e dirigir seus poderes públicos mais elevados, como elemento essencial do seu adiantamento e da sua própria existência. (SOUZA, 1918, pp. 9 – 10)

O ideário escolanovista implicava no fato de haver uma e somente uma via para as transformações sociais necessárias: aquela que se realizava a partir de teorias e modelos científicos. Não se poderia progredir e, assim, alcançar um estágio civilizatório considerável, enquanto não se reformasse a sociedade, através da reforma do homem: “*Escolarização, o motor da História...*” (NAGLE, 1976, p. 100)

Esperava-se que o poder público, assumindo a força da Escola pública, pudesse fazê-la executar a missão construtora da unidade nacional.

O serviço da instrução precisa ser, na verdade, talhado em modelos progressistas. Só de um trabalho pensado que obedeça a uma arregimentação prática conveniente e debaixo de uma fiscalização consciente exercida, derivam os resultados eficazes para a difusão e solidez do ensino. (...) A escola que é inspirada em tais princípios prepara cidadãos livres, esclarecidos e bem orientados. (...) O ensino popular nacional não está, pois, ainda suficientemente difundido, não penetra todas as camadas, não opera a reorganização social, libertando as classes rústicas dos defeitos e vícios que apresentam. (FREITADO, 1917, p. 75)

Mais ainda, a Escola Pública seria os lócus ideal para o aprimoramento e adequação da população aos novos tempos, inclusive através da preparação para o trabalho.

A temática da educação rural foi marcante nos principais pensadores da educação paulista, pois era um dos problemas mais importantes que o Estado de São Paulo passava. A República Velha preocupava-se, desde os fins do século 19, com a implantação dos grupos escolares, que significavam um avanço na modernização da educação primária. Ao lado

da instalação dessas instituições, conviviam as escolas isoladas urbanas ou rurais. (...) O grande desenvolvimento econômico da região, pela riqueza do café, abriu frentes pioneiras, que adentraram ao interior do Estado, acompanhadas ou precedidas por uma rede ferroviária que ligava as cidades e atraía grande contingente populacional, formado de nacionais e imigrantes. (PEREIRA, 2011, pp. 74 – 75)

Mais adiante ao analisar as mudanças advindas a partir da atuação da ABE, Pereira afirma.

A partir da década de 1920, novo vigor se nota nos profissionais de educação. Funda-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação – ABE – e, desse núcleo, serão realizados vários congressos nacionais de educação, nos quais os principais temas que preocupam a educação nacional passam a ser discutidos. A partir de 1927 até 1930, foram fundadas mais de duas mil escolas rurais em São Paulo (Mennuci, 1930). Em 1920, apenas um quarto das escolas se situavam na zona rural. A lei n. 2.182-B, de 29 de dezembro de 1926, decretou a criação de mais 250 escolas, sendo 50 urbanas e 200 rurais. (...) A preocupação com a educação rural apareceu no Código de Educação de São Paulo, de 21 de abril de 1933. Formado de onze partes, 992 artigos, foi uma obra coletiva, elaborada por uma comissão com inúmeros profissionais da educação, entre eles Fernando de Azevedo, João Toledo, Teodoro de Moraes e Júlio Pena. Nos vários níveis de ensino e nos setores da educação, foram ouvidos vários especialistas atuantes, como Almeida Júnior e Luiz Damasco Pena, delegado de Ensino que colaborou nos itens da educação pré-primária e educação primária. (PEREIRA, 2011, pp. 74 – 75)

É visível a diferença das concepções de fracasso da educação antes da década de 1920 e, completamente entusiástica, desse marco em diante. Na reflexão de PEREIRA, grande ênfase foi fornecida aos personagens que, a partir de 1930, fizeram parte da comissão que elaborou o Código de Educação de São Paulo em 1933, como grandes educadores consagrados na Escola Nova. Entretanto, o que passa despercebido é que todos eles *já atuavam na Escola Pública* desde meados da década de 1920.

CARDOSO e PERES (2005) destacam a fundação da ABE como um ponto extremamente favorável aos estudos e discussões dos métodos pedagógicos da educação nacional:

A solução para todos esses problemas passou a ser então, no discurso de muitos intelectuais e do poder público, a educação do povo. Lutar contra o analfabetismo e transformar a população brasileira em um povo "culto" seria o caminho que levaria o país ao progresso. Em meio à luta contra o analfabetismo e com a crença de que através da educação era possível a

*reforma da sociedade*, foi criada em 1924, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE). Segundo Marta Carvalho (1998), a fundação desta Associação foi resultado da união de intelectuais que compartilhavam de algumas concepções em relação às novas funções da educação em uma sociedade moderna. Um dos principais intuits desse grupo de intelectuais era discutir as possibilidades de organização de uma *Federação de Associações de Ensino* que vinculasse os educadores (e demais envolvidos com questões educacionais) de todo país em torno de um grande movimento nacional em prol da questão educacional. (CARDOSO; PERES, 2005, p. 53)

SCHUELER e MAGALDI (2009) apontam como outra importante discussão deste período a questão da *laicidade*, princípio estabelecido a partir da Constituição de 1891. Esse embate teria sido mais proeminente ao opor escolanovistas e representantes da Igreja Católica. Os escolanovistas enfatizavam o Estado e a Escola Pública como agências encarregadas da educação popular, ao passo que os defensores do ensino religioso defendiam a preeminência da família e da Igreja na educação e civilização da sociedade. Tal discussão prosseguiria para além dos anos de 1930.

Contudo, Schueler e Magaldi oferecem uma reflexão especial sobre a ideia tão comumente difundida de rompimento e transformação da sociedade, considerando como muito impactante para os estudos da História da Educação a obra de Fernando Azevedo, *A Cultura Brasileira* (1943). Na reflexão das autoras, Fernando Azevedo teria apresentado neste trabalho a Escola Nova como “marco zero” da Educação Pública renovada, onde o passado seria determinado como a tradição e o atraso do desenvolvimento nacional. Esse discurso cientificado da Pedagogia acabou por ser assumido plenamente até os dias atuais.

#### **b) Escola Nova: Origem, Princípios, Modelos, Intelectuais.**

O final do século XIX e o século XX fazem parte de um período muito fértil na revisão científica de conhecimentos há muito sedimentados como referenciais para a prática de diversas profissões. Na Europa e EUA, com a ampliação das discussões filosóficas, psicológicas, psiquiátricas, pedagógicas, da ciência política e outras, seguidas pela expansão Imperialista, as novas teorias também buscavam acompanhar as novas necessidades políticas e econômicas do então mundo contemporâneo. Dentre os vários pensadores do período, um deles, em especial, seduziria os intelectuais da Educação no

Brasil, que assumiriam para si seu corpo teórico, buscando adequá-lo à realidade educacional do país.

John Dewey (1859-1952)<sup>37</sup> criticou os métodos de ensino que transmitiam um conhecimento já “concluído” ao aluno. Para o filósofo estadunidense, o desenvolvimento do conhecimento deveria ser trabalhado na educação como um processo social, integrando indivíduo e sociedade. Aluno e professor, através de experiências essencialmente empíricas, deveriam reproduzir a construção do conhecimento através de experiências ligadas à prática cotidiana do aluno, posto compreender que o desenvolvimento do pensamento não existia sem ação. A escola transformava-se em um laboratório. A principal contribuição da escola filosófica do pragmatismo foi, justamente, essa vinculação entre ensino e prática cotidiana. Apesar de suas ideias pedagógicas terem sido reconhecidas pela academia americana, algumas de suas proposições para sobre a educação progressiva só vieram a ser, de fato, implementadas nas escolas públicas de seu país no período Pós-Guerra Fria.

Aos princípios defendidos por Dewey aderiram outros intelectuais, buscando construir um corpo prático para a execução das propostas de uma educação renovada. Segundo ALVES (2010):

Quando Faria de Vasconcelos fundou em 1912 na Bélgica a escola nova de Bierges-Lez-Wavre exemplificou as possibilidades e os princípios que estavam subjacentes a essa renovação anunciada. Com a invasão da Bélgica pela Alemanha no âmbito da 1ª Guerra Mundial, foi interrompida a experiência, mas a ida para a Suíça, onde se juntou a A. Ferrière, E. Claparède e P. Bovet no Instituto Jean Jacques Rousseau, apenas serviu para dar consistência e cientificidade aos princípios aí defendidos e implementados, embora esporadicamente. Essa experiência belga (1912 a

---

<sup>37</sup> Origem norte-americana, foi filósofo e pedagogo. Graduado pela Universidade de Vermont (1879), doutor em filosofia pela Universidade John Hopkins (1882) e com breve experiência como professor secundário, a partir de 1884 assumiria a carreira docente na área da Filosofia junto a diversas universidades americanas, até atingir a liderança do Departamento de Filosofia da Universidade de Chicago em 1894. Nesta universidade o Departamento de Psicologia foi criado por sugestão do pensador. Sua carreira no ensino superior encerrou-se em 1939, na Universidade de Columbia, Nova Iorque. Tendo como sua primeira produção científica a obra *Psychology* (1887), conjugava um estudo científico da psicologia com a filosofia idealista alemã neo-hegeliana, passando a ser considerado um dos pioneiros da Psicologia Funcional. Na década de 1890, sua posição filosófica afastar-se-ia de tal influência filosófica, assumindo uma tendência mais próxima ao pragmatismo, passando a ser considerado como um dos fundadores dessa escola filosófica. O que de forma especial nos importa nesse momento é destacar que Dewey tornou-se uma das principais referências da Educação. Suas mais destacadas obras na área de educação foram *The School and Society* (1899), *Democracy and Education* (1938) e *Art as Experience* (1958). Dados biográficos retirados de sites especializados citados na bibliografia de obras hemerográficas.

1914), dada a conhecer em Genebra, em 1915, através da publicação – *Une école nouvelle en Belgique* – e, sobretudo, face ao prefácio que Ferrière aí colocou, permitiu não apenas o confronto com outras escolas novas, entretanto criadas, como constatar (e sistematizar) os princípios defendidos por esse movimento – os célebres 30 pontos da Educação Nova<sup>38</sup>. (Idem, p. 168)

Os “30 pontos da Educação Nova” apontavam para estruturas organizacionais mínimas que tornassem possível colocar em prática os princípios filosóficos e o modelo de aprendizagem proposto. Para resumir, a nova escola deveria: ser um laboratório de práticas pedagógicas; funcionar sob a forma de internato, para que o meio propiciasse o aprendizado permanente; estar localizada no campo, para facilitar o aprendizado do mundo natural sem, contudo, ausentar-se da cidade, pois aí estaria o mundo das artes; reunir os alunos em casas que comportassem de 10 a 15 deles, coordenadas preferencialmente por um casal de modo a propiciar um ambiente familiar; funcionar sem a separação dos alunos por sexo; desenvolver trabalhos manuais; desenvolver horários para o trabalho livre onde os alunos poderiam exercer suas atividades; desenvolver a ginástica natural; dar preferência, no caso das atividades intelectuais, à cultura geral, onde o espírito crítico se desenvolveria mediante a aplicação de métodos científicos; desenvolver no aluno, a partir da cultura geral, seu gosto por uma especialização voltada ao mundo profissional; ministrar o ensino baseado nos interesses espontâneos já existentes, respeitando as diversas faixas etárias; respeitar os horários de aprendizagem, os momentos individuais e coletivos e a diversidade de áreas de aprendizagem; construir uma educação moral voltada para o desenvolvimento de um espírito de participação política nas decisões; distribuir prêmios e castigos sempre proporcionalmente aos sucessos ou faltas cometidas em relação ao grupo; estimular o uso da arte, literatura e da razão prática como formadoras da alma e do espírito público.

No Brasil, as reflexões derivadas da Escola Nova foram encampadas por intelectuais que, aderindo aos princípios dessa “escola”, buscaram adaptar seu corpo teórico às necessidades apontadas por frações de classe que, exercendo sua hegemonia na década de 1920, viam na Escola pública o espaço privilegiado para a sedimentação de uma sociedade que, contrariamente ao que propunham, acentuava as diferenças entre classes,

---

<sup>38</sup> ANEXO 5 – “As 30 características para conhecer uma Escola Nova”

tanto no campo econômico, quanto no funcional ou cultural. Claro está que, neste modelo de Escola, não por acaso a formação de mão de obra teria um lugar axial:

Para funcionar de acordo com a concepção (...), obviamente a organização escolar teria que passar por uma sensível reformulação. (...) A escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesse decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabelece entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria que trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe, etc. (SAVIANI, 2006, p. 21)

Os intelectuais da educação viram nesse corpo pedagógico, teórico e prático a possibilidade real de propor uma postura antagônica à vertente que até então norteava a Educação pública. Todavia, buscando aplicar este novo ideário à Escola Pública, entenderam como economicamente inviável a plena utilização desse projeto por eles adaptado. Contra o modelo anterior – o “ensino intuitivo”, a *arte de ensinar* – o modelo da Escola Nova buscava metas sociais, políticas e econômicas que refletiam as intenções ao menos formais do Estado no tocante à educação pública: ampliação da rede de atendimento à educação básica, incorporando um maior número de crianças; construção de um programa completo do ensino básico ao secundário para a Escola pública; enfrentamento das discussões sobre os rumos do ensino secundário, construindo-o nos dois sentidos: o do ensino clássico humanista e o do técnico-científico (a ser fortalecido); valorização da profissão do professor, transformado em “técnico” educacional; preparação para o trabalho; e, com tudo isto, construção de uma nova concepção de nacionalismo, mais adaptada às necessidades do fortalecimento da soberania do Estado.

Segundo SAVIANI (2006), a constituição da Educação pública a partir das teorias escolanovistas no Brasil viabilizou uma inversão do significado de marginalidade na sociedade brasileira. Esta, não seria mais vista sob o ângulo da ignorância, mas, sim, da não-inclusão no sistema de atendimento público pelo Estado. Para a nova intelectualidade, essa inclusão indicaria que o indivíduo era aceito pela sociedade e, assim, desenvolveria o sentimento de pertencimento à nação, tornando-se e sentindo-se corresponsável pela construção do país. Logo, essa nova compreensão apagava do cenário as diferenças étnicas,

econômicas, culturais e regionais. Não mais se tratava de valorizar a alfabetização como meio de inclusão e preparação do indivíduo, mas de criar um sistema escolar que sustentasse o aluno dos primeiros anos do ensino até sua formação profissional, assegurando a inserção do indivíduo na sociedade através de seu desenvolvimento e sua funcionalidade para a sociedade.

Baseando-se no princípio de focalização do processo de aprendizagem no aluno, os escolanovistas abandonavam o antigo sistema de classe, onde um professor encaminhava e determinava os conteúdos a serem trabalhados, para a proposta do sistema seriado de ensino. Os alunos seriam separados por grupos etários em séries, calcados nos princípios da maturidade cognitiva; os conteúdos científicos seriam distribuídos e as atividades físicas calculadas visando o desenvolvimento intelectual e físico de cada aluno. Introduzir-se-iam turmas de trabalhos manuais voltadas para o despertar de vocações profissionais. Quanto à formação dos professores, as escolas normais continuariam a preparar os profissionais do magistério das séries iniciais segundo o princípio da introdução dos conhecimentos gerais básicos de maneira integrada. Entretanto, de acordo com o avançar das séries, os profissionais passariam a se especializar e a trabalhar cada vez mais conhecimentos compartimentados – afastando-se, progressivamente, da essência original da teoria escolanovista.

Em outro estudo, CARVALHO (1993) conclui que,

(...) No campo da produção historiográfica sobre a educação no Brasil, esta relação entre o chamado *movimento de renovação educacional* dos anos 20 e 30 e a constituição concomitante de uma matriz autoritária de pensamento sobre o país tem sido pouco registrada. Prevalece uma interpretação do movimento em que o autoritarismo fica enclausurado em suas manifestações mais radicais. Com isto, fica obscurecida a presença de concepções de inegável recorte autoritário no modo como esta geração tendeu a conceber o papel da escola na sociedade brasileira: obra de *moldagem* de um povo, matéria esta informe e plasmável, a ser desencadeada por uma elite que se auto investiu de poder e autoridade para promovê-la; obra necessária de *direção e controle* dos processos de transformação social; obra de *homogeneização* com vistas à conformação de uma nacionalidade; obra de *hierarquização* dos indivíduos que viabilizasse a '*organização do trabalho nacional*'. (id., pp. 12 – 13)

Segundo a autora, a opção pela matriz teórico-pedagógica do escolanovismo no Brasil ficou longe de ser uma escolha isenta de sobredeterminações políticas. Ela se



tornou o melhor instrumento de fortalecimento e legitimação de uma lógica homogeneizadora do sentido da cidadania. O resultado dessa adaptação foi a sedimentação da crença política segundo a qual, para participar, o indivíduo deveria aceitar que o aparelho público pudesse lhe garantir a educação, mesmo que fosse enquadrando-o e modelando-o segundo patamares decididos por uma intelectualidade a serviço da lógica do Capital.

Entretanto, observa-se o quão as teorias educacionais da década de 1920 serviram a propósitos políticos, ao examinar as estratégias postas em prática para impor sua lógica sobre as vertentes teóricas anteriores. Pois, como analisa MENDONÇA,

Cabe a cada um de nós, verificar quem são esses grupos ou agentes sociais, a que classes ou frações estão vinculados e o que estão disputando, junto a cada órgão público, lembrando que Sociedade Civil e Sociedade Política encontram-se em permanente conflito/interrelação. Para pensar o Estado no Brasil, portanto, torna-se essencial verificar, em cada momento histórico, o eixo central que organiza e articula a Sociedade Civil enquanto matriz produtiva e, ao mesmo tempo, analisar como as formas próprias de organização da sociedade articulam-se no e pelo Estado, através da presença de seus agentes e interesses. (1998 [a], p. 22)

### ***3. Políticas educacionais na década de 20 – premissas, reformas zonas de conflito***

Os historiadores da educação tratam a década de 1920 como aquela das reformas educacionais, por excelência. Como ainda não havia sido criado um sistema nacional de educação pública, as reformas realizadas efetivaram-se a partir da iniciativa de governos estaduais, os quais, por sua vez, ecoavam as disputas locais pelo poder. De forma genérica, essas reformas buscavam responder às críticas feitas ao fracasso do sistema educacional vigente na década de 1910. Aquelas tidas como exemplares continham, em seu bojo, propostas de reorganização da estrutura de ensino e, de alguma forma, contemplavam o discurso então considerado o mais avançado – o escolanovismo – propondo a defesa de uma escola pública, universal e gratuita; um sistema educacional capaz de ser oferecido a toda a população e, de maneira mais efetiva, à população mais pobre; um sistema apto a viabilizar o florescimento das diferenças naturais segundo os talentos e as características de cada um – o que era entendido como indispensável para a inserção no mundo do trabalho; e, finalmente, o ensino leigo, ou seja, sem a influência e a orientação religiosa que haviam

marcado os processos educacionais até então. Todas estas premissas baseavam-se num discurso que defendia como função da educação a formação cidadãos livres e conscientes, que pudessem ser incorporados ao grande estado nacional em vias de afirmação no país.

Mas, no processo de remodelação da educação pública, o que estava em jogo não era necessariamente a mudança dos objetivos fixados desde o início da República. Na percepção de PAULILO (2013) as alterações visavam à mudança dos métodos pedagógicos, dos procedimentos e instrumentos de administração e gestão do cotidiano escolar e, sobretudo, a reformulação legal, de modo a unificar a educação pública.

O autor reflete que, para alcançar os objetivos de implantação da Escola Nova, os intelectuais envolvidos, ao invés de confrontarem a política do Estado com alianças que colocassem o grupo então hegemônico em risco, optaram por outras duas estratégias políticas: a mudança do corpo técnico e a reordenação escolar através de reformas públicas de ensino, regionalmente localizadas.

Na cena educacional, os poucos professores com formação pedagógica, antes dispersos, encontram no movimento escolanovista o ambiente para demarcarem-se de tantos quantos falavam e praticavam a educação de modo diletante, passando a identificar-se como “especialistas”:

Já no caso dos procedimentos administrativos de reforma do ensino, a historiografia basicamente informa sobre o aparecimento dos profissionais da educação (...), essa nova categoria profissional enquadrava homens públicos e intelectuais que, ao mesmo tempo, eram educadores. Ainda que assim, esse foi o domínio de especializações em assuntos educacionais de parte dos intelectuais envolvidos com as reformas do ensino. Portanto, não há razões para discordar da alcunha de técnicos com que a imprensa carioca os distinguiu.

De fato, Carneiro Leão e Fernando de Azevedo assumiram a direção da instrução legitimados pelo que haviam publicado sobre educação; foram tidos como autoridades no conhecimento da questão. Tampouco existem reparos a fazer na discussão historiográfica sobre os profissionais da educação. Significativamente, as divergências que circunstanciam as teses de Nagle (1974) sobre a tecnicização do campo educacional e de Marta Carvalho (1989-b) acerca da politização em outros termos, configuram o tema do *status* profissional dos agentes da renovação escolar nos anos 1920 como problemática para pesquisa de modo exemplar. O que há, sobretudo, é uma atribuição do poder de controle da Diretoria Geral de Instrução que ainda cabe indagar. Por isso, talvez seja esclarecedor discutir os expedientes que Carneiro Leão e Fernando de Azevedo utilizaram para administrar a educação pública (PAULILO, 2013, pp. 52 – 53).

No tocante à especialização dos professores, é ainda preciso considerar que as Escolas Normais somente começaram a se difundir pelo país na década de 1910. Quanto à formação superior, ela era ainda mais rara, o que não impediu com que os profissionais das áreas se organizassem por meio de grêmios, associações e ligas, buscando melhorias para a profissão. Buscavam também atuar junto aos seus pares com o intuito de apresentar informações de como atuar na área profissional, de construir canais de capacitação e de começarem a se perceber como categoria profissional com interesses e demandas coletivas. Dessa forma, a crítica de Marta CARVALHO (1993) quanto à despolitização da profissão é relevante.

Observa-se, ademais, que a introdução da nova atitude proposta pelo escolanovismo ao professor, mais técnica e cientificamente fundamentada e, ao mesmo tempo, mais adequada ideologicamente ao perfil de neutralidade que se esperava de tal profissional, encontrou nas Escolas Normais o ambiente ideal para sua difusão.

Do amplo movimento reformista que então tomou conta do país, aos poucos unificando as políticas e procedimentos educacionais, renovando a carreira do magistério e reestruturando completamente a prática pedagógica<sup>39</sup>, caberia sublinhar as experiências de São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará e Bahia, não apenas pela relevância exemplar da política nesses Estados, mas também por representarem a multiplicidade de sentidos políticos que os inspirava, confirmando, assim, a tese segundo a qual havia uma disputa pelo controle do sentido político da Escola Pública.<sup>40</sup>

Como se poderemos observar, os condutores das reformas educacionais tinham em suas trajetórias políticas destacadas funções de agentes no aparelho de Estado. Eles representaram tendências e posições distintas no debate sobre a política nacional, conquanto todos tenham tratado a Escola Pública como questão crucial para os rumos políticos do país. Foram eles: Antonio de Sampaio Dória (reforma paulista);

---

<sup>39</sup> Entre as reformas educacionais que mais se destacara, registre-se: a de 1920, em São Paulo, por Sampaio Dória; a de 1922, no Rio de Janeiro, por Carneiro Leão; a de 1923, no Ceará, por Lourenço Filho; a de 1927, em Minas Gerais, por Francisco Campos; a de 1928, no Distrito Federal, por Fernando Azevedo; a de 1928, na Bahia, por Anísio Teixeira; a de 1928, em Pernambuco, por Carneiro Leão.

<sup>40</sup> As outras reformas mencionadas serão objeto de exame no próximo capítulo, posto que representam um certo fechamento das diversas divergências políticas que eclodiram no período.

Antônio de Sampaio Dória<sup>41</sup> (1883-1964), era alagoano de nascimento, oriundo de uma família de classe média urbana. Formou-se Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1908. Atuou como educador e como jurista. Entre 1908 e 1920 atuou como advogado em São Paulo. Foi professor de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal de São Paulo. Atuou ainda como professor substituto concursado de Direito Público Constitucional e de Direito Internacional Privado na Faculdade de Direito de São Paulo. Foi membro fundador da *Sociedade dos Patriotas* (São Paulo, 1918). Em 1919 publicou a obra literária, *O que o cidadão deve saber*<sup>42</sup>, encomendada pela *Liga Nacionalista de São Paulo*, expressando as posições desta entidade quanto ao papel atribuído à escola no processo de formação do cidadão. Após isso foi nomeado **Diretor-Geral da Instrução Pública do estado de São Paulo (1920-1921)**. Participou, ainda, da *Sociedade Paulista de Educação*. Durante o período Vargas atuou como **assistente jurídico no Ministério da Justiça e Procurador Regional do Tribunal Eleitoral de São Paulo (1934-1937)**, sendo demitido das funções públicas pelo regime ditatorial do Estado Novo no ano de 1939. Em 1941 recuperou seu cargo docente e com a deposição de Vargas foi nomeado **Ministro da Justiça** pelo Presidente Interino José Linhares, ficando à frente do ministério entre 1945-1946.

Foi o principal nome da reforma educacional de São Paulo em 1920, Sampaio Dória era, como todos de sua época, um professor formado no modelo do ensino intuitivo, na “antiga arte de ensinar” (MEDEIROS, 2005). Todavia, ao final dos anos 1910, este intelectual já buscava nas teorias da Psicologia educacional as referências que lhe faltavam, e que lhe sugeririam um equilíbrio entre o antigo modelo educacional e as novas propostas do escolanovismo<sup>43</sup>. Seu envolvimento com as discussões acerca do nacionalismo, principalmente quanto à formação do cidadão, estava em consonância com o grupo filiado

---

<sup>41</sup> BATISTA (2012); CARVALHO (2012); FARIA FILHO *et al* (2000); FARIAS *et al* (2001); NUNES(2010); WEREBE (1997); MATHIESON (2012) E ainda os seguintes sites: ABL; Instituto de Estudos Brasileiros (Arquivo Fernando Azevedo); HISTEDBR – Faculdade de Educação (UNICAMP); INEP.

<sup>42</sup> Era um manual de instrução cívica.

<sup>43</sup>“(…) A Liga Nacionalista, uma entidade caracterizada na historiografia como de caráter cívica, cujas principais atividades era o combate ao analfabetismo, a luta em favor do voto secreto e do serviço militar obrigatório. (...) Fundada em dezembro de 1916.” (MEDEIROS, 2005, p. 22) A Liga nacionalista de São Paulo, segundo MATHIESON (2012), corresponderia a Liga de Defesa Nacional, fundada no Rio de Janeiro. Inclusive, no discurso de fundação da Liga, Olavo Bilac foi citado como o mestre inspirador. A Liga estava vinculada ao ensino superior paulista, mais especificamente à Faculdade de Direito de São Paulo, mas também havia a participação de professores e alunos da Faculdade de Medicina de São Paulo e da Politécnica.

à Liga Nacionalista de São Paulo e à Sociedade dos Patriotas<sup>44</sup>. Assim, as posições políticas e administrativas de Dória não foram isoladas, mas representavam a resposta coletiva à preocupação mais gritante do seu tempo: a luta contra o analfabetismo.

#### Segundo MATHIESSON,

Apesar de abranger 44 medidas, a Reforma tem como marca indelével um projeto para a erradicação do analfabetismo, um de seus principais objetivos. Por falta de recursos financeiros, Dória propôs uma mudança tanto na estrutura quanto na concepção de ensino que até então balizavam a educação em São Paulo. Reorganizando o ensino primário, Dória reduziu sua duração de quatro para dois anos, tornando-o obrigatório. Com isso, permitiu-se que o ensino fosse gratuito para toda a população, viabilizando o acesso à escola a todas as crianças de 9 e 10 anos até então marginalizadas dessa instituição e possibilitando que fossem alfabetizadas. (2012, p. 19)

A concepção anterior de ensino público que vigia em São Paulo era a da Reforma Caetano Campos, de 1891, que pensou a Escola Pública republicana no formato dos Grupos Escolares, com turma reunidas em classes que, gradualmente, recebiam os conhecimentos integrais no primário realizado em 4 anos, mais uma segunda etapa composta por 4 a 5 anos, para um último grau integrado pelo ensino profissionalizante. Dadas às novas exigências de ampliação do ensino, essa estrutura tornou-se por demais onerosas aos cofres públicos, reduzindo-se sua aplicabilidade a uma pequena parcela da população urbana. E isto porque, como enfatiza NAGLE (1976), Dória e seu grupo pretendiam, ao mesmo tempo, radicalizar e assegurar a execução do princípio da gratuidade

---

<sup>44</sup> A Sociedade dos Patriotas, fundada em dezembro de 1916, foi sociedade secreta exclusivamente ligada a Faculdade de Direito de São Paulo. Segundo MATHIESSON (2012) foi fundada por AMADEU Amaral, Antonio de Sampaio e Clóvis Ribeiro, todos então alunos da Faculdade de Direito. A Sociedade dos Patriotas, em seu parecer de criação entendia e apresentava como uma de suas prioridades imediatas a criação da Liga Nacionalista de São Paulo pois seria através das ações dessa, aberta a participação pública, que a atuação da Sociedade seria realizada. A Sociedade dos patriotas tinha o controle de todas as decisões que supostamente eram tomadas pela Liga. De acordo com o parecer(13/12/1916) de criação da Sociedade, esta possuiria os seguintes fins: “a) desenvolver o sentimento de unidade nacional; b) empreender campanhas pela liberdade, contra atentados civis e militares à soberania da Nação; c) efetivar o voto mediante o registro civil da maioria cívica, o sistema de sigilo eleitoral, a obrigatoriedade de comparecimento às urnas, o feriado nos dias de eleição e as mais eficazes penalidades à fraude; d) difundir a educação geral, profissional e cívica pelas camadas populares em todos os recantos do país; e) organizar e desenvolver a defesa nacional pelo escotismo, linhas de tiro e preparo militar.”(MEDEIROS, 2005, pp. 32, 33)

e igualdade dentro da Escola Pública, mesmo que fosse apenas nos dois primeiros anos escolares, ambos referentes à alfabetização.<sup>45</sup>

Regulamentada e aplicada no Estado de São Paulo, tanto na área urbana como na rural, a Reforma Sampaio Dória fez-se objeto de severas críticas por parte dos escolanovistas. A principal delas referiu-se ao objeto central da lei: a alfabetização. As novas teorias educacionais preconizavam que a criança fosse colocada no centro do processo de aprendizagem, que deveria estar integrado ao mundo. Ao invés disso, a reforma resumia a alfabetização a dois anos, não atentando para as condições exigidas pela ortodoxia escolanovista.

Contudo, segundo MEDEIROS (2005, pp. 226-240) os enfrentamentos necessários à efetivação de sua Reforma custaram-lhe o cargo – e, isto, apesar do apoio da Liga Nacionalista e da Sociedade de Educação de São Paulo.

Na Reforma Educacional do Distrito Federal teve destaque Antonio Carneiro Leão<sup>46</sup> (1887-1966). Graduou-se Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife, em 1911. Era filho de uma família de pequenos agricultores do interior de Pernambuco, todavia durante sua formação escolar morou com parentes em São Paulo. Foi professor universitário na Cadeira de Filosofia e Administração em diversas instituições de ensino superior, com destaque para a Universidade do Brasil. Participou como conferencista em universidades dos Estados Unidos, França, Uruguai e Argentina. Por fim, tornou-se professor emérito da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. Além de sua atuação nas atividades docentes, foi articulista de jornais do Recife, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Foi nomeado **Diretor Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro**, cargo que ocupou durante a presidência de Arthur Bernardes (1922-1926). Neste período

---

<sup>45</sup> A Reforma Dória também postulava a continuidade dos estudos: após os dois primeiros anos do ensino primário, básicos para a alfabetização das crianças de 9 e 10 anos (garantidos gratuitamente pelo Estado), se seguiria o ensino médio, a ser ministrado em dois anos nas escolas reunidas e grupos escolares. Após haveria mais três anos de ensino complementar, ministrados em escolas complementares, que são cursos anexos às escolas normais “e tem a finalidade de ‘preparar alunos que já tiverem feito o curso médio, para, sem solução de continuidade, prosseguirem os seus estudos nas escolas normais, ou nos ginásios’ (respectivamente os artigos 1º, b, 196 e 197 do Decreto 3.356).” (NAGLE, 1976, p. 209). O Decreto só garantiria a responsabilidade do Estado em assegurar a gratuidade nos dois primeiros anos da alfabetização. NOS demais, os alunos disputariam vagas nos poucos grupos escolares ou em outras escolas gratuitas.

<sup>46</sup> BATISTA (2012); CARVALHO (2014); FARIA FILHO *et al* (2000); FARIAS *et al* (2001); NUNES (2010); MATHIESON (2012) E ainda os seguintes sites: ABL; Instituto de Estudos Brasileiros (Arquivo Fernando Azevedo); HISTEDBR – Faculdade de Educação (UNICAMP); INEP.

fundou as 20 escolas públicas no Rio de Janeiro, com nome de nações do continente americano. Foi **membro fundador da ABE (1924)**. Foi, ainda, o **autor da Reforma Educacional de Pernambuco (1928)** e Secretário de Estado do Interior, Justiça e Educação de Pernambuco (1929-1930). Quando da administração de Anísio Teixeira enquanto Diretor Geral de Instrução, foi nomeado Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais, da Prefeitura do Distrito Federal (1934). Foi, ainda, criador e diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil (1934). Posteriormente foi eleito para a Academia Brasileira de Letras, assumindo a cadeira de número 14, em 1944.

A Reforma ocorrida no Distrito Federal, em 1922, sob a direção de Carneiro Leão, se dispôs a alcançar outras metas, além da alfabetização. Segundo PAULILO (2013), sendo assumidamente um escolanovista, Carneiro Leão via o ensino público como a única política social capaz de, numa cidade como Rio de Janeiro, cheia de estrangeiros, salvaguardar e construir um espírito nacional a ser encarnado pelas futuras gerações. Da mesma forma, entendia que, ao contrário da reforma paulista, o ensino deveria ser integral e realizado a longo prazo, dentro da realidade das crianças, buscando sempre aproximar a família da escola, para diminuir a evasão escolar.

A Reforma Carneiro Leão usou como principal estratégia de intervenção no Ensino Público uma reformulação administrativa. Sua ação central visava o fortalecimento da prática de ensino, destacando-a claramente das funções administrativas e burocráticas que os professores também eram levados a assumir.

(...) Sua ênfase na ideia de que a solução dos problemas de natureza cívica e nacional dependia de aparelhar a escola pública para uma obra de nacionalização dos costumes pode ser notada em boa parte das iniciativas de reforma. Foi principalmente assim que Carneiro Leão justificou as necessidades de uma maior dotação orçamentária para a educação, incentivou solenidades escolares de caráter cívico ou social e frisou o papel da escola na orientação vocacional da criança. Por outro lado, as medidas de amparo material e assistência médica e alimentar mostraram-se relevantes no balanço efetuado pelo diretor da instrução carioca em 1926. Para Carneiro Leão, as ações de defesa da saúde nas escolas, a organização da assistência escolar e a criação e generalização da educação física pareceram ser importantes indicativos do alcance social das iniciativas que fez organizar quando na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. (PAULILO, 2009, pp. 442 – 443).

E, como resultado de seus esforços, comenta PAULILO, ao fim de sua administração Carneiro Leão havia conseguido ampliar em dois anos a permanência dos alunos na escola gratuita. Em 1924, o intelectual ainda apresentaria outro anteprojeto ao prefeito, destinado a ampliar ainda mais o tempo de estágio dos alunos, assegurando a gratuidade do Jardim da Infância até o Ensino Profissionalizante. Tal projeto, entretanto, foi rejeitado. Conquistou-se, todavia, a garantia do Ensino Público para rapazes até o 4º ano, flexibilizando-se os critérios de admissão para os cursos técnico-profissionais.

Apesar de não ter obtido permissão para uma Reforma mais radical (PAULILO, 2013), Carneiro Leão granjeou o apoio tanto de grupos sociais na área da Saúde, quanto em instituições educacionais, principalmente o dos membros da ABE que colaboravam, permanentemente, com atividades voluntárias em prol da escola pública. Ao findar sua gestão Carneiro Leão faria um balanço de suas ações:

(...) Ao relatar o esforço empreendido no quadriênio em que administrou o ensino da capital, Carneiro Leão examinou o que se procurou conseguir dentro de um plano de finalidades: 1º Determinação da finalidade do ensino dentro das exigências sociais e nacionais presentes. 2º Aproximação da escola com o meio familiar e social. 3º Defesa da saúde na escola. 4º Organização da assistência escolar. 5º Criação e generalização da educação física. 6º Determinação do desenho e dos trabalhos manuais como base do ensino primário. 7º Orientação profissional pela escola. 8º Preparação da confraternização pela escola. 9º Instalação do “Cinema Pedagógico”. 10º Criação das excursões escolares. Carneiro Leão elaborou um relato dos trabalhos realizados na Diretoria de Instrução em que ficou acentuada a preocupação de seguir uma finalidade conscientemente determinada. Nos termos do seu relato, a finalidade do ensino foi definida nos cursos de formação dos professores e estabelecida na reforma dos programas primário, normal, noturno e profissional (PAULILO, 2009. p. 444).

Mas também se apontaram alguns limites na Reforma de Carneiro Leão: CARVALHO (2000), por exemplo, considera que ela teria reduzido todo o problema educacional a uma questão de gerenciamento, deslocando a atenção do âmbito das decisões políticas para aquele exclusivamente de métodos e administração pedagógica. Paralelamente e como decorrência, o tratamento concedido à dimensão social teria tendido para o assistencialismo e o que era aparentemente tratado como fortalecimento do profissional da educação, na verdade significava o afastamento dos professores do cenário das discussões políticas sobre o projeto nacional que se devia construir. Adotando o modelo escolanovista como o único e ideal, a Reforma acabara por anular as demais discussões



pedagógicas e metodológicas existentes, bem como outras alternativas para a Escola Pública.

Paralelamente aos rumos da Reforma Educacional do Distrito Federal, porém não distante de seus princípios inspiradores, o também escolanovista Lourenço Filho seria convidado a empreender a Reforma Educacional do Ceará (1922). Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) era professor diplomado pela Escola Normal Secundária da cidade de São Paulo e, posteriormente, graduou-se Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo (1929). Era natural do interior paulista (Porto Ferreira). No início de sua vida profissional atuou, desde 1915, como professor das séries iniciais. Paralelamente era articulista de jornais e revistas, como *Vida Moderna*, *Jornal do Commercio*, e *O Estado de São Paulo*, dentre outros (1915-1921). Assumiu a cadeira de psicologia e pedagogia na Escola Normal de Piracicaba, em 1924, onde criou a Revista de Educação. Participou da Liga Nacionalista e fundou a Liga Nacionalista de Piracicaba, em 1917. A partir de uma indicação de Sampaio Dória (que fora seu professor) e de Carneiro Leão, foi nomeado **Diretor da Instrução Pública do Ceará**, sendo o responsável por promover a Reforma Educacional em 1923. Foi **membro fundador da ABE (1924)** e, ainda, participou de todas as Conferências Nacionais de Ensino, sempre como delegado (de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Ceará). Foi fundador da Sociedade de Educação de São Paulo, em 1927. Foi nomeado **Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo**, cargo que ocupou entre 1930 e 1931. No ano de 1934 foi conduzido à **presidência ABE (1934)**. Durante o Estado Novo, teve atuação como **Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação**, nomeado por Gustavo Capanema, em 1937. Em 1938 assumiu o **Conselho Diretor do recém-criado Instituto Nacional de Pedagogia (o atual Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos INEP)**, função que exerceu até 1946.

Quando ocupou o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Ceará, Lourenço Filho – como o relata NAGLE (1976) – encontraria um cenário bem diferente daquele ao qual estava habituado no Sudeste: ali, as carências em termos de estrutura física, de profissionais capacitados, de material físico e de recursos humanos acentuavam ainda mais as dificuldades a serem enfrentadas. No Estado praticamente inexistia uma estrutura administrativa, órgãos burocráticos, e as gerências públicas eram “emperradas ou ineficientes ou sem influência”; além disto, a poderosa influência dos coronéis, sempre

atentos a seus interesses individuais, tanto quanto o quadro de profunda e dogmática religiosidade, tornavam-se temíveis obstáculos a toda iniciativa de mudança.

Diante deste cenário, Lourenço Filho decidiria iniciar sua ação pela implantação do modelo escolar paulista. Adquiriu em São Paulo todo o material necessário (mobiliário, materiais e livros), distribuindo-o pelas escolas. Segundo CARVALHO (2000):

(...) Nos mesmos moldes da iniciativa paulista, Lourenço Filho organiza, ainda, a Escola Modelo, anexa à Escola Normal. Comentando a Reforma, na *Revista Nacional*, um colaborador de Lourenço Filho assim descreve essa escola: “Instalada com material todo vindo de São Paulo, e orientada por um professor paulista (...), o novo estabelecimento tornou-se, em pouco tempo, comparável a um grupo escolar do grande Estado. Foi aí que primeiro se introduziram as novas práticas escolares (a leitura analítica, o cálculo concreto, o ensino simultâneo da leitura e da escrita, o desenho do natural, o ‘slodj’, a cartografia, a ginástica sueca, etc.), práticas essas que, nesse instante, se irradiam por todos os grupos escolares da capital e do interior, como os clarões de uma nova era.” (p. 115)

NAGLE (1976) sintetiza a Reforma cearense sob influência da reforma paulista: a formação básica da nacionalidade através da instrução cívica e uma educação nacionalizadora; adoção do recenseamento escolar; instituição de escolas complementares e reunidas; medidas nacionalizadoras em relação ao ensino particular; ensino da leitura através do uso de pequenas frases ou sentenças (método da sentencição) ou a adoção do ensino simultâneo da leitura e escrita.

Na Bahia, o comando da reforma educacional coube à Anísio Spínola Teixeira<sup>47</sup> (1900-1971).

Baiano, natural de Caetité, formou-se Bacharel em Direito na antiga Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade do Rio de Janeiro, em 1922. Era descendente de uma rica família de comerciantes que atuavam na área de exportação e importação. Em 1924, recebeu o convite do governador baiano Francisco Marques de Góes Calmon para ocupar o cargo de **inspetor-geral do ensino da Secretaria do Interior**,

---

<sup>47</sup> BATISTA (2012); CARVALHO (2000); FARIA FILHO *et al* (2000); FARIAS *et al* (2001); NUNES(2010); WEREBE (1997); MATHIESON (2012) E ainda os seguintes sites: ABL; Instituto de Estudos Brasileiros (Arquivo Fernando Azevedo); HISTEDBR – Faculdade de Educação (UNICAMP); INEP.

**Justiça e Instrução**, cargo que exerceu entre os anos de 1924 e 1929. No exercício desse cargo promoveu a reforma da instrução pública no estado.

Em abril de 1927 fez sua primeira viagem aos EUA. Em 1928, retornou para um curso de dez meses no *Teachers College*, da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, onde obteve o título de *Master of Arts*, com especialização em Educação. Foi nesse período que se aproximou de John Dewey e William Heard Kilpatrick<sup>48</sup>. Também nesse período tornou-se **membro da ABE**.

Em 1931, transferiu-se para o Rio de Janeiro, como funcionário do Ministério da Educação e Saúde que fora criado no ano anterior, atuando como membro da comissão encarregada dos estudos relativos à reorganização do ensino secundário no País. Logo depois, assumiu, a convite do prefeito Pedro Ernesto Batista, o cargo de **diretor-geral do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal (1931-1935)**, substituindo Fernando de Azevedo. Nesse cargo teve a oportunidade de conduzir importante reforma educacional que o projetou nacionalmente, dando início a um conjunto de medidas organizacionais a fim de criar a estrutura de ensino para seus vários níveis, do primário ao superior. **Fundou o Instituto de Educação**, em março de 1932, que integrou a antiga escola normal com o jardim de infância, primário e secundário em um único estabelecimento. Em 1932, assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. No dia 1º de dezembro de 1935, por motivos políticos<sup>49</sup>, pediu demissão e voltou para Bahia. Em todo o período que corresponde historicamente à implantação do Estado Novo, dedicou-se a atividades empresariais na área de exploração e exportação de manganês, calcário, cimento. Atuou ainda na comercialização de automóveis e tradução de livros.<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Ambos sociólogos norte-americanos que influenciaram as teorias e métodos educacionais da década de 20 em todo o mundo.

<sup>49</sup> Anísio Teixeira fora acusado de se envolver com o levante armado promovido dias antes pela Aliança Nacional Libertadora (ANL) - frente antifascista e anti-imperialista, formada por comunistas, socialistas e tenentes de esquerda - contra o governo federal. (CARVALHO, 2012).

<sup>50</sup> Anísio Teixeira teve destacada atuação na área de educação durante toda a sua vida. Viajou a Londres em 1946, a convite de Julien Sorell Huxley, primeiro secretário executivo do recém-criado Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), para assumir o cargo de conselheiro de educação superior (1946-1947). De volta ao Brasil, em 1947, foi convidado por Otávio Mangabeira, governador da Bahia, para o cargo de secretário de Educação e Saúde desse estado (1947-1950). Em 1951, a convite do ministro da Educação, Ernesto Simões da Silva Filho, retornou à ação no plano federal, assumindo a Secretaria Geral da Campanha – posterior Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes – 1951-1964), fundada em junho desse mesmo ano e por ele transformada no órgão que impulsionou os cursos de pós-graduação. No ano de 1952, sucedendo Murilo Braga de Carvalho, assumiu o cargo de

O quadro geral da estrutura da instrução pública na Bahia, segundo ALMEIDA e BARROS (2002), estava reduzido a um total de “(...) 630 escolas elementares isoladas e um grupo escolar”. Segundo consideração de Teixeira, apresentada em relatório<sup>51</sup> entregue ao governo ao fim de sua gestão como Inspetor Geral, “a Bahia não possuía em 1923 uma escola primária pública organizada e em condições de eficiência, nem sequer em sua Capital” (p. 6). A Reforma baiana, realizada através da Lei nº 1.846 de 14 de agosto de

---

diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). À frente do Instituto, continuou a defesa por uma educação que não favorecesse apenas a classe socioeconômica privilegiada. Foi um dos líderes do movimento pela renovação do sistema educacional do País. Em dezembro de 1955, fundou, no Rio de Janeiro, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sedes regionais. O CBPE, dirigido inicialmente por Castro Faria, tinha como objetivo coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira.

Atendendo ao convite do secretário-geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), viajou, em 1958, aos EUA para integrar uma comissão de peritos em assuntos educacionais, especialmente escolhidos para procederem a um levantamento crítico do programa de Educação da União Pan-Americana. Durante o governo de João Goulart, em 1962, foi nomeado membro do Conselho Federal de Educação, sendo relator do Plano Nacional de Educação. No ano seguinte, tornou-se presidente da Comissão Nacional do Ensino Primário. Ainda em 1963, ministrou durante quatro meses, como professor convidado, um curso de conferências na Universidade de Colúmbia. Foi especialmente homenageado por essa Universidade (BIBLIOTECA VIRTUAL DE ANÍSIO TEIXEIRA, 1997). Participou ativamente da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, promulgada em dezembro de 1961. Junto com Darcy Ribeiro, um dos idealizadores da Universidade de Brasília, participou da sua concepção e administração (1960-1964). Com a instalação do governo militar, em 1964, o professor Anísio Teixeira foi afastado de suas funções no dia 27 de abril daquele ano e aposentado compulsoriamente. Com autorização especial do presidente, Marechal Castello Branco (1964-1967), embarcou para os Estados Unidos, atendendo aos convites das Universidades de Colúmbia (1964), Nova Iorque (1965) e da Califórnia (1966), para lecionar como professor visitante. Retornou ao Brasil no final de 1966 e continuou a dedicar-se à educação. Permaneceu integrando o Conselho Federal de Educação (CFE – 1966-1971). Tornou-se consultor para assuntos educacionais da Fundação Getúlio Vargas (1966-1971). No ano 1969, publicou seus dois últimos trabalhos: Educação e o mundo moderno e Educação no Brasil. Nestes trabalhos, chama a atenção, da consciência pública e profissional para os problemas e dificuldades mais graves da situação educacional brasileira. Já o primeiro, são observações e reflexões sobre problemas humanos do nosso tempo (FARIAS; AMARAL; SOARES, 2001). A Universidade do Rio de Janeiro lhe conferiu em 1970, a última homenagem em vida, agraciando-o com o título de professor emérito. No dia 11 de março daquele ano, quando ia para o apartamento de Aurélio Buarque de Holanda, foi encontrado morto no poço do elevador do edifício em que morava o escritor. Sua morte foi cercada de ausências de explicação, a delegacia inicialmente suspeitou de homicídio mais não conseguiu encerrar as investigações. As condições de sua morte foram amplamente notificadas na mídia escrita, inclusive na edição de 15/03/1971 do Jornal do Brasil onde declaram que o delegado da 10ª Delegacia de Polícia acreditava na hipótese de homicídio.

<sup>51</sup> “No final dos anos 20, a escola primária baiana apresenta outra configuração, como se poderá constatar no Relatório de Anísio Teixeira. O Relatório referido é o de sua gestão como Diretor Geral de Instrução (1924-1928), apresentado ao Governador do Estado da Bahia, por intermédio do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública. Nele expõe detalhada análise do sistema de ensino no Estado da Bahia. Estão dispostos e sumarizados na estrutura do documento, vinte e cinco itens, a seguir: reorganização do sistema escolar, ensino primário, escola elementar, progresso dos alunos através dos anos do curso primário, currículo da escola elementar, ensino na capital, unificação do serviço escolar, modernização do ensino, assistência escolar, caixas escolares, ensino particular, festas escolares, ensino normal formação de professores, Escola Normal da capital, Escola Normal de Caetitê, Escola Normal de Feira de Sant Anna, Escolas Normais equiparadas, ensino secundário, educação vocacional, educação agrícola, Escola Agrícola, instalação de material-prédio escolar, mobiliário escolar, finança escolar, Diretoria Geral de Instrução e Conferência Nacional de Educação.” (ALMEIDA; BARROS, 2002, pp. 5-6)

1925, manteve as características daquelas já citadas anteriormente. As ações empreendidas pretendiam alcançar a meta de criar um sistema público de ensino. Entretanto, diante da ausência de estruturas entendidas como básicas, na prática tornou-se apenas uma reforma das estruturas físicas e burocráticas preexistentes. Como tal, as ações utilizaram muita verba pública, pois o investimento feito na compra e reforma de prédios, principalmente para o ensino primário e as Escolas normais, foi vultoso. Conseguiu estender de um ano para quatro o Ensino primário, criou escolas normais (na capital e interior), instituiu escolas politécnicas, mas não conseguiu incidir sobre as escolas rurais.

O que também é relevante observar no modelo da Reforma Baiana é como A. Teixeira deixou transparecer sua formação básica em Ciências Jurídicas. Em todas as Reformas o instrumento legal foi usado como força para impor novas realidades ao Estado. Entretanto, a gestão de Teixeira destacou-se pela tentativa de implantar todo o sistema educacional por força da lei.

**Quadro IV – Comparação quantitativa entre as legislações das Reformas Educacionais**

<b>Estados e Líderes das Reformas</b>	<b>Nº de artigos da Reforma</b>	<b>Nº de artigos p/ regulamentação da Reforma</b>
São Paulo – Reforma Dória	45	494
Ceará – Reforma Lourenço Filho	33	338
Bahia – Reforma A. Teixeira	268	820

**FONTES:** NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Rio de Janeiro, EPU – Fundação Nacional de Material Escolar, 2ª edição, 1976. P. 195.

Comparativamente, a legislação criada por Teixeira foi extremamente detalhista e extensa, indicando a intenção de criar uma disciplina legislativa, como se esta fosse capaz de, por si só, exercer a força modeladora da realidade. Na crítica de NAGLE (1976, p. 194) essa Reforma sequer conseguiu considerar “as condições da existência social baiana”. Por isso mesmo sua atuação na área rural deixou tanto a desejar.

A implantação do modelo de grupos escolares nos moldes paulistas sequer conseguiu atender à realidade da população mais carente, aquela que necessitava da escola pública para ter acesso à educação. Apesar de ter sido ardoroso defensor da ‘educação como direito de todos’, a estrutura jurídica por ele criada para a implantação da Reforma conseguiu tornar-se “a mais ampla e minuciosa estrutura jurídica montada para servir à escolarização.” (Idem)

Ao analisar o conjunto de reformas educacionais, Nagle considera que as ações motivadas pelo entusiasmo à educação, característico das três primeiras décadas da República, não foram capazes de alcançar os objetivos traçados pela expectativa de que a alfabetização seria a condição básica para formar os cidadãos do futuro. O autor propõe uma análise partindo do pressuposto de continuidade entre as reformas de ensino implantadas em toda a década de 20, e conclui:

Entre 1920 e 1929, particularmente, a instrução pública nos Estados e no Distrito Federal sofre muitas alterações, de que resultam a ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas instituições, até mesmo de caráter paraescolar – com o que se estende o raio de ação da escola e novas funções lhe são atribuídas – e o estabelecimento de novos órgãos de natureza técnica, com o objetivo de tornar o complexo administrativo-escolar mais adequado à nova situação. Tudo isso quer dizer que, no período, tenta-se outra montagem para os sistemas escolares estaduais. Não foram apenas dessa ordem as alterações introduzidas. Não houve apenas reforma, no sentido de alteração e ampliação, mas que conservava o modelo pré-existente que conferia uma conformação especial às

instituições e práticas; houve, também, remodelação no sentido de introdução de novo modelo para a estruturação das instituições e orientação das práticas escolares. Com efeito, tratou-se, no decênio, de substituir o ideário educacional até então vigente, pelos princípios da nova teoria educacional representada pelo escolanovismo. É esta nova orientação que, em grande parte, distingue as transformações por que passa a escola, no período, das transformações que ocorreram em períodos anteriores: a história da instrução pública nos Estados e Distrito Federal, na década de vinte, é também, e principalmente, a história da penetração do ideário da Escola Nova nos seus sistemas escolares. (NAGLE, 1976, pp. 190-191)

Entretanto, como discutido anteriormente, as primeiras reformas apontavam para um primeiro momento de estruturação da instrução pública. Ainda presos a uma realidade de ineficiência do sistema público de ensino, tanto intelectuais representantes da metodologia de ensino baseada em princípios intuitivos (como Dória Sampaio), como intelectuais já declaradamente apoiadores do escolanovismo (como Carneiro Leão e Lourenço Filho) impuseram em suas reformas um grande esforço em construir as estruturas físicas e administrativas básicas para o funcionamento de um sistema escolar público. Nos primeiros anos da década de 20, durante tais reformas, ainda encontramos entre intelectuais da educação, uma disputa entre diferentes compreensões sobre o que e como ensinar. CARVALHO (2000, pp. 115-118) registra o conflito ocorrido em 1930 quando Moreira Sousa, o então Diretor da Instrução do Ceará e ativo participante da ABE, implementara uma reforma de ensino conclamando para si a glória e o monopólio de implantar o *novo* em matéria de educação no estado, promovendo, assim, a desqualificação de tudo que já houvesse sido feito. Sentindo-se desprestigiado, João Hyppólito de Azevedo e Sá, Diretor da Escola Normal do Ceará e que havia sido um dos principais professores do estado a apoiar e colaborar com a Reforma de Lourenço Filho em 1922, comunicou-se como o mesmo reclamando do discurso de Moreira Sousa:

É nesse contexto de disputa entre modelos pedagógicos concorrentes que se inscrevem as questões formuladas a Lourenço Filho, em 1930, por João Hippolyto: a Reforma da Instrução Pública promovida em 1922 havia se pautado nos preceitos da *pedagogia da escola nova*? Ou teria sido ela concebida nos marcos da *pedagogia tradicional*? Promovera ela a *escola ativa*? (CARVALHO, 2000, P. 115)

Lourenço Filho responderia em tons distintos a ambos os personagens. À Moreira Sousa fez a crítica de que tal atitude de negação da qualidade das ações do passado,

em prol da valorização das práticas implantadas naquele momento, só fazia criar inimigos. Ao ‘velho’ professor João Hyppolito, em tom doutoral, explicaria as nuances da escola ativa e afirmaria que a reforma de 1922 construíra as bases para um sistema escolar. A celeuma findou após carta enviada por Lourenço Filho a Moreira Sousa.

As explanações dadas a João Hippolyto são complementadas por outras, compostas em tom menos professoral, desenvolvidas em carta dirigida a Moreira de Sousa. O tom da carta é, agora, de leve censura pela precipitação de algumas medidas de reformulação do ensino cearense tomadas pelo diretor geral, seu companheiro de militância na *Associação Brasileira de Educação*. Censura, também, ao modo como este vinha angariando inimigos e afastando possíveis colaboradores. (...) Censurando a inépcia de Moreira de Sousa, Lourenço queria provar-lhe, “*por fatos*”, que a reforma de 22 havia deixado no Ceará “os germens do ensino ativo”. (...) concluindo: “Digamos que eu não tenha razão. Digamos que a reforma não tenha feito senão ensino intuitivo. Isso já não seria pouco (...) Mas o ensino ativo é contra o ensino intuitivo? Não. É a lição dos mestres, e aliás, de bom senso. Na escola ativa a criança precisa agir. Mas agir sobre o quê? Sobre realidades, evidentemente, sobre coisas. (...) Nos seus artigos de polêmica, vejo que malsina demais o ensino intuitivo. Será talvez exagero consciente, para atrair a atenção para as novas ideias. Mas é uma concepção que não só desnorteia os professores, como, no caso, redundante em injustiça que o amigo certamente não desejou cometer”. (CARVALHO, 2000, p. 116)

A disputa pelo controle do campo pedagógico imbricado à Escola Pública estava posto desde início dos anos 20. Entretanto, foi somente a partir da segunda metade desta década que se verificaram, de forma mais clara, reformas educacionais destinadas à aplicação de princípios e teorias educacionais escolanovista. CARVALHO (2000) relata o ocorrido em 1926, quando Fernando Azevedo elaborou os “Inquéritos sobre educação” (após a Reforma Dória de 1920) da instrução pública de São Paulo e, ao consultar Lourenço Filho sobre a produção literária oferecida aos professores da rede paulista, a crítica foi objetiva:

No Inquérito promovido por Fernando de Azevedo, em 1926, são várias as evidências dessa luta de representações que cindia o campo educacional paulista. Entre muitas, as respostas de Lourenço Filho são especialmente enfáticas. Perguntado sobre o modo como a Reforma de 1925<sup>52</sup> tratava da “questão de assistência técnica e da inspeção e da fiscalização do ensino”,

---

<sup>52</sup> A Reforma de 25 que a autora se refere é uma continuação das ações da Reforma Dória que previa a criação de uma Editora pública que produzisse manuais metodológicos – a maioria ainda era versava sobre o método intuitivo – e duas revistas eram oferecidas oficialmente aos professores: *Revista de Ensino* e *Revista Escolar*, ambas ainda pautadas nos princípios da arte de ensinar. (CARVALHO, 2000, p. 114)



responde: “Quanto à assistência técnica, louvo com o maior entusiasmo a ideia das medidas que a atual administração tomou a respeito, inspetores especializados e uma revista para professores. Se louvo a ideia, lamento, porém com sinceridade, e não sem tristeza, a sua execução. A ‘Revista Escolar’ parece uma pilhéria proposital ou obra de sabotagem.” (CARVALHO 2000, p. 114).

Partindo desses relatos, a interpretação de Nagle de uma década contínua de reformas educacionais acabaria por esconder todas as disputas ocorridas: quem eram os grupos políticos e sociais que as representavam; quais eram os interesses econômicos e políticos em jogo; e a quem interessaria a implantação do modelo escolanovista.

As reformas educacionais da segunda metade da década de 20 coroaram o escolanovismo. Entretanto é importante ressaltar que tal dinâmica não foi homogênea e muito menos motivada por um interesse comum aos diversos grupos sociais envolvidos. Em jogo estava a manutenção do controle social, a formação do que os grupos dominantes entendiam como cidadão nacional e ainda outras questões, principalmente regionais, que observaremos mais adiante.

Das últimas Reformas, três se destacaram: a Reforma Educacional de Minas Gerais de 1927, realizada sob a liderança de Francisco Campos; a Reforma Educacional do Distrito Federal de 1928, sob a liderança de Fernando Azevedo<sup>53</sup>. Trataremos agora de buscar acentuar as diferenças não percebidas por Nagle e que são importantes para identificarmos os grupos sociais envolvidos nessa disputa pelo controle dos rumos políticos da Escola pública.

Sobre os intelectuais que estiveram à frente destas Reformas, destaco alguns dados biográficos, afim reconhecermos a que grupos estavam ligados e, por isso mesmo, os princípios que defendiam e que acabaram por orientá-las.

Na biografia dos personagens elencados destacam-se os cargos político-administrativos em que atuaram. Eram representantes de determinadas camadas sociais e por isso suas ações eram legitimadas diante da sociedade. Entretanto, as biografias também apresentam diferenças fundamentais entre o exercício político e a inserção social dos

---

<sup>53</sup> BATISTA (2012); CARVALHO (2014); FARIA FILHO *et al* (2000); FARIAS *et al* (2001); NUNES(2010); WEREBE (1997); MATHIESON (2012) E ainda os seguintes sites: ABL; Instituto de Estudos Brasileiros (Arquivo Fernando Azevedo); HISTEDBR – Faculdade de Educação (UNICAMP); INEP.

intelectuais citados. Em um dado extremo temos a figura de Francisco Campos, intelectual ativo da classe agrária-exportadora mineira e publicamente favorável a governos autoritários. Em outra posição temos Fernando Azevedo, professor universitário, sociólogo, com aproximação com a burguesia industrial e as camadas médias urbanas paulistanas, além de dotado de forte atuação e controle junto a diversos Aparelhos Privados de Hegemonia (jornais, editoras e agências de categoria). Diante dessas diferenças, resta questionar como a implantação do escolanovismo na educação pública poderia servir aos diferentes grupos políticos e econômicos envolvidos? Para a compreensão desse fenômeno cabe refletir sobre como se deu o processo de implantação das reformas citadas.

Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968)<sup>54</sup> era mineiro, natural de Dores do Indaiá. Era jurista, Jurista formado pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte (1914).

Oriundo de uma tradicional família de grandes proprietários de terras de Belo Horizonte, que tinha proeminente atuação no governo mineiro desde o período imperial brasileiro, ocupando, sucessivamente, cargos de relevância política.

Francisco Campos atuou como advogado em Minas Gerais. Em 1917, foi aprovado em concurso para assumir a cadeira de Direito Público Constitucional, sendo admitido como professor substituto em abril de 1918. No mesmo ano, com a vitória de Artur Bernardes como presidente do estado de Minas Gerais pelo PRM<sup>55</sup> (apoiado pelos políticos da Zona da Mata), era lançado entre os novos quadros da política. Em 1919 foi eleito **deputado estadual** e, em 1921, foi eleito **deputado federal** e reeleito em 1924. Durante os dois mandatos foi um defensor intransigente dos governos de Epitácio Pessoa (1919-1922) e de Artur Bernardes (1922-1926). Posicionou-se ferrenhamente contra o tenentismo. Em 1926, com a posse de Antônio Carlos na presidência do estado de Minas Gerais, Francisco Campos foi nomeado **Secretário do Interior**. Neste cargo, foi responsável por promover a reforma educacional. Em 1930, com a derrota de Vargas nas eleições de março daquele ano, Francisco Campos participou das articulações que conduziram ao movimento de 1930. No Governo Provisório assumiu a **direção do recém-criado Ministério da Educação e**

---

<sup>54</sup> Fontes utilizadas para a biografia de Francisco Campos: OLIVEIRA (2011); MORAES (1992), CARVALHO, 2012.

<sup>55</sup> Partido Republicano Mineiro foi o único partido mineiro de 1897-1930. (CARVALHO, 2012)

**Saúde.** Promoveu a reforma do ensino secundário e universitário em todo o país. Ao mesmo tempo, incentivava a formação da Legião de Outubro<sup>56</sup>. Em 1932, Campos deixou o Ministério da Educação e Saúde. No ano seguinte, concorreu sem sucesso, como candidato independente, a uma cadeira na Assembleia Nacional Constituinte. Em 1933, morando no Rio de Janeiro, foi nomeado **consultor-geral da República**. Em 1935, Pedro Ernesto (prefeito do Distrito Federal), nomeou-o **Secretário de Educação, em substituição a Anísio Teixeira** que fora acusado de envolvimento com a ANL. Durante sua gestão, fechou a Universidade Federal do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira. Consolidou-se como um dos mais importantes ideólogos da direita no Brasil. Antiliberal, defendeu a ditadura como o regime político mais apropriado à sociedade de massas. Tornou-se um dos elementos centrais dos preparativos que levariam à ditadura do Estado Novo, em novembro de 1937. Nomeado **ministro da Justiça** dias antes do golpe, foi, encarregado por Vargas para elaborar a nova Constituição do país, marcada por características corporativistas e pela proeminência do poder central sobre os estados e do Poder Executivo sobre o Legislativo e o Judiciário. Em 1941, afastou-se do ministério temporariamente por motivos de saúde. Em janeiro de 1943, foi nomeado representante brasileiro na Comissão Jurídica Interamericana, cargo que exerceria até 1955. No decorrer do ano de 1944, passou a defender a redemocratização do país e negou o caráter fascista da Constituição de 1937, ainda em vigência. No ano seguinte, participou das articulações empreendidas nos meios políticos e militares que levaram ao afastamento de Vargas e ao fim do Estado Novo.<sup>57</sup>

A Reforma Mineira foi realizada no período em que Francisco Campos era Secretário do Interior e Mário Casasanta era Inspetor Geral da Instrução no governo de Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, então Presidente de Minas Gerais. Apesar da compreensão de continuidade nas reformas educacionais que NAGLE (1976) pressupõe, o autor enfatiza (p. 199) que a Reforma Mineira (1927-1928) fora marco da mudança de execução das reformas realizadas pelo resto da década de 20. Ele classifica tal reforma como

---

<sup>56</sup> Legião de Outubro: agremiação criada em Minas Gerais sob a liderança de Francisco Campos, assemelhava-se aos partidos fascistas europeus, tanto no que diz respeito ao programa como por sua disciplina, organização e violência. (CARVALHO, 2012)

<sup>57</sup> Nos anos seguintes, Campos continuou a ter ativa participação política, apesar do seu afastamento dos cargos públicos. Nos anos 50 passou a defender posições econômicas liberais e agraristas. Em 1964, participou das conspirações contra o governo do presidente João Goulart. Após a implantação do regime de exceção, voltou a colaborar na montagem de um arcabouço institucional autoritário para o país, participando da elaboração dos dois primeiros Atos Institucionais impetrados pelo novo regime (AI-1 e AI-2) e enviando sugestões para a elaboração da Constituição de 1967. Morreu em Belo Horizonte, em 1968.

“reformista e remodeladora” porque, utilizando a estrutura administrativa e pedagógica já criada pelas reformas anteriores no estado, seriam implementados princípios escolanovistas.

A Reforma Mineira foi implementada através dos decretos nº 7.970-A de 15/10/1927 que aprovou o regulamento de Ensino Primário; nº 8.904, de 22 de dezembro de 1927, que aprovou os programas de ensino do curso primário; nº 8.162, de 20 de janeiro de 1928, que aprovou o regulamento do Ensino nas Escolas Normais e o de nº 8225, de 11 de fevereiro de 1928, que aprovou os programas do ensino normal<sup>58</sup>. Numa síntese global, os decretos regulamentaram: especificações minuciosas dos prédios e mobiliários a serem utilizados; criação das escolas infantis (jardins de infância) e definição do material a ser usado (Froebel, Decroly, etc); definição da finalidade do curso primário<sup>59</sup>; classificação das escolas em rurais, distritais, urbanas singulares, escolas reunidas e grupos escolares, escolas específicas para deficientes mentais, surdos e mudos; a aplicação da pedagogia e da psicologia educacional; a definição do ensino em duas categorias: Fundamental e Técnico Profissional; a iniciativa particular para ministrar o Ensino Primário sob supervisão estadual; determinou a obrigatoriedade da frequência escolar; a Inspeção Geral da Instrução Pública, Conselho Superior de Instrução e divisão das escolas por regiões formando Federações Escolares a serem fiscalizadas por um Diretor de Federação; a seção técnica que ficava responsável por estudar e ensaiar, sob sua direção, técnicas de instrução primária baseados em Decroly, Dalon Plane, Escola Livre, Escola Ativa, etc.; a definição da disciplina Higiene Escolar como parte do currículo e a oferta de assistência médica e dentária nas escolas; a criação de auditórios e a prática do escoteirismo nas escolas urbanas; a permissão do estudo religioso; a proteção aos menores abandonados e delinquentes sendo a eles dedicados asilos ou institutos especiais; a instituição do fundo escolar; o ensino normal; a organização do ensino agrícola primário<sup>60</sup> implantando tal disciplina nas escolas rurais.

Apesar de Campos ocupar o cargo de Secretário do Interior, estranhamente, sua participação na coordenação da Reforma Mineira foi muito ativa. Junto com o

---

<sup>58</sup> Cf. NAGLE 1976, p. 195.

<sup>59</sup> De acordo com a fala do próprio Francisco Campos: não visar só a instrução, mas também a educação, isto é, o desenvolvimento físico, mental e moral. (OLIVEIRA, 2011, P. 28)

<sup>60</sup> Cf. OLIVEIRA 2011, p. 28

Presidente Antônio Carlos, era o grande articulador e propagandista dos rumos que a Reforma de Ensino deveria seguir. Na década de 1920, em Minas Gerais, os grupos dominantes agrários detinham o controle do Estado. A partir de antigos núcleos urbanos que ganhavam *status* de municípios graças ao crescimento comercial interno, a implantação de núcleos industriais e a ampliação das atividades ligadas à extração de minérios<sup>61</sup>, as cidades que se proliferavam reunindo outros grupos sociais e econômicos que disputavam a participação e a influência política e econômica que os setores rurais já possuíam no poder central. É diante desse contexto que F. Campos surgiu como liderança.

Oriundo desses grupos rurais coube a ele o papel do intelectual capaz de equalizar ações que demonstrassem firmeza para dar respostas as necessidades dos novos grupos sociais mineiros e, ao mesmo tempo, manter no controle do Estado as frações de classe ligados à produção agropecuária. A ligação comercial entre Minas Gerais e as regiões sul e norte do país era forte e baseada na produção interna de Minas Gerais. Campos apostava que o crescimento da indústria e do comércio seria a melhor alternativa para a conservação do quadro político local, firmemente marcado pela presença de grandes proprietários rurais. Apostar no moderno de forma a ter o controle dos processos de mudanças. Em suas próprias palavras:

Um país sem organização industrial e comercial, com toda a sua majestade, as suas dragonas, os seus parlamentos, as suas declarações de direitos, não passará de um embrião nacional, com uma vida de relação inteiramente artificial e inconsistente por insuficiência dos seus órgãos de nutrição. Até aqui temos cuidado mais de nossa vida de relação do que da nossa vida de nutrição. Começamos a nos aparelhar agora para as duras competições próprias do ciclo de civilização e de cultura dos nossos dias, dirigindo a nossa atenção para os difíceis problemas de organização econômica, industrial e comercial de maneira a garantir ao mercado nacional as condições indispensáveis a sua eficiência como órgão destinado a manter e assegurar a nossa atividade social e política, até agora desapercibidas de uma base física proporcional a grandeza e extensão do nosso aparelho político.<sup>62</sup>(CAMPOS, 1930, P. 87)

Como reflete OLIVEIRA (2011), Campos se aproximaria da burguesia industrial e comercial apostando na Reforma Educacional como grande porta de modernização do estado mineiro. Encontrou nas teorias liberais da Escola Nova as

---

<sup>61</sup> PAULA, 2000.

<sup>62</sup> Trecho de discurso proferido (pelo autor) em agradecimento ao banquete oferecido em sua homenagem pelas lideranças políticas e econômicas de Belo Horizonte, em 22 de dezembro de 1926.

qualidades necessárias para fundamentar seu discurso de progresso, de participação da população no crescimento nacional, e acima de tudo, continuar controlando a formação dos mesmos.

Si a escola, porém, pela educação, adapta a criança á vida social, fazendo-a assimilar a ordem intelectual e moral reinante, de que é um poderoso instrumento de conservação, ela, por sua vez, como órgão de aspirações e de ideais, reage sobre a sociedade, a cujo serviço é destinada, introduzindo lhe na circulação fermentos e reativos que lhe provocam alterações e transformações profundas, agindo, quer imediatamente, por influência direta, quer mediata e indiretamente, por intermédio dos futuros cidadãos, cuja inteligência e cujo caráter receberam a marca da sua influência, indelével por que impressa em metal ainda em via de resfriamento e de condensação e, por conseguinte, plástico e ceroso. (Campos, 1930, p. 13)

A Reforma significava muito mais do que implantar a Escola Nova em Minas. Seu discurso demonstra o quanto sua compreensão do método misturava-se com diversos parâmetros negados pela teoria original do escolanovismo. Campos precisava de uma escola capaz de inculcar na população uma nova percepção sobre e para o trabalho. No conjunto dos decretos, observa-se que sua intervenção junto à escola rural limitou-se a inserir a disciplina agrária no primário e a aumentar o tempo de conclusão do curso, que passaria de dois para três anos. A Reforma tratou, essencialmente, das escolas das áreas urbanas, assegurando um ensino primário disciplinador e do segmento profissionalizante em áreas ligadas ao comércio e indústria. Ora, isso não pode ter sido casual, já que a maior parte da população de Minas Gerais ainda era rural. Entretanto a manifestação dos da disputa de poder político se expressava nas áreas urbanas. Se a reforma institucionalizou a Escola Pública em Minas Gerais, criando um corpo administrativo, um rigor pedagógico e espaço físico atualizado ao novo paradigma teórico da educação na prática estão, uma vez mais, falando de uma escola que, novamente, expressava os anseios políticos imbricados às necessidades de desenvolvimento capitalista e dos grupos político-econômicos que disputavam o controle do Estado. Ou seja: a função da Escola Pública continuava sendo aquela de formar cidadãos adaptados às novas condições da produção.

O futuro das instituições democráticas depende, sobretudo, da orientação e do incremento do ensino primário. [...] Não basta, pois, difundir o ensino primário para dilatar os limites da cidade. Si este ensino não forma homens, não orienta a inteligência e não distila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, poderá fazer eleitores, não terá feito cidadãos. (Campos, 1930, p. 101)

O cidadão a que Campos se refere não é o ser político ou do livre pensamento, que aprende e apreende a partir de sua experiência concreta, tal como preconizavam Dewey e os demais pensadores da Escola Nova. O cidadão era o indivíduo que, controlado, serviria aos interesses do capital.

Apesar de F. Campos não ter se associado a ABE, graças às linhas gerais que imprimiu à Reforma de Minas, ele obteve largo apoio dos intelectuais desta instituição, conseguindo realizar em seu estado a II Conferência Nacional de Ensino de 1928, organizada pelos membros da ABE, onde colocaram a Reforma mineira como um dos exemplos de estruturação de ensino a ser propagado pelos demais estados brasileiros.

Entretanto, ao mesmo tempo em que em poucos anos as ações da Reforma mineira provocaram impacto naquela sociedade, segundo OLIVEIRA (2011), em proporção ainda maior essas ações deram a Francisco Campos e Antônio Carlos uma projeção nacional, tanto nos círculos de intelectuais da educação, como nos círculos políticos, alçando-os ao papel de “porta-vozes autorizados” de Minas Gerais.

Segundo NAGLE (1976), a Reforma Educacional mineira trouxe um novo enquadramento ao problema educacional por regularizar a escola pública no tocante ao ensino primário. Ocorreria uma redefinição da relação sociedade – escola:

Eis como a escola, de dependência e instrumento ao serviço da sociedade, passa à educadora da sociedade, cujos processos assimila para a dupla finalidade educativa, torna-se necessário socializar a vida na escola, dotando-a das formas de convivência e associação que existem na vida ordinária. (NAGLE, 1976, p. 197)

Apesar de Campos não fazer parte da ABE, a reforma que conduziu costuma ser qualificada pelos historiadores da Educação como vinculada à implantação das teorias escolanovistas, sobretudo em sua área urbana. A Reforma do Distrito Federal, considerando que foi liderada por Fernando Azevedo, um dos principais teóricos da Escola Nova, foi mais ampla no que se refere à criação de um sistema escolar integrado e coerente com as teorias da escola nova.

Fernando de Azevedo<sup>63</sup> (1894-1974), era mineiro, natural de São Gonçalo do Sapucaí. Coursou o ginásial no Colégio Anchieta, em Nova Friburgo. Durante cinco anos fez cursos especiais de letras clássicas, língua e literatura grega e latina, de poética e retórica; e, em seguida, cursou Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de São Paulo.

Começou atuar na educação aos 22 anos, tornou-se professor substituto de latim e psicologia no Ginásio do Estado em Belo Horizonte. Foi ainda professor de Latim e Literatura na Escola Normal de São Paulo; de Sociologia Educacional, no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo; catedrático do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Atuou como redator e crítico literário de “O Estado de São Paulo” (1923-1926), jornal em que organizou e dirigiu, em 1926, os inquéritos sobre a Educação Pública em São Paulo, abordando os problemas fundamentais do ensino de todos os graus e tipos, e iniciando uma campanha por uma nova política de educação e pela criação de universidades no Brasil.

Foi membro associado da ABE e Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-1930), onde efetivou uma reforma de ensino das mais radicais que se empreenderam no país. Traçou e executou um largo plano de construções escolares, com destaque para os edifícios da antiga Escola Normal, hoje Instituto de Educação. Fundou em 1931, e dirigiu por mais de 15 anos, na Companhia Editora Nacional, a Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB), publicando a série *Iniciação Científica* e a coleção *Brasiliana*. Foi o redator e o primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação, em 1938, e eleito presidente da VIII Conferência Mundial de Educação, que deveria realizar-se no Rio de Janeiro. Foi membro correspondente da Comissão Internacional para uma História do Desenvolvimento Científico e Cultural da Humanidade (publicação da Unesco). Foi um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Sociologia (1935), da qual foi presidente, desde sua fundação até 1960. Fez parte e presidiu a Associação Brasileira de Escritores (seção de São Paulo). Foi Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933), onde promoveu reformas, consubstanciadas no Código de Educação. Participou, como membro, da

---

<sup>63</sup> Fontes utilizadas para a biografia de Fernando de Azevedo: CPDOC, DHBB (2001); FAVORETO; GALTER (2006); PILETTI(1994); ACERVO HISTÓRICO DA ABE - Série Presidentes da ABE Nacional (2005)



Comissão organizadora da Universidade de São Paulo (1934), da qual foi Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras entre os anos de 1941 e 1942.<sup>64</sup>

A Reforma Educacional do Distrito Federal, em 1928, ocorreu sob a administração do presidente Antônio Prado Júnior, com Fernando Azevedo na direção da Instrução Pública da capital Federal. A Reforma composta por 14 capítulos, 38 títulos e 423 artigos<sup>65</sup> distinguiu-se, de acordo com NAGLE (1976), por ter se caracterizado como *um código de educação com perfeita unidade de plano e harmonia de linhas* (p. 200). A Reforma do Distrito Federal foi primordialmente caracterizada pelas seguintes ênfases: 1º - definiram-se os novos ideais da escolarização ajustando todo o aparelho educacional: as instituições escolares, os diferentes níveis e tipos de ensino; os programas, métodos e técnicas de ensinar-aprender, a arquitetura escolar, os serviços educacionais. (...) *a educação constitui elemento dinâmico de transformação social, juntamente com a função de adaptação ao meio social* (p. 199); 2º - remodelação de todo o aparelho escolar: aperfeiçoou-se todo o sistema escolar remodelando as estruturas físicas escolares existentes e criando outras, assim como os serviços existentes, todos com o objetivo de ampliar a ação da escola não apenas no que tange a experiência da aprendizagem da sala de aula, mas na própria capacidade de intervenção da escola no meio social; 3º - todas as transformações foram feitas dentro de rigoroso ponto de vista técnico-científico, buscando constituir uma visão de conjunto da atuação da escola. A Reforma não se caracterizou pela defesa ampla de uma determinada linha dos autores da Escola Nova, antes sim, Fernando Azevedo procurou projetar um modelo de sistema público de ensino que privilegiasse a integração das linhas do escolanovismo mas que, principalmente, fosse capaz de realizar a socialização plena de todos aqueles inseridos no sistema.

Mas essa proposição de Reforma Educacional não deve ser vista apenas sob o olhar estruturante de um sistema pedagógico. As disputas entre os rumos e as dinâmicas da educação já estavam postas há muito tempo. As primeiras ações de Carneiro Leão (na sua Reforma de 1922) conseguiram implementar, de fato, apenas o quadro técnico

---

<sup>64</sup> Fernando Azevedo ainda atuou como Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947). Foi eleito vice-presidente da *International Sociological Association* (1950-1953), durante o Congresso Mundial de Zurich (1950). Foi Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que ele instalou e organizou (1956-1961) e, por fim, Secretário de Educação e Cultura, no governo do prefeito Prestes Maia (1961).

<sup>65</sup> Anexo 6 - “Síntese das posições da Reforma Educacional do Distrito Federal de 1928- Lei Fernando Azevedo”

educacional do Distrito Federal, ampliando o número de escolas de ensino básico. Quando Fernando Azevedo iniciou seus trabalhos, começou por organizar um censo escolar, sistematicamente criticado pela imprensa escrita. PILETTI (1982) registra algumas das manifestações contrárias às ações de Azevedo publicadas em jornais do período:

Jornal Correio da Manhã:

A instrução pública do Distrito Federal é um caso muitíssimo sério. Não pensa, pois, o Sr. Prado Jr., que a visita de sucessivos técnicos paulistas, especializados ou não no assunto, possa consertar, com facilidade, aquele pandemônio. Francamente, teria sido muito mais fácil ao sr. Fernando Azevedo, antes de mandar vir o homem da Paulicéia, consultar os dados do recenseamento do Distrito Federal! (25—2-27) Toda gente sabe que o Rio tem falta de escolas. Para prova-lo não é preciso esperar o recenseamento escolar. (18-03-27)

Jornal O Globo:

Não passa de uma dispendiosa e prejudicial fantasia o plano de recenseamento escolar (...) O Globo oferece ao Sr. Prefeito, e de primeira mão, todos os elementos do Rio escolar (...) Recenseamento escolar para que: Não há quem nos possa responder, não há dialética que justifique tamanho contrassenso de administração (20-03-27) (PILETTI, 1982, P. 110)

Tal como já salientado quando tratei da biografia do autor, a influência de Fernando Azevedo sobre a mídia escrita, juntamente com o amplo apoio da ABE, não apenas certificou suas ações junto ao cargo administrativo, como também buscaram o apoio político junto à academia, aos movimentos da categoria dos professores e em outros espaços técnicos científicos. Tudo isso garantiu a Azevedo segurança para realizar os trabalhos iniciais. Vejamos as manifestações de outras mídias escritas:

Jornal A Pátria:

Basta dizer que para agir conscientemente nessa matéria era preciso, antes de tudo, o recenseamento da população escolar. Sem essa condição, todo e qualquer plano, mesmo bem orientado, ou produziria resultados insignificantes ou falharia, apesar das novas despesas necessárias à sua realização. (18-01-27)

Jornal O Imparcial

Excelente, não há dúvida, a ideia do recenseamento da população infantil em idade escolar. Do conhecimento exato do número de crianças dessa cidade depende o êxito de uma sábia política pedagógica (...) (10-03-27) (PILETTI, 1982, P. 111)

Foi a partir dos dados do censo que F. Azevedo projetou a Reforma buscando não apenas ampliar a estrutura de ensino, mas construir uma metodologia capaz de ser aplicada em todo o país. Mas os entraves para a concretização da Reforma não foram poucos. Uma vez implantada, a Reforma foi enviada ao Conselho Municipal dia 4/10/1927 e liberada sua execução em 26/12/27. Nesse ínterim, o ponto que desagradava os Conselheiros estava na mudança da forma de contratação dos professores, que passaria a ser feita mediante concurso público, acabando com o privilégio das indicações. Mais uma vez os jornais *O Globo* e *Jornal do Brasil* manifestaram-se contrários, reduzindo as discussões sobre a Reforma educacional a um mero problema de defesa da categoria profissional. Outros periódicos saíram em defesa da proposta da Reforma reposicionando a discussão política para uma mudança radical do sistema de ensino. De acordo com PILETTI, a questão só seria votada quando o Conselho foi politicamente pressionado: ou “a Reforma passava ou não haveria orçamento para 2008” (p. 115).

Tal Reforma não obteve apenas uma grande discussão nas agências burocráticas do Estado restrito. Outro movimento de interesses antagônicos às frações de classe no poder, o operariado, desde a década de 1910 vinha se organizando. Tais movimentos (anarquistas, socialistas, comunistas, genericamente chamados de libertários) compreendiam que a educação deveria servir como uma forma importante de mudança de condição de vida e *status* social. As entidades organizativas desses movimentos buscavam viabilizar escolas populares e comunitárias que oferecessem aos filhos de operários uma educação diferente daquela gratuitamente ofertada pelo Estado, posto compreender que esta última apenas os mantinha em condição de inferioridade, ai mantê-los a serviço ao capital.

Apesar de a argumentação construída a partir dos referenciais da Escola Nova, de cunho essencialmente liberal, os preceitos da “escola pública única, escola comunidade, escola do trabalho” atendiam, mesmo que parcialmente, algumas das demandas levantadas pelas organizações operárias no seu trato sobre educação pública. Em decorrência dessa parcial resposta dos poderes públicos, as camadas operárias apoiaram a proposta, tendo em vista que, ao menos no projeto, a reforma garantiria um ensino igual para todas as crianças, indiferentemente da classe social de origem (princípio da escola única); uma escola que estivesse voltada as necessidades da comunidade (princípio da escola comunidade); modificar o sistema de escolar em busca do desenvolvimento técnico, científico e industrial, com destaque para a preparação da mão-de-obra operária, o que

justificava o enfoque ao ensino técnico do sistema da Reforma (escola trabalho).(SILVA; PINTO; LEAL, 1999)

A burguesia industrial do Rio de Janeiro também se viu contemplada pela Reforma de Ensino. A construção de escolas politécnicas formando técnicos que capazes de ampliar a oferta de mão de obra especializada era fundamental para o crescimento e fortalecimento das relações do capital. Ademais, a proposta disciplinadora que perpassava toda a estrutura de ensino, também a fez perceber que isso seria uma garantia de controle sobre essa mão-de-obra.

Os professores também entenderam que algumas de suas demandas foram atendidas. A partir de 1928, a Diretoria de Instrução passou a realizar cursos de formação e atualização para a categoria em torno dos princípios da Escola Nova; como também ampliou o número de professores por meio de concursos feitos para todos os níveis, do primário ao superior. A reforma ainda previa a qualificação dos prédios escolares e o aumento da oferta de serviços na escola, como serviços médicos e odontológicos; etc.

A Reforma de Fernando de Azevedo marcou um capítulo importante das disputas políticas em torno da educação popular. Foi também uma reforma organizacional do sistema público de ensino. A reforma Fernando de Azevedo insistiu na fórmula utilizada por Carneiro Leão para o aumento progressivo de ação do sistema público de ensino da capital utilizando-se entretanto, de outras estratégias. (PAULILO, 2004, p. 6)

Entretanto, durante os anos de aplicação da Reforma, os problemas entre a distância da teoria e da prática fizeram-se presentes. Em busca de atuar de maneira quantitativa sobre o ensino público, a Reforma previa uma diminuição em dois anos do ensino primário (de sete para cinco, sendo que o último ficava voltado para o ensino pré-vocacional) e a jornada da carga horária escolar estabelecida em quatro horas e meia. Em termos qualitativos a Reforma previa um novo sistema de frequência escolar, com multa pecuniária tanto para as famílias dos alunos faltantes, como para as ausências ou atrasos dos professores. Como SILVA (2004) registrou as reclamações da época:

Pelo novo regulamento das escolas primárias, o horário para as aulas do primeiro turno é de 7,30 às 12 horas. Quer dizer: quando a criança sai de casa para ir ter a sua aula, o comércio a varejo de gêneros alimentícios está começando a abrir as portas. Assim, se essa criança tem de levar a sua merenda, o que é natural e habitual, não a logrará em casa, salvo se os pais

se dispuserem a fornecer-lhe alimento guardado de véspera, numa cidade em que o verão é asfixiante e nem todos podem ter geladeiras no domicílio. Mas não é só a criança sacrificada. A professora ainda fica em situação mais difícil. Se ela mora em Copacabana, na Gávea e em Botafogo, devendo lecionar na Tijuca, no Engenho Novo ou em Cascadura, ou se ela reside em qualquer dessas localidades suburbanas e ensina no centro, terá de sair de casa no mínimo às 6 da manhã, em jejum. O ponto é, improrrogavelmente, encerrado às 7,20. A diretoria de instrução está sendo superintendida por dois técnicos. Mais de uma vez em livros e artigos publicados, em conferências pronunciadas, os drs. Fernando de Azevedo e Vicente Licínio Cardoso têm afirmado e reafirmado dos propósitos de nobre alcance em favor da educação popular. Não nos parece possível, por isso mesmo, nem admissível, que ambos estejam indiferentes a essa questão de horários, que tão sérios transtornos estão causando. (SILVA, 2004, p. 137).

A expectativa sobre a capacidade da escola mudar, ou até mesmo influenciar a sociedade, ditando novas formas de conduta e organização social, na prática denunciava a fraca inserção da escola na sociedade.

A diferença entre o investimento das famílias abastadas e o das famílias pobres denunciava o fracasso da proposta da Reforma. Com as pesadas multas pecuniárias pela ausência, assim como pela necessidade econômica, os filhos das famílias pobres saíam das escolas antes mesmo de completarem o ensino primário, levando apenas os filhos das famílias abastadas a chegarem ao segundo grau técnico e a universidade.

Aqui, a categoria família ganhava outra substância. Famílias abastadas e famílias desfavorecidas concebiam diversamente o lugar social da escola. O inquérito realizado em 1932 pelo Serviço de Classificação e Promoção de Alunos, já durante a administração Anísio Teixeira da instrução pública carioca (1931-1935), parecia oferecer subsídios à percepção dessa diferença. Os resultados apontavam que a evasão escolar se estendia a todas as classes sociais utilizadas como parâmetro (indigentes, pobres, remediados e abastados) e que a frequência média nas escolas primárias do Distrito Federal se situava em torno de três anos. Menos de 1/3 dos alunos matriculava-se no 3º ano. Os 4º e 5º anos representavam apenas 10% da matrícula total (Teixeira, 1935, p. 36 e 77). O diagnóstico sinalizava que, findo o 3º ano escolar, as crianças pobres entravam no mercado de trabalho e as abastadas procuravam preparar-se para ingresso no secundário. Incitou a administração pública a dividir o ensino em dois ciclos: primário (três anos iniciais, com o objetivo de ensinar a ler, escrever e contar) e intermediário (dois anos seguintes, para enriquecimento da bagagem cultural do aluno), de forma a atender às demandas de aprendizagem dos saberes elementares das classes populares e de aperfeiçoamento da cultura geral das classes médias e altas. (GONÇALVES, 2007, p.18)

Da mesma forma, quanto a aplicação metodológica da aprendizagem a partir do centro de interesse dos alunos, os professores cariocas, acostumados com um modelo de ensino centrado no professor e na aplicação de um rígido programa escolar, encontraram-se livres para escolherem os assuntos e melhor versarem sobre o que quisessem. A aplicação das técnicas baseadas nos moldes da escola nova demandava tempo, o que no exercício cotidiano escolar tornava-se inviável. Assim, de escola para escola, de classe para classe, a relação de conhecimento e relação de autoridade do professor era definido individualmente pelos profissionais, construindo mais um entrave para o funcionamento do sistema (GONÇALVES, 2007, p.20).

Com a deposição de Washington Luís, tanto o Presidente do Distrito Federal como Fernando Azevedo, foram afastados de seus cargos. Mas, apesar dos sinais de fracasso, já se fizeram presentes na época da instalação da reforma o modelo que baseará a Educação Pública no período Vargas.

### ***CAPÍTULO III - DE PARTIDO CONTRA HEGEMÔNICO A ORGANIZADOR DA BASE CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA***

Durante a década de 1920 a sociedade experimentou um conjunto de ações que questionavam a hegemonia da grande burguesia cafeeira paulista, oriundas quer dos tenentes, de intelectuais, de forças oligárquicas dissidentes, quer de organizações operárias (anarquistas e comunistas). Foi em meio a este cenário de crise que um grupo de intelectuais do Rio de Janeiro apostou fortemente na Educação como alternativa eficaz para a transformação da sociedade brasileira.

A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi fundada nesse contexto. A intencionalidade política dos agentes envolvidos em sua criação exprimiu-se através de um conjunto das ações por ela realizadas até meados dos anos 30. Nagle ressaltou a importância da criação da ABE sintetizando-a como mais um esforço de tratar a educação como movimento com fim em si próprio, sem vinculá-lo, todavia, ao âmbito da intervenção política.

A Associação Brasileira de Educação foi fundada em 1924, por iniciativa de Heitor Lira. A ABE representou a primeira iniciativa e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas de escolarização, em âmbito nacional. Em torno dela se reúnem as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências, especialmente as conferências nacionais de educação. Será por meio de tais iniciativas que a preocupação com os problemas educacionais se alastra e se sistematizam as discussões. Com isso, procurava realizar a sua divisa, proposta nos seguintes termos: “Ao cabo de um século de independência sente-se que há apenas habitantes no Brasil. – Transformar estes habitantes em povo é o programa da Associação Brasileira de Educação.” Na realidade, com a sua fundação os grandes debates sobre a escolarização se deslocam, de certa maneira, do Congresso Nacional e se irradiam por mais amplos ambientes, especialmente nos meios educacionais. É interessante lembrar que o aparecimento da ABE coincidiu com os dos técnicos em educação que, por meio dela, receberam vigoroso estímulo. (NAGLE 1976, p. 123)

Apesar de Nagle afirmar que a ABE ganhou forte destaque nas discussões educacionais, a ponto de retirá-las do espaço do Congresso Nacional, o que, de fato, observamos em sua análise é que, malgrado os debates, discussões e encaminhamentos de

formulações propositivas sobre a educação promovidas por essa agência, o autor privilegiou uma linha interpretativa que ressalta os aspectos pedagógicos e, por vezes, de uma ABE isenta de propostas políticas que visassem intervir, concretamente, na educação. Segundo o autor, sua estratégia estaria ligada, fundamentalmente, ao campo pedagógico E, justamente por isso, vislumbra as ações da entidade como motivadas por um compreensível “entusiasmo pela educação”, o que acabou por transformá-la em uma agência apolítica. Entretanto, desde a fundação da ABE, observamos uma disputa em torno do papel e função da educação, que buscava defini-los tanto no tocante à formação do cidadão trabalhador, quanto no tocante à delimitação dos sentidos da democracia, das responsabilidades sociais do Estado para com seu povo, da formação do cidadão trabalhador, etc.

Em meio à luta contra o analfabetismo e com a crença de que através da educação era possível a *reforma da sociedade*, foi criada em 1924, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE). Segundo Marta Carvalho (1998), a fundação desta Associação foi resultado da união de intelectuais que compartilhavam de algumas concepções em relação às novas funções da educação em uma sociedade moderna. Um dos principais intuítos desse grupo de intelectuais era discutir as possibilidades de organização de uma *Federação de Associações de Ensino* que vinculasse os educadores (e demais envolvidos com questões educacionais) de todo país em torno de um grande movimento nacional em prol da questão educacional. (CARDOSO; PERES, 2005, p. 53)

Dos movimentos sociais que tinham por objetivo priorizar as ações educacionais como estratégias de formação política da sociedade brasileira, a ABE tornou-se aquele com maior sucesso no que se referia a sua atuação como partido, na acepção gramsciana, com clareza do lócus político que queriam ocupar. Os dirigentes da ABE entraram na disputa pelo controle do Estado para redefinir os rumos da educação pública e suas ações seguiam os princípios discutidos na entidade. Entendiam que a mobilização da população, mas de maneira especial a das categorias ligadas à educação, seria a forma, por excelência, de alcançar as transformações futuras na sociedade. Seus intelectuais reuniram-se em busca do exercício do princípio de intervenção nas políticas públicas e legitimaram a representação dessa instituição em âmbito nacional e internacional. Observaremos essas disputas a partir da análise de alguns elementos próprios à agremiação.



## 1. ABE – Origens e objetivos

De acordo com VENÂNCIO FILHO<sup>66</sup> (1931, pp. 145-146), a criação da ABE ocorreu após o fracasso da criação de um partido – Ação Nacional – no ano de 1924. Inicialmente a proposta era fundar uma organização política que incidisse diretamente sobre a educação, tendo ela partido da iniciativa de Heitor Lyra da Silva<sup>67</sup>, que convidou Everardo Backheuser, Edgar Sussekind de Mendonça e o próprio Francisco Venâncio Filho para fundarem uma Federação de Associações de Ensino (instituição que reuniria todas as entidades sociais de educação já existentes) ou um partido político com ênfase na educação.

Os quatro amigos inicialmente optaram pela formação do partido, redigiram os princípios gerais<sup>68</sup> que norteariam as bases para sua fundação e seguiram em busca de assinaturas de adesão, a fim de iniciarem a redação do programa. Entretanto, diante da frustração de vários movimentos<sup>69</sup> contestatórios e insurrecionais contra o governo de Arthur Bernardes e o conseqüente “endurecimento” deste, decretando o Estado de Sítio em agosto de 1924, esses intelectuais concluíram ser mais viável iniciar uma mobilização social por meio de uma agremiação de educação.

Segundo o testemunho de Venâncio Filho, que ligava a origem da ABE a uma primeira tentativa de organização partidária, a temática da aproximação com partidos políticos sempre se apresentou como um conflito permanente entre seus integrantes. O

---

<sup>66</sup> Essa memória histórica foi registrada em seu discurso feito em homenagem a Heitor Lyra da Silva em ocasião de sua morte: “*O apóstolo da Educação Nacional*” in VENANCIO FILHO, Francisco. **Educar-se para educar**. Rio de Janeiro: Ariel Editora, 1931. pp. 145-156.

<sup>67</sup> Mais adiante neste capítulo trataremos dos principais intelectuais que participaram da ABE nos anos abarcados nessa pesquisa.

<sup>68</sup> Em síntese: “1º - “uma reforma do regime eleitoral (...); 2º - uma reforma de magistratura destinada a pôr a justiça ao alcance de todos (...);” Reforma educacional que objetivava: “a) modificar a mentalidade das novas gerações de classes médias, no sentido de lhes dar, sem prejuízo de uma educação integral, uma visão mais concreta das realidades e uma mais exata compreensão dos verdadeiros interesses nacionais; b) melhorar as condições de vida das classes populares, ensinando-as a agirem mais eficazmente sobre o meio e a executarem um trabalho mais inteligente e mais produtivo, permitindo que elevem o seu nível econômico, intelectual e moral e se incorporem gradualmente às classes dirigentes (...)”. (VENÂNCIO FILHO, 1931, pp. 150-151).

<sup>69</sup> A constar, alguns desses movimentos: a oposição por parte da baixa oficialidade militar como o movimento do Levante do Forte de Copacabana (1922); a guerra civil no Rio Grande do Sul onde Borges de Medeiros se elegeu presidente do estado pela quinta vez consecutiva; o fortalecimento do movimento operário; as ações tenentistas no Rio Grande do Sul e em São Paulo (1923-1924), o movimento conhecido como Revolução de São Paulo de 1924, que levou Arthur Bernardes a dar ordens bombardear a cidade de São Paulo. (BASBAUM, 1976 [b])

resultado dessa tensão resultaria no fortalecimento da construção de um discurso progressivamente tecnicista acerca da educação, pautado por pronunciamentos técnico-científicos, contrários àqueles argumentos que defendiam a educação como espaço de intensa atuação política.

#### Segundo Carvalho:

Inicialmente ao que tudo indica, a produção de uma imagem despolitizada da ABE explica-se como recurso para escapar à repressão política do governo de Bernardes, responsável pela prisão, em 1924 e 1925, de três dos signatários da ata da fundação da ABE: Everardo Backheuser, Mário de Brito e Ferdinando Labouriau (...). Mais tarde, já no governo de Washington Luís, com a fundação do partido democrático do distrito federal – que reativa a dimensão política do projeto educacional da Associação pelo envolvimento de quase metade dos integrantes do Conselho Diretor na organização do Partido – a lembrança do projeto político que, inviabilizado, acabara por resultar na fundação da ABE, passa a ser assunto explosivo. (...) Trazer à memória a Ação Nacional passa a ser recurso de fortalecimento da facção que, liderada por Ferdinando Labouriau, saíra-se vitoriosa no Partido Democrático e disputava o controle da Associação. A morte de Labouriau, em dezembro de 1928, consolida a posição de seu adversário principal na Associação – Fernando Magalhães – e facilita a petrificação da imagem da ABE como organização apolítica. (CARVALHO, 1998, pp. 56-57).

Segundo memória oficial da fundação da ABE, publicada na Revista Boletim <sup>70</sup> (nº 9, jan./fev./mar., 1974, p. 2) em 16 de outubro de 1924, na sala de professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, treze intelectuais assinaram a ata de fundação da ABE, a saber: Heitor Lyra da Silva, Mário Paulo de Brito, Delgado de Carvalho, Mello Leitão, Ferdinando Labouriau, Levi Carneiro, Branca Fialho, Othon Leonardos, Armanda Álvaro Alberto, Francisco Venâncio Filho, Edgard Sussekind de Mendonça, Benevenuto Ribeiro. Nesta mesma reunião elegeram o primeiro Conselho Diretor com mandato de dois anos, revezando-se a presidência, trimestralmente, entre os então eleitos: Heitor Lyra da Silva, Levi Carneiro, Antonio Carneiro Leão, Bertha Lutz, Mario Paulo de Brito e Vicente Licínio de Cardoso.

---

<sup>70</sup> Revista do órgão. Este número foi uma edição especial lançada em comemoração ao cinquentenário da ABE. O editorial trata exatamente da fundação e dos primeiros 20 anos da instituição.

Na reunião seguinte, realizada em 22 de outubro de 1924, a ata<sup>71</sup> registra que Antonio Carneiro Leão e Vicente Licínio Cardoso, em função de suas demais ocupações<sup>72</sup>, pediram para ser destituídos do Conselho Diretor, sendo substituídos por Branca de Almeida Fialho e Carlos Delgado de Carvalho. Nessa assembleia também foi indicada uma comissão para tratar da contribuição brasileira ao Congresso Pan-Americano el Niño<sup>73</sup>, a ser realizado no Chile em 1924 e outra para construir um censo da instrução pública no Brasil.

Na memória de Venâncio Filho, a iniciativa Heitor Lyra da Silva (professor da Escola Nacional de Belas Artes) sensibilizou os três amigos para alguma ação. Todavia, não bastou contar com os três. Era preciso reunir mais pessoas. Ele o fez. Já na primeira reunião estiveram presentes sete participantes, conforme consta no Caderno de Presença de Reuniões – abertura setembro de 1924, pertencente ao acervo da ABE<sup>74</sup>.

Os dados referentes às reuniões foram obtidos por meio das assinaturas (algumas poucas ilegíveis, conforme pode se ver na figura abaixo) e no resgate feito pela arquivista da ABE, Carmen Jordão.

---

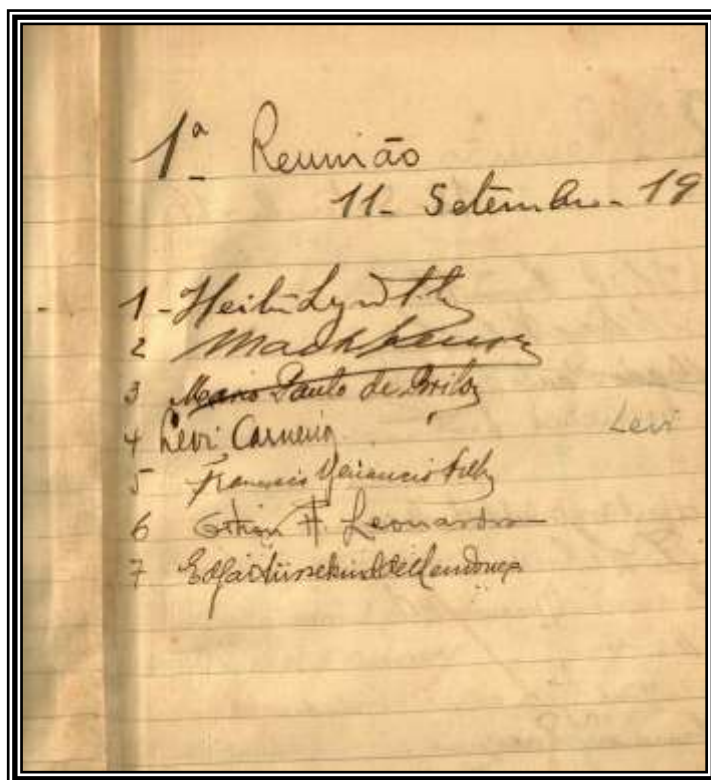
<sup>71</sup> Anexo 7 – Ata de 22 de outubro de 1924

<sup>72</sup> Neste ano Carneiro Leão era o Diretor da Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro e Vicente Licínio Cardoso já havia sido contratado por C. Leão como um dos vices diretores da Instrução Pública, colaborando efetivamente com a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal deste período.

<sup>73</sup> Na busca pela construção de um foro de debate, troca de ideias, cooperação e intercâmbio de experiências abordando a vida infantil e possíveis problemas a ela correlacionados, o continente Americano, de modo especial o cone sul (Argentina, Chile, Uruguai, e também o Brasil), através de personagens como médicos, juristas, pessoas comprometidas com educação e a assistência social (seja filantrópica, científica, caridosa), promoveram os Congresso Panamericano del Niño. Esses Congressos ocorreram de 1916 a 2009, perfazendo um total de 20 edições. Tal encontro possuía um caráter científico, político e intergovernamental. A participação do Brasil nestes encontros fora irregular, sendo que a partir de 1924(que fora o IV Congresso), com a formalização da representação feita pela ABE, ele se tornou presente nos três seguintes (1927, 1930, 1935). (NUNES, 2011)

<sup>74</sup> Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Caderno de Presença de Reuniões – abertura setembro de 1924

**Figura 3 – Lista de assinaturas da primeira reunião**



Fonte: Acervo da ABE. Caderno de Presença de Reuniões.

As reuniões seguintes ocorreriam em 15 e 18 de setembro e em 02 e 09 de outubro. Ao fim dessas cinco reuniões, as adesões haviam triplicado.

**Quadro V – Presentes nas reuniões de articulação para a criação da ABE**

Nome	Reunião de 11/09/1924	Reunião de 18/09/1924	Reunião de 02/10/1924	Reunião de 09/10/1924	Reunião de 16/10/1924
Heitor Lyra da Silva	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
Não identificado <sup>75</sup>	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
Mario Paulo de Brito	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
Levi Carneiro	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente
Francisco Venâncio Filho	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
Othon Leonardos	Presente	Presente	Presente	Presente	Ausente
Edgard Sussekind Mendonça	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
Antonio Carneiro Leão	<sup>76</sup>	Presente	Ausente	Presente	Presente
Carlos Delgado de Carvalho		Presente	Ausente	Presente	Ausente

<sup>75</sup> Assinatura não identificada por falta de nitidez.

<sup>76</sup> O espaço em cinza indica ausência por ainda não terem sido contatados.

Nome	Reunião de 11/09/1924	Reunião de 18/09/1924	Reunião de 02/10/1924	Reunião de 09/10/1924	Reunião de 16/10/1924
Fernando Labouriau		Presente	Ausente	Presente	Presente
Vicente Licinio Cardoso		Presente	Presente	Ausente	Presente
Paes Leme		Presente	Presente	Presente	Presente
Victor Jacobina Lacombe			Presente	Presente	Presente
Antonio V. C. Cavalcanti de Albuquerque			Presente	Presente	Presente
Maria dos Reis Campos			Presente	Presente	Ausente
Iguaci do Amaral			Presente	Ausente	Ausente
Pedro Deodato Misael			Presente	Ausente	Ausente
Amerino Wanick			Presente	Ausente	Presente
Bertha Lutz			Presente	Presente	Presente
Eduardo <sup>77</sup>				Presente	Presente
João Vergueiro do Amaral				Presente	Ausente
Isabel Jacobina Lacombe					Presente
Branca de A. Fialho					Presente
Mabel Lacombe					Presente
Laura <sup>78</sup>					Presente
Jeronima Mesquita					Presente
Benevenuto Ribeiro					Presente
Nereo de Sampaio					Presente
João Amaral					Presente

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos documentos do Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão, Caderno de Presença de Reuniões – abertura setembro de 1924

Na reunião de 16 de outubro registrada no Caderno de Presença, diferentemente do registro da Reunião Oficial de fundação, o número de presentes foi de 24 membros<sup>79</sup>. Se o registro do Caderno de Presença das duas primeiras reuniões (11 e 18 de setembro) aponta para um grupo de participantes essencialmente composto por professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, o empenho dos membros ao longo de um mês conseguiu mobilizar professores e pesquisadores de outras instituições, assim como porta-vozes de categorias diversas tais como médicos, juristas e engenheiros. O ponto

<sup>77</sup> Sobrenome não identificado por falta de nitidez.

<sup>78</sup> Sobrenome não identificado por falta de nitidez.

<sup>79</sup> Anexo 8 e 8a. Presenças da Reunião de 16/10/1924 – ***CADERNO DE PRESENÇA DE REUNIÕES***

comum de interesse desse grupo era a crença em que, através da educação pública, conseguiriam preparar e mobilizar a população, em prol de uma reação voltada para a reconstrução nacional. Esse objetivo foi assumido, publicamente, por Lyra da Silva no Editorial do primeiro número da *Revista Boletim*<sup>80</sup>, de setembro de 1925 que, doravante, seria o órgão de comunicação oficial da ABE:

**Figura 4 – Capa do Boletim da ABE, primeira edição**



Fonte: Revista Boletim da Associação Brasileira de Educação.

Em editorial da revista, declara Lyra da Silva:

A Associação Brasileira de Educação não se apressou em pedir a atenção e o apoio público, (...). Ao contrário, o grupo reduzido dos que a criaram, desejosos de todos os auxílios, empenhados pela cooperação de quantos, em todo o país, se preocupam (...) com o maior problema da nossa existência nacional (...).

Revelada, de modo definitivo a magnitude do problema nacional (...). Urge, agora, coordenar, orientar esforços, amparar, fortalecer iniciativas nascentes, estimular novos empreendimentos. Tão grande é a tarefa, tão vasto o campo de ação, que não há receio de competições, nem de exclusivismos (Revista Boletim da ABE – Departamento do Rio de Janeiro. Nº 1, Ano I, Setembro de 1925, p.1 – editorial)

A temática da educação possuía força aglutinadora suficiente para mobilizar intelectuais de diversas áreas. As ações encetadas pela ABE não se sobrepunham às atividades políticas ou profissionais individuais. Pelo contrário, agregariam ainda mais

<sup>80</sup> Anexo 9 – Revista Boletim – Capa da edição nº 1 de 1925

valor às mesmas, quando acrescidas das proposições educacionais que os membros da ABE já vinham tratando em debates e conferências multidisciplinares por eles realizadas constantemente, sobretudo durante o primeiro ano de existência da entidade.

Com a estratégia de não fazer das bandeiras da ABE posições de *'competição ou exclusivas'*, todos os associados disseminariam as proposições da agremiação junto aos espaços em que atuavam. A capilaridade do organismo amadureceu de tal forma que, ao fim do primeiro ano de existência, a Associação já contaria com mais de 400 membros associados no Departamento do Rio de Janeiro. Além disso, em outros quatro estados já haviam conseguido constituir seus Departamentos ou nomeado delegados nacionais: em Pelotas (RS) o delegado era Dr. Joaquim Luiz Ozório<sup>81</sup>; em Natal (RN) o delegado era Amphiloquio Camara<sup>82</sup>; em Manaus (AM), por exemplo, o delegado era Mem Rodrigo Xavier; em Belo Horizonte (MG) o delegado era Dr. Roberto de Almeida Cunha<sup>83</sup>.

A expansão da capacidade de ação da ABE era necessária para que se cumprisse a ousada finalidade que a instituição se auto atribuía. No Estatuto<sup>84</sup> registrava-se como sua finalidade<sup>85</sup> intervir diretamente na educação pública nacional, tanto no campo didático-pedagógico, assegurando o que eles entendiam por qualidade, quanto também na busca por ampliar sua capacidade de atendimento ao público:

---

<sup>81</sup> “Nasceu em Pelotas, Rio Grande do Sul, em 1881. Formou-se em direito pela Faculdade do Rio de Janeiro, aos 21 anos, em 1902. Ingressou na magistratura, tendo sido juiz em sua cidade natal, mas durante breve período. Em 1905 seria eleito deputado estadual e, desde então, dedicar-se-ia preferentemente à política. Pertenceu à Assembleia Estadual até 1912, quando passou a integrar a representação gaúcha na Câmara Federal, sucessivamente reeleito até 1926. Renunciou ao mandato em 1929, por divergências doutrinárias com seus pares do Partido Republicano Rio-grandense. Somente retornaria à política depois da queda do Estado Novo, tendo sido candidato ao Senado, pelo Rio de Grande do Sul, na legenda da União Democrática Nacional. Esteve igualmente vinculado ao empresariado agrícola de seu estado, tendo inclusive ascendido à presidência da Federação Rural do Rio Grande do Sul. Faleceu no Rio de Janeiro, em 1949.” Disponível em: <[http://www.cdpb.org.br/dic\\_bio\\_bibliografico\\_osorio.html](http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_osorio.html)>. Acesso em: 12/12/2014.

<sup>82</sup> As únicas informações obtidas foram no jornal *A Noite*, em entrevista feita por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação, 1931, quando Amphiloquio Camara era Diretor Geral de Estatística do Rio Grande Norte, havendo sido, em gestões anteriores, Secretário do estado de RN e, naquele momento, designado pelo interventor federal daquele estado para representar a Directoria Geral de Informação, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação representando os interesses do Rio Grande do Norte. (O panorama político-administrativo da terra Potyguar. *A Noite*, Rio de Janeiro, Última Hora, 10 dez 1931, p.3.)

<sup>83</sup> Infelizmente, desses dois últimos delegados, foi impossível obter maiores dados pessoais, profissionais ou políticos. A busca foi realizada nos acervos da ABE, em outras produções acadêmicas disponíveis, nos acervos da Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional - Rio de Janeiro, Acervo do IHGB e acervos públicos digitais.

<sup>84</sup> Anexo 10 (a-f) – Estatuto ABE – 1925

<sup>85</sup> Anexo 10.b – Estatuto ABE – 1925, p. 2

Art. 1º - A Associação Brasileira de Educação tem por fim promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os ramos, e cooperar em todas as iniciativas que tendam, direta ou indiretamente, a esse objetivo. (Estatuto da ABE, 1924-25, P.3) <sup>86</sup>

Como forma de alcançar esse fim, o Estatuto estabelecia quatorze objetivos<sup>87</sup> que sintetizavam a pauta das ações permanentes que a ABE deveria realizar no território nacional. Dentre esses destaco os seguintes: *organizar permanentemente a estatística da educação no Brasil; manter museu escolar permanente; biblioteca pedagógica; promover congressos educacionais regionais e nacionais; promover a representação do Brasil em congressos de educação no estrangeiro; organizar um arquivo de legislação nacional e estrangeira; facilitar o desenvolvimento do cinema educativo, de bibliotecas infantis; auxiliar a intercorrespondência escolar, nacional e estrangeira; estudar e auxiliar na solução do problema da infância abandonada; estimular a educação popular, quer quanto à cultura intelectual, moral e física, quer quanto a instrução profissional*. Os objetivos da ABE foram publicados em sua revista.

---

<sup>86</sup> Anexo 10.b – Estatuto ABE – 1925, p. 2

<sup>87</sup> Anexo 10.a – Estatuto ABE – 1925, p. 1



Figura 5 – Publicação do estatuto

ANNO I	SETEMBRO DE 1925	NUM. I
<p>nicar, com regularidade e exactidão, a todos os nossos associados, creando um meio de intercommunicação sobre os pensamentos que nos approximam — e procurando, para a obra que, com singeleza e dedicação, emprehendemos, a cooperação de quantos também sentirem o fervor dos nossos ideaes.</p> <p style="text-align: right;"><i>Levi Carneiro</i></p>	<p>infantis, e de outros institutos auxiliares de ensino;</p> <p>11.º -- Auxiliar a intercorrespondencia escolar, nacional e estrangeira;</p> <p>12.º — Organisar obras de mutualidade entre professores e entre alumnos;</p> <p>13.º — Estudar e auxiliar a solução do problema da infancia abandonada;</p> <p>14.º — Estimular a educação popular, quer quanto á cultura intellectual, moral e physica, quer quanto á instrucção professional.</p>	
<b>Objectivos da Associação</b>		
<p>Os principaes objectivos da Associação, sem prejuizo de quaesquer outras realisações que lhe pareçam opportunas, são os seguintes:</p>		
<p>1.º — Organisar permanentemente a estatística da instrucção no Brasil;</p> <p>2.º — Publicar revista, boletins, e relatorios periodicos, sobre questões de ensino;</p> <p>3.º — Manter museu escolar permanente, bibliotheca pedagogica, sala de conferencias e cursos;</p> <p>4.º — Promover e premiar a elaboração e a publicação de bons livros didacticos;</p> <p>5.º — Promover congressos de educação, regionaes ou nacionaes;</p> <p>6.º — Promover a representação do Brasil, em congressos de educação no estrangeiro;</p> <p>7.º — Organisar um archivo de legislação nacional e estrangeira, sobre ensino e questões co-relatas;</p> <p>8.º — Facilitar a seus socios a aquisição de livros e de material escolar;</p> <p>9.º — Cooperar em todas as obras de educação physica, moral e civica;</p> <p>10.º — Facilitar o desenvolvimento do cinema educativo, de bibliothecas</p>		
	<b>Extracto dos Estatutos</b>	
	<p>Art. 3.º — Constituem a Associação socios mantenedores e cooperadores, em numero illimitado.</p> <p>§ 1.º — Os socios mantenedores assumem solidariamente a obrigação de manter a Associação e assegurar-lhe a realisação dos objectivos.</p> <p>§ 2.º — A admissão dos socios mantenedores será resolvida por maioria dos membros do Conselho Director da Associação. A dos socios cooperadores depende unicamente da respectiva inscripção.</p> <p>§ 3.º — Os socios cooperadores poderão acompanhar e coparticipar de todos os trabalhos da Associação, sem voto, e sob as demais condições que o Regimento interno estipular.</p>	
	<p>•••••</p> <p>Todos os socios terão direito a receber os boletins da Associação.</p> <p>•••••</p>	
	<p>Os socios inscrevem-se como cooperadores; os que manifestem desejo</p>	
— 2 —		

Fonte: Revista Boletim da ABE – Departamento do Rio de Janeiro. Nº 1, Ano I, Setembro de 1925, p.2.

Através de seus objetivos, a instituição assumia plenamente uma pauta de ação nacional e paralela àquela do Estado restrito. As ações por ela propostas, e que deveriam ser de responsabilidade das secretarias educacionais estaduais ou federal, tornavam-se iniciativas da própria ABE, assumindo, inclusive, que a concepção pedagógica

norteadora da instituição, os princípios da *Escola Nova*, deveriam ser impostas sobre toda a educação nacional.

Para a elaboração do censo educacional, cada seção da ABE o construiria regionalmente e, já na primeira gestão da diretoria, o censo realizado colaborou para as formulações das políticas públicas de Carneiro Leão no Distrito Federal. Mas seria em 1928, com uma estrutura totalmente apoiada por Fernando de Azevedo, que o censo patrocinado e promovido pelos intelectuais da ABE demonstraria sua força, pois a proposta da Reforma só seria construída após o término do censo elaborado por esse Departamento do Distrito Federal.

Nos demais estados da federação intelectuais como Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros, também realizariam censos com a colaboração dos delegados e/ou Departamentos locais da ABE, devidamente assessorados por intelectuais do Departamento do Distrito Federal. Colocando-se em condição privilegiada, assumiam o papel político de promover o intercâmbio entre escolas, posto possuir um detalhado registro das escolas existentes em todas as capitais do Brasil e no Distrito Federal. O Conselho Diretor chegou a concluir um registro<sup>88</sup> com informações pessoais de professores das escolas normais, secundárias e superiores do Distrito Federal. Tais informações foram obtidas através de questionários enviados aos governadores dos estados e às próprias escolas, que os distribuía aos docentes.

Com igual autoridade, assumiram a responsabilidade e o direito de representarem o Brasil em âmbito internacional nos assuntos referentes à educação, apresentando-se como porta-vozes legítimos do Brasil nos Congressos Pan-Americanos realizados desde 1924<sup>89</sup>, assim como nos contatos mantidos com diversas outras agências norte-americanas. Apesar de se referirem a princípios públicos educacionais, em seu último objetivo, ficava clara a opção por dedicar especial atenção à educação popular, garantindo-lhe prioridade no tocante a valores morais, físicos e de cunho profissional. No que tange à categoria dos educadores, os objetivos diretamente voltados para esses profissionais consistiam no esforço da agremiação em garantir obras literárias de “boa qualidade”, além da formação continuada mediante o fornecimento permanente de palestras e cursos. Esse

---

<sup>88</sup> Anexo 11. - Revista Boletim da Associação Brasileira, 1925. p. 3

<sup>89</sup> Anexo 11.a - Revista Boletim da Associação Brasileira, 1925. p. 4

conjunto de objetivos constituiu muito mais do que metas de ação para a entidade, colocando-a como uma organização potencialmente aglutinadora das ações das diversas ligas e associações que já discutiam e atuavam na educação.

A estrutura organizacional da ABE assentava-se sobre os Departamentos estaduais, que deveriam respeitar e considerar o Estatuto aprovado na ABE do Distrito Federal. Cada Departamento contava com um presidente que deveria reportar-se ao Conselho Diretor (de cunho nacional). O Conselho Diretor<sup>90</sup> era composto por, no mínimo, seis membros que revezariam entre si (em períodos trimestrais) os cargos da Diretoria e Tesouraria da instituição. Os estados que não conseguissem fundar Departamentos se organizariam a partir de seções ou delegações, que também deveriam apresentar relatórios periódicos ao Conselho Diretor.

As discussões sobre o Estatuto e planejamento de ações nacionais eram realizadas em Assembleias Gerais, reunidas no decorrer dos Congressos Nacionais de Educação. Cada Departamento, por sua vez, deveria ser formado por Seções integradas por grupos de especialistas em áreas específicas e que construiriam as propostas de ação da ABE. As Seções eram compostas por número variado de professores, sendo um deles indicado à presidência. Junto ao Departamento do Distrito Federal foram criadas as seguintes Seções<sup>91</sup>: 1) Ensino primário e normal; 2) Ensino secundário; 3) Ensino técnico e superior; 4) Ensino profissional e artístico; 5) Educação física e higiene; 6) Educação moral e cívica; 7) Cooperação da Família.

Todas as seções tinham por método de trabalho iniciar seus planejamentos a partir de um inquérito sobre a realidade – questionários com algumas perguntas elaboradas de forma concisa, com o objetivo avaliar a efetividade do tema, normalmente respondidos pela comunidade escolar. A partir desse diagnóstico da realidade planejavam suas ações. Todas as seções cariocas foram ativas no oferecimento de cursos e seminários, abordavam temas sobre a Escola Ativa, exemplos de sistemas de ensino de outros países e demais assuntos peculiares às áreas de atuação das mesmas. Algumas seções se destacaram em sua atuação. A Seção de Ensino primário e normal, além de investir em diversos cursos de atualização de professores, fez um grande esforço para popularizar o cinema escolar,

---

<sup>90</sup> Anexo 10.c – Estatuto ABE – 1925, Art. 5º

<sup>91</sup> Anexo 11; 11.a – Revista Boletim da Associação Brasileira, 1925. p. 3, 4

difundir o uso do rádio para educação, além de refletir sobre técnicas pedagógicas destinadas a aprimorar o processo de aprendizagem.

Já a Seção de Ensino Secundário conseguiu reunir um grupo de notáveis de cada área do conhecimento para elaborar propostas curriculares a serem aplicadas no ensino secundário. O mesmo grupo continuou os trabalhos desenvolvendo métodos/técnicas de ensino específicas a cada área. A produção literária desse grupo serve de referência até hoje.

A Seção de Ensino Técnico e Superior também rediscutiu os currículos das escolas técnicas, além de ter sido a seção que mais atuou oferecendo seminários e cursos de extensão. E foi dentro dela que se deram os grandes debates acerca da autonomia universitária, da diferenciação entre as ciências e de como uma universidade deveria produzir ciência.

Por fim havia – mas não menos ativa e que, na realidade, trouxe grandes novidades ao dia-a-dia da escola – a Seção Cooperação da Família, sugerida por Armanda Álvaro Alberto e por ela presidida até meados de 1929. Esta Seção buscava desenvolver a aproximação da comunidade (bairro onde a escola estava inserida) com a escola, mediante atividades desenvolvidas entre família e escola, entre atividades econômicas do bairro e escola, além da criação de fundos escolares – a serem custeados pela comunidade através de doações, festas e demais atividades comunitárias – com a finalidade de viabilizar certo grau de autonomia da direção da escola diante da necessidade cotidiana de seus alunos. Foram ainda implantados por essa seção, o Conselho Escolar (contando com a presença de professores, direção escolar, alunos e membros da comunidade), cursos de puericultura para os pais ou responsáveis, e outras ações. Ela entrou em contato com instituições de outros países coletando experiências e apresentando aquelas que vinham desenvolvendo. Fez questão de enviar relatórios sobre suas atuações para os Departamentos dos demais estados, assim como para instituições pares da ABE, de outros estados, apresentando e incentivando a proliferação dessas ações. Desses contatos documenta-se o sucesso da implantação do Fundo, do Conselho Escolar e demais atividades, nos Departamentos do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Ceará.

Todas as Seções do Departamento carioca tinham na Revista *Boletim da ABE* o seu principal veículo de propaganda e os relatórios nela publicados buscavam sempre

incentivar iniciativas semelhantes em Departamentos dos outros estados. As atividades das seções eram divulgadas por meio da revista da associação.

O Estatuto<sup>92</sup> ainda previa e incentivava a fundação de Departamentos em outros estados, demonstrando o firme objetivo de organizar um movimento que adquirisse força nacional em prol das ações em prol da educação. Todas essas medidas de expansão da entidade seriam permanente e intensivamente assumidas por todas as diretorias, utilizando diversas estratégias que aprofundaremos mais adiante.

---

<sup>92</sup> Anexo 10.d - Estatuto ABE – 1925, Art.8º. § E. Anexo 10.e - Art.º. 11.

Figura 6 – Publicação do Relatório da Seção de Cooperação da Família



Fonte: Revista Boletim da ABE – Departamento do Rio de Janeiro. Nº 1, Ano I, Setembro de 1925, p.7.

## 2. *ABE – Intelectuais*

O ponto em comum de investimento político dos dirigentes da ABE era a crença de que, somente através da educação, seria possível fazer emergir a potencialidade do povo brasileiro e reconstruir a nação em bases efetivamente republicanas. O que

fundamentava essa crença era a posição assumida por seus intelectuais ao sobrevalorizarem o uso dos conhecimentos fornecidos pela Ciência como prática ideal para dar respostas coerentes aos problemas sociais e políticos do país.

Esta crença e este princípio científico acompanhavam a compreensão de que o método pedagógico escolanovista era aquele que melhor se adequava à realidade e às necessidades educacionais brasileiras. Diante de um modelo político nacional que reduzia o campo de participação e intervenção política no Estado, compôs o cenário ideal capaz de agregar um eclético grupo de intelectuais orgânicos: atuantes em suas áreas científicas e profissionais; influentes junto a suas frações de classe, contando, inclusive, com mandatos no Legislativo ou cargos de direção junto ao aparelho administrativo do Estado; envolvidos como colaboradores e lideranças de diversos movimentos sociais dotados de fácil acesso à imprensa escrita e radiofônica, bem como integrantes de diversas outras ligas e associações, fundadas desde meados dos anos de 1910.

Em grande parte, decorreria do posicionamento e liderança do primeiro idealizador da ABE, Heitor Lyra da Silva – formado em Engenharia e professor da Escola Nacional de Belas Artes, um homem muito respeitado nos círculos intelectuais do período – a capacidade de aglutinação da ABE junto aos mais diversos intelectuais, em função de sua perspectiva sobre a ação política, transferida para a associação. Segundo palavras do próprio LYRA DA SILVA:

Em síntese pois: a Associação aspira constituir-se em órgão legítimo da opinião das classes cultas, pronta a colaborar em perfeita harmonia com os governos e a aplaudir lhes os acertos, mas capaz, também, de falar-lhes de frente, de apontar-lhes, quando necessário, os erros e as lacunas de suas leis de ensino e de defender vigorosamente neste terreno os grandes interesses do Brasil. (SILVA, Heitor Lyra da Silva da. Discurso – Programa da Associação Brasileira de Educação, pronunciado a 19 de novembro de 1925 In Memoriam Heitor Lyra da Silva, MENDONÇA MACHADO; Cia, Rio de Janeiro, s.d. APUD CARVALHO, 1998, p. 109)

Ao contrário de tantas outras entidades ligadas a educação, a ABE não fora formada exclusivamente por educadores diplomados em escolas normais ou ciências educacionais. Em seu quadro permanente de sócios mantenedores todos eram professores de carreira, sendo suas primeiras graduações variadas: engenheiros, juristas, advogados, médicos, cientistas das mais diversas áreas, atuantes na organização, modernização e



capacitação de suas categorias profissionais. Entretanto, em nenhum momento observamos as discussões técnico-pedagógicas-políticas educacionais sendo postas em segundo plano pelos dirigentes e membros da instituição. Muito pelo contrário, a crença era a de que a intervenção política sobre esse espaço deveria ser constante.

Se a formação dos quadros superiores da agremiação era plural, suas posições políticas não destoavam. Alguns defendiam posturas mais radicais no tocante à necessidade de transformar política e economicamente a nação, chegando alguns deles a apoiar e pregar ações revolucionárias de cunho socialista e anarquistas. Outros, por seu turno, acreditavam na possibilidade de correções políticas e sociais a partir de mudanças dentro do próprio Estado restrito, já implantado. Outros defendiam a participação íntima da religião – Igreja Católica – junto ao processo de ensino-aprendizagem. O grande ponto em comum de todo o grupo foi a percepção de que a mudança política e econômica no país passaria, necessariamente, por mudanças na educação pública nacional.

A intenção de H. Lyra da Silva ao reunir esses intelectuais em uma associação que fortalecesse e fizesse valer suas posições científicas junto ao Estado, seduziu rapidamente profissionais de diversas áreas e, principalmente no Distrito Federal, a ABE cresceu rapidamente. Todavia, a diversidade de posicionamentos inerente ao grupo era grande e, ao mesmo tempo em que era prestigiada por nomes eminentes, igualmente gerava diversos conflitos, até mesmo dentro do próprio grupo fundador, com ênfase para Everardo Backheuser, Edgar Sussekind de Mendonça e Francisco Venâncio Filho, dos quais tratarei mais adiante, posto serem representantes de visões sobre a Educação que defendam, respectivamente, os princípios católicos, os princípios da Educação popular e os princípios anticlericais.

**Everardo Adolpho Backheuser** (Fluminense, 1879-1951),<sup>93</sup> formou-se em engenharia e teve destacada atuação na área, sendo Engenheiro Chefe do Distrito Federal, entre 1903 e 1934. Durante este período participou ativamente da Reforma Urbana do Rio de Janeiro durante a gestão de Pereira Passos (1902-1906). Foi Deputado Federal (1911-1918) e se envolveu de forma especial em questões que tratassem do fortalecimento do poder central como meio de criar uma identidade nacional. Tinha amplo espaço para a

---

<sup>93</sup> Fonte: ANSELMO; BRAY (2002)



publicação literária de suas obras científicas<sup>94</sup> num dos jornais de maior circulação na época: *O Paiz*. Com doutorado em Ciências (1918), aprofundou seus estudos na área de geopolítica, estabelecendo como seu foco principal de reflexão a discussão sobre ‘territorialidade e nacionalidade’. Era católico praticante e defendia o ensino religioso na educação pública. Juntamente com Delgado de Carvalho<sup>95</sup>, Francisco de Paula Cidade e Mario Travassos<sup>96</sup>, é considerado um dos pioneiros na sistematização da Geopolítica no Brasil. Como professor, no decurso da década de 1920, foi responsável pela Cátedra de Geopolítica da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Na ABE, além de integrar o Conselho Diretor, foi um dos personagens mais atuantes junto à Seção de Ensino Superior, tendo promovido, junto a esta, uma série de palestras e debates ligados às áreas de geografia e geologia, apoiando e participando das ações que dariam origem a importantes cursos superiores de referência no país. Segundo ANSELMO e BRAY (2002), suas posições políticas foram norteadas pelas seguintes preocupações:

O Estado se coloca, para Backheuser, como o responsável pela condução da vida nacional, acima da sociedade, competindo-lhe a sorte da Nação. No caso brasileiro, deveria implementar as políticas necessárias à consolidação de sua unidade territorial, como por exemplo, a transferência da capital para o Planalto Central e a criação de territórios fronteiriços, assim como implementar medidas que otimizassem sua identidade nacional.

Backheuser constatava que a realidade brasileira precisava urgentemente ser trabalhada a fim de atingir um grau de civilização adequado ao papel que caberia ao país desempenhar no concerto das grandes nações do mundo. Para tanto era fundamental que se iniciasse um trabalho de redivisão territorial dirimindo as diferenças de desenvolvimento regional, que se promovesse o fortalecimento do sangue da população, miscigenando-o com elementos superiores racial e culturalmente, que se promovesse a educação da população dando-lhe condições de progredir. (ANSELMO; BRAY 2002, pp. 111, 112)

---

<sup>94</sup> Obras e artigos publicados, dentre outros: *Os Cristais* (1916); *Teoria dos Magmas Telúricos* (1916); *A Faixa Litorânea do Brasil Meridional* (1918); *Contribuição Para a Geologia do Distrito Federal* (1926); *Problemas do Brasil – Estrutura Geopolítica*, (1933); *A Sedução do Comunismo* (1934); *Técnica da Pedagogia Moderna*, 1936; *O Trabalho nas Escolas Experimentais do Distrito Federal* (1937); *O Livro do Gênesis e as Cosmogonias Modernas* (1941); *Caxias, Verdadeiro Duque* (1941); *Geopolítica e Geografia Política e Minha Terra e Minha Vida* (1942).

<sup>95</sup> Pelo destaque que tem como intelectual da ABE, tratarei de Delgado de Carvalho mais adiante.

<sup>96</sup> Francisco de Paula Cidade era oficial do exército brasileiro durante o governo de Hermes da Fonseca, sendo enviado para Prússia junto com outros militares para realizar estágio. Em seu retorno participou da fundação da Revista “A Defesa Nacional”. Mario Travassos, também militar, foi primeiro comandante da Academia Militar das Agulhas Negras. Juntamente com Delgado de Carvalho e Everardo Adolpho Backheuser são considerados os pioneiros no de Geopolítica nacional.

O professor E. Backheuser<sup>97</sup> foi membro ativo na ABE, participando das reuniões dos Conselhos Diretores onde as linhas ideológicas da instituição eram debatidas e definidas, tendo participado de todas as Conferências Nacionais de Educação, realizando inúmeras palestras em nome da agremiação, além de transferir para a ABE todo o seu mérito acadêmico e científico. Mas foi à frente da Sessão de Ensino que lançou mão de sua influência sobre os meios de comunicação escrita, visando garantir a publicação de uma seção permanente (1927) no *Jornal do Brasil*<sup>98</sup> intitulada *Consultório Pedagógico da ABE*, cuja pretensão era responder à população sobre questões ligadas aos modelos pedagógicos. Essa Seção foi importante para que a ação de propaganda da ABE se espraiasse junto à sociedade.

Os outros dois companheiros de H. Lyra da Silva na fundação da ABE tinham, desde o início, muita coisa em comum. Francisco Venâncio Filho (1894-1946) e Edgard Sussekind de Mendonça (1896-1956) eram ambos literatos, alunos e discípulos de Euclides da Cunha, tendo fundado, em 1911, o Grêmio Euclidiano<sup>99</sup>, que reunia não apenas estudiosos da obra deste autor, mas também defensores dos princípios políticos e da visão nacionalista de Euclides. Edgard Sussekind presidiu deste Grêmio até sua morte.

De acordo com SOUZA (2011), ambos desenvolveram atividades conjuntas, sempre baseadas no princípio básico da educação popular de cunho científico e, por isso mesmo, laica. Levaram essa posição a níveis radicais, tornando-se membros da Liga Anticlerical do Rio de Janeiro<sup>100</sup>. A defesa da posição segundo a qual a educação popular e de cunho científico deveria ser prioritária; a militância em prol da adoção de um único modelo educacional, independentemente das classes sociais a que atenderiam, bem como a

---

<sup>97</sup> A vida de E. Backheuser continuou bem ativa a partir de 1930, e mesmo com o decréscimo de importância política desse organismo, ele continuou apresentando-se como membro da mesma. A saber, uma biografia resumida: Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais (1936-1937); Presidente do Conselho Nacional de Educação Primária (1939-1945); Professor de Geografia Humanada Universidade Católica (1940); Membro da Sociedade Brasileira de Geografia; Membro da Academia Brasileira de Ciências.

<sup>98</sup> Anexo 12 – Circular entre membros da ABE sobre publicação no *Jornal do Brasil*

<sup>99</sup> Grêmio fundado nas dependências do Colégio Pedro II e que veio influenciar muitos literatos brasileiros até os anos de 1950 (SOUZA, 2011, p. 2)

<sup>100</sup> “Em 1909, no Rio de Janeiro, criar-se-ia A Liga Anticlerical, ideia que tinha como elemento propulsor protestar contra a prisão e morte do libertário espanhol Francisco Ferrer y Guardia, um acirrado defensor do racionalismo e fundador das Escolas Modernas. Outrossim, pelo país as Ligas ganhavam projeção e concretude através de suas conferências sobre assuntos como religião, racionalismo, condições de trabalho nas fábricas, cientificismo, anarquismo entre outros. Assim como discussões acerca do fuzilamento de Ferrer, e a culpabilidade do Clero. Inerente as Ligas, surgiriam grupos de Teatro que atuavam como ferramenta de conscientização e reivindicação.” (RUDY, 2006, p. 14)

posição de defesa intransigente do ensino laico, provocaram muitas discussões dentro da ABE, principalmente durante as Conferências Nacionais de Educação.

Essas posições também aproximaram esses intelectuais de movimentos ligados ao operariado, de viés anarquista e comunista. Entretanto, não encontramos registro de que ambos tenham assumido, publicamente, tais posições políticas. Apesar dos embates que tais posições criavam dentro da própria ABE, assumiram a Seção de Ensino Primário (DF) e iniciaram seus trabalhos com um inquérito e um censo sobre a situação do ensino primário no país<sup>101</sup> tendo, já em 1926, conseguido encerrar o trabalho de elaboração de um currículo ideal para o Ensino Primário, que acabou por influenciar todas as Reformas Educacionais ocorridas a partir daí.

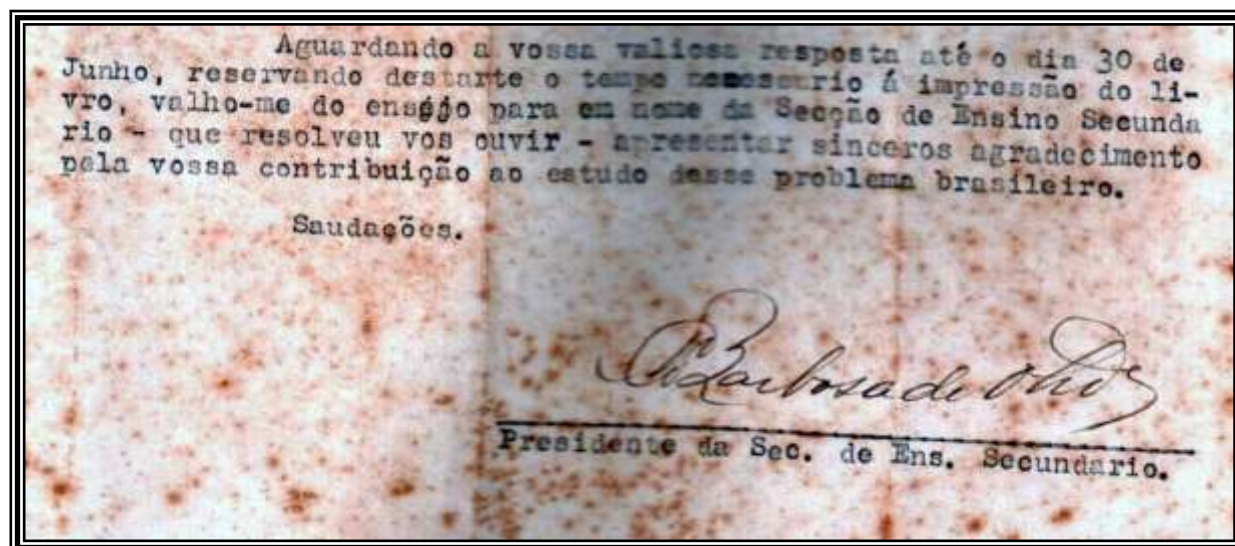
Em 1929, juntamente com um grupo de professores coparticipes de ideias semelhantes sobre as funções políticas da educação, Sussekind Mendonça renunciava a sua participação ao Conselho Diretor da ABE. Todavia, podemos observar, em comunicado oficial<sup>102</sup> a ele dirigido pela Direção da ABE, que sua posição e reflexões continuavam sendo respeitadas pelos membros da instituição. Em 1935 foi preso pela polícia de Getúlio Vargas, acusado de comunismo, sendo libertado após três anos, depois de provar sua “inocência”.

---

<sup>101</sup> Anexo 13 – Publicação da realização do Inquérito - Revista Boletim, 1925

<sup>102</sup> Anexo 14 – Ofício enviado pela Seção de Ensino Secundário à Edgard Sussekind. 02/05/1929

**Figura 7 – Trecho do ofício da Seção de Ensino Secundário à E. Sussekind.**



Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 – 1925-1929 – A6 – 31.

Apesar das posições semelhantes, Francisco Venâncio Filho, literato que tinha como formação inicial a engenharia, dedicou-se exclusivamente ao magistério. Segundo SOUZA (2011), Venâncio Filho buscava novas formas de promover a educação pelo país, além de defender a expansão nacional das ações da ABE. Para tanto, acercou-se de Roquete-Pinto<sup>103</sup>, que já propugnava o uso da radiodifusão para fins educacionais. Esses interesses em comum levaram os dois a se aproximar e a desenvolver ações conjuntas em prol da instalação de um programa de rádio educativo, assim como o desenvolvimento do cinema educativo.

A dedicação de Venâncio Filho fez com que estivesse presente e colaborasse ativamente na elaboração e execução das Reformas educacionais de Carneiro Leão (no Distrito Federal), de Anísio Teixeira (na Bahia) e de Fernando de Azevedo (no Distrito Federal). Nessas ocasiões, ocupou cargos administrativos nesses estados, a convite de seus Diretores de Instrução. O princípio que guiava Heitor Lyra da Silva, era também defendido

<sup>103</sup> Roquette-Pinto fez parte da Comissão Rondon em 1912. Em seu retorno, a partir da coleta de volumoso material etnográfico, publicou em 1917 o livro “Rondônia - Antropologia etnográfica”. Foi diretor do Museu Nacional, em 1926. Lá organizou uma grande coleção de filmes científicos no Brasil. Em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Participou ainda como membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, da Academia Brasileira de Ciências, da Sociedade de Geografia, da Academia Nacional de Medicina e da Associação Brasileira de Antropologia. Foi um dos fundadores do Partido Socialista Brasileiro.

por Francisco Venâncio Filho, como demonstraram suas palavras em discurso de abertura dos trabalhos da Seção de Ensino Primário. Segundo o autor, Alberto VENÂNCIO FILHO:

Venâncio colocaria a questão em termos muito claros e objetivos. "Ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites ou formamos elites para compreenderem a necessidade de educar o povo". Era necessário aproximar a elite do povo. Mais do que isso, o povo tinha de participar do processo político. (VENÂNCIO Filho, 1989, s. p.)

Igualmente defendendo a ideia de que as atividades educacionais deveriam estar mais próximas da educação popular, encontramos as posições de Armanda Alvaro Alberto (1892-1974)<sup>104</sup>, companheira de Edgard Sussekind de Mendonça e com formação profissional em Educação, tendo sido, ainda, vice-presidente da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo até 1922. Em 1921, fundou, em Duque de Caxias, a Escola Proletária de Meriti<sup>105</sup>, que se tornou conhecida, popularmente, como 'mate com angu', por ter sido a primeira instituição escolar da América Latina a servir merenda e a trabalhar em horário integral, adotando modelos pedagógicos derivados do método Montessoriano.

Armanda Álvaro Alberto foi militante feminista e, juntamente com o marido e Venâncio Filho, atuou na Liga Anticlerical no Rio de Janeiro. Participou da fundação da ABE e, já em sua primeira gestão, assumiu a presidência da Seção de Cooperação da Família. No relatório de trabalho da Seção, publicado na Revista Boletim, demonstrou seu esforço em buscar contato com instituições internacionais dotadas de experiência com atividades de cooperação entre família e escola, tendo declarado sua disposição de encontrar no país instituições que desenvolvessem ações similares. Também declarou que o principal empenho dessa Seção seria a criação dos Círculos de pais e professores, que tinham encontrando grande dificuldade de funcionamento tanto por não receberem apoio das direções escolares, quanto pela ausência de uma proposta clara para seu bom andamento. Apesar de apontar as dificuldades, apresentou as escolas que já conseguiam, naquela altura, construir tais círculos, inclusive com grau amplo de autonomia.

---

<sup>104</sup> Participou da Aliança Nacional Libertadora, signatária do Manifesto dos Pioneiros, fundou a União Feminina do Brasil (1935). Em 1936 foi presa suspeita de ligação com o partido comunista do Brasil e de participar da Intentona Comunista. (MIGNOT, 2010)

<sup>105</sup> Posteriormente nomeada de escola Regional de Meriti. (MIGNOT, 2010)

Em 1929, juntamente com Edgard Mendonça e outros, assinou seu pedido de renúncia do Conselho Diretor da ABE, por não concordar com as ações da presidência, que não acatou as deliberações do Conselho Diretor da ABE na preparação da III Conferência Nacional de Educação, quando não tratou com a Sociedade Paulista de Educação, mas sim com o Diretor de Instrução. Em 1935 foi presa pela polícia de Getúlio Vargas, sendo libertada juntamente com seu companheiro. Após cumprimento de sua “pena” proibiram-na de reassumir a direção da escola por ela fundada. A partir de então, assumiu como projeto profissional a fundação de bibliotecas públicas, em sua maioria, construídas na Baixada Fluminense e áreas rurais.

Ainda nesse grupo encontramos Branca Osório de Almeida Fialho<sup>106</sup> (1896-1965), natural de Petrópolis (RJ) e descendente de uma rica família tradicional, que teve acesso ao estudo superior fora do Brasil. Destacou-se como educadora apoiando diversos projetos de educação popular – inclusive os da colega Armanda Alvaro Alberto. Foi membro fundador do Instituto Brasil-Estados Unidos.

#### Segundo SCHUMAHER e BRAZIL:

Seu trabalho como educadora foi reconhecido ao ser escolhida uma das presidentes de honra do Congresso Internacional de Educação em Paris, em 1937. (...) Pela importância de seu trabalho, foi agraciada pelo governo brasileiro com a Medalha Rui Barbosa. Simpatizante das causas democráticas, presidiu também a Associação Brasileira dos Amigos do Povo Espanhol, na década de 1930. Sua atuação junto às organizações de solidariedade às campanhas dos governos aliados durante a II Guerra Mundial valeram-lhe a condecoração da Cruz de Lorena. O governo francês ainda a distinguiu com os títulos de Chevalier de la Legion d’Honneur no grau de oficial de honra, e a medalha Au Service de la Pensée Française pelos serviços prestados na difusão da cultura francesa no Brasil. (...) em 1952, Branca Fialho foi convidada pelo Conselho Mundial da Paz a visitar a antiga União Soviética. Foi eleita vice-presidente da Federação Democrática Internacional de Mulheres, entidade de mulheres socialistas e comunistas organizadas em todos os países socialistas. Embora não fosse comunista, ocupou esse cargo e a presidência da Federação Brasileira até morrer. (2000, p. 116)

Na ABE, dentre as várias atividades por ela desenvolvidas, colaborou com o grupo de Ferdinando Labouriau (de que trataremos mais a frente) nas discussões sobre o modelo de universidade a ser adotado no país. Juntamente com seu irmão, Miguel Osório

---

<sup>106</sup>SCHUMAHER; BRAZIL, 2000

de Almeida, fundou o primeiro Centro de Fisiologia Experimental no Brasil. Participou de diversos movimentos feministas das décadas de 1920 a 1960.

Esse grupo de intelectuais citados defendia a educação laica como condição fundamental para o desenvolvimento do espírito científico na educação. Aderiram à proposta de Heitor Lyra da Silva que acreditava que o papel da ABE não deveria ser o de um partido político, com posição pró ou contra o governo, mas sim o de uma instituição que agregasse intelectuais que, através da organização iniciada por essas lideranças que se entendiam como “natural”, interviessem nas políticas públicas educacionais (de maneira especial, mas não exclusiva) e investissem, dentro da própria entidade, na defesa e execução de ideias que capacitassem a população para reagir politicamente, na qualidade de cidadãos. Por certo essas posições não eram unânimes dentro da ABE.

Sem registro de uma clara posição quanto à educação laica ou não, mas em flagrante defesa de uma educação popular, científica e baseada nos preceitos escolanovistas, registra-se a participação na ABE de Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980). Com ascendência materna brasileira, conquanto natural de Paris, obteve sua formação inicial em Sociologia na Escola de Ciências Políticas da capital francesa, o que lhe permitiu uma abordagem multidisciplinar em suas análises. Ansioso por dar continuidade a seus estudos especializou-se em Geografia, em 1906. Mudando-se para o Rio de Janeiro, iniciou suas atividades profissionais como jornalista e redator de política internacional no *Jornal do Comércio*. Também editou, juntamente com A. G. de Araújo Jorge, a *Revista Americana*.

A publicação era um espaço de divulgação dos estudos sociológicos do país. Tinha como propósito, assinalado pelos seus diretores, ‘integrar a intelectualidade da América e se constituir um espaço neutro para divulgação de novas ideias: Um campo neutro para a plena expansão de todas atividades mentais, de todos os sonhos, de todas as aspirações, de todos os ideais, de tudo quanto pensa concorrer para a mobilização e engrandecimento da América’ (*Revista Americana*, outubro de 1909). (BRASIL. IBGE. 2009)

Dedicando-se ao estudo da Geografia Humana, construiu sua tese estudando o estado de São Paulo e demais estados do Sul do país. Seu primeiro livro em português foi lançado em 1913, desafiando as análises formais da Geografia no Brasil e colocando tal ciência dentro de um corpo de tratamento científico e político.

A ‘Geographia do Brasil’ (1913) foi seu primeiro livro em português, no qual ampliou a análise feita no estudo anterior. A partir do estudo regional, Delgado de Carvalho analisou as características físicas e econômicas de cada região. Estudando a influência do homem sobre o meio, idealizou cinco regiões naturais para o Brasil, algo considerado complexo pelos intelectuais da época, devido às dimensões e à diversidade cultural. Dessa forma, o autor dava uma unidade ao país, partindo da sua geografia, o que correspondia aos anseios de criação de uma identidade nacional. (COSTA, 2009, p.41)

A proposta metodológica para o estudo da Geografia apresentada por Delgado de Carvalho<sup>107</sup> ia ao encontro de diversas críticas exaradas pelo grupo de intelectuais da ABE ao modelo de federalismo vigente no Brasil, que para eles garantia um alto grau de autonomia aos governos estaduais, mantendo o poder das frações da classe dominante locais. Naturalizado brasileiro em 1919 tornou-se referência na revisão da prática e da metodologia do estudo da geografia, bem como dos métodos de ensino dessa ciência adotados nas escolas. Atuou no IHGB e na Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro (1920) e, em 1924, já dentro da ABE, compôs o quadro de intelectuais da instituição desde sua fundação, fazendo parte das Seções de Ensino Técnico e Superior e da Seção de Ensino Secundário. Em ambas colaborou vivamente na construção de programas e currículos da disciplina.

Na década de 1920, o geógrafo passa a dedicar mais tempo à causa educacional. Como outros adeptos ao otimismo pedagógico, estudado por Nagle (1974), Delgado de Carvalho enxergava na educação o caminho de conduzir o Brasil para o progresso. Nessa visão, a falta de cultura prática ou formação técnica levavam o país a dificuldades financeiras. Uma das soluções era a mudança nos ensinamentos Secundário e Normal, abrangendo não só a formação das elites, como também a das classes populares. O intelectual, assim como outros de seu tempo, critica a escola secundária pelo seu ensino livresco e abstrato, que pouco contribuía para o desenvolvimento industrial que a burguesia nacional almejava. (...)

O caráter científico reivindicado por Delgado de Carvalho para o ensino encontrou em Fernando Raja Gabaglia<sup>108</sup> e Everardo Backheuser, professores de geografia do Colégio Pedro II, parceria intelectual que ajudaria a desenvolver essa nova perspectiva na instituição. Juntos, fundaram a *Revista de Geographia Didactica* com objetivo de *manter o corpo docente das escolas brasileiras ao par da evolução das ciencias geographicas, das publicações nacionais e estrangeiras sobre os*

---

<sup>107</sup> Fontes: VALE, 2009; SANTOS, 2009; ROCHA, 2000; BARROS, 2008.

<sup>108</sup> Esse intelectual também era membro associado da ABE.



*assumptos e do movimento geral da geographia mundial.* (SANTOS, 2009, pp. 42- 43)

Junto com seus pares e sendo apoiado pela ABE, organizou o Curso Livre Superior de Geografia do Distrito Federal, destinado à atualização de professores do ensino fundamental (1926). Foi ainda docente na Escola de Intendência e Estado Maior do Exército (1921), no Colégio Pedro II e no Instituto de Educação. Participou também da fundação do Conselho Nacional de Geografia (1933).

Membro não fundador, mas com destacada participação, temos o carioca **Edgard Roquette-Pinto** (1884-1954), um dos maiores difusores da radiodifusão para fins educacionais. Era formado em Medicina em 1906 principiou sua carreira de professor no Museu Nacional, atuando nas áreas de Antropologia, Etnografia e Arqueologia.

Formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, iniciou em 1906 sua carreira de professor na Seção de Antropologia, Etnografia e Arqueologia do Museu Nacional. Integrou a Missão Rondon em 1907 e, após investigar os modos de vida dos índios Pareci e Nhambiquara do Mato Grosso, publicou obras de interesse geográfico e etnológico. Foi também professor de História Natural e atuou no campo da educação filiando-se à ABE, tomando parte das Seções de ensino divulgando o uso do cinematógrafo e da radiodifusão. Participou do movimento de renovação educacional no Brasil e foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

Criou bibliotecas e filmotecas, além de produzir programas de rádio e filmes educativos. Foi um dos idealizadores da Sociedade Brasileira das Ciências (atual Academia Brasileira de Ciências), criada em 1916, assumindo o cargo de primeiro Secretário da Diretoria. Atuava junto com intelectuais e cientistas, influentes no início do século 20, com o intuito de valorizar a pesquisa e a divulgação científica, bem como com engenheiros, médicos e demais profissionais que tinham como propósito a valorização da pesquisa básica, ligados às instituições científicas e educacionais, dentre elas a ABE. Faziam parte desse grupo Miguel Ozório de Almeida, Edgard Sussekind, Francisco Venâncio Filho, Carlos Delgado, etc. Em função de sua expressiva participação na divulgação da ciência por meio do rádio e do cinema, Roquette-Pinto é destacado no acervo virtual da Fundação Oswaldo Cruz, em seu Museu da Vida.

Roquette-Pinto idealizou e participou ativamente da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada com o objetivo de difundir assuntos culturais e científicos. Os programas veiculavam, além de música e notícias, inúmeros cursos dos mais variados temas – do inglês à história do Brasil, passando pela química e pela literatura francesa. O divulgador também se dedicou à apresentação do programa *Jornal da Manhã* e à elaboração de textos para a *Hora Infantil*. Escreveu, ainda, inúmeros artigos sobre radiodifusão. Em 1934, criou a Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, emissora que hoje leva seu nome. Como demonstram suas atividades, Roquette-Pinto acreditava que o rádio (como o cinema) teria papel fundamental na solução dos problemas educacionais no país: “Para nós o ideal é que o cinema e o rádio fossem, no Brasil, escolas dos que não têm escola”, declarou. (Núcleo de Estudos da Divulgação Científica. Museu da Vida – Fiocruz. Ed. Brasileira. [On line])<sup>109</sup>

Cândido de Mello Leitão (1886-1948) natural de Campina Grande (PB) graduou-se médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, tendo atuado como pediatra, além de livre-docente das Cadeiras de Clínica Médica Pediátrica e Higiene Infantil na Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro. Também lecionou na Faculdade de Medicina de Belo Horizonte (MG). Em 1913, por meio de concurso público, tornou-se professor de Zoologia Geral na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro, vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Mello Leitão, além de professor do Museu Nacional, lecionava no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, onde se tornou amigo pessoal de Fernando Azevedo (1894–1974), o principal responsável pelos projetos pedagógicos inovadores dessa escola e editor da famosa *Coleção Brasileira*, da Companhia Editora Nacional. Leitão foi um autor privilegiado por essa coleção, tendo seis títulos publicados em menos de dez anos. Era amigo também de Edgar Roquette-Pinto (1884-1954), o que lhe possibilitou a transmissão de seus conhecimentos e ideais científicos e de proteção à natureza por intermédio de programas de rádio. Foi presidente da Academia Brasileira de Ciências, entre 1943 e 1945, e desenvolveu atividades junto ao Ministério da Agricultura, nos anos 1930-1940. Vemos que Mello Leitão teve amplas possibilidades de exercer a sua influência pessoal em ambientes prestigiosos, política e academicamente, da sociedade brasileira. (FRANCO; DRUMOND, 2007)

---

<sup>109</sup> Disponível em:

<<http://www.museudavida.fiocruz.br/brasiliانا/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=155&sid=30>>.

Acesso em: 28/01/2015.

Aprofundou seus estudos nessa área e tornou-se professor de biologia na Escola Normal (atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro) e no Museu Nacional do Rio de Janeiro<sup>110</sup>. De acordo com seu biógrafo,

“Ele pertencia a um grupo – razoavelmente bem organizado e constituído, em sua maioria, por cientistas, intelectuais e funcionários públicos – que pretendia fazer o Estado implementar políticas relacionadas à conservação do patrimônio natural brasileiro. A maneira como esse grupo se inseriu no contexto político-intelectual da época e o seu relativo sucesso estiveram associados ao fato de ter conectado as suas preocupações sobre a proteção da natureza com a questão da identidade nacional.” (FRANCO; DRUMOND, 2007, p. 1266).

Em seus trabalhos científicos assinou conjuntamente com Edgar Roquette-Pinto, Paulo Roquette-Pinto, Bertha Lutz, Heloísa Alberto Torres, Armando Magalhães Corrêa, Alberto José Sampaio e Frederico Carlos Hoehne. Dessa seleta lista, os cinco primeiros também integravam os quadros da ABE.

Tanto Delgado de Carvalho, quanto Mello Leitão identificaram-se e militaram na ABE, mas também trouxeram para as discussões internas à agremiação elementos que comporiam uma dada percepção acerca das funções do Estado. Para ambos, o poder central deveria ser desenvolvido o suficiente para se impor aos governos estaduais e conseguir salvaguardar o que entendiam como “interesses gerais da nação”, mesmo que sua população não tivesse consciência de tais interesses.

Dialogando com essa concepção de nacionalismo altamente centralizador do poder, nela inseriam a defesa do progresso por intermédio de um melhor aproveitamento das riquezas minerais brasileiras. Além disto, o grupo também marcaria forte presença na discussão sobre como implementar a universidade brasileira.

---

<sup>110</sup> Desenvolveu atividades junto ao Ministério da Agricultura, nos anos 1930-1940. Articulou propostas relacionadas ao conceito de proteção à natureza com um projeto político mais amplo, de cunho nacionalista. Data dessa época a edição da primeira geração de leis brasileiras de proteção da natureza – o Código Florestal, o Código de Caça e Pesca, o Código de Águas, o Código de Minas e o Código de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas, instituídos entre maio de 1933 e outubro de 1934. Além disso, a própria Constituição de 1934 encarregava os governos central e estaduais de proteger as “belezas naturais” e os “monumentos de valor histórico ou artístico”. Pouco depois foram criados os primeiros parques nacionais brasileiros: Itatiaia, em 1937, e Serra dos Órgãos e Iguaçu, ambos em 1939. Foi presidente da Academia Brasileira de Ciências (1943 e 1945). (FRANCO; DRUMOND, 2007)

**Othon Henry Leonardos**<sup>111</sup> (1899-1970) era fluminense, natural de Niterói (RJ). Geólogo graduado pela Escola Politécnica, assim que terminou o curso prestou concurso, tornando-se professor da instituição em que se formara, atuando nas áreas de Geologia e Paleontologia brasileiras. Foi Geólogo do Departamento Nacional de Produção Mineral do Ministério da Agricultura, tendo desenvolvido diversas pesquisas sobre depósitos minerais, principalmente na região de Minas Gerais.

No âmbito da ABE, participou ativamente da Seção de Ensino Técnico e Superior. Nos debates acerca do modelo de universidade que deveria ser implantada no Brasil a ABE recebeu convite da *Carnegie Foundation* para enviar uma comissão de intelectuais para conhecer as universidades americanas na cidade de Nova York (LEONARDOS, 2010, p. 31), sendo indicados pelo Conselho Diretor da associação Othon Leonardos (Engenharia), Delgado Carvalho (Geografia) e Couto e Silva (Medicina). Essa experiência foi motivadora de discussões sobre a autonomia universitária e as faculdades separadas segundo as áreas das ciências.<sup>112</sup> Outro conjunto de ações que se destacou na Seção de Ensino Superior materializou-se nas Conferências – palestras sobre diversos temas fornecidas em um curto período – ministradas sob a forma de Cursos de Extensão. Os cursos eram voltados primordialmente para professores do Ensino Primário e Secundário, embora suas salas também ficassem repletas com alunos de graduação, da escola Politécnica e outros. Como tais cursos tornaram-se uma marca da atuação da ABE, eles também se popularizaram atraindo um público diverso, como relata Othon Leonardos recordando seus trabalhos na Seção:

Toda semana havia reuniões da diretoria e dos vários departamentos - educação superior, educação secundária, ensino profissional. Cada departamento estudava um tema para ser debatido por todos. Um desses temas, examinado durante muitos anos e sobre o qual a Associação chegou a editar uma publicação, com entrevistas feitas com vários professores de renome, era a necessidade de uma universidade brasileira; outro era a necessidade de um Ministério da Educação. A Associação ajudou também a criar cursos de extensão universitária. Por exemplo: eu estive incumbido desses cursos na Escola Politécnica, cuja localização era mais central, no largo de São Francisco. Fazíamos entre cem e duzentas conferências por

<sup>111</sup> Fontes: LEONARDOS (2010); SCHWARTZMAN (2001).

<sup>112</sup> Othon Henry Leonardos teve uma vida ativa até a década de 70: Foi fundador e Editor da Revista Engenharia, Mineração e Metalurgia, que circulou por mais de três décadas (1930-1950); um dos criadores dos Cursos de Geologia no Brasil (1956); fundador e Diretor (1958-63) da Escola Nacional de Geologia no Rio DE Janeiro entre 1953 E 1977; Conselheiro do Conselho Nacional de Pesquisa; membro da Geological Society of America, além de membro honorário da Sociedade Geológica da Suécia.

ano. De tarde, chegavam automóveis ao largo de São Francisco, mas a maioria das pessoas vinham de bonde ou ônibus - a vida não era tão apressada como hoje. A presença do público era surpreendente - normalmente o auditório ficava quase lotado, e curiosamente até garçons vinham assistir essas conferências, ansiosos por aprender coisas novas. (SCHWARTZMAN, 2001, cap. 5, p. 6)

Do grupo de intelectuais que travava de tais discussões, a grande liderança estava na figura de Ferdinando Labouriau Filho<sup>113</sup>. Engenheiro, professor da Escola Politécnica e pertencente ao grupo fundador da ABE, era um crítico da filosofia e das teorias Positivistas. Entendia que a Ciência precisava de métodos que desenvolvessem a livre criatividade e consciência. Enunciava um ‘discurso político antiinsurrecional’ (ROCHA, 2004, p 108) por acreditar que as mudanças deveriam ocorrer no embate e no debate na sociedade e que a transformação viria apenas a partir da participação e decisão ampliada de todos. Pregava o progresso como principal via de aprimoramento da qualidade de vida da população e que o nacionalismo somente poderia desenvolver-se mediante a aplicação de uma educação de qualidade. Em 1926 fundou a sucursal do Partido Democrático no Rio de Janeiro, tornando-se seu presidente, o que indicava sua participação política de oposição aos governos comandados pelos grandes cafeicultores paulistas, na medida em que o Partido Democrático foi fundado por segmentos dissidentes do Partido Republicano de São Paulo que, há muito tempo, dirigia o cenário político nacional e que, de forma hegemônica, garantia a direção aos cafeicultores por meio do lema de que “o café dá para tudo”.

Desde então, uma vez no Conselho Diretor da ABE, passaria a cobrar da entidade um posicionamento político-partidário, questão esta que resultaria em outro grande embate no seio da instituição.

Em dezembro de 1928, para homenagear o amigo Santos Dumont (CARVALHO, 1998, p. 61), organizou, com outros companheiros, um evento público que ressaltasse o valor do progresso. Programou um voo sobre a Bahia de Guanabara. Numa curva sobre o mar, o avião perdeu a direção e caiu, matando todos a bordo.

---

<sup>113</sup> CARVALHO (1998); NAGLE (1976), ROCHA (2004), *Jornal A Crítica*, 07 de dezembro de 1928, p 1, 2.

Figura 8 – Trecho da Capa do Jornal *Crítica*, de 8 de dezembro de 1928.



Fonte: Jornal A Crítica, ed. 7 de dezembro de 1928, Biblioteca Nacional Digital – Hemeroteca Digital Brasileira.

Seu velório, no Teatro Fênix (sede do Partido Democrático), segundo os relatos jornalísticos e imagens da época, foi muito prestigiado pela população do Rio de Janeiro, tendo contado com a presença maciça de membros da ABE. Ao lado de seu caixão encontrava-se uma grande coroa de flores com os dizeres: *Libertas Quae Será Tamem*, dedicada e significativamente assinada por Luiz Carlos Prestes.

Figura 9 – Fotografia de *A Crítica* no cortejo fúnebre de F. Labouriau



Fonte: Jornal A Crítica, ed. 7 de dezembro de 1928, Biblioteca Nacional Digital – Hemeroteca Digital Brasileira.

O jornal carioca A Crítica<sup>114</sup> relatou, com destaque, o comportamento da população que, ao passar pelo caixão, beijava a faixa em sinal de admiração a Prestes. Com sua morte, fortaleceu-se a posição do grupo antagônico de cunho católico e contrário a manifestações de cunho político partidário por parte da ABE, liderado por Fernando Magalhães.

Fernando Augusto Ribeiro Magalhães (1878-1944)<sup>115</sup> era natural do Rio de Janeiro, tendo-se graduado em Medicina e atuado como professor de Obstetrícia na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. No campo médico é respeitado como fundador da ‘Escola de Obstetrícia do Brasil’. Na ABE, presidiu o Conselho Diretor, participando ativamente da Seção de Ensino Superior e das discussões sobre a fundação de uma universidade brasileira. Fernando Magalhães defendia que a educação de qualidade deveria valorizar o civismo, a moral e a ordem e, para isso, o ensino religioso nas escolas públicas deveria ser considerado de grande valor, ferindo frontalmente o grupo defensor ferrenho do ensino laico. Além disso, liderava inflexivelmente um grupo contrário a qualquer posicionamento político partidário por parte da Associação, tendo, por isso mesmo, entrado, por diversas vezes, em embate contra o grupo de Labouriau (CARVALHO, 1998).

“Depois da Revolução de 30, teve atuação destacada nas IV e V Conferências Nacionais de Educação, realizadas respectivamente em 1931 e 1932. Em maio de 1933, foi eleito Deputado pelo estado do Rio de Janeiro à Assembleia Nacional Constituinte. Buscava-se um entendimento entre os partidários da Escola Nova e a liderança católica, afinal alcançado, graças ao que a Constituição de 34 pôde refletir esse entendimento. Foi reitor da Universidade do Rio de Janeiro, na década de trinta, estabelecimento a partir do qual constituiu-se a Universidade do Brasil. Pertenceu à Academia Nacional de Medicina e ao Instituto Histórico Brasileiro, tendo sido membro do Conselho Nacional de Educação, e da Academia Brasileira de Letras, da qual foi presidente. Recebeu o título de *Doutor Honoris Causa* das Universidades de Coimbra e Lisboa.” (Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro, 2008, página eletrônica da Instituição)

Em outro grupo que, apesar de defender princípios de uma educação cívica, era favorável à educação laica, temos a forte presença de Vicente Licínio Cardoso.

---

<sup>114</sup> Anexo 15. Jornal A Crítica, ed. 7 de dezembro de 1928, p. 8 / Anexo 15.a. Jornal A Crítica, ed. 8 de dezembro de 1928, p. 1

<sup>115</sup> Fontes: CARVALHO (1998); Secretaria de Saúde do Estado da Guanabara (1970); Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro (2008)

Vicente Licínio Cardoso (1889-1931)<sup>116</sup> era natural do Rio de Janeiro e, segundo seu biógrafo, foi um intelectual marcado por rigorosa educação paterna pautada pelos princípios positivistas, tanto disciplinar como moralmente:

(...) a passagem de Vicente Licínio pela Escola indicam um comportamento semelhante ao do pai, avesso à frivolidade e compenetrado nos estudos. Tem-se aí um primeiro indício do papel do positivismo como instrumento de modelagem moral, e não somente corpo doutrinário, marca de uma formação intelectual que acompanharia o engenheiro-pensador por toda sua curta vida.<sup>117</sup>

Formado em Engenharia e Geografia, obteve da Escola Politécnica a oportunidade de viajar para Washington em 1916, de modo a participar do Congresso Científico Pan-americano. Entre 1920 e 1926 dedicou-se aos estudos geográficos, partindo de uma viagem realizada ao Rio São Francisco. Desde 1924 passou a atuar na área de Educação tornando-se, inclusive, membro fundador da ABE. Sua vida profissional foi instável, tendo trabalhado nas áreas de Arquitetura, Engenharia e Geografia, tanto em funções públicas, quanto em atividades privadas. Em 1927, através de concurso, tornou-se professor da Escola Politécnica. Em fevereiro de 1928, Fernando de Azevedo o convidou para exercer o cargo de Subdiretor Técnico na Diretoria de Instrução do Distrito Federal, do qual se exonerou após cinco meses da nomeação, alegando razões pessoais.

Na ABE, fundamentado no ideário positivista, defendia a dimensão mais disciplinadora da educação, investindo nos princípios higienistas e propugnando uma educação autoritariamente orientada para a formação de sujeitos cívicos.

Vicente Licínio partilhava essa crença, embora articulasse sua visão a partir de uma forte convicção republicana. Afinal, sustentava que a educação poderia republicanizar de fato o país, produzindo uma vida social menos amorfa e mais coesa. Na sua perspectiva, a disseminação da instrução poderia remodelar o ambiente brasileiro, inserindo o Brasil no mundo moderno da máquina e da técnica industrial. Isto é, a sua visão “racionalizadora”, que dava grande importância ao papel das elites na condução dessa modelagem pedagógica, combinava-se a um programa político republicano. Como atesta Marlos da Rocha, essa segunda

---

<sup>116</sup> Fontes: CARVALHO (1998); FGV/CPDOC(2012);

<sup>117</sup> MAIA, João Marcelo Ehlert. Biografia: CARDOSO, Vicente Lima. Brasileira Eletrônica. Disponível em: <[http://www.brasiliana.com.br/pop/pop\\_bio/24/7fcbaff05c53f0665a5753177163048c](http://www.brasiliana.com.br/pop/pop_bio/24/7fcbaff05c53f0665a5753177163048c)>. Acesso em: 05/11/2014



dimensão também é fundamental para compreender o sentido da adesão de Vicente Licínio à causa educacional.<sup>118</sup>

Em 1928, em momento de acirramento dos debates internos na ABE e da morte de Labouriau, Vicente L. Cardoso assumiu a presidência do Conselho Diretor da associação, justamente no ano de realização da II Conferência Nacional de Educação, ocorrida em Belo Horizonte. Após a Conferência, Cardoso passou a defender, dentro da própria agência, a necessidade de promover uma grande campanha cívica por todo o país, a fim de ampliar o número de Departamentos da agremiação nos demais estados da federação. Para isso, como Presidente, garantiu o orçamento e viajou, inicialmente, para os estados do Sul do país dirigindo-se, posteriormente, para o Nordeste. Por onde passava Cardoso deixava Delegados legitimados como membros da ABE e incumbidos da responsabilidade de, pelo menos, fundar Seções de trabalho nas sedes regionais. Na proposta de Licínio Cardoso achava-se embutido o projeto de nacionalizar a ABE e até mesmo seu Conselho Diretor, de modo a retirar o controle da agremiação do Distrito Federal (RJ).

Essa posição encontrou ferrenhos adversários nos quadros da associação. Em 1929 o Conselho Diretor, presidido por Fernando Magalhães, desautorizou sumariamente os atos de Cardoso, convidando-o a retirar-se da instituição. Expulso, porém contando com o apoio das delegações que formara em suas viagens em nome DA ABE, Cardoso fundou a Federação Nacional das Sociedades de Educação, cujo objetivo era impulsionar a causa educacional, construindo um órgão federativo e nacional. Por falta de adesões, pois tais delegações requisitaram permanecer dentro da ABE, a agência criada por Cardoso não obteve sucesso.

Os eventos de 1930 foram impactantes para Cardoso, que sofria de depressão e acabou por suicidar-se em 1931. Segundo seu biógrafo,

Não pôde o autor avaliar o possível encontro de suas fabulações com o movimento da História brasileira. A Revolução de 30, evento que abriu as portas para um novo momento de invenção republicana, só tinha um ano de existência quando Vicente Licínio suicidou-se em 10 de junho de 1931, sete meses após ter feito uma primeira tentativa. A depressão que o afetava

---

<sup>118</sup> MAIA, João Marcelo Ehlert. Biografia: CARDOSO, Vicente Lima. Brasileira Eletrônica. Disponível em: <[http://www.brasiliana.com.br/pop/pop\\_bio/24/7fcbaff05c53f0665a5753177163048c](http://www.brasiliana.com.br/pop/pop_bio/24/7fcbaff05c53f0665a5753177163048c)>. Acesso em: 05/11/2014

desde muito não foi suficiente para corroer sua modelagem positivista, característica de um intelectual missionário em conflito com um mundo que resistia à invenção. Nas suas últimas palavras escritas, direcionadas ao cunhado Luís Castilho Goycochea, escreveu: “O suicídio entre nós é muitas vezes uma fuga à vida conseqüente e um ato mal praticado. De nenhum modo meu caso, cujos exemplos serão os da antiguidade greco-romana ou os do Japão moderno. É um ato de razão de quem domina a vida em respeito à dignidade da própria vida vivida” (Cardoso, carta de suicídio, 1931, p. 1: arquivo particular).<sup>119</sup>

A constituição da ABE refletiu a força de grupos sociais até então apartados do Estado restrito e que, ao formalizarem a instituição, o fizeram como forma de galgar espaços efetivos de intervenção junto às decisões sobre a qualidade da educação na formação da população e, conseqüentemente, do cidadão nacional. Os intelectuais reunidos em torno a esta agência da sociedade civil representavam uma concepção política distinta daquela defendida pelo grupo então hegemônico junto à sociedade e ao Estado.

Nesse sentido, a intervenção da ABE tornou-se tão relevante que conseguiu, nacionalmente, aglutinar diversos movimentos que, anteriormente – conforme visto em capítulo precedente – já debatiam a educação e conseguiam representar, regionalmente, ações coletivas de professores.

É necessário também ressaltar que os intelectuais da Associação, por mim destacados nesse capítulo, participavam de outros organismos da sociedade civil, dentre eles a Sociedade Nacional da Agricultura, a Academia Brasileira de Ciências, a Academia Brasileira de Letras, etc. ademais, muitos deles fizeram parte de momentos fundacionais de estudos disciplinares no Brasil, como a Antropologia, a Sociologia, a Geografia, a Geologia e a Geopolítica. Tal participação assegurava uma capilaridade dos princípios e projetos da ABE junto a outros organismos da sociedade civil de igual forma, através de suas atividades docentes e literárias, garantiam a divulgação de um conjunto de ideias sobre os princípios educacionais defendidos por seus intelectuais.

Já a disputa pela inserção de porta-vozes da ABE em agências do Estado restrito pode ser também observada através de sua ativa intervenção junto a políticas públicas educacionais, desde a primeira Reforma - de Carneiro Leão – realizada no Distrito

---

<sup>119</sup> MAIA, João Marcelo Ehlert. Biografia: CARDOSO, Vicente Lima. Brasiliana Eletrônica. Disponível em: <[http://www.brasiliana.com.br/pop/pop\\_bio/24/7fcbaff05c53f0665a5753177163048c](http://www.brasiliana.com.br/pop/pop_bio/24/7fcbaff05c53f0665a5753177163048c)>. Acesso em: 05/11/2014

Federal, entre 1922-1926. Rever o papel desta entidade e a atuação dos intelectuais que integraram seus quadros dirigentes viabiliza percebermos como a Escola Pública tornou-se espaço de disputas políticas no âmbito do Estado restrito.

### ***3. A Construção do Pensamento Hegemônico na ABE a partir de seus conflitos endógenos.***

Como foi apresentado através de sínteses biográficas de alguns dos fundadores, exemplarmente escolhidos como representantes das diversas posições e debates políticos verificados no seio da própria ABE do Distrito Federal – sede nacional da instituição – observa-se que a entidade salvaguardava não apenas um espaço para debates pedagógicos, como também tratava da educação de forma ampla, dentro de cenários e debates políticos que remetiam a temas como unidade nacional, democracia e os meios de assegurar a maior participação da sociedade civil organizada nos processos decisórios estatais, sobre as funções sócio-políticas dos sujeitos por eles nomeados como a ‘elite intelectual’ do país.

Em seu estudo sobre a ABE, CARVALHO (1998) faz vários questionamentos à vertente historiográfica educacional referente ao período da Primeira República e os efeitos de tais análises sobre a própria compreensão da educação e das políticas educacionais no Brasil de então. Dentre eles, no tocante a ABE, interpela o trabalho de outros especialistas em História da educação, porém, de forma especial, aqueles produzidos por Fernando de Azevedo e por Vanilda Paiva.

No tocante ao depoimento de Fernando de Azevedo, CARVALHO (1998) questiona a relevância por ele atribuída ao caráter nacional da ABE. Segundo palavras da autora:

Ao descrever o movimento educacional da década de 20, Azevedo põe em relevo o papel da ABE em sua dinamização e expansão, afirmando que sua importância residiu em ter funcionado como força de aglutinação dos esforços esparsos dos educadores que vinham empenhando-se na reforma dos sistemas estaduais de educação (...) (p.30)

Tão importante papel atribuído à Associação Brasileira de Educação tem conduzido a historiografia sobre o movimento na década de 20 a supor que na Associação estivessem congregados, desde esta década, os integrantes

daquele que, a partir de 1930, seria conhecido como grupo dos Pioneiros da Educação nova. Se, de fato, parcela deste grupo teve razoável participação nas Conferências Nacionais de Educação, a maior parte dele não integrou a ABE. Esta não chegou a ser, durante a década de 20, uma Associação nacional, tendo existido apenas e funcionado como ABE o Departamento carioca da entidade. Este Departamento, que foi promotor das Conferências Nacionais, congregou número significativo dos católicos que seriam adversários dos mesmos Pioneiros (...) (p. 31)

A principal crítica feita por Carvalho diz respeito ao fato da ABE não poder ser considerada como uma entidade de caráter efetivamente nacional, restringindo seu campo de atuação apenas à cidade do Rio de Janeiro. Sem sombra de dúvidas, o Departamento carioca foi aquele que melhor funcionou, pois, além de situar-se na Capital Federal era, de acordo com seu estatuto, a sede do Conselho Diretor da entidade. Considerando que o Rio de Janeiro já possuía uma tradição baseada na fundação de grêmios, ligas e demais tipos de associações, tratava-se, portanto, de uma cidade com maior facilidade para congregar um maior e mais expressivo número de associados.

Todavia, afirmar tão categoricamente a ausência de um esforço no sentido de construir uma ABE nacional e ignorar os resultados de tal empreendimento, acaba por levar a autora a conclusões passíveis de serem refutadas.

Por exemplo: considerando seu empenho em responder rápida e criticamente à posição de Fernando de Azevedo, Carvalho deixa de perceber um importante e perigoso “detalhe” presente no discurso do autor, quando este afirmava a importância da ABE no papel de aglutinação dos esforços esparsos dos educadores que vinham empenhando-se na reforma dos sistemas estaduais de educação. Azevedo acabaria por desconsiderar o processo político de realização das reformas educacionais estaduais, fortalecendo, outrossim, a perspectiva de uma história de heróis, pontuada por ações individualizadas, inspiradas pelas nobres intervenções de homens inspirados.

Ora, tal perspectiva nos parece obliterar toda e qualquer leitura acerca da existência de disputas políticas sobre a educação, contribuindo para sedimentar uma análise personalista e despolitizada da emergência de políticas públicas educacionais, dificultando as percepções sobre as estratégias sócio-políticas adotadas no processo de construção de um pensamento hegemônico acerca da educação pública.

Carvalho constrói sua sequência de questionamentos e críticas aos estudos sobre ABE e suas atividades institucionais ligando-os a uma crítica direta às reflexões de Vanilda Paiva e do uso por ela realizado dos argumentos originalmente criados por NAGLE (1976), especialmente aquilo que este autor denomina como entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico<sup>120</sup>. A partir desses, CARVALHO (1998) constrói sua principal crítica, norteadora de seu estudo sobre a ABE. Assim, afirma a autora:

Tão importante papel atribuído à Associação Brasileira de Educação tem conduzido a historiografia sobre o movimento na década de 20 a supor que na associação estivessem congregados, desde esta década, os integrantes daquele que, a partir de 1930 seria conhecido como grupo dos Pioneiros da Educação Nova. Se, de fato, parcela deste grupo teve razoável participação nas Conferências Nacionais de Educação, a maior parte dele não integrou a ABE. Esta não chegou a ser, durante a década 20, uma associação nacional, tendo existido apenas e funcionado com ABE o departamento carioca da entidade. Este departamento, que foi promotor das Conferências Nacionais, congregou número significativo dos católicos que seriam adversários dos mesmos pioneiros (p. 31)

(...) Primeiramente, porque o grupo que compunha os órgãos diretores da Associação dificilmente pode ser qualificado de ‘profissionais em educação’. Nele predominaram médicos, advogados e, sobretudo engenheiros, professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, cujos interesses e campo de trabalho abrangiam estudos sobre siderurgia, urbanismo, economia política, finanças política, astronomia, física e etc. Em segundo lugar, porque tal grupo guardou do chamado ‘entusiasmo’ a priorização da educação como grande problema nacional, cuja solução transformaria política, social e economicamente o país. Em terceiro, porque a ênfase do grupo na qualidade do ensino em detrimento da simples difusão da escola – o que faria deles ‘otimistas’ – não foi decorrente de razões pedagógicas, mas políticas. Dependendo de sua ‘qualidade’, a educação foi claramente valorizada, como instrumento de controle social. (p. 35)

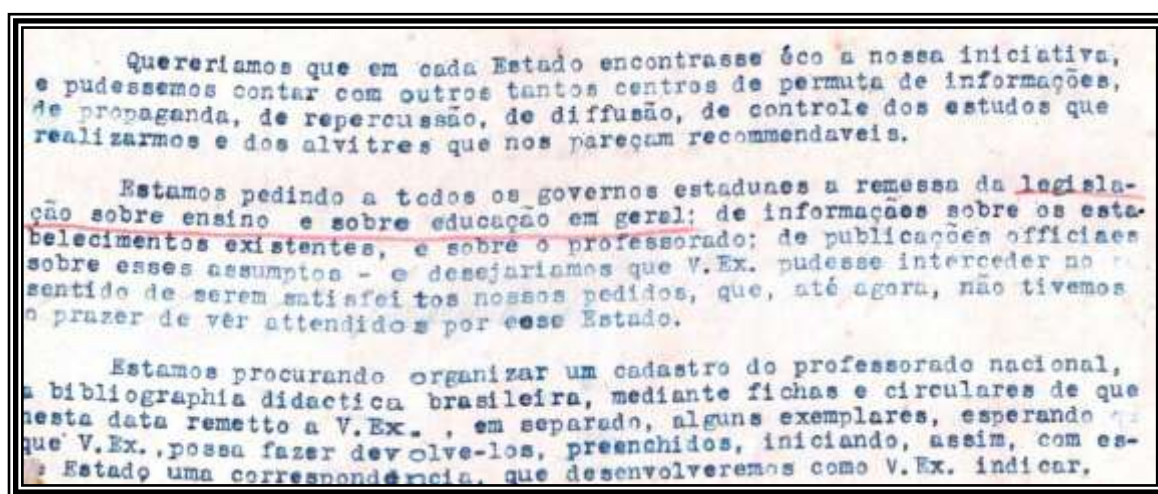
Ao atribuir aos estudos de História da Educação um conjunto de equívocos no tocante à ABE, Carvalho partiu da premissa de que a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova não contou com a presença de membros da ABE. Há, por um lado, uma sobrevalorização do Manifesto dos Pioneiros e, de outro, uma desvalorização da própria construção da ABE e de seus conflitos internos. Em suma, minimizam-se as disputas em torno das políticas educacionais. Senão, vejamos.

---

<sup>120</sup> Para CARVALHO o problema do uso desta nomenclatura está na imposição de uma cronologia sobre o mesmo, pois Nagle, e mais radicalmente Paiva, criam uma cronologia, datam a existência desses, como se os dois momentos de fato não tivessem coexistido, questão que para autora aconteceu durante toda a Primeira República e além da própria.

Segundo a análise do material pesquisado no acervo da ABE, a instituição enviou ofícios a todos os estados da federação endereçados, via de regra, às Diretorias de Instrução Pública e aos Presidentes dos estados, requisitando informações acerca dos estabelecimentos oficiais de ensino, além de uma relação nominal dos professores e oferecendo, ainda, seus serviços no apoio às “causas” educacionais, ao sugerir, por exemplo, a adoção da nova técnica do uso do cinematógrafo para fins didáticos, como se depreende dos trechos abaixo<sup>121</sup>.

**Figura 10 – Trecho do ofício da Direção da ABE aos governos dos estados**



Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 – 1925-1929 – A6 – 31

Esse trecho de documento foi extraído de um ofício encaminhado aos presidentes de estado<sup>122</sup>, buscando estabelecer parcerias para a atuação da ABE e a expansão de seu quadro de associados para além do Rio de Janeiro. Chama-nos ainda a atenção a tentativa de organizar um cadastro nacional de professores, num claro indício da intenção de conhecer - e reconhecer - os profissionais da categoria espalhados pelo país, buscando inculcar, junto a estes, um discurso pedagógico - e quiçá político - unificado.

Nesta mesma carta, a entidade solicita informações sobre o material didático utilizado nas várias escolas dos distintos estados, de modo a identificar a diversidade de

<sup>121</sup> Anexo 16 – Ofício da Direção da ABE aos governos dos estados – pg. 2

<sup>122</sup> O anexo referente a este documento se encontrava incompleto no acervo da ABE. Entretanto, considerando SUA relevância, utilizo-o para minha reflexão e O insiro em minha listagem de anexos.

métodos e formas de ensino o que, como demonstraremos adiante, serviria como um dos argumentos para a construção de um programa educacional único.

O documento evidencia, também, o esforço capitaneado pela agremiação no sentido de centralizar informações em um só organismo, função esta que nem o próprio Estado restrito desempenhava. Nesse momento de ausência de um Ministério<sup>123</sup> especificamente destinado a tratar de assuntos relativos à educação, a ABE começava a se posicionar como agência capaz de deter as informações necessárias para o engendramento de uma única política nacional de educação.

Conforme já indicado, tal empenho redundou em resultados bastante significativos. Apesar de não obter a resposta dos governos de todos os estados, a Associação firmou parcerias com diversos deles, como nos dá conta tanto o Boletim da ABE<sup>124</sup>, quanto os documentos oficiais a ela encaminhados pelos governantes estaduais, além das próprias respostas elaboradas pela ABE em agradecimento à remessa dessas informações. No acervo da instituição, constam correspondências que reafirmam, por exemplo, a colaboração firmada entre a ABE e os governos dos estados de Goiás<sup>125</sup>, Rio Grande do Norte<sup>126</sup> e Ceará<sup>127</sup>.

Encontramos, ainda, a participação formal do governo de estados como Amazonas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul<sup>128</sup>.

---

<sup>123</sup> Até 1930 a educação era tratada pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça.

<sup>124</sup> Anexo 17: Revista Boletim, Ano II, set/out de 1926, p. 9

<sup>125</sup> Anexo 18: Ofício de Goiás em resposta a requisição da ABE.

<sup>126</sup> Anexo 19: Ofício de Natal em resposta a requisição da ABE.

<sup>127</sup> Anexo 20: Ofício de Ceará em resposta a requisição da ABE.

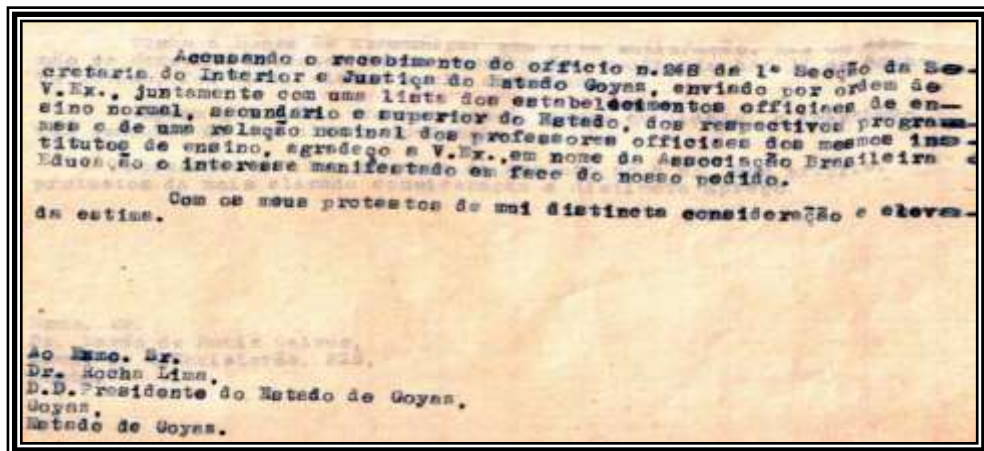
<sup>128</sup> Anexo 21 e 21.A: Comunicação com o Prof. Vergueiro Steidel

**Figura 11 – Publicação de registros da inserção nacional da ABE**



FONTE: Revista Boletim, Ano II, set/out de 1926, p. 9.

**Figura 12 – Trecho do officio do Presidente de Goiás em resposta a requisição da ABE**



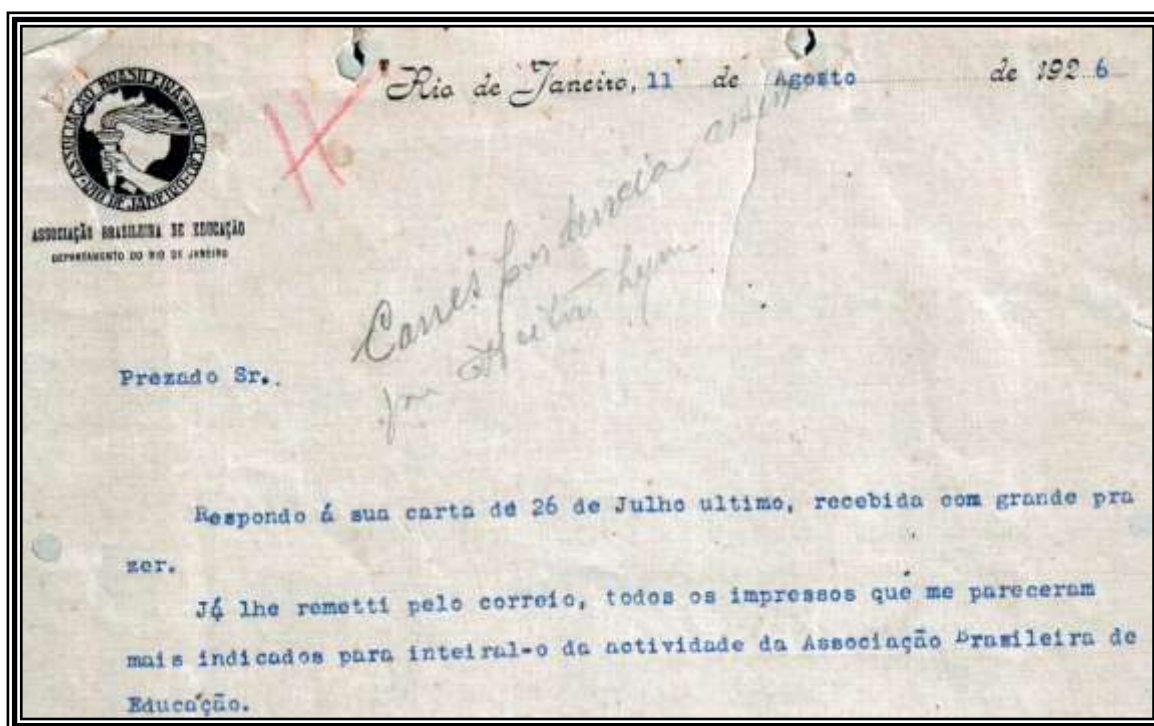
FONTE: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 – 1925-1929 – A6 – 31

Outro aspecto do esforço por estabelecer uma capilaridade de âmbito nacional, que não se restringisse apenas às relações entre a entidade e organismos públicos estaduais, pode ser verificado através das cartas enviadas por profissionais da Educação à agremiação do Rio de Janeiro. Lamentavelmente não nos foi possível quantificar o número total de associados da ABE em todo o país, já que inexitem, no acervo histórico da instituição, documentos que subsidiem tal tipo de informação. Ademais, a agência defendia a autonomia administrativa local.



A resposta à carta enviada por um professor (não nominado) da cidade de Caruaru (PE) seria dada, pessoalmente, por Heitor Lyra da Silva, à época Secretário Geral da ABE. O primeiro aspecto a ser destacado nessa carta é o fato da criação de Departamentos ou Seções regionais não necessariamente ocorrer nas capitais dos estados. No Rio Grande do Sul, por exemplo, o primeiro Departamento da ABE não foi instalado em Porto Alegre, porém em Pelotas, em 1926<sup>129</sup>. Em sua resposta<sup>130</sup> Heitor Lyra da Silva afirmava que “Por mais humilde que seja uma localidade qualquer, e Caruaru não está nesse caso, haverá sempre meio de colaborarem no nosso programa nacional, desde que se encontrem reunidas meia dúzia de pessoas de boa vontade”.

**Figura 13 – Trecho de carta de Heitor Lyra incentivando a criação de Departamentos**



Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926.

Ele ainda mencionava, em sua resposta, que pelo nosso boletim número três, poderá verificar que não pretendemos ter nos estados filiais que se julguem mais ou menos subordinadas. Antes queremos formar em todo Brasil, uma verdadeira federação de associações autônomas.

<sup>129</sup> Cf. Anexo 17

<sup>130</sup> Anexo 22: Resposta de Heitor Lyra à carta de um professor de Caruaru sobre a criação de Departamento. da ABE

Essa posição assumida pela ABE em seus primeiros anos de atuação já indicava um dos principais conflitos que atravessaria a agência no biênio 1928-1929.

Essa mesma posição ajuda-nos a refletir melhor sobre a crítica feita por Carvalho, pois, para o Conselho Diretor da ABE não havia, obrigatoriamente, a necessidade de o organismo local receber a denominação ou mesmo o título de ABE. O que se reivindicava era a necessidade de atuar através de discussões educacionais mais ou menos afinadas, de ser coerente aos princípios do Estatuto da instituição, de estabelecer comunicação regular, assim como de partilhar informações com a ABE nacional (sediada no Distrito Federal). Assim, o princípio federalista seria respeitado e a ABE cumpriria sua meta de constituir uma Federação de Associações de Educação.

Dentre os vários elementos que corroboram nossa conclusão temos diversas correspondências como, por exemplo, ofício de convite para realizar ações conjuntas entre a ABE e a Liga de Defesa Nacional<sup>131</sup>; ofício enviado pela União Universitária Feminina<sup>132</sup> respondendo, positivamente, ao convite da ABE para que enviasse uma representante para integrar o Conselho Diretor da entidade; ofício<sup>133</sup> remetido pela Associação Paranaense de Educação apresentando-se como instituição parceira nas demandas sobre a Educação pública e recorrendo a ABE para que interviesse junto ao Ministério da Aviação para realizar censura ao material pornográfico que os Correios aceitavam importar; e ainda correspondências trocadas com diversas outras instituições, tratando das mais variadas questões. São ainda exemplos dessa diversificada comunicação e intercâmbios mantidos com outras agências, os ofícios enviados e/ou recebidos pela Associação Cruzada Contra o Analfabetismo<sup>134</sup>; Liga Brasileira contra o Analfabetismo<sup>135</sup>; Rotary Club<sup>136</sup>; Liga de Defesa Nacional<sup>137</sup>, dentre outras. As comunicações dizem respeito à solicitação de informações ou à divulgação da própria ABE junto aos demais órgãos, convites, etc.

---

<sup>131</sup> Anexo 23: Ofício da ABE para a Liga de Defesa Nacional

<sup>132</sup> Anexo 24: Ofício da União Universitária Feminina para ABE

<sup>133</sup> Anexo 25 e 25.a: Ofício da Associação Paranaense de Educação para ABE

<sup>134</sup> Anexo 26: Ofício da Associação Cruzada contra o Analfabetismo para ABE

<sup>135</sup> Anexo 27: Ofício da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo para ABE

<sup>136</sup> Anexo 28: Ofício do Rotary Club para ABE

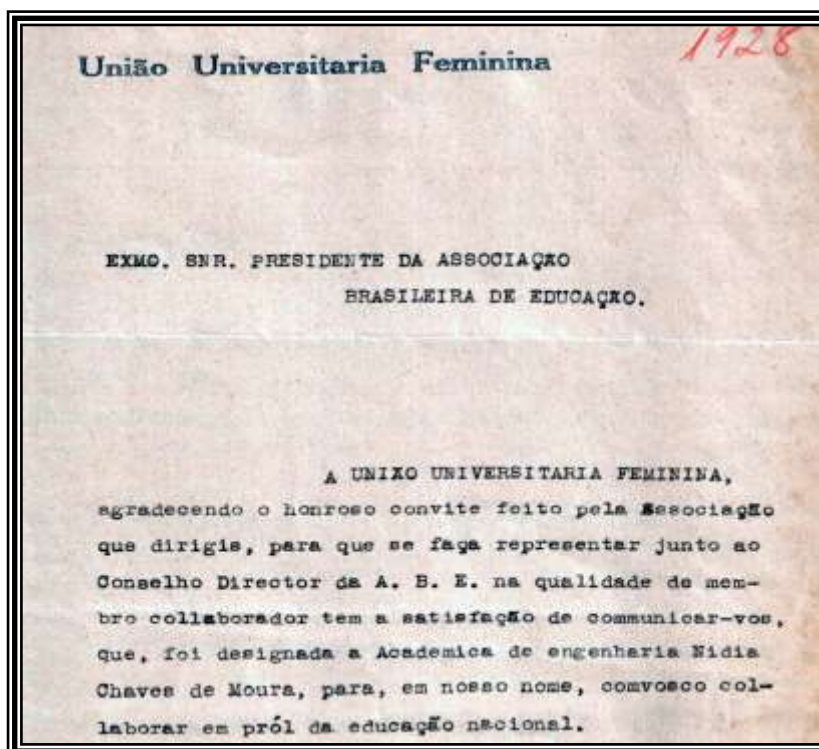
<sup>137</sup> Cf. Anexo 23.

**Figura 14 – Trechos de ofício entre Rotary Club e ABE**



Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926

**Figura 15 – Trechos de ofício entre União Universitária Feminina e ABE**

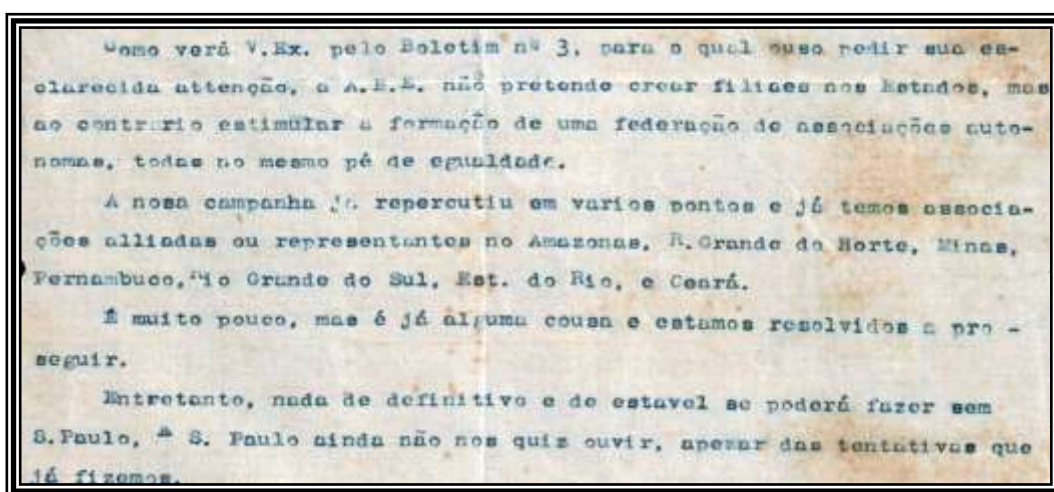


Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926.

É importante observar a posição de resistência dos profissionais e autoridades da área educacional do estado de São Paulo em participar da ABE. Segundo CARVALHO (1998, pp. 60-70), essa resistência deveu-se, inicialmente, ao fato de já existir,

anteriormente, na cidade de São Paulo uma instituição congênere, que reunia a “elite” intelectual paulistana, a Sociedade Paulista de Educação. Por esta razão os intelectuais deste estado não aceitariam integrar, em um primeiro momento, uma agremiação nacional, como o demonstra carta endereçada ao Professor Dr. Vergueiro Steidel (fundador e presidente da Liga Nacionalista Paulista), onde o Presidente da ABE reclamava tanto da ausência de porta-vozes daquele estado, quanto do fato das autoridades sequer responderem às solicitações da agência central.

**Figura 16 – Trecho da comunicação de Heitor Lira com o Prof. Vergueiro Steidel(SP)**<sup>138</sup>



Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926.

Na mesma carta de Heitor Lyra da Silva fica patente que, apesar de respeitar a autonomia das seções regionais, havia um fio condutor das ações DA ABE, era definido por seu próprio Estatuto. Fica ainda explícito que a estrutura poderia adaptar-se às condições encontradas em cidades pequenas, conforme ele explica na carta: Se lhe parece que na cidade em que reside há alguns elementos, ainda que em muito pequeno número, capazes de trabalhar com o nosso programa geral, será o caso de procurar organizar uma seção local.<sup>139</sup>

Outro elemento que corrobora a contestação que ora faço ao argumento de Carvalho – que não considera nem atribui caráter nacional à ABE - é o conjunto de ações descritas nos vários números do Boletim da agência, de periodicidade oscilante, porém com

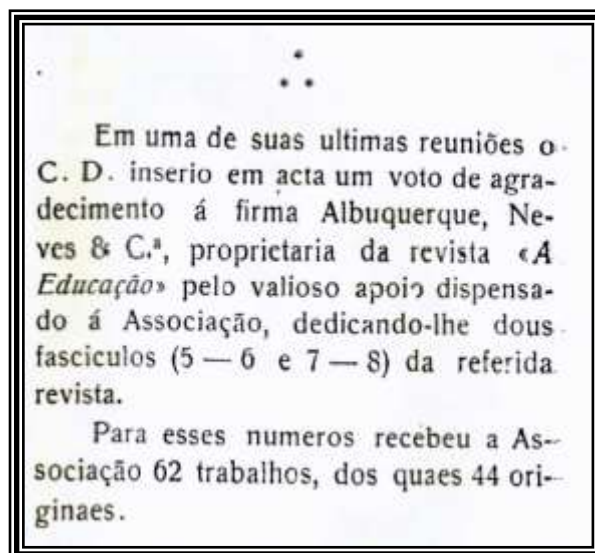
<sup>138</sup> Cf. Anexo 21.a

<sup>139</sup> Cf. Anexo 22

razoável regularidade entre os anos de 1925 e 1929. O Boletim publicava, dentre outros, Relatórios do Conselho Diretor, Relatórios das Seções dos estados, convocatórias aos sócios para a militância ou mesmo artigos, além de fazer propaganda das Conferências Nacionais de Educação e dar a público os Anais desses eventos, sem falar nas comunicações mantidas com agências internacionais, lista dos sócios, etc.

Uma das modalidades de atuação da ABE se dava por intermédio da articulação com outras entidades. Além de o Boletim ser a elas enviado, era constante a divulgação de chamada para artigos em outras revistas, como é o caso do periódico *A Educação*.<sup>140</sup>

**Figura 17 – Trecho da Revista da Boletim exemplificando a parceria com outras revistas.**



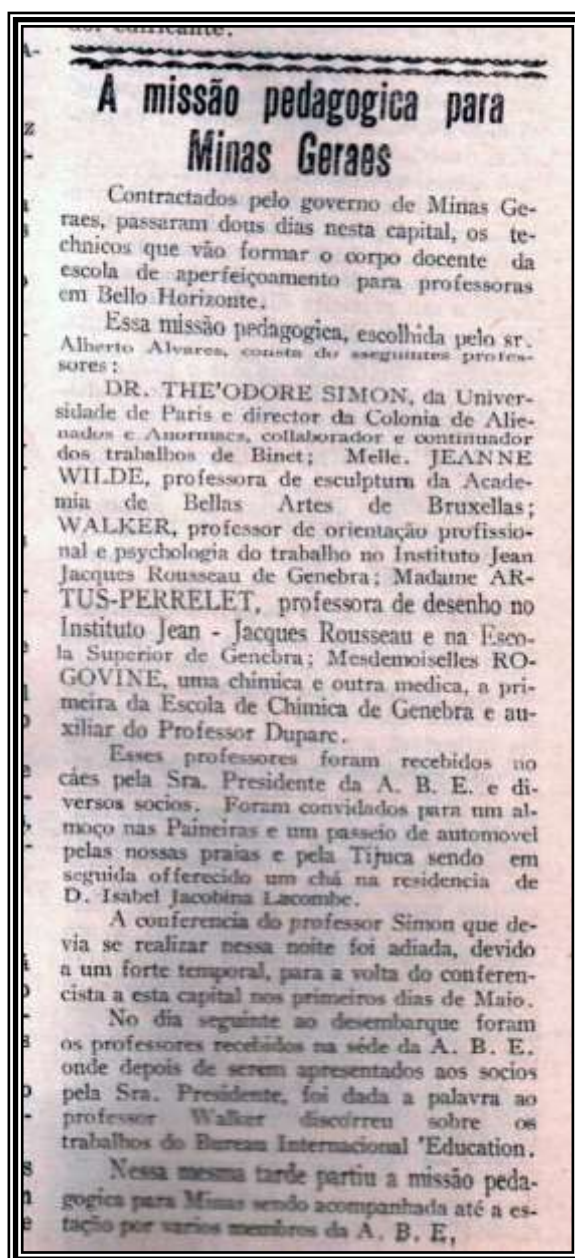
Fonte: Revista Boletim da Associação Brasileira de Educação, Ano 1, Número 1, setembro de 1925. p. 4 – Acervo da ABE - Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

Além da revista, era constante a participação de seus membros em intervenções junto a outros estados que não fossem a Capital Federal, como no caso da “Missão Pedagógica para Minas Gerais”, que foi intermediada pela ABE, afim de promover palestras no intuito de formar os professores deste estado nas “modernas” técnicas da Escola Nova, baseadas nas teorias de Dewey. TAIS atividades consistiram em uma das etapas da reforma mineira.

<sup>140</sup> Cf. Anexo 11.a



Figura 18 – Publicação da Missão Pedagógica Francesa para Minas Gerais



Fonte: Revista Boletim da Associação Brasileira de Educação, Ano V, Número 13, maio de 1929. p. 43 – Acervo da ABE - Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

Mais um excelente exemplo da assessoria prestada pela ABE nacional aos Departamentos estaduais e/ou Sessões locais e/ou Associações da área de educação, encontra-se no ofício encaminhado pela Associação de Professores de Natal<sup>141</sup>, Rio Grande do Norte, versando sobre a orientação/recomendação a ela prestada com respeito à criação

<sup>141</sup> Anexo 29: Ofício da Associação de Professores (de Natal-RN) para a ABE

do Círculo de pais e professores, experiência já realizada, com sucesso, no Rio de Janeiro. A Associação potiguar aceitou a proposta, comunicando o início de sua instalação.

O que Carvalho não considera são as etapas de construção da própria entidade, a meu juízo compreendida como um Aparelho Privado de Hegemonia que, segundo Gramsci, conta com momentos para a construção de um discurso ou projeto em vistas de tornar-se hegemônico (trataremos da questão no quarto capítulo). Ao retomar os documentos da ABE, identificamos que o esforço dispendido em nacionalizar a agência rendeu novos frutos ao final dos anos 20, quando aderiram a ABE, criando seus Departamentos, os estados de Goiás<sup>142</sup> (junho 1928); Maranhão<sup>143</sup> (dezembro de 1928) e Pernambuco<sup>144</sup> (janeiro de 1929). Outra forma de atuação, já tratada anteriormente, foi aquela empreendida por Licínio Cardoso quando presidente da Associação, ao realizar jornadas por diversos estados da federação visando estreitar os laços ou mesmo difundir os ideais da ABE junto a locais onde não havia Departamento ou Seção.

As formas de associação e as atividades regionais – quer de Departamentos, de Seções ou mesmo de associações parceiras - eram publicadas na Revista Boletim, como se verifica nas imagens abaixo, extraídas das revistas da ABE.

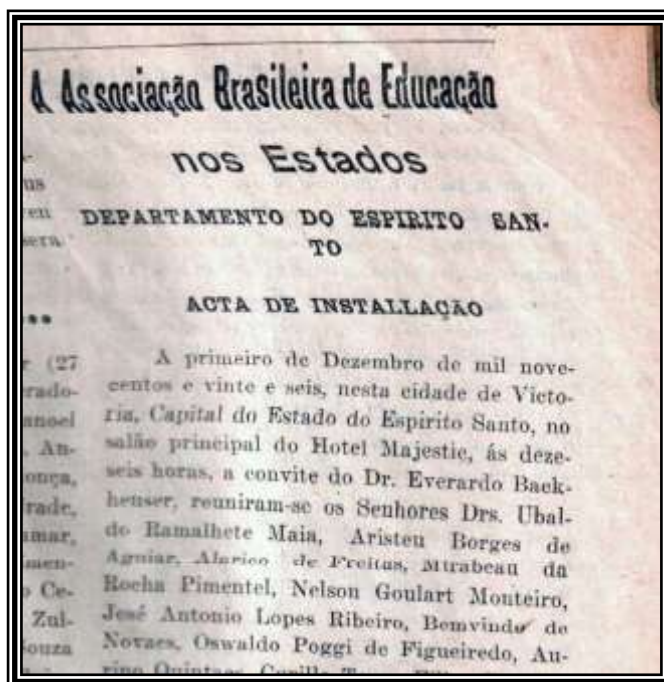
---

<sup>142</sup> Anexo 30: Ofício de Goyas notificando a adesão a ABE

<sup>143</sup> Anexo 31: Ofício de Maranhão notificando a adesão a ABE

<sup>144</sup> Anexo 32: Ofício de Pernambuco notificando a adesão a ABE

**Figura 19 – Publicação da expansão da ABE nos estados da Federação**



Fonte: Revista Boletim da Associação Brasileira de Educação, Ano II, Número 8, nov/dez de 1926, p. 13 – Acervo da ABE - Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

Ademais, as pretensões dos dirigentes da ABE iam além das articulações nacionais. Foi constante a comunicação e o intercâmbio mantidos pela agência com organismos internacionais, bem como o envio de representantes seus para participar de eventos e conferências no exterior, conforme depreendemos dos documentos consultados<sup>145</sup>, gerando publicações “em mão dupla”, como no caso das relações entre a entidade e a União Pan-americana<sup>146</sup>.

<sup>145</sup> Ainda como referências dessa cooperação, ver os anexos de 33 até 39)

<sup>146</sup> Anexo 40: Ofício da União Pan-americana para ABE



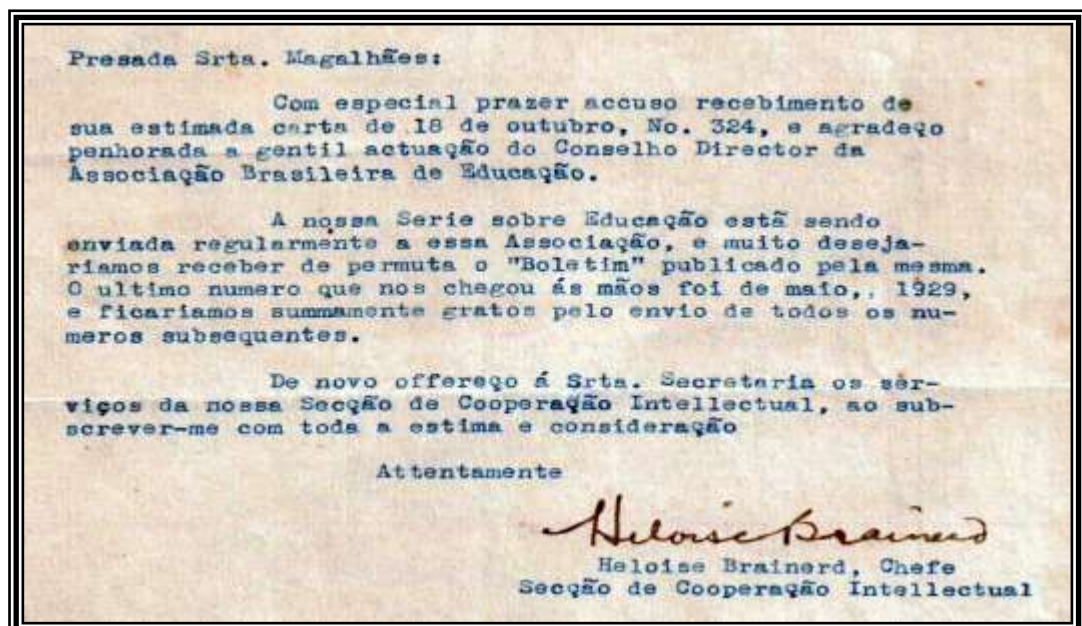
## Figura 20 – Publicação da atuação da ABE como agência de articulação internacional

Fonte: Revista Boletim da Associação Brasileira de Educação, Ano II, nº 7, set/out de 1926. p. 30 – Acervo da



ABE - Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

## Figura 21 – Trecho do Officio encaminhado pela União Pan-americana



FONTE: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926.

O segundo aspecto criticado por Carvalho refere-se ao papel desempenhado pelos intelectuais católicos na ABE, o que é por ela interpretado como “posição unitária” da entidade. Ao desconsiderar o próprio processo de configuração histórica da ABE, a autora perdeu de vista seus conflitos internos<sup>147</sup>, que envolveram vários de seus membros, inclusive, até mesmo, seus presidentes. Essas disputas se mostrariam mais claras e mais ferrenhas, sobretudo, após a morte de Heitor Lyra da Silva.

Se tivéssemos que apontar as visões em disputa contra esse suposto unitarismo católico dentro da ABE, o primeiro argumento proviria da própria defesa dos princípios fundantes da Escola Ativa, que pugnava pela laicidade do ensino. Levando-se em conta que a agência adotava esta perspectiva pedagógica, afirmar que ela instituíria-se em uma agência de católicos e que se posicionou contrariamente ao Manifesto dos Pioneiros resulta numa incoerência.

A terceira crítica feita por Carvalho diz respeito a uma ABE não integrada por profissionais da Educação, ou melhor, cujos membros não possuíam graduação nesta área específica. Considerando todos os dados já apresentados, relativos aos principais dirigentes da entidade, entendemos parte da crítica, pois a ABE contou, de fato, com militantes cujos interesses e campo de trabalho abrangiam estudos sobre siderurgia, urbanismo, economia política, finanças política, astronomia, física e etc., conforme afirmação da própria autora.

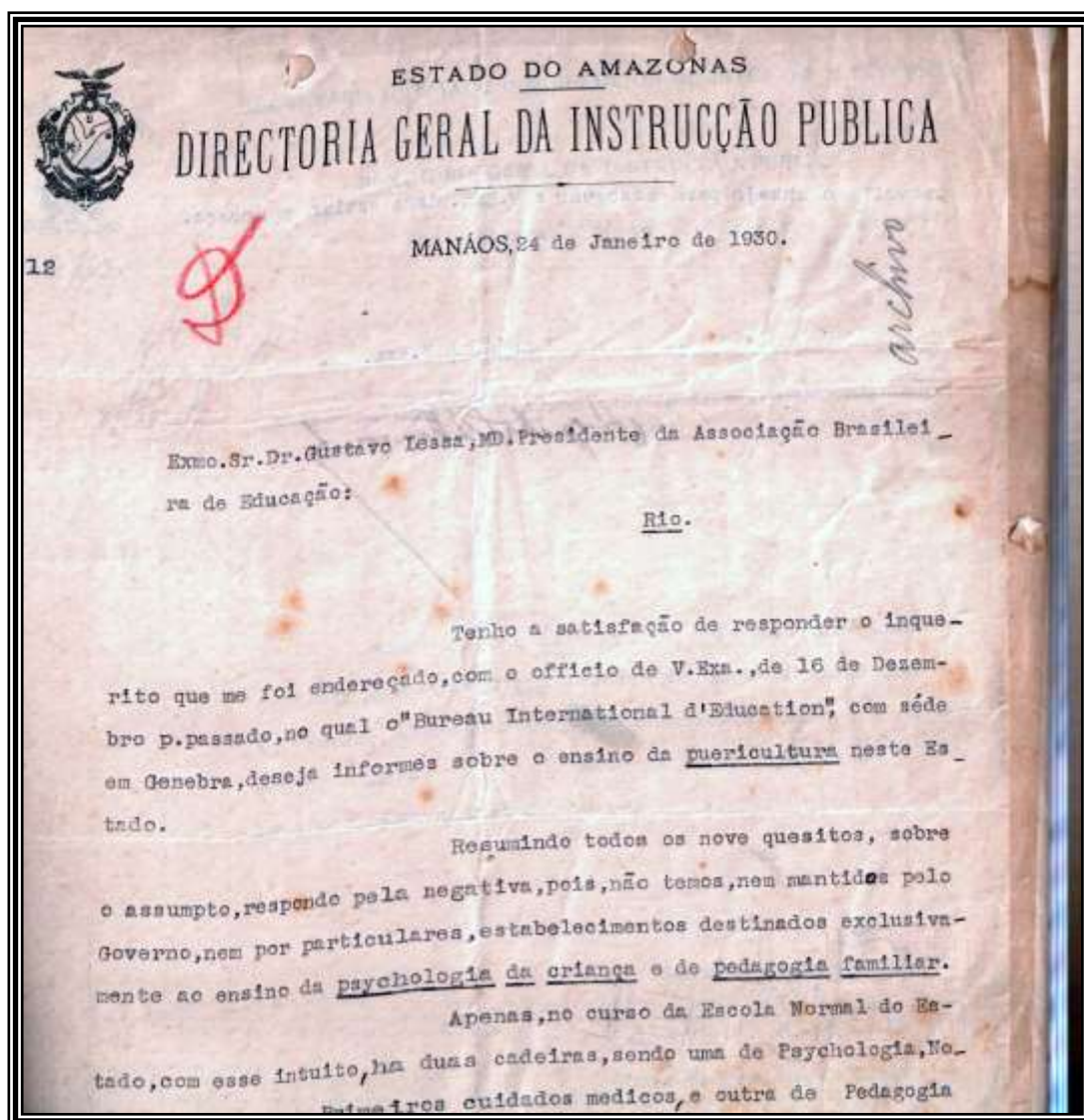
De fato, nenhum deles era formado em Pedagogia, conquanto todos eles trabalhassem na área do ensino. Se ser professor, mesmo sem a formação específica, permite à autora fazer tal afirmação, presumo que sua análise esteja contaminada por forte grau de corporativismo profissional. Pois, mesmo sem a formação específica, seus dirigentes escreviam sobre Educação, técnicas de ensino, etc. Um dos exemplos foi Carlos Miguel Delgado de Carvalho, um dos precursores da institucionalização da disciplina de Prática de Ensino em Geografia. Porém, o melhor contra-argumento talvez tenha sido o principal “ícone” da Escola Nova, Anísio Teixeira, que era Bacharel em Direito.

---

<sup>147</sup> O que é importante destacar pois no corpo de seu trabalho ela destaca vários momentos de conflitos internos da ABE quanto a interpretação política do status de federação, no entanto, denominando-os como momentos de “crise” da ABE, chega mesmo a situar o conflito maior que antecede a terceira conferência onde diversas lideranças pedem renúncia da participação do Conselho Diretor como o momento que “a ABE mal consegue sobreviver”. (CARVALHO, 1998, 67-70)

O que o texto crítico de Carvalho furta-se a perceber é, justamente, a atuação desses primeiros intelectuais da educação, que lançaram um conjunto de ideias amplamente debatidas e criticadas<sup>148</sup>, como podemos observar em várias de suas comunicações internas, desde 1925.

**Figura 22 – Ofício da Diretoria Geral de Instrução Pública de Manaus (AM) para a ABE**



Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 – 1925-1929 – A6 – 31

As novidades precisavam ser explicadas e defendidas e, por isso mesmo, adquiriram legitimidade junto à categoria dos profissionais da educação. Ao longo do reduzido espaço de tempo de cinco anos de existência (1924-1929) algumas posturas

<sup>148</sup> Anexo 41: Memorando dirigido à Fernando Nereo Sampaio

transformaram-se em um coeso discurso da instituição: a) ensino nacional que, mantendo espaço para tratar de questões regionais, tivesse um currículo básico unificado; b) ensino das séries iniciais comum para toda a população, voltado para os conhecimentos clássicos com propósitos de desenvolver a cultura geral; c) ensino secundário destinado à profissionalização; d) ensino normal (magistério) comum para todo o território nacional; e) uma universidade brasileira (financiada pelo governo central e com recursos próprios) voltada para a pesquisa e dotada de autonomia; f) a criação de círculos de pais e professores como melhor estratégia de levar a educação à comunidade.

Todos esses posicionamentos políticos sobre a Educação pública brasileira foram apresentados por intelectuais da ABE (muito antes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932) e tiveram a sua divulgação assegurada através de apontamentos, dos Anais das Conferências Nacionais de Educação, além dos diversos artigos publicados na revista Boletim. Não se pode esquecer dos relatórios regulares dando conta das atividades das Seções. Com certeza houve outros pontos educacionais debatidos dentro da ABE, embora tenha eu apontado apenas aqueles que se tornaram decisões comuns nos documentos.

Em sua última crítica Carvalho, estranhamente, afirma que a ABE não tratava de Educação, mas sim de política. Caso tratasse da Educação, defenderia, simplesmente, a ideia da difusão da escola. A autora parece ter caído na armadilha de defender o discurso vitorioso dos Pioneiros da Educação Nova, em detrimento do próprio processo de construção histórica e política da ABE e da própria educação brasileira. Ao minimizar os debates e disputas internas, anteriores à consolidação desta agremiação, Carvalho deixa de perceber que o referido Manifesto representou a vitória de uma visão de mundo sobre o tema da Educação, que também estava em disputa no próprio seio da ABE.

O famoso Manifesto dos Pioneiros representou a vitória de um certo olhar tecnicista sobre a Educação, em detrimento de sua compreensão como instrumento político. O que é ainda mais enganoso, pois não percebe que a priorização dos aspectos técnicos da Educação, ou melhor, da prática pedagógica, representa a despolitização das discussões sobre o tema, o que, de fato, não é verdade. Despolitizar a Educação é também fazer uma opção política sobre a Educação. A alternativa, então, é buscar compreender as formas pelas

quais uma discussão sobre as políticas se transfiguraria, pouco a pouco, em outras, que priorizavam os aspectos mais triviais do processo de ensino-aprendizagem.

Entendo, outrossim, que para escapar dessa “armadilha” teórico-interpretativa e historiográfica, é imprescindível voltar a pensar a Educação de forma ampliada, isto é, compreendendo as disputas pela construção da Hegemonia e como esta se relacionou com a sociedade brasileira de forma mais ampla, ou seja, nas relações entre Sociedade Civil e Sociedade Política, materializadas em políticas de Estado concebido de forma ampliada, o que buscaremos tratar no próximo capítulo.

## ***Capítulo IV - A dupla disputa da Educação Pública no Brasil: na Sociedade Civil e na Sociedade Política***

Abro esse quarto e último capítulo com uma citação de Gramsci, que considero imprescindível para tentar situar a forma como o pensador italiano tratava a relação entre o Estado e a educação formal.

Uma concepção do direito que deve ser essencialmente renovadora. Ela não pode ser encontrada, integralmente, em nenhuma doutrina preexistente. (...) Se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para essa finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos. (...) Na realidade, o Estado deve ser concebido como 'educador' na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. Dado que se opera essencialmente sobre as forças econômicas, que se reorganiza e se desenvolve o aparelho de produção econômica, que se inova a estrutura, não se deve concluir que os fatos de superestrutura devam ser abandonados a si mesmos, a seu desenvolvimento espontâneo, a uma germinação casual e esporádica. (GRAMSCI, 2000, p. 28, grifos meus)

Ao refletir sobre o Estado moderno, Gramsci situou o papel do direito e da escola na formação intelectual da sociedade (costumes, hábitos, etc.). Para ele não se poderia descolar as alterações ocorridas no campo da produção, daquelas verificadas na legislação e na cultura. As mudanças orgânicas, assim como as crises, produziriam uma necessária reformulação e/ou reelaboração das formas organizativas da sociedade, dentre elas as leis e o papel da escola.

Foi no contexto da crise dos anos 20 do século passado que observamos intensa movimentação em torno do papel da educação e da Escola pública para a construção do projeto nacional brasileiro. Em meio ao crescimento urbano-industrial, mesmo que incipiente, e das crescentes críticas formuladas à direção dos grupos agroexportadores e em particular da grande burguesia cafeeira paulista, as discussões em torno do tema educação foram objeto de movimentado debate.

Nos anos dez vimos uma crescente – embora pulverizada – contenda sobre a questão, conforme tratado no capítulo primeiro e segundo, onde a temática deu origem a

diversas ligas, como a *Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo* (1915), *A Liga de Defesa Nacional* (1916), *A Liga Nacionalista* (1917), etc. Já nos anos vinte observamos o esforço, por parte dos fundadores da *Associação Brasileira de Educação*, na busca por centralizar, unificar e comandar o debate acerca do papel da Educação e da Escola pública, como parte integrante de um projeto nacional, tal como tratado no terceiro capítulo.

Retomando a citação feita anteriormente, podemos compreender a mudança ocorrida nas associações, em suas propostas e em suas estratégias de atuação como partes do próprio processo da crise dos anos 20, que era orgânica e conjuntural, na medida em que se questionavam os fundamentos sobre os quais se baseava a economia brasileira e o arcabouço cultural vigente no Brasil de então. A educação e a Escola pública passavam a ser considerados elementos fundantes de um projeto nacional ainda em discussão e deveria ajudar a construir um “novo tipo ou nível de civilização”.

### ***1. A política educacional e as etapas da construção do pensamento hegemônico***

Para compreender o percurso das lutas empreendidas pelas diversas ligas e aquelas realizadas pela ABE, desde sua fundação até as mudanças essenciais ocorridas entre 1929 e 1932, me utilizo de conceitos basilares às formulações gramscianas para interpretar os fundamentos da construção de um projeto de educação pública no Brasil, tais como: aparelhos privados de hegemonia, correlação de força e Estado Ampliado.

Gramsci situou os Aparelhos Privados de Hegemonia da seguinte forma:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’ e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. (GRAMSCI, 2000b, p. 20-21).

Apesar de compreender os variados aparelhos privados na sociedade civil, Gramsci os percebeu de formas distintas. Há, segundo ele, relações de força na construção de um pensamento hegemônico que os coloca em “etapas” diferentes nesse processo,

situando-as em três momentos ou graus. Segundo ele, há uma primeira relação de forças que se relaciona com a estrutura de uma dada sociedade. Sua base são as forças materiais de produção e seus objetivos são, basicamente, ainda bastante corporativos. O segundo momento é por ele chamado de relações de forças políticas e seus graus de homogeneidade, de autoconsciência e de organização dos diversos grupos sociais. Já o terceiro momento seria o das forças propriamente militares, sendo que, dele, o pensador italiano distinguiu dois graus: “o militar no sentido estrito, ou técnico-militar, e o grau que pode ser chamado de político-militar”. (GRAMSCI, 2000. p. 43).

Ainda segundo Gramsci, as relações entre o primeiro e o terceiro momento das relações de força são mediatizadas pelo segundo, ou seja, pelas organizações da sociedade civil em seus diversos graus e formas. Para ele, também essa organização da sociedade civil (em aparelhos privados) possui etapas nas lutas em torno da hegemonia e da construção da “consciência coletiva”. A primeira etapa foi definida como o econômico-corporativa, onde o sentimento de pertencimento e de organização, não se compreendem ou se pretendem uma unidade de um grupo social mais amplo. A segunda etapa foi definida como aquela em que o grupo se compreende como um grupo social mais amplo e reivindica o desejo de participar, propor ou modificar a política existente, sem, entretanto, almejar a direção. A terceira etapa foi definida como a da superação do círculo corporativo e foi assim definido:

(...) é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em ‘partido’, entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano ‘universal’, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados. (GRAMSCI, 2000, p. 41).

Apesar de compreender que os conceitos utilizados por Gramsci tomam como exemplo organizações baseados no campo da produção (como os comerciantes e fabricantes), entendemos que o conceito nos permite compreender as entidades da sociedade civil em suas diversas fases para a construção de sua capacidade para tornar-se dirigente. As disputas em torno dos projetos educacionais no Brasil durante as primeiras

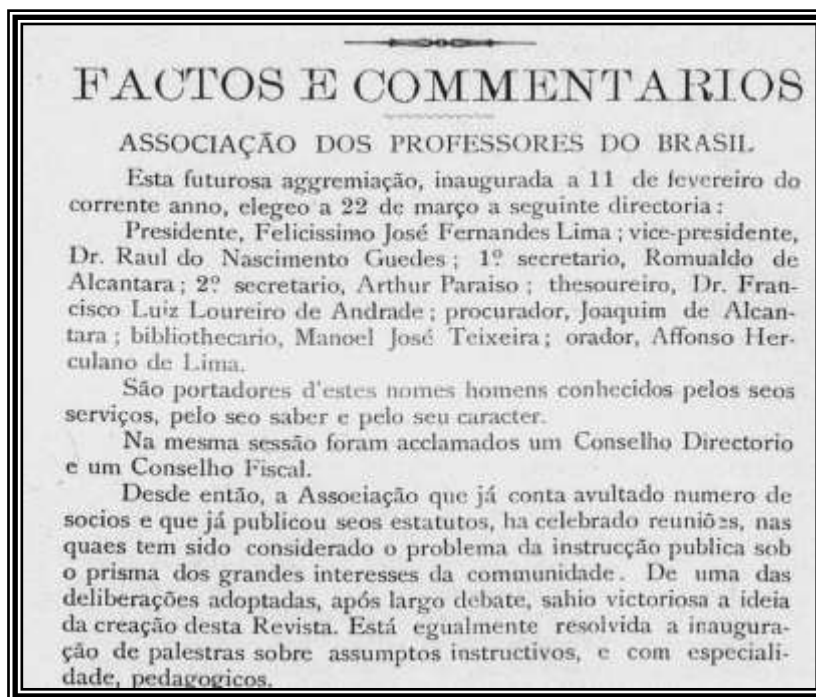


décadas do século XX podem ser compreendidas a partir do esquema interpretativo proposto por Antônio Gramsci.

Os movimentos pela alfabetização são por mim interpretados como a primeira etapa das disputas em torno do problema educacional brasileiro. Na época que precedeu a criação da ABE, verificamos que os organismos recém-criados da sociedade civil pela educação pública no Brasil, se deram por meio da criação de Ligas e de Campanhas pela alfabetização. Concebemos essa fase como um primeiro momento de organização da sociedade civil em torno a seus aparelhos privados. Seria o seu momento “econômico-corporativo”. Fossem elas organizações criadas por professores ou por demais profissionais ou, ainda, oriundas do pensamento militar de Olavo Bilac ou, em sentido oposto, nascidas de propostas anarquistas e anticlericais, algo tinham em comum: não conseguiram construir um projeto educacional para o país.

Sua relação para com a Educação se restringia à necessidade apontada de alfabetizar a população ou de garantir interesses dos profissionais, conforme fica expresso no documento de fundação da *Associação dos Professores do Brasil*, publicado na Revista *A Eschola*, onde os interesses expressos dizem respeito a palestras sobre assuntos relativos à instrução, **com especialidade nos assuntos pedagógicos**. Não havia discussões consolidadas em torno proposições políticas para a Educação no plano da política nacional e nem articulações com demais segmentos da sociedade civil. Era ainda um processo embrionário na organização das demandas.

**Figura 23 – Recorte da Revista A Eschola. n° 1. 1900**



Fonte: Acervo Digital da Biblioteca Nacional

As ligas, portanto, produziram pautas específicas sem, entretanto, serem capazes de formular uma unidade discursiva ou uma estratégia organizativa que abarcasse um grupo social que fosse mais amplo. Apesar de entenderem que o Estado deveria assumir para si a responsabilidade pela alfabetização nacional, os dirigentes das ligas não conseguiram construir uma proposta nacional que fosse mediadora entre a primeira e a terceira fase das correlações de forças, conforme a proposição de Gramsci.

Compreendemos a fundação da ABE dentro do mesmo esquema interpretativo, como a segunda fase do processo, pois buscava compor a “consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social” (GRAMSCI 2000, p. 41).

Professores destacados da educação carioca e também colaboradores de diversas ligas se mobilizaram para fundar a ABE. Progressivamente, na medida em que a organização da entidade avançava, as ligas foram perdendo a sua pequena força política e, por vezes, o seu próprio sentido. Algumas de suas pautas passaram a integrar o programa inicial da nova associação, como, por exemplo, a gratuidade, a obrigatoriedade, a ampliação no número de escolas e a universalização da alfabetização. Todavia, algumas novas

proposições e estratégias foram elaboradas, buscando reivindicar para esse segmento da sociedade civil “o direito de participar da legislação e da administração e mesmo modificá-las, de reformá-las, mas nos quadros fundamentais existentes”. (GRAMSCI 2000, p. 41). Carvalho chama atenção para o discurso de Heitor Lyra da Silva, que entendia não bastarem as campanhas de alfabetização. Segundo ela.

Em discurso – programa da Associação Brasileira de Educação, Heitor Lyra da Silva firmou, a 19 de novembro de 1925, o compromisso da Associação com um projeto que se distanciava das campanhas de alfabetização que vinham sendo promovidas: *‘creio interpretar a maioria senão a totalidade dizendo que não temos o fetichismo da alfabetização intensiva e que estamos convictos, salvo pequenas divergências secundárias, de que o levantamento do nível popular tem que repousar sobre tríplice base: moral, higiênica e econômica, o que significa que sem a cultura das qualidades do caráter, sem a melhoria das condições de saúde da massa da população e sem uma racional organização do trabalho é utopia esperar que a alfabetização rápida e quase instantânea, se possível, viesse a transformar para o bem as atuais condições de nosso país’*. (CARVALHO 1998, p. 149)

Dentre as novas estratégias políticas foi relevante buscar construir uma capilaridade das ações da ABE por todo o país. Ao contrário das ligas, que eram pulverizadas, a nova entidade buscou criar seções estaduais, a fim de construir um discurso unificado e centralizado para os temas da educação. As respostas ao problema educacional brasileiro deveriam ser federativas, cabendo ao Executivo tomar as medidas a serem adotadas em todo o país, impedindo, assim, que a condução da educação fosse regionalizada e submetida a poderes políticos locais.

Também foi nesse período inicial que a ABE tratou de ressaltar a necessidade de uma compreensão do processo educacional como uma ciência e não uma arte. Era preciso, para que se formulasse um projeto educacional brasileiro, que os aspectos técnicos da educação fossem levados em conta. E eles iam desde a formação dos professores, passando por técnicas de ensino e aprendizagem, chegando mesmo a tratar da estrutura física das escolas. Essas questões fariam parte do mais recente modelo educacional transplantado para o Brasil a partir de Dewey: a Escola Nova. Ao mesmo tempo em que ressaltava os aspectos técnicos e científicos da atividade de ensino, a ABE advogava para si a capacidade de fazê-lo. Mais ainda, produzia-se – e autoproclamava-se – como a única instituição capaz de dar suporte técnico aos projetos educacionais, transformando seus

membros em um corpo de especialistas apto a dar respostas aos questionamentos que ela mesma suscitara.

Identifico duas estratégias fundamentais para a consolidação da ABE como agência que buscava construir um pensamento educacional hegemônico em nível nacional: primeiramente, nos organismos da sociedade civil, capaz, portanto, de se tornar dirigente das demais demandas educacionais e, em seguida, no Estado restrito. Foram elas: a realização de *Conferências Nacionais de Educação* e a revista *Boletim da Associação Brasileira de Educação*.

Em depoimento sobre a importância das conferências nacionais, nos fala um dos fundadores da ABE, Lourenço Filho:

As reuniões anuais de educadores que a Associação Brasileira de Educação inscreveu como um dos pontos principais de seu programa, e que já, por duas vezes, logrou realizar, atendem, sem dúvida, a uma premente necessidade na organização da cultura nacional. Mais do que outro qualquer país, o Brasil carece de uma campanha permanente, sistemática, visando à formação de uma opinião pública esclarecida em matéria de educação. E tais reuniões, levadas a efeito, cada ano, numa capital de Estado, podem vir apressar de muito a constituição dessa consciência esclarecida, pelo debate dos problemas educativos, exame e conhecimento vivo de nossas realidades e possibilidades. **Claro está que conferências nacionais de educação não devem nem podem ser congressos de natureza técnica ou científica. O que devem é constituir-se como centros de estudo de uma política nacional em matéria educativa.** Uma intenção social profunda deve animá-las, mesmo porque só essa intenção as explica e as recomenda ao apoio e confiança dos governos. (...)

Creio que explicaria melhor dizendo que estas reuniões não devem ser apenas de “professores”, mas de “educadores”, no sentido amplo da palavra. A educação não-sistemática, a educação fora da escola, é de ação muito mais extensa e profunda do que vulgarmente se imagina, o que nos tem levado a afirmar que a escola é mais efeito do que causa, razão pela qual as conferências nacionais devem reunir professores (e convém mesmo que eles sejam muito numerosos no seio delas), mas devem reunir também administradores do ensino, políticos, jornalistas, representantes de todas as classes sociais. Só de intercâmbio, assim, alguma coisa de seriamente construtivo poderá surgir, em nosso entender. **As miúdas questões técnicas ou as amplas questões de doutrina serão cogitações excelentes para outros ambientes de discussão. Elas aparecerão, certamente, para esclarecer pontos de vista obscuros ou a motivação de opiniões que assim mais respeitáveis hão de tornar-se, mas não envolvem a finalidade das conferências de educação, que é a de julgar da oportunidade e necessidade de medidas que favoreçam um mais rápido desenvolvimento educativo no País.** (Grifos meus) SILVA (2004, p. 21-22).

As Conferências, portanto, tinham como objetivo estender o raio de alcance da entidade. A ABE, ao menos nas conferências iniciais, realizou-as em outros estados da federação que não a sede da entidade. Para além da localidade a ABE conseguia com que se fizessem presentes profissionais da área de educação de diversas regiões do país e demais membros da sociedade local (profissionais, políticos, administradores públicos, etc.), mesmo que não fossem filiados à Associação, inclusive na coordenação de seções temáticas. Era uma clara tentativa de buscar construir um consenso em torno do problema educacional brasileiro.

A primeira Conferência foi realizada em 1927, em Curitiba, e a partir de então a proposta era que se transformassem em eventos anuais. A segunda Conferência teve lugar em Minas Gerais, em 1928. É necessário resgatar aqui, mais uma vez, o depoimento de Lourenço Filho sobre a escolha da capital mineira para sediar a II Conferência.

A II Conferência deveria ter sido realizada em Natal, no Estado do Rio Grande do Norte. Fui dos que defenderam, com mais calor, na reunião de Curitiba, a indicação nesse sentido apresentada, com prejuízo de uma outra, que pretendia que a II Conferência se desse em São Paulo. Convencido de que às reuniões anuais, promovidas pela ABE, cabe também um intenso papel de propaganda local, parecia-me que o critério geográfico deveria influir na escolha das sedes das conferências: a primeira foi no Sul, a segunda deveria ser no Norte. O pequenino Estado do Rio Grande do Norte, que se prontificava a agasalhar o certame de 1928, era dos Estados do norte aquele que se impunha à escolha, porquanto se fizera representar no de 1927 pela sua mais alta autoridade no ensino, o ilustre Dr. Nestor Lima, dando assim mais uma prova do interesse, bem conhecido, daquela terra pelas coisas do ensino. Circunstâncias supervenientes levaram a ABE a decidir-se por Minas Gerais, cujo governo desde logo apoiou a ideia, não tendo medido esforços para a boa realização dela. Os trabalhos da reforma do ensino primário e normal de Minas e a criação da Universidade de Belo Horizonte davam a essa escolha um caráter de oportunidade sem igual. Além disso, para ir consolidando a iniciativa da ABE, lá estavam, em Minas, a sua proverbial hospitalidade e o seu estrênuo liberalismo. (Id. p, 22)

Uma das razões pelas quais a *II Conferência* se realizou em Belo Horizonte, diz respeito à régia defesa dos princípios escolanovistas feita pelos membros da ABE e a forma pela qual seus intelectuais se destacavam nessas discussões. Isso permitiu que a ABE contribuísse decisivamente para a implantação das reformas educacionais regionais. Algumas delas foram lideradas por membros da ABE, como por exemplo, Carneiro Leão (DF) e Lourenço Filho (CE). Outros, como Anísio Teixeira (BA) e Fernando de Azevedo

(DF), já se aproximavam do corpo dirigente e, mais tarde, se filiariam à Associação. Dentre aqueles que não fizeram parte da ABE, ressaltamos Atílio Vivacqua (ES) e Francisco Campos (MG), Secretários Estaduais que assumiram para si a defesa dos princípios escolanovistas. Ao fazê-lo, contaram com a participação efetiva da ABE para as discussões, proposições, elaborações e implantação das reformas educacionais, como nos casos do Espírito Santo e de Minas Gerais.

**Figura 24 – Foto da solenidade de abertura da II Conferência**



Fonte: Revista Boletim da Associação Brasileira de Educação. Nº 13. 1929.

Em São Paulo, Sampaio Doria não conseguiu afastar-se dos princípios por ele defendidos junto à *Liga Nacionalista*, permanecendo como eixo central de sua reforma a luta contra o analfabetismo, propugnada pela Liga. Já em Minas Gerais, Francisco Campos adotou, na íntegra, o discurso e as proposições do escolanovismo, convidando

membros da ABE para o assessoramento da reforma mineira. Entretanto, sua profunda reforma limitou-se às escolas urbanas. No interior do estado nada mais fez senão estender por mais um ano a educação no campo. Observe-se que Francisco Campos descendia de família de grandes proprietários rurais de Minas Gerais. A ausência de uma política de Educação pública para o mundo rural nos mesmos moldes do que se promovia nas áreas urbanas, seria uma das faces das reformas educacionais, o que nos remete a uma compreensão sobre o papel das classes dominantes agrárias que, mesmo no pós-30, lograram manter inalteradas as relações sociais no campo, o que, por suposto, também passaria pela Educação. Quando muito, as mudanças implantadas passaram a incluir o ensino de técnicas agrícolas.

A aproximação de Francisco Campos com a ABE, mesmo com as limitações de sua reforma acima citadas e a garantia de espaço para a manutenção da educação religiosa, foi o suficiente para que Belo Horizonte sediasse a *II Conferência*.

Apesar de não poder estabelecer uma datação, entendemos que as Conferências concretizaram o que podemos identificar como a “passagem” da ABE para o terceiro momento da organização deste aparelho privado, superando seu cunho corporativo. O sucesso dessa estratégia conseguia alargar o campo de ação da Associação. Nessa terceira etapa o Aparelho Privado é concebido por Gramsci como sendo:

(...) organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias ‘nacionais’(...) (GRAMSCI, 2000, p. 41)

Não mais se tratava de participar da formulação de leis e de propor mudanças. Tratava-se, como nos aponta Gramsci, de tentar construir um projeto hegemônico nacionalmente. Essa mudança de fase fica evidente quando Ferdinando Labouriau, membro fundador e ex-presidente da ABE, propôs que a entidade apoiasse, formalmente, o Partido Democrático do Distrito Federal. Conquanto a proposta não tenha sido aceita pelo Conselho Diretor, ela era indicativa de uma tendência de entendimento do funcionamento do próprio Estado e da necessidade de fazer levar a ABE a participar da construção de um novo projeto político e econômico nacional, bem como de também de definir as políticas de Estado para a Educação, partícipes de projeto maior.

Nagle aponta que as mudanças ocorridas ao longo dos anos 20 representaram a mudança do discurso sobre a Educação e as demandas que se apontavam. Entendemos, outrossim, que é a mudança que ocorria na própria Sociedade Civil, não se tratando de um movimento espontâneo, de entusiasmo ou de otimismo. Ele afirma:

A passagem de um polo a outro é que vai distinguir o sentido das atuações na passagem da década dos dez para a dos vinte. Nesta, os assuntos educacionais vão se acomodando em programa mais amplos, onde ocupam um lugar menos marcante; acontece que, aqui, a escolarização é, apenas, um dos elementos que compõem a imagem compreensiva que reflete a gama de problemas nacionais. (...) Diante de propósitos desse tipo, a escolarização não pode deixar de ser uma parcela das cogitações, pois faz parte de um programa que é, antes de tudo, político. (NAGLE, 1976, p. 107)

A Associação buscava inserir seus projetos no seio da grande política, entendendo-se como parte de um projeto totalizante. Entretanto, fazer parte de um projeto totalizante sem construir um discurso político-econômico igualmente totalizante não garantiria a direção do processo de mudanças. Como também não implica na ausência de disputas dentro do próprio Aparelho Privado.

## ***2. A Disputa pela hegemonia de um discurso educacional na sociedade civil***

A construção de um pensamento que se tornasse coeso dentro da própria ABE abria fissuras em seu Conselho Diretor. Se todos partilhavam do discurso comum sobre a necessidade de modernizar a educação para uma mudança cultural no povo brasileiro a partir dos preceitos da Escola Nova, as questões relativas à grande política educacional - assim como as relações de classe nela implicadas - demarcavam posições políticas no seio da Associação.

Em 1927 e 1928, como já vimos, tal crise polarizou-se nas posturas antagônicas defendidas por F. Labouriau e F. Magalhães. O primeiro representava o grupo que exigia da Associação um posicionamento político partidário diante da conjuntura nacional, além do fortalecimento dos vínculos federativos com associações similares e com os Departamentos da ABE de outros estados do país. O segundo, contrário a esta posição, representava o grupo que exigia o fortalecimento do Departamento carioca, através de uma



centralização da direção, bem como o desenvolvimento de ações e programas de cunho mais cívico e moral e o apoio ao ensino religioso. Tal crise seria acirrada com a morte de Labouriau (1928). As ações de centralização defendidas por Fernando Magalhães, inclusive desrespeitando decisões do Conselho Diretor e desconsiderando deliberações das Conferências, acentuaram a crise e, em 1929, alguns dos membros fundadores renunciariam a seus cargos no Conselho Diretor.

A existência de graves tensões endógenas transparece em alguns acontecimentos paradigmáticos dessas divergências. O primeiro deles refere-se, ainda, à preparação da *II Conferência Nacional de Educação*. No *Boletim* da ABE foi republicado um artigo de José Piragibe, que era filiado a ABE, em maio de 1929, onde o autor convocava os católicos para participarem da referida Conferência organizada pela ABE, e que seria realizada em Minas Gerais<sup>149</sup>. Afirmaria ele:

A votação de Curitiba terá em Belo Horizonte uma confirmação ruidosa. Porque a ABE não tem apenas, para apoiá-la, as opiniões emitidas na primeira conferência, mas ainda e muito principalmente o brilhante parecer de uma mentalidade superior, como a de Tristão de Ataíde, um dos raros que podem ser apontados à juventude como exemplo e guia.

Terminada, assim, com chave de ouro a segunda conferência, os crentes e os que ainda não crêem, poderão dizer a si mesmos, com satisfação de quem cumpriu um sagrado dever, estas palavras consoladoras: Heitor Lyra da Silva deve estar contente.

E todo *Boletim* número 13 será um hino de gratidão. (PIRAGIBE, José. “A União”. *Revista Boletim*, Ano V, nº 13, maio de 1929, pp. 44, 45)

Considerando que a Reforma de Minas Gerais, conforme já visto, foi incentivada e apoiada pela liderança de Francisco Campos, que garantiu o ensino religioso nas escolas públicas daquele estado como estratégia de configuração de seu ‘caráter disciplinador, moral e cívico’, grande parte do público presente na II Conferência já havia experimentado, em suas realidades regionais, o ensino religioso.

Compreender os meandros da construção histórica da ABE e do discurso por ela veiculado, nos permite compreender os posicionamentos em disputa que, de fato, em 1928 (após a morte de Labouriau), resultaram na vitória da posição segundo a qual a

---

<sup>149</sup> Anexo 42: Artigo “A União” – José Piragibe

educação para o civismo passaria, necessariamente, pelo ensino da religião. Todavia isso não se deu sem debates entre seus membros dirigentes.

Fundadores e militantes da ABE, Armanda Álvaro Alberto e Edgard Sussekind de Mendonça representaram a vertente defensora de uma educação popular voltada para a construção de um princípio de cidadania, que entendia o cidadão como ser político e não apenas um sujeito habilitado para o mundo do trabalho. Ambos vinculavam-se ao grupo defensor de posturas anticlericais. Fernando Magalhães postulava, por exemplo, que a Educação deveria ser disciplinadora e moralizante, sendo o ensino religioso o instrumento mais adequado para alcançar-se tal fim.

Outro conflito endógeno à ABE dizia respeito às próprias concepções sobre o Estado e a centralidade de suas ações. Enquanto o Estatuto da ABE defendia a autonomia dos Departamentos e Seções regionais, havia aqueles que defendiam ser necessário, para solucionar o problema nacional brasileiro, que o Estado assumisse o comando das práticas educacionais e a promoção de currículos unificados, o que era advogado por Carlos Miguel Delgado de Carvalho.

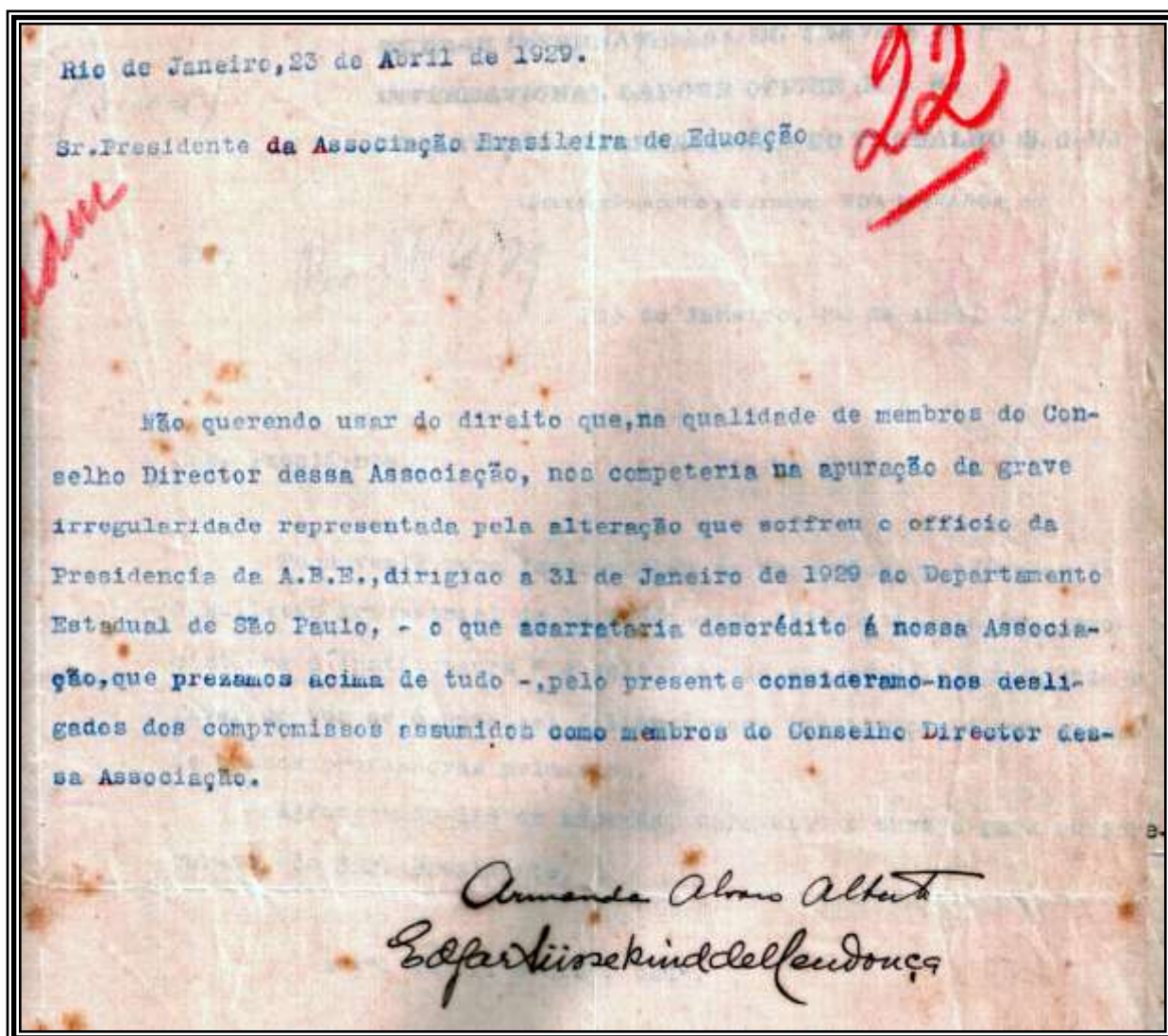
Armanda Álvaro Alberto e Edgard Sussekind de Mendonça enviaram carta<sup>150</sup> ao Conselho Diretor, denunciando o então presidente da entidade, Fernando Magalhães, por não cumprir as deliberações Conselho, desrespeitando as articulações realizadas junto à *Sociedade Paulista de Educação* com vistas à preparação da *III Conferência Nacional de Educação*, dirigindo-se, diretamente, à Diretoria de Instrução Paulista. O não cumprimento das deliberações era uma afronta aos estatutos da Associação. Na mesma carta, ambos os fundadores renunciaram a seus cargos no Conselho Diretor da entidade.

---

<sup>150</sup> Anexo 43: Carta de renúncia de Armanda Alberto e Edgar Sussekind de Mendonça

**Figura 25 – Carta de renúncia de Armanda Alberto e Edgar Sussekind de Mendonça**

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada,



1924-1926. (Anexo 38)

Outra discussão que levou à renúncia de outras lideranças do Conselho Director entre 1928 e 1929 - durante a gestão de Fernando Magalhães - relacionou-se à definição da concepção de federalização. Magalhães defendia a centralização do Departamento carioca e combatia as ações de Licínio Cardoso que viajava pelo país buscando ampliar o número de entidades a serem integradas à ABE. Diante da resistência de Magalhães, o ex-presidente da ABE, Licínio Cardoso retirou-se da Associação, ajudando a fundar a *Federação Nacional das Sociedades de Educação* (FNSE), tal como mencionado anteriormente.

Os Conselheiros da ABE decidiram, em reunião, apoiar a fundação desta Federação por não ser contrária aos princípios da associação. Todavia, desrespeitando o Conselho Diretor, Fernando Magalhães enviaria comunicado a todas as instituições parceiras da ABE e aos Departamentos estaduais negando a existência da FNSE.

Ao final da III Conferência e, principalmente, com o término da gestão de Magalhães, a ABE conseguiu retomar seu *modus operandi* onde o papel deliberativo ficava a cargo do Conselho Diretor e não de seu presidente. Essa retomada de rumos, inclusive respeitando princípio federativo, fez com que alguns de seus membros, que haviam se afastado por discordar de Magalhães, retornassem aos quadros da agência.

A menção a esses fatos da história da ABE é relevante para compreendermos os posicionamentos que viriam ocorrer às vésperas do movimento de outubro de 1930 e que explicitavam as disputas internas à Associação inviabilizando a construção de um discurso coeso. É, de fato, um conflito entre seus intelectuais orgânicos. É importante considerar que os intelectuais que renunciaram eram ligados à defesa da educação popular, laica e que apoiavam a concepção federativa da ABE. Tais posturas seriam cada vez mais fragilizadas, dentro e fora da instituição.

O que CARVALHO (1998, p. 31) compreende de forma simplista, como uma ABE carioca e católica, se observado a partir da perspectiva de uma correlação de forças, denota o resultado de conflitos e disputas bastante relevantes. Como alguns autores da historiografia da educação<sup>151</sup> já observaram, verificou-se uma polarização das discussões educacionais entre os ‘católicos’ e os defensores da Educação pública e leiga. Tal polarização, entretanto, não significou que essas eram as únicas posições existentes no bojo da abe, mas sim que, naquele dado momento, os advogados dos princípios da moral católica como formadora do civismo necessário ao homem brasileiro, conseguiram transformar seus princípios em pauta constante, erigindo-se no principal debate. O que fazia parte de uma luta endógena, por certo se refletiria nas Conferências. Neste contexto, todos os demais debates - que eram eminentemente políticos - foram alijados ou secundarizados como, por

---

<sup>151</sup> Refiro-me a uma produção historiográfica educacional que considero mais recente, a partir dos anos de 1980, dentre eles destaco: ALVES (2010); ARDUINI (2011); BEOZZO (1986); CARVALHO; GONÇALVES NETO (2006); MORAES (1992); OLIVEIRA (2004); PINHEIRO FILHO (2004); SAVIANI (2006); SCHUELER; MAGALDI (2009); TAMBARA; ARRIADA (2009); VIDAL (2013); XAVIER (2005).

exemplo, a proposta confederativa dos movimentos educacionais da ABE e as defesas de uma Educação popular que formasse cidadãos.

A ABE, tendo em vista essa momentânea correlação de forças, centralizou seus debates em torno da escola como o lócus para o aprendizado cívico, fosse por meio do ensino religioso ou do ensino de moral e cívica (laico). Acrescente-se a esse aspecto, derivado da política interna da associação, as formulações sobre a Escola Nova que, via de regra, tratavam do processo educacional como aquele que “formatava” os alunos para o mercado de trabalho e, não necessariamente, para a cidadania.

As proposições teóricas e as posições políticas que, conjunturalmente, foram vencedoras dentro da ABE, adequavam-se às mudanças verificadas após o movimento de 1930. A defesa de uma política educação nacional e centralizada acabaria por servir aos propósitos centralizadores, aprofundados nos anos subsequentes. De igual forma, o seriam os aspectos técnicos oriundos das formulações escolanovistas que despolitizariam, gradativamente, as disputas em torno do sentido e do papel da educação pública junto ao “novo” projeto de desenvolvimento nacional, que seria consagrado na Reforma de Francisco Campos e nos tempos Capanema, como o veremos adiante.

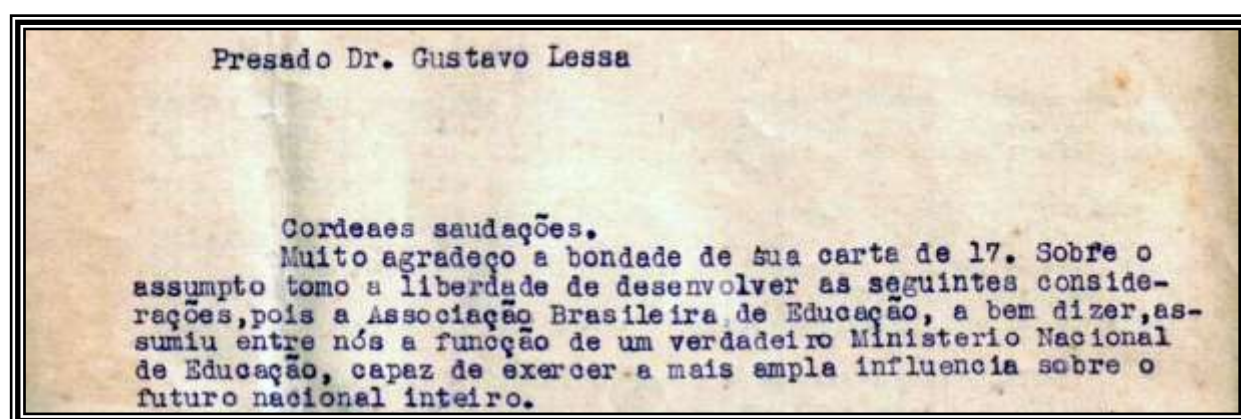
### ***3. A ABE, a grande política e a pequena política.***

As mudanças ocorridas na ABE nos dois últimos anos da década de 20 e início dos anos 30 indicavam que algumas das proposições incorporadas ao Estado restrito eram antigas reivindicações da ABE, como, por exemplo, a defesa de um Ministério específico para tratar do problema educacional brasileiro, defendida por Labouriau já na *I Conferência Nacional de Educação* (1927). Segundo o relato de Carvalho:

Era este o caso da proposta de Labouriau; um Ministério da Educação com a finalidade de ‘coordenar sistematicamente os esforços em matéria de educação e ORGANIZAR o nosso ensino’, elaborando e aplicando um ‘Plano Nacional de Educação’. (CARVALHO, 1998, p. 218)

Outras posições corroboram nossa afirmativa, como a sugestão<sup>152</sup> feita a ABE por Mario Pinto Serva<sup>153</sup>, em 1929, membro da *Liga Nacionalista Paulista*, em razão da carta enviada por Gustavo Lessa, então presidente da ABE, solicitando a participação do mesmo nas discussões sobre a criação de um Ministério para tratar dos assuntos de Educação Nacional. Nesta ocasião, Serva tratava a ABE como o “verdadeiro” Ministério da Educação Nacional, tendo em vista os serviços prestados pela entidade e afirmava apoiar a proposta de criação do referido Ministério. Sugeriu, ainda, que o Estado, nas esferas municipais, estaduais e federal, passasse a destinar 20% das verbas para a Educação<sup>154</sup>.

**Figura 26 – Recorte da Carta de Mário Pinto Serva a ABE.**



Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926.

Apesar de formular propostas relacionadas à grande política a ABE não conseguia norteá-la, nem mesmo em seus aspectos relacionados às políticas de Educação, pois a Educação era parte integrante de um projeto hegemônico em vias de construção, porém não sob a liderança das camadas urbanas e dos setores médios, donde provinha boa parte dos militantes da Associação. Os apontamentos e propostas da ABE transformaram-se, progressiva parcialmente, tornando a agência uma espécie de refém de suas próprias

<sup>152</sup> Anexo 44: Carta de Mario Pinto Serva para ABE

<sup>153</sup> Mario Pinto Serva era jornalista. Atuava na imprensa e na política paulista, tendo se tornado ao longo dos primeiros anos do século XX uma voz destacada do jornalismo e um dos principais porta-vozes da Liga Nacionalista, graças ao espaço que Julio de Mesquita oferecia em *O Estado de S. Paulo*, defendia a alfabetização obrigatória e o voto secreto. Foi fundador do Partido Democrático em São Paulo e foi eleito Deputado Federal em 1934. No imediato pós-30 participou da Subcomissão de Reforma da Lei e Processos Eleitorais, responsável por analisar e propor alterações nas regras eleitorais e a estabelecer as novas regras eleitorais para a futura Assembleia Constituinte. (SILVA; SILVA 2013); (TORREZAN 2009); (SERVA, 2014).

<sup>154</sup> Anexo 45: Carta sugerindo orçamento para educação

produções teóricas sobre a educação pública nacional. A propugnada defesa da centralização das ações do Estado através da criação de um Ministério específico e da construção de normas educacionais federais foram adotadas e, posteriormente, consolidadas pela reforma de Francisco Campos.

Os fundamentos escolanovistas, cujos principais teóricos integravam a ABE, a saber, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, tratados em muitos estudos pedagógicos como *cardeais da Escola Nova*, foram assumidos parcialmente. Seus princípios pedagógicos para a área urbana seriam, doravante, norteadores das práticas pedagógicas a serem implementadas. A Educação passava a ser encarada como um dos elementos fundamentais do progresso e do desenvolvimento nacionais. Todavia, o desenvolvimento que se defendia e as formas de articulação política entre as classes dominantes, não adotaram para o campo os princípios anteriormente defendidos. O Estado restrito implementaria, nas políticas educacionais, as pautas que lhes pareciam coerentes com os princípios que norteavam a grande política. Vargas, em 1938, definiu a forma pela qual estabeleceu as prioridades na tomada de decisão sobre políticas públicas. Diz ele:

Torna-se **impossível estabelecer normas sérias e sistematização eficiente à educação**, à defesa e aos próprios empreendimentos de ordem material, se o espírito que rege a política geral não **estiver conformado em princípios que se ajustem às realidades nacionais**.

Se queremos reformar, façamos, desde logo, a reforma política. **Todas as outras serão conseqüências desta**, e sem ela não passarão de inconsistentes documentos de teoria política (...). (VARGAS, 1938, p. 28-32.) (Grifos Meus)

A Educação, em virtude do viés tecnicista muito presente nos preceitos da Escola Nova, também defendidos pela ABE, deveria estar a serviço do projeto hegemônico nascente. Ou seja, as políticas de Educação continuariam a ser tratadas como pequena política e deveria adequar-se ao projeto socioeconômico que definia a necessidade de modernização do Brasil apostando que o carro-chefe da economia não mais seria o café ou a agroexportação, porém, os segmentos urbano-industriais, em suma, o empresariado industrial.

Gramsci define a grande e a pequena política da seguinte forma:

Pequena política (política do dia a dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas). A grande política compreende as questões ligadas à fundação

de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre diversas frações de uma mesma classe política. Portanto, é grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política. (GRAMSCI, 2000, p. 21)

O movimento de 1930, longe de representar, de fato, uma revolução, significou um grande rearranjo das forças econômicas e políticas. Quando Gramsci postulava que a grande política compreendia “a luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais” não afirmava que essas três lutas fossem excludentes entre si ou não pudessem acontecer num mesmo movimento.

As análises historiográficas sobre o movimento de 1930 apontam para conclusões, por vezes, conflitantes, conforme nos aponta Mendonça:

São quatro as principais interpretações que sintetizam a polêmica a respeito do caráter do golpe de outubro e das forças sociais que o promoveram. Em primeiro lugar acha-se a tese que vê o movimento de 30 como um movimento de classes médias. Em seguida, há os que o atribuem à ascensão da burguesia industrial no poder político. Em terceiro lugar, situam-se os autores que explicam 1930 como resultante da atuação conjunta das oligarquias agrárias produtoras para o mercado interno, associadas aos militares e, finalmente, estão aqueles que, sem se preocuparem com a valorização dos agentes diretos que realizaram o movimento, pretendem apreender seu sentido geral, avaliando os beneficiários do novo direcionamento dado pelo Estado aos rumos da economia. (MENDONÇA 1985, p. 14-15)

Ao defender que o movimento de 1930 deva ser analisado a partir da compreensão de quem teriam sido seus principais beneficiários, a autora nos conduz a uma reflexão em que o imediato pós 30 deve ser concebido como fruto de uma correlação de forças que envolveram grupos heterogêneos, indo desde setores oligárquicos tradicionais e dissidentes, passando por grupos empresariais e camadas médias urbanas, bem como teria que atender a algumas demandas da classe trabalhadora urbana para estabelecer um melhor controle sobre essa mão de obra.



Corroborar essa afirmação o decantado argumento do presidente do estado de Minas, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada: “Façamos a revolução antes que o povo a faça”, que findava por apontar que o rearranjo político deveria, ao mesmo tempo, *destruir*, *defender* e *conservar* algumas de suas bases sem que, necessariamente, aspectos orgânicos daquela sociedade fossem profundamente alterados naquele momento. A progressiva ascensão da burguesia industrial como setor “modernizador” não significou, em absoluto, a destruição dos grupos agroexportadores. Pelo contrário, as bases do novo rearranjo político seriam asseguradas mediante a preservação das relações socioeconômicas e políticas vigentes no mundo rural.

A grande política educacional, neste contexto, seria gradativamente amesquinhada, reduzindo-se ao estatuto de pequena política. Fazia parte da grande política do Estado do imediato pós 30 transformar a grande política em pequena política, ao amputar das políticas educacionais as principais discussões até então levantadas pela ABE, como por exemplo: aquelas relativas à universalização do ensino, a opção pela laicidade (ou não), o papel da Educação na formação de cidadãos em seu sentido pleno e não apenas como formadora do trabalhador; a importância da participação da comunidade nos destinos da escola através da criação de associações de pais e professores e por fim, porém não menos importante, a federalização das práticas educacionais, a fim de impedir com que a Escola servisse aos interesses dominantes locais e regionais. O Estado restrito teria inscrito, em sua materialidade, os aspectos técnicos defendidos pela Escola Nova, deixando de lado a discussão política sobre a Educação.

O Estado brasileiro, mediante a nova correlação de forças entre os novos grupos no poder, atuaria contundentemente no sentido de apequenar a grande política, fosse com a imposição do sindicalismo corporativista – a crescente repressão aos movimentos de trabalhadores que não fossem aqueles apoiados pelos sindicatos oficiais –, fosse com a transformação dos debates político-econômicos setoriais em meros conselhos e autarquias responsáveis por emitir pareceres técnicos sem qualquer caráter deliberativo.

Considerando que a ABE, longe de ser monolítica, fora – ao menos nas reflexões referentes à Educação e Projeto Nacional - uma agência contra-hegemônica nos anos 20, agora, no novo contexto, teria boa parte de seus quadros simpatizantes da mudança

do regime em 1930. A questão que se colocava era a possibilidade de transformar-se em agência hegemônica no tocante à definição dos destinos educacionais do país.

NAGLE (1976) afirma que:

As plataformas políticas, elaboradas na década dos vinte, fornecem o exemplo mais significativo, especialmente as plataformas das candidaturas Júlio Prestes e Getúlio Vargas. Elaboradas num momento de crise nacional, teriam que abordar os temas que mais de perto interessavam aos grupos com os quais pactuavam. Em meio às promessas de anistia, de eliminação das leis compressoras, de transformação da legislação eleitoral, de resolução da questão social, de defesa da produção, principalmente do café, etc., o programa da Aliança Liberal propõe o problema da escolarização (p. 107)

Ainda na Aliança Liberal, sob a liderança de Getúlio Vargas, o programa de campanha já havia incorporado uma série de questões que circulavam na sociedade, na imprensa e nas Conferências. Eram demandas da educação proclamadas pelas suas lideranças intelectuais. Tais considerações sobre a educação, de certo, eram frutos do sucesso da ação empreendida por décadas da 1ª República, como a concepção/crença de que a educação salvaria o país. Essa concepção já estava amplamente divulgada e já havia se tornado mais do que senso comum: um axioma irrefutável.

Quando o movimento de outubro alçou o controle do Estado restrito, pouco mais de um mês depois, em 14/11/1930, ocorreu a criação do Ministério de Educação e Saúde (MÊS) - uma anterior reivindicação da ABE. Tratava-se, porém, de uma estratégia que tomaria a frente da discussão e das ações que se achavam espalhadas pela sociedade...

Com a Revolução de 1930, o Estado tornou-se o fulcro da política educacional, o que demandou um permanente processo de negociação com os atores educacionais, estratégia indispensável para que o Governo lograsse constituir uma ampla base de apoio, seja pela aproximação com setores da Igreja Católica, seja pela cooptação dos educadores vinculados ao movimento escolanovistas, chamados a participar da burocracia educacional. (XAVIER, 2005, P. 108)

Tratava-se não apenas de satisfazer a anseios políticos, mas antecipar ações para obter o controle sobre as mesmas. A educação já contava com um número significativo de intelectuais relevantes e ativos em espaços de atuação já organizados. Controlar esse movimento era fundamental para justificar/legitimar um governo centralizador. Na disputa

por cargos no novo governo, Vargas garantiu a Minas Gerais o controle do MES, nomeando ninguém menos que Francisco Campos para comandá-lo. Ora, o novo mandatário que fora secretário em Minas, proveniente dos setores agrários dominantes, havia se tornado notório nos meios educacionais, posto ter sido responsável pela Reforma Educacional mineira de 1928. Na ocasião mostrou habilidade ao manipular o ideário escolanovista, criando uma estrutura urbana para o ensino público, aliançando-se com os poderes católicos locais e cooptando diversos intelectuais escolanovistas de reconhecimento nacional. A exemplo de sua gestão em Minas Gerais, sua atuação no MES seria ainda mais marcada por posicionamentos peculiares: autoritário, centralizador, manipulador, elitista, liberal.

Em sua posse no ministério, Francisco Campos discursava como um "revolucionário" consciente dos desafios que as forças vitoriosas no movimento de outubro entendiam ser os mais importantes a serem enfrentados. O Brasil não era mais um país de "liberais", mas de "produtores", e era preciso adaptar o sistema de ensino a essa nova realidade. E o Francisco Campos da reforma mineira do ensino primário e normal (1926-1930) também se fazia presente no discurso de posse ao enfatizar a importância do ensino primário, único nível de ensino explicitamente referido, visto como um problema "cujo vulto reclama esforços correspondentes à envergadura e proporções do seu tamanho". Não obstante a opinião do ministro, entretanto, o Governo Provisório manteve os princípios da Constituição de 1891 e o ensino primário permaneceu fora da responsabilidade direta do governo federal. Afinal, não convinha interferir na área de competência dos poderes oligárquicos regionais criando conflitos desnecessários. (MORAES, 1992, pp. 293, 294)

O discurso de Francisco Campos demonstrava o tamanho da coerência de seus objetivos. As outras áreas da educação não foram incorporadas a seu discurso por já terem sido amplamente discutidas pela sociedade civil, inclusive com propostas de intervenção. Trazer á público tais pontos o colocaria em situação de diálogo, e isso seria o que o Ministro evitaria, permanentemente.

Quando Francisco Campos iniciou seus trabalhos no Ministério da Educação, em 1931, suas primeiras ações já demonstrariam o tom de toda sua gestão. Rapidamente, antes de possibilitar a mobilização da sociedade, criou uma série de decretos sobre pontos já discutidos no âmbito de aparelhos de hegemonia da sociedade civil, em especial pela ABE. Porém os fez sem qualquer consulta ou estudos de levantamento da realidade.

1. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; 2. Decreto nº 19.851, da mesma data, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; 3. Decreto nº 19.852, também da mesma data, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; 4. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; 5. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do País; 6. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; 7. Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário. (MORAES, 1992, pp. 295,296)

Segundo MORAES (1992), Francisco Campos assim como fez em Minas Gerais, preservou a “bandeira” do ideário escolanovista. Entretanto, seu princípio norteador era o de “garantir uma formação ‘adequada’ de ‘cidadãos’ e da produção e modernização das elites” (p. 296). Ao mesmo tempo concentrou em seu ministério o controle e a promoção da educação, como fica claro através de sua forma de relacionar-se com o *Conselho Nacional de Educação*.

A regulamentação do Conselho Nacional de Educação foi exemplar a esse respeito. Embora o decreto que o constituiu precisasse o seu caráter estrito de assessoria como órgão consultivo do ministro nos assuntos técnicos e didáticos relativos ao ensino, os Decretos nº 19.851 e 19.890, que dispõem, respectivamente, sobre as reformas do ensino superior e do secundário, definiram uma outra esfera de jurisdição para o Conselho. Na verdade, atribuíram ao Conselho o poder decisório — embora sempre subordinado ao ministro — sobre questões educacionais que o transformariam em arena aberta à negociação dos vários e contraditórios interesses em presença, sobretudo o confronto entre o ensino público e o ensino privado. De fato, o Conselho se transformaria, nos anos subsequentes, em terreno fértil para o enfrentamento das principais forças que buscavam afirmar sua autoridade em legislar no campo da política educacional. Como assinala Miceli (1983, p.410), "...uma arena de luta entre interesses favoráveis e contrários à 'centralização', entre interesses favoráveis e contrários à autonomização dos corpos de 'especialistas' e dos órgãos 'técnicos'". (MORAES, 1992, p. 297)

O CNE tornou-se uma arena de embates, todavia, dela foi excluída a representação profissional dos professores do Ensino Primário, por exemplo. Tal ausência era significativa, na medida em que uma das atribuições do Conselho era firmar as diretrizes para este mesmo ramo do ensino. O tipo de relação por ele mantida com esses profissionais se reproduziria durante toda sua gestão, influenciando a percepção sobre essa categoria que se estenderia, também, à posterior gestão de Gustavo Capanema, seu sucessor na pasta. A

ideologia adotada por Francisco Campos o levaria a concluir - e assim dirigir sua política educacional - que a formação escolar era importante e relevante para constituir os futuros cidadãos na qualidade de trabalhadores disciplinados e adaptados a seu meio social. Em contrapartida, a formação dos filhos oriundos das classes dirigentes e das camadas médias urbanas, deveria ser orientada para a capacitação dos novos quadros dirigentes, o que era percebido como fundamental para o futuro das instituições políticas nacionais.

Dessa forma, os professores do Ensino Primário não eram legitimados como atores políticos ou mesmo intelectuais. Eles seriam os operários da educação. E, de acordo com a lógica assumida por Campos, as “verdadeiras” diretrizes a serem impressas à Educação deveriam provir de “verdadeiros” intelectuais. Mesmo com representação no CNE, nem a ABE, nem os escolanovistas (defensores do ensino religioso ou do ensino laico) se opuseram a esta deliberação no Conselho. Os intelectuais orgânicos da educação mais próximos das vertentes anarquistas, comunistas ou operárias denunciavam semelhante exclusão, sem encontrar espaços efetivos de diálogo ou de intervenção. Às vésperas da *IV Conferência Nacional de Educação* (1931), o *Sindicato dos Trabalhadores do Ensino*, através de José Neves, protestava no *Diário de Notícias*:

O programa a que obedecerá a 4ª Conferência da ABE envolve teses e nele domina o pensamento de encaminhar a solução do problema educacional no Brasil, deixando de parte quem a deve promover – o educador. (...) Fossem os professores do Brasil os mais perfeitos do mundo, estivesse já solucionado o problema do aparelhamento técnico, ainda faltaria o esteio essencial à eficiência educativa. Pedir-se-ia a ‘Escola da Vida e pela Vida’ a quem nem o direito à vida tem assegurado; pedir-se-ia a ‘Escola do trabalho’ a quem encontra no trabalho meio de morte; já não quero dizer que se pediria a escola da liberdade a quem jamais teve liberdade na Escola. (...) Os renovadores de hoje trabalham no setor intelectual tentando divulgar a Pedagogia e Psicologia, principalmente; no moral, pregando o ‘sacerdócio’ do ensino, o que quer dizer resignação às condições materiais que aí estão e que devem sustentar, por ironia, a inteligência e a vontade do educador renovado. (...) Se os professores tivessem compreendido mais cedo a necessidade premente da organização em sindicatos de resistência, já poderiam organizar um congresso nacional, com um programa, cuja primeira parte estaria assim: a) Estatística dos vencimentos dos professores brasileiros e duração do trabalho diário; b) Elaboração de uma tabela de salários mínimos; c) fixação do tempo máximo de trabalho que não prejudique a eficiência do ensino; d) Plano de luta pela adoção da tabela e pelo máximo de trabalho eficiente. Porém, até lá, deixemos que façam metafísica sobre o Brasil educado. E sobre a escola Nova também (...) (NEVES, José. “A 4ª Conferência da ABE Uma

questão preliminar que ela abandona.” **Jornal Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 4 de dezembro de 1931 **APUD CARVALHO**, 1998, pp. 374, 375)

A operação que ABE realizou ao congregar os diversos movimentos educacionais, agora em disputa pelo controle de agências do Estado restrito, voltava-se contra as frações de classe menos privilegiadas e acabou por servir como desarticuladora desses grupos. A ação da ABE conseguiu garantir a força do discurso científico sobre a educação, a importância da formação técnica e específica do educador, mas não foi exitosa em fortalecer o movimento de professores como categoria profissional, muito menos com visão de classe social e interesses próprios. Para esse grupo restava agora, a partir da década de 30, reiniciar seus esforços de articulação e praticamente recomeçar do zero.

Entretanto, mesmo sobre essa tal “elite intelectual”, a operação orquestrada por Francisco Campos com a criação do CNE fora magistral. O conselho era uma arena de disputas, sem que, todavia, suas decisões se tenham transformado em práticas, tamanha a dificuldade de se chegar a um consenso. Ademais, o CNE não possuía autonomia decisória. Qualquer deliberação deveria ser aprovada pelo Ministro. Assim, o CNE nunca contou, de fato, com a garantia de autonomia para os intelectuais da educação, reduzido ao papel de mero produtor de pareceres técnicos, a serem submetidos à decisão de quem o criara.

Na Reforma de Francisco Campos, a formação das camadas dirigentes e camadas médias não se restringiram às universidades. Buscando emprestar uma organicidade ao Ensino Secundário estabeleceu medidas como: currículo seriado; frequência obrigatória; ginásial com cinco anos de duração e um complementar de dois anos com caráter de especialização. Essa especialização poderia ser realizada em áreas pré-médicas, pré-jurídico e pré-politécnico. A reforma igualmente assegurou a equiparação de todos os colégios secundários oficiais, públicos e privados, ao Colégio D. Pedro II, desde que submetidos à inspeção federal.

A reestruturação idealizada e operacionalizada pelo primeiro titular do Ministério da Educação e Saúde Pública rompeu, em definitivo, com o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados. Como parte integrante dos desdobramentos da Revolução de 30, a Reforma Francisco Campos procurou superar estruturas escolares de longa duração e imprimir à cultura escolar do ensino secundário homogeneização e centralização nacionalizadas, colocadas em marcha pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Ela enfatizou a educação integral e a cultura disciplinar, que concorriam para a produção de um *habitus* burguês nos alunos de ensino

secundário. Nesta direção, o intuito da Reforma Francisco Campos foi reestruturar o ensino secundário para adequá-lo à obra da modernização nacional. (DALLABRIDA, 2009, p.190)

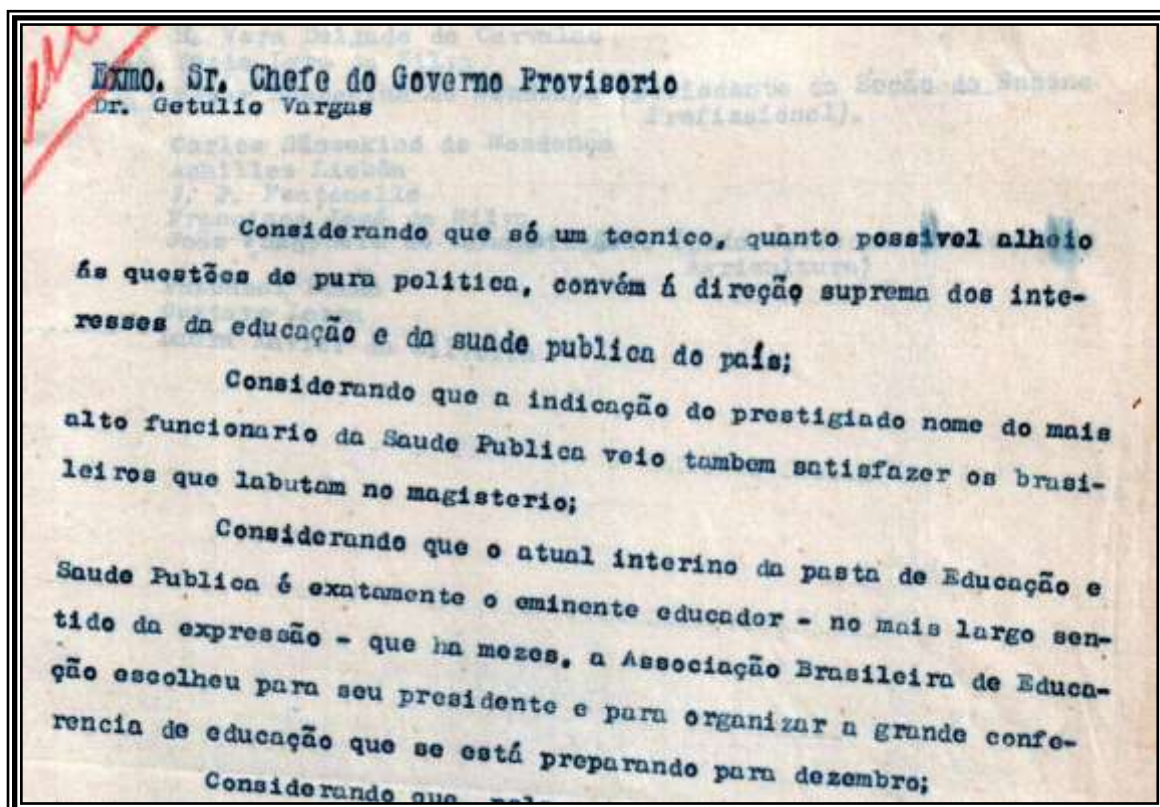
Nessa lógica de construir, segundo Moraes, um *'habitus burguês'*, sem maiores aprofundamentos filosóficos ou metodológicos do escolanovismo, Campos, em nome dos resultados, imprimiu um ritmo às instituições secundaristas buscando *'diminuir dia a dia a influência da família e da comunidade'* (MORAES, 1992, p. 301). O foco voltava-se para a estrutura escolar, que deveria ser capaz de atender a um público que, ao final do ciclo formativo, fosse tornasse capaz de atender ao mercado de trabalho. Tratava-se de formar gerações de técnicos capazes de ampliar a produção das riquezas *'nacionais'*.

Em setembro de 1931, Francisco Campos se afastaria temporariamente do Ministério por razões de saúde. Em seu lugar, Vargas nomeou, provisoriamente, Belisário Pena (entre setembro a dezembro do mesmo ano). Em um último esforço de resistência política ao exacerbado centralismo de Campos, a ABE enviou um documento<sup>155</sup>, assinado por diversos membros destacados da agremiação, solicitando ao presidente que não retirasse Belisário Pena da pasta. Seus argumentos apoiaram a entrega do Ministério a um agente da área de educação e de saúde, já que Belisário Pena era professor e médico sanitarista. O pedido da ABE não foi acatado. Entretanto é relevante observarmos os intelectuais signatários do documento, bem como as referências por eles fornecidas sobre sua representação junto a outras instituições que não a ABE.

---

<sup>155</sup> Anexo 46 – Comunicação da ABE com o Presidente Getúlio Vargas

Figura 27 – Trecho da Comunicação da ABE com o Presidente Getúlio Vargas



Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 – 1925-1929 – A6 – 31

A despeito do indeferimento da solicitação da ABE, Vargas e Campos se fizeram presentes na IV Conferência Nacional de Educação, realizada na cidade do Rio de Janeiro, em dezembro de 1931. Nos discursos de abertura os participantes foram convocados a responder sobre questões relativas à Educação nacional, o que acabaria resultando na construção do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Nos estudos de CUNHA (2008), afirma o autor que a ideia do Manifesto surgiu a partir da *IV Conferência Nacional de Educação* (13 a 20/12/1931), organizada pela ABE. Ainda na abertura do evento, os representantes do governo provisório e do Ministério da Educação e Saúde cobraram dos educadores o posicionamento sobre qual seria “o sentido pedagógico da Revolução” (p. 126). Segundo testemunho de Carlos A. Nobrega da Cunha (um dos signatários do Manifesto e membro da ABE), ao abrir os trabalhos da Conferência após à solicitação de Vargas e Campos, garantiu a continuidade daquilo que havia sido planejado para se debater no evento – Educação popular na fase primária – mas que se organizariam para tentar responder ao que fora indagado.



Seu encaminhamento vinha sustentado numa apreciação acerca das atribuições daquela IV Conferência, convocada, segundo ele, ‘para discutir 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. (CUNHA, 2008, pp. 126, 127)

Entretanto, Nóbrega da Cunha se comunica com Fernando de Azevedo, que se encontrava em São Paulo, e este aceita o encargo de produzir um documento que indicasse o pensamento desse grupo sobre o problema educacional brasileiro. Acabava de nascer o gérmen do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Entre a provocação feita pelos governantes e a divulgação do Manifesto, decorreram menos de três meses, tempo necessário para o grupo que tomou a frente da iniciativa de elaborar e divulgar o documento, que se pretendia nacional e revolucionário.

(...) Era preciso, pois imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o pulico e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional. (Manifesto dos Pioneiros, 1932, § 6)

#### **4. “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A Reconstrução Educacional no Brasil – ao povo e ao governo”<sup>156</sup>: um Mito fundador?**

Foi assim nomeada a declaração publicada, simultaneamente, em diversos jornais de grande circulação no dia 13/03/1932. XAVIER (2002) e VIDAL (2013), destacam dentre os veículos da grande imprensa os jornais *O Estado de São Paulo*, cujo o

---

<sup>156</sup> Publicado integralmente pelo INEP em artigo: “Debates e propostas: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.” In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 65 (150): 407-425, maio/agosto, 1984.

<[http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf)>. Acesso em: 11/05/2012.

proprietário era Julio de Mesquita Filho, e o *Diário de Notícias* onde Cecilia Meireles escrevia uma coluna *Página da educação* e Carlos Alberto Nobrega da Cunha era um de seus diretores.

O título da declaração-manifesto que se apresentava deixava a entender a carga ideológica envolta em sua construção. No subtítulo, a proposição é clara quando se refere à *Reconstrução Educacional*: sugere-se a necessidade de sair de um caos educacional ou de realiza-la para uma sociedade moderna. Não se tratava de um projeto voltado para acertar passos ou consertar caminhos, mas o desejo de edificar algo novo, diferente do já existente. O programa estava sendo apresentado *ao povo e ao governo*: tratava-se de uma convocação para ação.

Separados, povo e governo, são postos no mesmo patamar quanto à responsabilidade sobre as ações a serem tomadas. O termo *Manifesto* sugere a carga da autoridade do sujeito que declara e de seu direito de fazer com que o outro saiba o que o enunciador deseja. No momento em que se autodenominaram como *Pioneiros* buscaram criar para si o *status* de quem se antecipou na adoção ou defesa de novas ideias ou doutrinas, de precursores de um movimento e, ao mesmo tempo, pelo plural utilizado, de construtores de uma acepção de grupo. Entretanto, nesse jogo de palavras subentendidas, todas as mensagens são questionáveis quando as consideramos dentro de uma reflexão histórica e contextual.

O *Manifesto*, todavia, não se dirigia apenas ao Povo e ao Governo. Ele demarcava uma posição perante os adversários que disputavam a direção na Sociedade Civil. Para entendermos inclusive esse tom do manifesto, ao invés de apenas considerá-lo dentro do seu texto ou da posição política ideológica de seus signatários, precisamos contextualizá-lo para observarmos com quem buscava ele, de fato, dialogar.

O *Manifesto* em seu primeiro parágrafo repete a o argumento já conhecido desde o início da República: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (§1). O que com certeza foi um ponto de rompimento com diversas outras lideranças da educação (inclusive Carneiro Leão), o documento começa fazendo uma severa crítica a todas as reformas feitas, ou por elas próprias não terem significado ações efetivas em prol da estrutura educacional ou por

estarem desvinculadas entre si, não passaram ações pontuais destruídas por gestões posteriores. Apontava como principal causa:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 1932, § 2)

Essa crítica fundamentava a ideia de reconstrução educacional do país. A preocupação principal era criar um sistema de ensino público com clareza em seus objetivos, pautado por princípios científicos e com estruturas capazes de assegurar uma formação que, respeitando a individualidade do ser, também desenvolvesse sua consciência de que, enquanto um ser social possuía deveres para com a sociedade: trabalho, cooperação e solidariedade. Para os autores do manifesto, só assim seria factível construir uma educação acima das considerações derivadas de interesses de classes, como se isso fosse possível em uma sociedade de classes.

(...) Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação (...) deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um ‘caráter biológico’, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites de classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (...)

(...) A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. (...) (*Manifesto dos Pioneiros*, 1932, §§ 10,11)

Com base nessas considerações os “pioneiros” buscavam traçar os princípios filosóficos e técnicos da ‘nova educação’ que propunham e a partir desse lançar propostas concretas de organização para a implantação de um sistema de ensino nacional. Em uma

síntese produzida por Paschoal Lemme<sup>157</sup> (2005), signatário do *Manifesto*, ele nos apresenta quais deveriam ser suas características basilares. Dos dez pontos que redigi, aqui cito especialmente sete deles, que se referem a mudanças do sistema que o grupo queria implementar:

3. (...) deve caber ao Estado, como representante de todos os cidadãos, assegurar esse direito, tornando-se assim a educação uma função essencialmente pública. 4. Para assegurar esse direito democrático a escola deve ser única, obrigatória, pelo menos até um certo nível e limite de idade, gratuita, leiga, e funcionar em regime de igualdade para os dois sexos. 5. O Estado adotará uma política global e nacional, abrangendo todos os níveis e modalidades de educação e ensino. 6. Entretanto, na organização dos serviços e dos sistemas de educação e ensino será adotado o princípio da descentralização administrativa. 7. Os métodos e processos de ensino obedecerão às mais modernas conquistas das Ciências Sociais, da Psicologia e das técnicas pedagógicas. Os mesmos critérios serão adotados para a medida da aprendizagem e a apuração do rendimento dos sistemas escolares. 8. A educação e o ensino devem obedecer a planos definidos, constituindo *sistemas* em que os educandos possam ascender, através de uma escada educacional contínua, das escolas pré-primárias, às primárias, secundárias e ao ensino superior, de acordo com sua capacidade, aptidões e aspirações, e nunca por suas diferenças em poder econômico. 9. Os professores, de todos os graus e modalidades de ensino, devem ser formados dentro de um espírito de unidade, constituindo-se num corpo profissional consciente de suas responsabilidades perante a Nação, os educandos e o povo em geral; para isso, devem receber remuneração condigna, para que possam manter a necessária eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis ao desempenho de sua missão.” (LEMME, 2005, pp. 172, 173)

Dentro da estrutura educacional o grupo dos “pioneiros” clamava por um sistema de educação público com as seguintes características: a) ser capaz de adotar a metodologia da Escola Nova (ou Ativa); b) ser seriada e disponível para a população do ensino primário ao ensino superior (universidade); c) interagir com a comunidade que a escola estivesse inserida; d) com uma unidade (filosófica, programa, método) nacional; e) ser laica, obrigatória, gratuita e mista; f) implantar universidades voltadas para o desenvolvimento das ciências de todas as áreas e autônoma; g) garantir a unidade nacional, mas com autonomia administrativa regional; h) oferecer formação superior para todos os níveis do magistério.

---

<sup>157</sup> Publicado originalmente na *RBEP* v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984. Aqui acessada através da reprodução do artigo na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em 2005, citação completa na Bibliografia desta tese.

Sobre a compreensão que a historiografia educacional passou a dar a essa autodenominação e personalidade que o próprio grupo dos “pioneiros” criou para si, VIDAL sintetiza os estudos mais recentes, publicados a partir dos anos 80, apontando a seguinte conclusão:

(...) Os *pioneiros* emergiram como um grupo cuja coesão não era fruto da identidade de posições ideológicas, mas estratégia política de luta, conduzida no calor das batalhas pelo controle do aparelho educacional. Nesse sentido, tal personagem coletivo não tinha poder explicativo para as análises que retroagiam às décadas anteriores, nem mesmo para as que avançavam além da primeira metade dos anos 1930, como tinha sido prática até o momento na investigação educativa. (VIDAL, 2013, p. 581)

O avanço das reflexões educacionais sobre o assunto é relevante, entretanto, chamo a atenção para esse modelo teórico que leva a separar conceitos intrinsecamente ligados: política, ideologia e ‘grupo’.

Difícilmente um grupo de pessoas que, na época, eram proeminentes, emprestaria seus nomes a um documento se não tivesse uma identidade ideológica com os demais signatários, pois, desde sua formulação, já se desejava grande publicidade através da circulação nas grandes mídias escritas. A reunião desse grupo capaz de apresentar um ‘documento/monumento’ (como se refere XAVIER, 2002, p. 31) repleto de defesas ideológicas, com pretensões de tornar-se marco fundador de um movimento não foi realizada ao acaso. É impossível conceber que seus integrantes não tivessem consciência de que as afirmações nele contidas não eram novas, tendo em vista que vários que o assinaram já haviam participado ou conduzido Reformas Educacionais estaduais na década de 1920.

Quando não isso, muitos desses membros participavam de outros movimentos educacionais e culturais desde inícios da década de 1920, defendendo ideias que estavam presentes no *Manifesto*, com especial destaque para aqueles que haviam atuado na abe, aliás, quase 50% do total de assinaturas. Alguns a integraram desde sua criação. Outros como Anísio Teixeira e Afrânio Peixoto, tornaram-se filiados no ano da assinatura do *Manifesto*, porém ocupando cargos de direção na Associação. Outra premissa que os unia era a produção literária sobre o escolanovismo ou escola ativa (tais denominações se misturaram aqui no Brasil). Assim, é difícil reduzir esse documento a uma *estratégia política de luta conduzida no calor da batalha pelo aparelho educacional*. A maioria dos integrantes já fazia parte do aparelho do Estado ou participavam de agências que já

pressionavam para interferir nas políticas de Estado. Diante disso, quais pontos podem, de fato, apontar como novos e como pressão sobre a disputa pela hegemonia?

Ao contrário do afirmado por Vidal sobre a abordagem da historiografia educacional, o valor histórico desse grupo e seu documento só podem ser entendidos quando se busca compreender e questionar suas raízes fincadas nas décadas anteriores. Faz-se necessário situarmos o documento/monumento dentro de seu contexto cultural, social, político e econômico para, então, observarmos os possíveis reflexos nas décadas posteriores a 1930. Para esse fim é preciso situar os signatários do *Manifesto da Educação Nova*.

Para melhor exemplificar a influência da própria história da ABE e das discussões por ela suscitadas na construção do *Manifesto* é preciso destacar quem o assinou. São eles, na ordem das assinaturas publicadas.

1. Fernando de Azevedo
2. Júlio Afrânio Peixoto
3. Antonio de Sampaio Doria
4. Anísio Spindola. Teixeira
5. Manoel Bergstrom. Lourenço Filho
6. Edgar Roquette Pinto
7. José Getúlio Frota Pessoa
8. Julio de Mesquita Filho
9. Raul Carlos Briquet
10. Mario Casasanta
11. Carlos Delgado de Carvalho
12. Antonio Ferreira de Almeida Jr.
13. José Paranhos Fontenele
14. Roldão Lopes de Barros
15. Noemy Marques da Silveira
16. Hermes de Lima
17. Attilio Vivacqua
18. Francisco Venâncio Filho
19. Paulo Maranhão
20. Cecilia Benevides de Carvalho Meireles
21. Edgar Sussekind de Mendonça
22. Armanda Álvaro Alberto
23. Sezefredo Garcia de Rezende
24. Carlos Alberto Nobrega da Cunha
25. Paschoal Lemme
26. Raul Rodrigues Gomes

A primeira consideração a ser feita refere-se ao número de signatários que eram associados na ABE. Das vinte e seis assinaturas, doze eram de integrantes da ABE e

alguns em cargos de direção na entidade. Eram eles: Fernando de Azevedo, Júlio Afrânio Peixoto, Anísio Spindola. Teixeira, Manoel Bergstrom. Lourenço Filho, Edgar Roquette Pinto, Carlos Delgado de Carvalho, José Paranhos Fontenele, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Carlos Alberto Nobrega da Cunha e Paschoal Lemme.

Dentre os citados acima, alguns já foram destacados ao longo trabalho. Entretanto, creio ser necessário tratar, mesmo que brevemente, das presenças de Júlio Afrânio Peixoto, Carlos Alberto Nobrega da Cunha e Paschoal Lemme, que tiveram atuação mais destacada.

**Júlio Afrânio Peixoto** (1876-1947) era médico legista e ainda atuou como político, professor, crítico, ensaísta, romancista, historiador e literário. No Rio de Janeiro foi inspetor de Saúde Pública (1902) e Diretor do Hospital Nacional de Alienados (1904). Após concurso, foi nomeado professor de Medicina Legal da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1907) e assumiu os cargos de professor extraordinário da Faculdade de Medicina (1911); diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro (1915); diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1916); Deputado Federal pela Bahia (1924-1930); professor de História da Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932) e Reitor da Universidade do Distrito Federal, em 1935. Assumiu assento na ABL em 14 de agosto de 1911 e também era membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, da Academia Nacional de Medicina Legal e membro da Associação Brasileira de Educação.<sup>158</sup>

**Carlos Alberto Nóbrega da Cunha** (1897-1974)<sup>159</sup> nasceu na cidade de Dorândia (RJ). Trabalhou simultaneamente como educador no Distrito Federal e como jornalista. Como jornalista trabalhou em *A noite* e em *O jornal* e foi um dos diretores fundadores de *O Diário de Notícias*.

Como jornalista, foi responsável por divulgar e apoiar a reforma educacional empreendida no Distrito Federal por Fernando de Azevedo. Como docente, foi professor de Sociologia da Educação e diretor do Colégio Pedro II, até 1931. Também atuou como diretor de Curso de Continuação, Aperfeiçoamento do Distrito Federal, Diretor do

---

158 Fonte: <<http://www.ihgs.com.br/cadeiras/patronos/juliopeixoto.html>>. Acesso em: 28/01/2015.

159 SAVIANI (2007, p. 236)

Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Superintendente Geral do Ensino Secundário (Ministério da Educação), Diretor da Divisão do Ensino Primário do Ministério da Educação e membro da Comissão Nacional do Ensino Primário. Na vida político-partidária foi um dos fundadores do Partido Socialista Fluminense, sendo ativo na militância política, chegando a ser empossado, conforme informa o verbete *Partido Socialista Fluminense*, no portal do CPDOC/FGV.

Partido político fluminense fundado em 14 de dezembro de 1932, filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB). Foi extinto junto com os demais partidos do país pelo Decreto nº 37, de 2 de dezembro de 1937, logo após a instauração do Estado Novo.

Com um programa idêntico ao do PSB, o PSF teve como principais organizadores César Tinoco, Vicente Ferreira de Moraes, José Alípio Costallat, Eugênio de Macedo Torres, Altivo do Vale e Silva, Altivo Linhares, **Carlos Alberto Nóbrega da Cunha**, o general Cristóvão Barcelos e o capitão Asdrúbal Gwyer de Azevedo. Os dois últimos, por discordarem das linhas expostas no programa, em pouco tempo desligaram-se da agremiação.

Nas eleições de maio de 1933 para a Assembleia Nacional Constituinte, o PSF coligou-se com o Partido Proletário do Rio de Janeiro e conseguiu eleger dois representantes: José Alípio Costallat e César Tinoco. Sua força eleitoral concentrava-se sobretudo em Rio Bonito, Itaboraí, Capivari, Barra de São João e Mangaratiba.

Em 1934, na preparação das eleições de outubro para a Câmara Federal e a Assembleia Constituinte estadual — a qual, por sua vez, deveria eleger o governador do estado e dois senadores, a aliança com o Partido Proletário se rompeu. Devido a divergências quanto à organização das chapas de candidatos, uma facção do Partido Proletário uniu-se ao Partido Liberdade e Trabalho, enquanto a comissão executiva mantinha o acordo com o PSF. Realizado o pleito, o Partido Proletário não elegeu nenhum representante, mas o PSF reconduziu Alípio Costallat e César Tinoco à Câmara Federal e elegeu cinco deputados estaduais.

Por essa época, os partidos de maior força eleitoral no estado do Rio eram a União Progressista Fluminense (UPF) e o Partido Popular Radical (PPR). Para conquistar o governo do estado, ambos os partidos precisariam do apoio do PSF. Dos cinco deputados socialistas eleitos, três — Quinto Ferrari, Luís Frederico Carpenter e João Herdy Boechat — eram simpatizantes da UPF. A comissão executiva do PSF, entretanto, iniciou entendimentos com o PPR, o que provocou atritos com outro deputado socialista eleito, Antero Manhães. Empenhados cada vez mais num acordo com o PPR, os dirigentes socialistas decidiram substituir esses quatro deputados por suplentes, a saber, José de Oliveira Campos Júnior, Modesto Vilela, **Carlos Alberto Nóbrega da Cunha** e Francisco Bittencourt Júnior.<sup>160</sup>

---

<sup>160</sup> Fonte: <<http://www.fgv.br/cpdoc/busca/Busca/BuscaConsultar.aspx>>. Acesso em: 28/01/2015.



Na ABE teve destacada participação, sobretudo nas Conferências por ela promovidas. Segundo alguns relatos, teria sido ele o responsável por se comunicar com Fernando de Azevedo para que este redigisse o *Manifesto dos Pioneiros*, como resposta desta organização ao que fora solicitado pelo governo, na pessoa do Chefe do governo provisório e do Ministro Francisco Campos.

**Paschoal Lemme** (1904-1997) nasceu no Rio de Janeiro em uma família de classe média do bairro do Méier. Em 1924, foi nomeado professor-adjunto de 3ª classe na rede pública do Distrito Federal, por Antonio Carneiro Leão. Ingressou na ABE em 1926. Em 1928 integrou a equipe de Fernando de Azevedo, na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, se tornando assistente do professor Jônatas Serrano (também membro da ABE). Trabalhou na reforma do ensino, sendo encarregado de organizar a primeira filмотeca escolar e a primeira cinematografia educativa do país. Entre 1931 e 1935 participou da equipe de Anísio Teixeira, que havia sido nomeado para a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Em 1934 concebeu e redigiu o *Manifesto dos Inspetores do Estado do Rio de Janeiro ao Magistério e à Sociedade Fluminense*, em colaboração com Valério Konder<sup>161</sup>. O Manifesto de 1934 reafirma algumas posições do *Manifesto dos Pioneiros*. Todavia, como nos mostra FÁVERO(2004), citando o próprio Lemme.

Embora esse documento reitere princípios do Manifesto de 1932, de forma explícita, coloca publicamente as diferenças entre as concepções liberais e de esquerda. Isso fica claro, por exemplo, quando é assinalado que a renovação proposta ‘estava muito mais fora do que dentro da escola; dependia muito menos da compreensão que sobre o assunto pudesse ter o mestre do que da consciência social que possuísse a massa laboriosa do Estado do Rio’. Em suma, esse Manifesto de 1934 deixa claro que não se deve pensar reformas educacionais desligadas da realidade concreta e sem perder de vista que a realidade é sempre permeada de contradições. Nessa perspectiva é defendida uma ‘escola ativa, progressista, socializada, única, pública, obrigatória, gratuita, mista e leiga’. (LEMME 1991<sup>162</sup>, v. 4, p. 389 **Apud** FÁVERO, 2004, p. 4)

Em setembro de 1935 tornou-se Superintendente dos Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento, do Cinema Educativo, dos Teatros de Radiodifusão. Organizou cursos

<sup>161</sup> Médico, Sanitarista e militante do Partido Comunista.

<sup>162</sup> LEMME, Paschoal. **Memória. Estudos e reflexões sobre problemas da educação e ensino. Participação em conferências e congressos nacionais e internacionais. Documentos.** Volume 4. Brasília: INEP, 1991.

noturnos para operários filiados à *União Trabalhista*, no bairro da Gamboa. Como parceiros de Paschoal nessas atividades são citados os nomes de Hermes Lima, Valério Konder e Edgar Sussekind de Mendonça. Organizou ainda cursos de Educação de Adultos, quando estava à frente da Superintendência da Educação Secundária e Técnica e do Ensino de Extensão. Segundo Fávero (Id.), os cursos eram marcados por “uma visão integradora que ultrapassava a simples profissionalização, oferecendo elementos de cultura geral, além de conhecimento dos direitos e deveres do cidadão e do trabalhador”

Apesar de sua aproximação com as teorias marxistas, Lemme não participou do Partido Comunista, apesar de ter sido preso na Divisão de Ordem Política e Social (DOPS) entre 14/02/1936 a 16/06/1937. Após liberto, voltou a atuar como professor e inspetor no Distrito Federal.

Dentre os signatários do *Manifesto* que não faziam parte da ABE encontramos quatorze nomes. Todavia, eram participantes das Conferências realizadas pela ABE e, em alguns casos, trabalharam em constante colaboração com a ABE ou com seus sócios, em atividades relacionadas à instrução pública. Ressaltamos os seguintes nomes: José Getúlio Frota Pessoa, Hermes de Lima, Noemy Marques da Silveira<sup>163</sup>, Raul Rodrigues Gomes Attilio Vivacqua, Sezefredo Garcia de Rezende, e Mario Casasanta. Deste grupo destacaram-se os nomes de Frota Pessoa e Hermes Lima, sobretudo devido a seus estreitos laços de colaboração com a ABE e por sua atuação em outros organismos da sociedade civil e em órgãos do Estado restrito.

**Jose Getúlio Frota Pessoa** (1875-1951), nascido em Sobral de uma família onde pai e mãe eram professores, concluiu seus estudos em Fortaleza nas escolas mais prestigiadas da época, colégio Anacleto de Queiroz e no Liceu do Ceará. Em 1901, iniciou o curso de direito na Faculdade Livre de Direito, do Rio de Janeiro, diplomando-se como bacharel em ciências jurídicas e sociais em 1904. Além de advogado atuante durante alguns anos (1905-1911), exerceu funções públicas e escrevia para diversos jornais do Rio de Janeiro e de São Paulo. Foi redator de *O Comércio*, jornal vespertino dirigido por Eduardo de Saboya. Foi ainda colaborador de *O Porvir*, *Jornal do Commercio* do Rio e da *Revista do Brasil*, de São Paulo. Foi redator de *A Gazeta de Notícias*, *O País*, *Folha da Tarde*, *Diário de Notícias* e *Jornal do Brasil*. Trabalhou na Diretoria da Instrução Pública do Rio

---

<sup>163</sup> Depois de casar passou a assinar Noemy da Silveira Rudolfer, como ficou mais conhecida no mundo acadêmico.

de Janeiro, porém as informações sobre esse período são poucas, apesar de saber-se que trabalhou com Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e com Anísio Teixeira, quando estes estiveram à frente da Direção de Instrução do Distrito Federal.

Para traçar a breve biografia de **Hermes Lima** (1902-1978) fiz uso do portal do CPDOC/FGV<sup>164</sup>, onde consta que se diplomou na Faculdade de Direito da Bahia (1924) tendo sido, no mesmo ano, eleito Deputado Estadual. Posteriormente tornou-se diretor da Faculdade de Direito do Distrito Federal. Foi ainda colaborador do jornal *A manhã* e foi porta-voz da Aliança Nacional Libertadora. Após o movimento de 1935 Hermes Lima foi afastado da Faculdade de Direito e ficou preso durante 13 meses. Participou ativamente, na qualidade de palestrante, das *Conferências Nacionais de Educação*, promovidas pela ABE.<sup>165</sup>

**Noemy Marques da Silveira** teve suas primeiras atividades na ABE quando apresentou trabalho junto à *II Conferência Nacional de Educação*, na Seção de Ensino Primário, pondo em discussão o tema da Orientação Profissional. A educadora ainda faria parte de uma comissão de educadores, subsidiada pela ABE, para conhecer e estudar a educação dos Estados Unidos.

## **Figura 28 – Presidentes das comissões da II Conferência Nacional de Educação - 1928**

---

164 Fonte: <[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/hermes\\_lima](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/hermes_lima)>. Acesso em: 27/01/2015.

165 No período posterior ao tratado nessa pesquisa Hermes Lima teve uma intensa vida pública. “Em 1945, com a desagregação do Estado Novo, participou da fundação da União Democrática Nacional (UDN) e da Esquerda Democrática (ED), tendo sido eleito deputado à Assembleia Nacional Constituinte (ANC) por essa legenda. Em 1947, participou da fundação do Partido Socialista Brasileiro (PSB). Em 1950, candidatou-se, na legenda socialista, à Câmara Federal pelo Distrito Federal, conseguindo apenas uma suplência. Em 1953, ingressou no Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Diretor da Faculdade de Direito da Universidade do Brasil entre 1957 e 1959.

Empossado Goulart, Tancredo Neves foi nomeado primeiro-ministro e Hermes Lima foi convidado para chefiar o Gabinete Civil. (...) Em julho de 1962, quando Francisco Brochado da Rocha assumiu a chefia do gabinete, tornou-se ministro do Trabalho. Goulart nomeou Hermes Lima para o cargo de primeiro-ministro em setembro de 1962, cargo que acumulou com o de titular da pasta das Relações Exteriores. (...) Hermes Lima foi mantido como ministro das Relações Exteriores até junho. Nesse mês, tornou-se ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), aí permanecendo mesmo após o afastamento de Goulart pelos militares (31/03/1964). Eleito para a Academia Brasileira de Letras em dezembro de 1968, no mês seguinte perdeu sua cadeira no STF, aposentado pelo Ato Institucional nº 5.” <[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/hermes\\_lima](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/hermes_lima)>. Acesso em: 27/01/2015.

— 4 —

Na primeira sessão ordinária, realizada no dia imediato, resolveu a Conferência entregar o estudo das thezas remetidas a onze comissões diferentes, que, em plenário e pelo ordeno designado, apresentaram as respectivas conclusões.

As referidas comissões elegeram, dentre os conferencistas inscriptos, os seus presidentes, e ficaram assim constituídas:

- 1ª — Ensino Primário — presidente D. Celso Padilha.
- 2ª — Secundário — presidente Prof. Polycarpo Vitti.
- 3ª — Superior e Universitária — presidente Dep. João Simplicio.
- 4ª — Normal, Técnico e Superior — presidente Prof. Lourenço Filho.
- 5ª — Ensino Domestico — presidente D. Caetano Ramos Martins.
- 6ª — Educação Política — presidente Dr. Nator Rangel Pestana.
- 7ª — Educação Social — presidente Dr. Julio Potocarrero.
- 8ª — Educação Sanitaria — presidente Dr. Figueira de Mello.
- 9ª — Ensino Agrícola — presidente Prof. H. Marques Lisbon.
- 10ª — Educação Artistica — presidente Prof. Lucio dos Santos.
- 11ª — Assumpçoes Especializadas — Dr. J. G. da Frota Pessoa.

As thezas apresentadas foram as seguintes:

<p style="text-align: center;"><b>Secção de Ensino Primário</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1ª — Orientação profissional e o seu objectivo — Noemy M. da Silveira.</li> <li>2ª — Revisto de Compendio das escolas primarias — Irina Alves de Almeida.</li> <li>3ª — Lettura para crianças — J. Porto Carrero.</li> <li>4ª — Os compendios de physica no ensino primario — Francisco Venancio Filho.</li> <li>5ª — O ensino da arte de dizer nas escolas primarias — Maria Rosa Moreira Ribeiro.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6ª — Da necessidade da uniformização do ensino primario sob linhas nacionalistas — Augusta Pamplona.</li> <li>7ª — Plano de actualização do Brasil — Mario Pinao Servo.</li> <li>8ª — Compendio de Ensino Primario — Maria Rosa Moniz Ribeiro.</li> <li>9ª — Ideias para a solução do problema educacional do Brasil — Alberto Moreira.</li> <li>10ª — Revisto e uniformização dos compendios de ensino primario — Paulo de Melhi.</li> <li>11ª — A literatura didactica — Olympia Duarte.</li> <li>12ª — O papel da escola primaria como precursora do profissional — Nomes M. de Oliveira.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Secção de Ensino Secundario</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1ª — Trabalho da Secção de Ensino Secundario da A. B. E. — Departamento do Rio de Janeiro.</li> <li>2ª — Da Organização do Ensino Secundario no Brasil — Mario Magalhães Porto.</li> <li>3ª — Organização do Ensino Secundario — Raul Gomes.</li> <li>4ª — Organização do professorado para ensino secundario — Francisco Venancio Filho.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Secção de Ensino Superior e Universitario</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1ª — Sobre o Problema Universitario — Tobias Mucos.</li> <li>2ª — Resposta do Conselho Universitario da Universidade de Minas Geras ao Ingresso da A. B. E.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Secção de Ensino Agrícola</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1ª — Educação Agrícola — Oswaldo Filotta.</li> <li>2ª — Da educação agricola na Escola Primaria — Alvaro Souza Gomes.</li> <li>3ª — Ensino Agrícola no Brasil — Octavio Gonçalves Peres.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Secção de Ensino Normal, Técnico e Profissional</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1ª — Educação Profissional — Lindolpho Xavier.</li> </ol>
---	--

Fonte: Revista Boletim, Ano V, nº 13, maio de 1929, p. 4. Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão.

**Raul Rodrigues Gomes** foi jornalista atuante no Paraná, estado com o qual a ABE firmou parceria para a criação de um Departamento estadual. Apesar de não constar das listagens de associados, Raul Gomes esteve presente nas primeiras conferências da ABE.

De forma similar consideramos as presenças de **Atílio Vivacqua**, **Sezefredo Garcia de Rezende** e **Mario Casasanta**. Os três trabalharam nas reformas educacionais de seus estados. Os dois primeiros responderam pela reforma educacional do Espírito Santo, um dos primeiros estados a encampar a proposta da ABE, estabelecendo um Departamento regional. Nesta reforma teve destaque o apoio de Deodato de Moraes, sócio de primeira hora da ABE. Mario Casasanta, por sua vez, atuou na reforma mineira que, igualmente,

contou com apoio da ABE a pedido do Secretário que capitaneou a mudança na Instrução mineira. A presença desses signatários e sua relação com a ABE é indicativo da capilaridade que a associação buscava – e conseguiu - construir.

Entre os demais signatários temos os nomes de **Antonio de Sampaio Doria** (sobre quem já discorremos anteriormente), **Julio de Mesquita Filho**<sup>166</sup>, **Raul Carlos Briquet**<sup>167</sup>, **Antonio Ferreira de Almeida Jr.** e **Roldão Lopes de Barros**. Todos eles atuavam em São Paulo. Destacamos a presença de Júlio de Mesquita Filho, um dos proprietários do jornal *O Estado de São Paulo* e de Raul Carlos Briquet, psicólogo que incorporava elementos do materialismo histórico.

Por fim, ainda assinaram o *Manifesto* a professora e poeta **Cecília Meireles**, que discutia temas educacionais em jornais da época. No *Diário de Notícias* era responsável por uma coluna intitulada “Comentário”, na qual abordava temas pedagógicos. Entre 1930 e 1933 ficou responsável pela “Página da Educação” no mesmo jornal. Nas inúmeras biografias sobre Cecília Meireles não encontramos atuação em organismos da Sociedade Civil.

Sobre **Paulo Maranhão** as informações são mais raras. O pouco que se sabe indica que, durante a reforma Carneiro Leão, ele foi inspetor escolar e responsável por experiências desenvolvidas em algumas escolas primárias do Distrito Federal. Com a saída de Carneiro Leão da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, Fernando de Azevedo assumiu o cargo de diretor, promovendo nova reforma educacional, como mencionado anteriormente. Durante esta reforma, Paulo Maranhão fez parte do grupo de intelectuais que assinou os Programas para os Jardins da Infância e para as Escolas

---

<sup>166</sup> Exilado pela primeira vez após a derrota da Revolução, Mesquita Filho volta a São Paulo ainda a tempo de fundar, com seu cunhado Armando de Salles Oliveira, então interventor de São Paulo, a Universidade de São Paulo, vista pelo jornalista como essencial para a formação de uma nova elite política e cultural para o Brasil. A partir do golpe do Estado Novo, em 1938, Julio de Mesquita Filho é preso 14 vezes e levado ao exílio pela ditadura. "O Estado de S. Paulo" é expropriado da família em 1940 e, somente em 1945, ante uma decisão do Supremo Tribunal Federal, é devolvido a seus legítimos proprietários. Nos anos da República Nova (1946-1964), Mesquita Filho lidera seu diário nas lutas contra Vargas e seus seguidores, perfilando-se, ainda que assumindo uma postura crítica, à União Democrática Nacional. (LIMA, 2008, p.12)

<sup>167</sup> Seu estudo sobre grupos foi fortemente influenciado pelo materialismo histórico de Karl Marx (abrangendo o determinismo econômico, a concepção materialista da história, a luta de classes e a teoria econômica) e pelo método dialético de Hegel. Com isso, concorria Raul Briquet para a introdução da visão materialista histórica em Psicologia Social no Brasil, conforme Bomfim (2003). Sua atitude antirracista levou-o a um ferrenho combate ao preconceito racial num momento histórico em que os preconceitos contra negros e mulatos eram acrescidas as barreiras à imigração japonesa. Posicionou-se, ainda, contra a censura e defendeu a possibilidade de revolução contra um governo injusto. (BOMFIM, 2002, p. 33)

Primárias da capital Federal, organizados em 1929. Também foi responsável pela aplicação de testes relacionados às capacidades intelectuais dos alunos.

Afim de melhor compreendermos o campo de atuação dos atores até aqui destacados e a vital importância da ABE na construção do *Manifesto dos Pioneiros*, buscamos identificar a relação dos signatários com organismos da sociedade civil e sua atuação no Estado restrito.

**Quadro VI – Signatários do Manifesto da Escola Nova, suas atividades na sociedade civil e no Estado no sentido restrito**

SIGNATÁRIO	SOCIEDADE CIVIL	CARGOS NO ESTADO RESTRITO
Fernando de Azevedo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da ABE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-30)</li> <li>• Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933)</li> </ul>
Júlio Afrânio Peixoto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigente da ABL</li> <li>• Membro fundador da academia Brasileira de Filologia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deputado Federal pela Bahia (1924-30)</li> <li>• Professor de História da Educação no Instituto de Educação do Rio de Janeiro</li> </ul>
Antonio de Sampaio Doria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da Sociedade Paulista de Educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretor-Geral da Instrução Pública (1920-1924)</li> <li>• Assistente jurídico no Ministério da Justiça e Procurador Regional do Tribunal Eleitoral de São Paulo (1934-1937)</li> </ul>
Anísio Spindola. Teixeira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigente da ABE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspetor Geral da Instrução na Bahia em 1924</li> <li>• Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal 1931-1935</li> </ul>
Manoel Bergstrom. Lourenço Filho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da ABE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretor da Instrução Pública 1922</li> <li>• Diretor de gabinete de Francisco Campos(1931)</li> <li>• Diretor geral do Departamento Nacional de Educação (nomeado por Gustavo Capanema, em 1937)</li> <li>• Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-46)</li> </ul>
Edgar Roquette Pinto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da ABE</li> <li>• Criador da Radio Sociedade do Rio de Janeiro</li> <li>• Membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro</li> <li>• Membro da Academia Brasileira de Ciências</li> <li>• Membro da Sociedade de Geografia</li> <li>• Membro da Academia Nacional de Medicina</li> <li>• Membro da Associação Brasileira de Antropologia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo(INCE) em 1932 quando Getúlio Vargas aprova a lei sobre a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro de inúmeras outras associações culturais, nacionais e estrangeiras.</li> <li>• Foi um dos fundadores do Partido Socialista Brasileiro</li> </ul>	
José Getúlio Frota Pessôa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sem informações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No Rio de Janeiro desempenha várias funções na Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal: Secretário Geral (1924); Subdiretor da Instrução Pública (1928), e várias outras posições até 1932.</li> </ul>
Julio de Mesquita Filho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da Liga Nacionalista</li> <li>• Fundador do Partido Democrático, em São Paulo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proprietário do jornal o Estado de S. Paulo</li> </ul>
Raul Carlos Briquet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criador da Sociedade Brasileira de Psicanálise (</li> <li>• Criador da Sociedade de Filosofia e Letras de São Paulo</li> <li>• Membro da Academia Paulista de Letras;</li> <li>• Associação Paulista de Medicina,</li> <li>• Sociedade Paulista de História da Medicina</li> </ul>	
Mario Casasanta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro do Instituto Histórico e Geográfico Mineiro</li> <li>• Membro da Academia Nacional de Filologia</li> <li>• Membro do Conselho Estadual de Educação</li> <li>• Membro da Academia Mineira de Letras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspetor Geral da Instrução pública de Minas Gerais no período da Reforma Francisco Campos(1927-1928)</li> <li>• Diretor da Imprensa oficial (1931 a 1933 e 1937/1938)</li> </ul>
Carlos Delgado de Carvalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da ABE</li> <li>• Membro da ABI</li> <li>• Membro da Associação de Artistas do Brasil</li> <li>• Membro do Partido Socialista Brasileiro</li> </ul>	
Antonio Ferreira de Almeida Jr.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro do Conselho Médico-Legal do estado de São Paulo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor e um dos fundadores da USP;</li> <li>• Fundador da Escola Paulista de Medicina.</li> <li>• Chefe do Serviço Médico-Escolar de São Paulo (1933) e de Diretor Geral do Ensino (1935-1938)</li> </ul>
José Paranhos Fontenele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sem informações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi também inspetor sanitário do DNSP e professor do Curso Especial de Higiene da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro</li> </ul>



Roldão Lopes de Barros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da Academia Paulista de Psicologia</li> </ul>	
Noemy Marques da Silveira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da Academia Paulista de Psicologia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretora do Serviço de Psicologia Aplicada do Departamento de Educação do Estado de São Paulo</li> </ul>
Hermes de Lima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secretário-Geral da OAB (1933)</li> <li>• Porta-voz da ANL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deputado Estadual na Bahia (1924)</li> </ul>
Attilio Vivacqua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sem informações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secretário de Educação do Espírito Santo (1928)</li> <li>• Comandou a Reforma Educacional do Espírito Santo</li> </ul>
Francisco Venâncio Filho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da OAB</li> <li>• Membro da ABE</li> </ul>	
Paulo Maranhão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sem informações</li> </ul>	
Cecilia Benevides de Carvalho Meireles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ABL</li> <li>• Colunas periódicas sobre o tema Educação em jornais de grande circulação Diário de Notícias (1930 a 1933)</li> </ul>	
Edgar Sussekind de Mendonça	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da ABE</li> </ul>	
Armanda Álvaro Alberto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da ABE</li> </ul>	
Sezefredo Garcia de Rezende	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Academia Espiritosantense de Letras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participou da Reforma Educacional do Espírito Santo</li> </ul>
Carlos Alberto Nobrega da Cunha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da ABE</li> <li>• Associação Brasileira de Imprensa;</li> <li>• Associação dos Artistas brasileiros;</li> <li>• Partido Socialista Fluminense (1932)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretor de Instrução Pública no Rio de Janeiro (1932-1933)</li> <li>• Deputado Estadual no Rio de Janeiro (PSF,) em 1933</li> </ul>
Paschoal Lemme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da ABE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi pioneiro na educação para adultos; promoveu os cursos supletivos na União Trabalhista; e foi um dos autores do Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.</li> <li>• Trabalho na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1928-1930)</li> </ul>
Raul Rodrigues Gomes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundador da Academia Paranaense de Letras</li> <li>• Motivador da Academia Paranaense Feminina de Letras, da Escola de Música e Belas Artes do</li> </ul>	

	<p>Paraná, da Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê (SCABI), do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico do Paraná, e do Centro de Letras do Paraná.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Criou o órgão OPALA – Operação Paraná de Liquidação do Analfabetismo, em Morretes, e também o GERPA – Grupo Editorial Renascimento Paranaense</li></ul>	
--	---	--

Fonte: Quadro construído pela autora produzido com base na bibliografia e nas fontes consultadas

Reiterando a crítica da valorização desse grupo de signatários como algo relevante para o entendimento do processo, vale observar as posições de direção por eles ocupadas antes, as quais conseguiram manter após o *Manifesto*. Alguns membros que já demonstravam suas posições mais aproximadas com movimentos anarquistas, socialistas ou de defesa mais radical de relações democráticas, foram presos ou exilados e de uma forma ou outra, acabaram por desfazer a aliança que existia, não a partir do *Manifesto*, mas que já vinha sendo construída desde a criação da ABE: Edgar Sussekind de Mendonça, Paschoal Lemme, Armanda Álvaro Alberto e Hermes Lima foram presos em 1935, Julio de Mesquita Filho, Anísio Teixeira foram ‘exilados’. Cecilia Meireles, anteriormente já pouco afeita à participação em organismos sociais, satisfazendo-se em manifestar-se através de suas colunas em jornais, sua produção literária e sua cátedra, após o *Manifesto*, continuou a expressar-se da mesma forma. Raul Carlos Briquet, na medicina, na literatura e na fundação de institutos e faculdades ligadas ao ensino de saúde, continuou muito ativo, porém sem chegar a disputar ‘o controle do aparelho educacional’. Os outros vinte participantes tiveram participação política ativa e de referência em suas áreas, inclusive com ganhos específicos do Estado em suas áreas de atuação, como no caso de Roquete Pinto, com a legislação que criou e financiou o cinema nacional.

Diante desse quadro, negar por completo a influência política do *Manifesto* é cair no extremo oposto da concepção dele como mito fundador. O *Manifesto* conseguiu torna-los um grupo específico que, naquele momento, enquanto grupo, se apresentava como defensor radical de uma dada ideia que, em outras instâncias, ABE, faculdades e institutos de educação, não podiam defender como unanimidade, por exemplo a garantia de laicidade do ensino.

Individualmente, todos os signatários já haviam se manifestado, inclusive em suas publicações literárias e/ou científicas, mas como um grupo, em nenhum dos espaços que ocupavam poderiam radicalizar suas posições. Nesses espaços, a defesa intransigente do ensino laico não conseguiria ser realizada sem grandes enfrentamentos. Era notável a presença daqueles que defendiam o ensino religioso como base para o ensinamento cívico, nas agências e nos eventos. Sua presença e a defesa de seus pontos de vista geravam grandes debates e, em seguida, a publicidade dos conflitos de interesses.

Graças também à forma como foi feita no Brasil a adaptação das teorias educacionais americanas e europeias, assim como a própria articulação e capacidade de adaptação da Igreja Católica brasileira, o escolanovismo tornou-se plenamente utilizável pelos católicos, viabilizando que, intelectuais da educação que fossem católicos, não se opusessem à principal matriz teórico-metodológica da educação: a Escola Nova (ou Ativa) e sua pedagogia.

Creio ter sido essa a grande novidade dos *Pioneiros* – a defesa intransigente e racional do ensino laico enquanto um grupo de intelectuais comprometidos no debate do modelo de ensino a ser implantado no Brasil. Sem se comprometerem com vertentes político-partidárias, porém utilizando as teorias e princípios da Escola Ativa como ponto de confluência. Foi nessas condições que exigiram que o Estado garantisse que a Educação pública fosse construída dentro de um ambiente laico:

(...) A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (...) (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 1932, § 16)

Entretanto, apesar da defesa da laicidade na educação pública, na relação dos signatários pode causar estranheza a presença de Mário Casasanta. Este que fora um dos principais arquitetos da Reforma mineira junto com Francisco Campos, foi quem recebeu em Minas a *Missão Pedagógica Francesa*, financiada pela gestão de Francisco Campos, com o objetivo de aplicar cursos de capacitação aos professores de Minas Gerais. Ficou sob a sua responsabilidade a direção da Secretaria fiscalizadora da atuação dos professores. E a ele foi entregue a missão de, durante a Reforma Francisco Campos (em Minas), conciliar os interesses da Igreja Católica Mineira e a implantação do currículo de Psicologia nas Escolas Normais. Esse conflito foi deflagrado a partir da contratação de um professor que era referência na área de psicologia, Dr. Iago Victoriano Pimentel, que assumia o Positivismo como seu referencial teórico, na busca da aplicação da ciência e que era, publicamente, contrário ao ensino religioso. Foi Mário Casasanta que conseguiu apaziguar a direção sacerdotal da Igreja, garantindo a manutenção tanto do professor, quanto do currículo Nas Escolas Normais. Além disso, a reforma mineira garantiu o ensino religioso nas escolas como forma de desenvolver o espírito cívico e os valores morais.

Mesmo parecendo uma certa incoerência, a presença de Casasanta - e seu apoio a um documento que defendia tão abertamente a laicidade - era relevante por sua proximidade a Francisco Campos, já, a essa altura, Ministro da Educação e Saúde.

Apesar da relevância dos signatários do *Manifesto*, Vidal chama a atenção para as ausências:

(...) as ausências eram tão relevantes quanto as presenças. Tomemos apenas duas: Antônio Carneiro Leão e Everardo Backheuser. O primeiro tinha sido reformador da Instrução Pública no Distrito Federal (1926) e em Pernambuco (1928) e, como já dito, dividia com Teixeira e Peixoto a direção da ABE; o segundo colaborara intensamente com Fernando de Azevedo na difusão da Escola Nova na reforma de 1927, tendo liderado a Cruzada Pedagógica pela Escola Nova. Havia, assim, fissuras decorrentes de disputas políticas entre os signatários (caso de Fernando de Azevedo e Carneiro Leão) e/ou disputas ideológicas (caso do educador católico Backheuser). (VIDAL, 2013, p. 580)

Apesar de ausente, Carneiro Leão, havia sido uma preocupação de Fernando de Azevedo, pois compreendia que era importante que o educador participasse do Manifesto, o que fica exposto na carta de Fernando de Azevedo para Anísio Teixeira.

Escrevo-lhe às pressas, com a cabeça pesada de somno. Incapaz de atar idéas. Estive, inutilmente, à espera do seu telephonema. O Nobrega tambem ficara de ligar o telephone, para casa, hoje à noite. Também elle faltou. Insisto sobre as assignaturas do Afrânio e do Carneiro Leão. Informe-me com urgencia sobre se elles nos deram a sua solidariedade, para eu mandar incluir, com tempo, os seus nomes entre os que assignaram o nosso manifesto. Escrevo ao Frota, hoje. É preciso que o nosso manifesto tenha a maior repercursão possível. Isto se conseguirá se, ao menos, os principaes jornais do Rio (Jornal do Com., O Jornal, Jornal do Brasil e Diário de Notícias) e os de S. Paulo, o derem, na integra, no mesmo dia.<sup>168</sup>

Apesar da preocupação, Carneiro Leão não participaria do *Manifesto*. Não há dados que possam esclarecer as razões para a sua ausência. Todavia, é possível compreender a partir dos não signatários que havia uma certa unidade, que nos remetem, de novo, ao elemento de grupo e à formação ideológica do mesmo. O *Manifesto* não se pretendia um

---

168 AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira, S. Paulo, 14 mar. 1932. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 31.12.27. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/fernando2.html>>. Acesso em: 31/01/2015.

programa para ser discutido, mas, sim, a única forma viável de reconstrução educacional brasileira. Tal como o próprio documento afirmava:

Não alimentamos, de certo, ilusões sobre as dificuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrução educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. Mas, temos, com a consciência profunda de uma por uma dessas dificuldades, a disposição obstinada de enfrenta-las, dispostos, como estamos na defesa de nossos ideais educacionais, para as existências mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que há homens, aspirações e lutas. O próprio espírito que o informa de uma nova política educacional, com sentido unitário e com bases científicas, e que seria, em outros países, a maior fonte de seu prestígio, tornará esse plano suspeito aos olhos dos que, sob pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação, no terreno de uma política empírica, a margem das correntes renovadoras de seu tempo. (...)” (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 1932, § 37) “Os obstáculos acumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abater-nos a resolução firme de trabalhar pela reconstrução educacional no Brasil. Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis à indiferença e a indiferença e a hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de visto os nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora crítica e decisiva que vivemos, não nos permite hesitar um momento diante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais viva da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas. (*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, 1932, § 38)

Pelo tom incisivo do *Manifesto*, podemos observar que se buscava estabelecer não apenas um programa de ações, mas um caminho que deveria ser percorrido inevitavelmente a partir da sabedoria e das ações dos que detinham a “verdadeira” autoridade e conhecimento sobre o tema.

## ***5. Os impactos do Manifesto na Sociedade Civil e na Sociedade Política***

Ao invés de lermos o *Manifesto* fora de seu contexto, fosse pelos intelectuais envolvidos ou pelas disputas políticas ocorridas na época, é necessário apreendê-lo exatamente a partir da perspectiva de sua produção para capturarmos os embates, perdas,

vitórias e o que estas significaram na luta pelo controle do aparelho educacional e suas políticas públicas no âmbito do Estado restrito.

Os embates ocorridos na *IV Conferência Nacional de Educação* e a posterior divulgação do *Manifesto dos Pioneiros* que assumia os princípios de uma educação leiga gerou um cisma no cerne da ABE. O grupo dos defensores do ensino da religião retirou-se da Instituição, passando a combater a ABE por intermédio da *Confederação Católica Brasileira de Educação* (1933), liderada pelo fundador da ABE, Everardo Backheuser (GERARDI; MENDES. 2002. p.109-110 ). A questão entre esses dois grupos não se reduzia, tão somente, ao embate entre uma educação pública laica e outra religiosa. Segundo XAVIER (2005), também estava em debate e enfrentamento a questão da nacionalização do ensino. Alceu Amoroso Lima (Tristão de Atháide) uma das principais lideranças e articulador teórico do grupo dos católicos entendia que a nacionalização representaria o controle total do Estado sobre as atividades do ensino, o que poderia levar à adoção, no Brasil, de um modelo semelhante ao das sociedades socialistas, implantando-se um ‘Absolutismo de Estado’, que removeria as liberdades do ensino particular ou confessional. Em reação ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), a ação Católica organizou, em 1933, a *Liga Eleitoral Católica* (LEC) e preparou um documento: as *Reivindicações Católicas* – princípios que a Igreja desejava ver na Constituição – levado à Comissão Constituinte. A LEC fez do documento seu plano de ação, recomendando, publicamente, aos católicos que elessem apenas candidatos que apoiassem as suas reivindicações. Tal ação teve reflexos na Constituição de 1934. (XAVIER, 2005, p. 111)

Como já vimos os escolanovistas, defensores do ensino religioso ou não, reivindicavam o envolvimento do Estado como agente organizador e legislador em matéria de educação. Tal função deveria ser entregue a homens com competência referendada pela sociedade. Essa gestão do poder central, acima de tudo, era bem vista para evitar os desmandos locais e o uso da educação para fins eleitoreiros. E, a exemplo de outras nações desenvolvidas, o Estado nacional seria o único agente capaz de distribuir, racionalmente, as oportunidades escolares entre toda a população. Com base nesses princípios, de acordo com XAVIER (2005, p. 109), os “Pioneiros da Educação” tinham como estratégia no processo constituinte, desde 1932, centrar esforços nas disputas pela definição das atribuições do Estado relativas à educação, principalmente nos pontos tocantes a centralização ou descentralização do ensino.

A despeito, porém, dos embates cada vez mais acirrados entre o ensino leigo e o religioso, as questões referentes à Educação eram muito maiores. A atuação de Francisco Campos no Ministério buscava atender aos dois grupos. Enquanto de um lado buscava implantar um plano nacional para a educação e imprimia às escolas públicas os fundamentos do escolanovismo, deixava de lado outros pontos defendidos pelo *Manifesto*. Dos princípios defendidos no *Manifesto* apenas o uso da metodologia preconizada pelos teóricos do escolanovismo e o de que o ensino público fosse gratuito e misto foram atendidos de forma ampla. Ora, esses pontos, porém, eram abraçados por ambos os grupos em disputa naquele momento. Outros pontos do Manifesto foram atendidos parcialmente. A defesa de uma educação seriada, por exemplo, não se concretizou de forma disponível para toda a população. A demanda de uma unidade filosófica, programática e metodológica foi planejada, porém não implantada nacionalmente, sobretudo nas zonas rurais. O desenvolvimento de universidades que tratassem o pensamento científico como um todo, cedeu lugar à criação de cursos disciplinares. A demanda de uma educação nacionalmente unificada, porém dotada de autonomia administrativa, cedeu lugar aos acordos políticos, pois era preferível ceder aos interesses regionais para manter os pactos de poder, do que garantir uma unidade educacional nacional. Também ficaram de fora das reformas de Campos à frente do MES: a participação ativa da comunidade, a educação laica (que se tornou facultativa) e obrigatória, a autonomia universitária e a formação superior para todos os níveis do magistério. Na verdade, quanto a esse último, a reforma distinguiu entre o ensino técnico (o que inclui o curso Normal) e o ensino clássico e, somente este daria acesso ao ensino superior.

Francisco Campos ainda faria uma mudança fundamental no currículo secundarista: a retirada da disciplina moral e cívica. Em seu lugar legitimou o ensino religioso da Igreja Católica que, para ele, substituiria a conteúdo a disciplina retirada, além de abrir carga horária para a ampliação de disciplinas técnicas. Mas, segundo MORAES (1992), a exemplo da operação realizada em Minas Gerais, o que ele de fato dispensava era a instrução cívica que vinha sendo ministrada, desde meados dos anos 1920, no plano dos discursos, mas que tratava dos direitos e deveres civis e políticos do cidadão.

Uma última ação ainda na gestão de Francisco Campos denotaria sua compreensão sobre o que ele pensava da Educação e seu papel em uma sociedade dividida em classes sociais:



Uma última questão deve ser assinalada: a reforma de Francisco Campos criou um verdadeiro ponto de estrangulamento no ensino médio para todo o sistema educacional. Aos cursos profissionais — a reforma só organizou o ensino comercial — era praticamente vedada a articulação com o ensino secundário, bem como o acesso de seus alunos ao ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o ensino secundário. Ou seja, a reforma de Francisco Campos acabou por estabelecer na prática seu antigo projeto de educação diferenciada, uma "educação para pensar" e outra "para produzir". O que era anunciado nos tempos de Minas Gerais encontrava campo para sua efetivação. (MORAES, 1992, p. 303)

Essas mudanças atingiriam frontalmente a ABE e sua atuação, pois passou a ser, progressivamente, um organismo convidado a tratar, prioritariamente, dos aspectos técnicos da prática educacional (fruto do pensamento escolanovista), abdicando de debater o tema e suas relações com o projeto nacional, sobretudo as questões referentes à educação popular e à formação de cidadãos. A ABE igualmente assistiu as propostas para a educação rural serem bem pouco atendidas, já que o pacto político gestado no pós-30 assegurou a manutenção das estruturas agrárias e de sua base cultural no país, o que incluiria, obviamente, uma escola que atendesse às necessidades dos produtores rurais.

Quais as razões, por conseguinte, de a Educação e a ABE terem sido progressivamente relegadas ao âmbito da pequena política? E por que os estudos sobre a ABE e a Escola Nova se restringem, em sua esmagadora maioria (conforme tratado no capítulo I), a reflexões de cunho teórico (sobretudo a pedagogia da Escola Nova) ou de ordem legislativa e institucional? A resposta que ora encontro me remete aos principais estudos realizados sobre a historiografia da Educação que tratam do período: NAGLE (1976) e CARVALHO (1998). Ambos os autores vinculam-se à tradição marxista, entretanto, tratam dos aspectos relativos à organização da sociedade civil e de seu papel nas disputas pela hegemonia que merecem outras leituras. Nagle trata o período enquanto uma fase de “entusiasmo”, o que pouco explica sobre a época. Já Carvalho, trata a agência enquanto restrita ao Rio de Janeiro, não identificando as articulações nacionais que a ABE realizava. Ao tratar também como uma associação “católica”, Carvalho ignora inclusive as disputas internas, que resultariam, inclusive, na saída em massa desse segmento da associação.

Entendo, contrariamente aos autores citados, que para compreender as mudanças na Educação brasileira nos anos 20 e 30 é de vital importância perceber o papel

da ABE, como um Aparelho Privado de Hegemonia, e, enquanto tal, quais foram as formulações políticas de seus intelectuais e quais as disputas políticas internas que contribuíram para construir um discurso hegemônico. É preciso ainda buscar compreender como essas formulações atendiam, ou não, às disputas que ocorriam no campo econômico e político. Isso nos remete, necessariamente, à noção de totalidade, vital na reflexão gramsciana, conforme nos explica MENDONÇA (2013, p. 16)

“Isso posto, a grande questão que se coloca ao abordarmos a temática da sociedade civil em Gramsci – como, aliás, em relação a quase todos os conceitos por ele elaborados – é a necessidade de revalorizar o cunho unitário e orgânico de seu pensamento, a despeito do fato de seus textos pós-cárcere terem um caráter fragmentário por necessidade ou opção. Neste sentido, o que se pretende afirmar é que o conceito de sociedade civil em Gramsci é inseparável da noção de totalidade, claramente imbricada, desde sua concepção original em Marx e Engels, à luta entre as classes sociais e suas frações. Ou seja, mais antiliberal, impossível, respondendo a Bobbio. Justamente por esta razão, o conceito se liga ao âmbito das relações sociais de produção, às formas de produção da vontade coletiva e ao papel que em ambas desempenha o Estado.”

Entendo, portanto, que os estudos sobre a ABE e sobre a Educação pública e sobre sua produção teórica devam ser compreendidos também de forma ampliada, considerando que, se para Gramsci a noção de Estado Ampliado remete, necessariamente, à relação entre sociedade civil e sociedade política e às disputas pela hegemonia, as discussões em torno da Educação pública devam seguir o mesmo princípio teórico e metodológico. O aspecto *relacional* e *conflitivo* do pensamento gramsciano não é privilégio da relação de ambas as esferas do Estado Ampliado, sociedade civil e sociedade política. Elas também estão presentes nos próprios Aparelhos Privados de Hegemonia, na medida em que atuam segundo conflitos e disputas pela construção de uma *fala legítima* interna. A forma pela qual a ABE foi apreendida pelos seus principais pesquisadores findou por priorizar a ação individual de seus intelectuais e, ao desconsiderarem suas lutas endógenas, acabaram por assumir o discurso do “vencedor”.

## **6. A “Educação Pública Ampliada”**

O processo de construção de um Aparelho Privado de Hegemonia tendo por base a superação do momento denominado por Gramsci de econômico-corporativo e sua

transformação num outro patamar em que busca transformar-se em hegemônico, não se verifica somente através do estabelecimento do consenso, como se a sociedade civil fosse espaço privilegiado da liberdade-direção e a sociedade política fosse apenas seu inverso coerção-dominação. Mendonça mais uma vez nos chama a atenção:

Neste sentido, a sociedade civil guarda não somente forte dose de conflitividade, como também de coerção, equivocando-se os que a tratam como mero “espaço de liberdade”, pelo simples fato de situar-se em âmbito distinto do Estado restrito. (MENDONÇA 2013, p. 20)

Neste estudo sobre o papel da ABE como aparelho de hegemonia da sociedade civil dotado de papel preponderante na construção da Educação Pública no Brasil dos anos 20, identificamos etapas no processo de sua construção/consolidação que evidenciam disputas entre visões de mundo, conforme já tratado nesse capítulo. Essas lutas endógenas à ABE foram aos poucos produzindo o “consenso”, mesmo que às custas de cismas (católicos) ou do progressivo isolamento dos debates daqueles que defendiam uma educação voltada para a cidadania plena, tendo em vista que a ABE passou a assumir, cada vez mais, o discurso da educação para o trabalho, referendado pelas teorias escolanovistas e pela conjuntura política do período de Francisco Campos.

A partir de 1929 é possível afirmar que a ABE estabeleceu um consenso em torno do seguinte eixo: apoio às teorias da Escola Nova (o que já era perceptível antes mesmo de 1929), ao Nacionalismo (com a defesa de uma educação que preparasse para o civismo) e à formação do cidadão para o trabalho. Identificar esse eixo norteador da visão de mundo que passou a ser defendida pela ABE, principalmente após a *III Conferência*, nos remete à construção de uma nova relação também, com o Estado, em seu sentido restrito, pois:

(...) qualquer modificação na correlação de forças vigente na sociedade civil, dentro ou entre aparelhos privados de hegemonia distintos tem, necessariamente, repercussões junto à sociedade política e aos organismos estatais, em particular. Afinal, os agentes sociais engajados nas agências da sociedade civil e da sociedade política não representam classes em abstrato inscritas num Estado etéreo. Este vasto e complexo tecido de relações se constrói e reconstrói no cotidiano de suas práticas políticas e conta com rostos, projetos, embates, história, enfim. Em síntese, tomar o Estado como uma Relação Social não somente nos permite evitar as armadilhas do conhecimento reificado e simplificador, como estimula a

desnaturalização dos mecanismos mais profundos de seu funcionamento, não fosse ele uma permanente reconstrução. (MENDONÇA, 2013, p. 19)

Para avançar na compreensão da educação pública de forma ampliada, é preciso reafirmar que:

“Cabe ao pesquisador verificar quem são os atores que integram esses sujeitos coletivos organizados, a que classe ou fração de classe estão organicamente vinculados e, sobretudo, o que estão disputando junto a cada um dos organismos do Estado restrito, sem jamais obscurecer que Sociedade Civil e Sociedade Política encontram-se em permanente interrelação. Pensar o Estado significa, portanto, verificar, a cada momento histórico, que eixo central organiza e articula a Sociedade Civil enquanto matriz produtiva e, ao mesmo tempo, como essas formas de organização da Sociedade Civil articulam-se no e pelo Estado restrito, através da análise de seus agentes e práticas. (Mendonça, 2007, p.15)

Desdobrando nossa análise é preciso, portanto, identificar a que classe ou fração de classe achavam-se organicamente vinculados os membros da ABE, privilegiando esse momento o consenso produzido a partir da *III Conferência Nacional de Educação*.

Uma das formas mais profícuas para essa tarefa pode se dar a partir do material produzido por seus intelectuais orgânicos, cujo papel é assim definido por Gramsci.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. (GRAMSCI, 2000[b]. p. 15)

Mais ainda.

Deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador da massa de homens, deve ser um organizador da ‘confiança’ dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.). Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo

estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os ‘prepostos’ (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa. (GRAMSCI, 2000[b], p. 15-16)

Os membros dirigentes da ABE não podem ser automaticamente identificados a uma classe social definida a partir do âmbito da produção. Eram eles, em sua maioria, oriundos das camadas médias urbanas, cuja condição de classe é, no mínimo, bastante problemática. Entretanto, sua produção intelectual, que foi assumida pelos segmentos dominantes na ABE, pode nos fornecer elementos capazes de subsidiar uma interpretação acerca do papel da entidade, como Aparelho Privado de Hegemonia de uma dada classe social ou segmento dela.

As práticas da Escola Nova e de seus teóricos, teses essas adotadas pela ABE, apontavam para uma Educação que deveria ser formadora do cidadão para o trabalho, sobretudo para o trabalho urbano, representando, assim, uma visão de mundo e de progresso que assumia para si o discurso da burguesia industrial brasileira, ratificando o papel da Educação na construção desse novo projeto político nacional.

As repercussões da atuação da ABE junto à sociedade política e aos organismos estatais, tiveram início antes mesmo de 1929, a partir de quando identificamos uma clara linha de consenso estabelecido na e pela entidade. Um de seus “pilares” conceituais, por exemplo, já passaria a integrar as reformas educacionais dos anos vinte, a saber, os princípios do escolanovismo. As reformas do Ceará, Minas Gerais, Bahia e Distrito Federal pautaram-se pelos princípios teóricos defendidos pela ABE e sua implantação contou com intensa participação de intelectuais da agremiação. A execução das reformas e seus resultados podem colaborar para a melhor compreensão da relação entre a agência, seus intelectuais e o segmento de classe ao qual as proposições por ela defendidas correspondiam. Basta-nos buscar o que era ou não negociável para a entidade.

Conforme tratado capítulo II, quando analisamos as reformas, podemos ressaltar os seguintes aspectos. A reforma de Carneiro Leão se restringiu à cidade do Rio de Janeiro e não foi capaz de ampliar o tempo de estágio e a gratuidade do ensino do Jardim de Infância ao Ensino Profissionalizante, conquanto garantisse o ensino público para

rapazes até o 4º ano, apesar de ter flexibilizado os critérios de admissão em cursos técnico-profissionais.

Já a reforma baiana conseguiu estender de um para quatro anos o Ensino primário, criando escolas normais (na capital e interior) e escolas politécnicas, embora não tenha tido êxito em atuar junto às escolas rurais. A reforma mineira limitou-se inserir a disciplina de Ensino Agrícola e a aumentar em um ano o tempo de conclusão do curso. Ela visou, sobretudo, às áreas urbanas, assegurando quer o ensino primário quer o profissionalizante, ligado ao comércio e à indústria. Já a reforma de Fernando de Azevedo no Distrito Federal contou com amplo apoio da burguesia industrial carioca, que percebera o quanto o investimento em escolas politécnicas e profissionalizantes era imprescindível para a formação e formatação da mão de obra, tendo em vista o caráter disciplinador atinente aos preceitos escolanovistas.

As reformas, portanto, privilegiaram o ensino nas áreas urbanas, visando garantir a instrução até o 4º ano, bem como criaram mecanismos para a qualificação da mão de obra, sobretudo com vistas à atuação profissionalizante no segmento industrial, através da criação de escolas politécnicas. Por mais que não defendessem, abertamente, as frações urbano-industriais da classe dominante, as teorias contempladas pela ABE e seus intelectuais, bem como a execução de suas reformas educacionais, nos permitem afirmar que o discurso e a prática política da entidade beneficiariam a essa fração de classe.

## ***7. “Educação Pública Ampliada” e o “Estado Ampliado”***

Ao propor uma análise que procura entender a Educação Pública no Brasil de maneira ampliada, fica evidente que me baseio no suporte conceitual gramsciano e a ampliação de sua compreensão sobre o Estado. Penso que somente por esta via é possível compreender a Educação e seu papel na sociedade brasileira de forma totalizante, conforme propõe o autor.

O intelectual italiano nos propõe a seguinte definição:

Seria possível medir a ‘organicidade’ dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental, fixando

uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). Por enquanto, podem se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é o conjunto de organismos designados vulgarmente como privados) e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. (GRAMSCI, 2000[b], p. 20-21)

A ABE, portanto, instituiu-se em elemento constitutivo do Estado, visto fazer parte de um mesmo plano superestrutural, o Estado Ampliado. A partir dos anos 30, a agência posicionou-se como aliada ao projeto hegemônico que, com base na nova correlação de forças integrante do novo Estado fundado, beneficiaria mormente, segmentos da burguesia urbano-industrial, que encontrou em suas formulações nacionalistas, escolanovistas e na defesa de uma cidadania voltada para o trabalho, o aparato intelectual apropriado para subsidiar a construção de uma nova cultura coerente às mudanças doravante em curso. Para uma “nova” sociedade “moderna” (urbana e industrial) era necessário constituir um povo a ela adequado e o Estado restrito assumiria tal tarefa educativa.

Tarefa educativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. (GRAMSCI, 2000[b], p. 23)

Aquilo que para os teóricos da Educação era um debate sobre a melhor forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, na realidade se mostrava como parte de em um grande movimento de mudança social. Se podemos dizer que os anos 20 representaram a crise de hegemonia da grande burguesia cafeeira paulista, não podemos afirmar que, no imediato pós 30, já fosse possível falar de uma hegemonia do grupo industrial ou de qualquer outro segmento que tenha participado do movimento que depôs Washington Luís. No entanto, o processo de construção de uma hegemonia - principalmente quando não tratamos de uma revolução de fato, mas de um rearranjo das forças econômicas e políticas, que antes eram aliadas - pode encontrar respostas na própria interpretação gramsciana.

Ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado

vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz. A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às ‘trincheiras’ e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas ‘parcial’ o elemento do movimento que antes constituía ‘toda’ a guerra, etc. (GRAMSCI, 2000[b], p. 24)

A construção da hegemonia, que pode ser traduzida pela capacidade de um grupo tornar-se dirigente e transformar sua visão de mundo particular em visão de mundo universal, capaz de ser adotada por outros segmentos sociais, se faz, dentre outros, através do processo educativo, seja ele formal (via Escola) ou informal. A ABE e seus intelectuais tiveram papel vital nesse processo, pois, pelo viés acadêmico, foram responsáveis pela difusão de suas teorias educacionais através de livros, artigos e na formação do profissional de educação, tanto aqueles diplomados pelo curso Normal (formação de professores) quanto os de nível superior, que teriam nos teóricos da associação suas principais referências. Para além do aspecto acadêmico, a efetiva participação dos intelectuais da ABE nas reformas educacionais e a utilização dos princípios da Escola Nova como base para a Reforma de Campos e de Capanema, já no Estado Novo, significam que os princípios defendidos pela agência, deram suporte à consolidação de uma nova hegemonia de cunho industrialista e urbano.

É preciso que se ressalte que a adoção do princípio da ampliação do estudo da educação, ou mesmo do Estado, e a separação entre a sociedade política e a sociedade civil, tem um caráter primordialmente metódico, como ressalta MENDONÇA:

Assim, torna-se crucial insistir que a sociedade civil constitui-se numa das bases instituintes do conceito de Estado ampliado – ou integral - em Gramsci, juntamente a noção de sociedade política, muito embora este último, em função da especificidade própria a sua ossatura material, seja de mais fácil identificação e apropriação – não fosse a própria herança “institucionalista” do liberalismo, por suposto! Todavia, a manifestação formal do estado ampliado através de uma figura didática, de modo algum nos autoriza a supor sua cisão. Esta só existe, pura e simplesmente, como recurso didático e de explanação. No plano do real, ambos integram a noção marxista de totalidade, indissociável e orgânica. (MENDONÇA 2013, 16-17)

Uma pertinente crítica à utilização do conceito de Estado Ampliado ou Integral, no Brasil durante o século XX foi realizada por FONTES. Segundo autora, há uma



limitação para o uso do conceito antes dos anos 70. Uma das razões por ela apontada se deve aos momentos ditatoriais ocorridos durante o século XX, a ditadura do Estado Novo e a ditadura civil-militar iniciada com o golpe de 1964. Outra razão apontada provém do processo de violência (estatal e privada), que coagia as organizações de cunho popular. Um terceiro elemento foi a secular desqualificação da política, que buscava dela afastar a população. Para FONTES, até os anos 70, o Brasil possui um Estado cuja ampliação era seletiva e unilateral.

A ampliação do Estado, no sentido gramsciano, ocorreria aqui de maneira unilateral, posto que realizado por meio desse mecanismo, apoiado no intenso e aberto uso da coerção, tanto privada quanto emanando do Estado. As lutas pela socialização da política (em seu duplo viés, organizativo e partidário) defrontavam-se com um poderoso aparato que tendia a esterilizá-la ex ante. (FONTES, 2005, p. 280)

A História da ABE, desde sua criação até 1930, foi marcada por intensa participação política. Não podemos, decerto, tratar seus integrantes como oriundos das classes populares. Porém, igualmente não cremos que pudessem seus intelectuais ser tomados como egressos das classes dominantes, na medida em que eram, em sobeja maioria, segmentos assalariados, profissionais da área de ensino. Eles foram fundadores, membros do Conselho Diretor e até mesmo presidentes desta agência. A ABE, portanto, não nasceu da vontade ou da organização de setores das classes dominantes – ainda que, após 1930, tenha compactuado com seus interesses específicos.

Se considerarmos que a ABE foi uma das principais responsáveis pela reformulação da Educação Brasileira, tendo por base duas de suas principais reivindicações - a utilização das teorias escolanovistas e a nacionalização da política educacional, ambas nascidas durante o período de mais ativa participação de trabalhadores da educação - como afirmar que tal projeto e tal organização limitaram a participação política?

Creio poder afirmar que, nesse momento, não se trata de uma participação seletiva. Compreendo, outrossim, que a referida seletividade e unilateralidade de participação pode ser observada posteriormente a 1930, sobretudo após Francisco Campos assumir o Ministério da Educação e promover um expurgo na ABE, quando, inclusive, denunciou militantes anarquistas e comunistas. Esse fato, todavia, não implica na

inexistência de formas de luta e de reivindicação que tenham sido emanadas de camadas que não fossem dirigentes ou dominantes economicamente.

As lutas pelo estabelecimento do pensamento hegemônico ocorrem, primeiramente, no interior da sociedade civil, o que igualmente aconteceu na ABE. A progressiva seletividade no tocante à participação popular pode ser observada no pós-30 e se deve, dentre outros, à despolitização observada no discurso emanado da própria instituição e do papel por ela atribuído à Educação, sobretudo após 1935. Em outras palavras, progressivamente a ABE passou a tratar a grande política educacional como pequena política, que cuidava de minudências do processo educativo, perdendo de vista o papel da Educação no projeto hegemônico nacional e seu próprio papel no processo de mudanças iniciadas a partir da “Revolução” de 1930. Segundo Silva:

Entre as atividades da ABE que alcançaram maior repercussão estão as Conferências Nacionais de Educação, realizadas em diferentes estados da Federação. Ao longo do período áureo de atuação da entidade, essas conferências funcionaram como o elo necessário entre o governo federal, os governos estaduais e representantes da sociedade civil – professores, jornalistas, cientistas, lideranças religiosas e políticas, dentre outros –, constituindo-se importante estratégia de difusão de ideias e princípios caros a determinados projetos de organização do ensino, que, por sua vez, correspondiam a uma ação bem mais ampla de organização do Estado e da nacionalidade.

Durante o período 1924-1935, a ABE promoveu sete Conferências Nacionais, praticamente uma por ano, o que demonstra o prestígio alcançado pela Associação e seu ativo papel no acompanhamento das reformas que se faziam no campo educacional, tanto no âmbito estadual quanto no federal.

As atividades da ABE reduziram-se muito quando a radicalização das lutas políticas em 1935 e a forte repressão movida pelo governo contra os educadores liberais culminaram com a demissão de Anísio Teixeira da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, acompanhando a queda do prefeito Pedro Ernesto. Depois da VII Conferência, realizada em 1935, a VIII só veio a ser realizada em 1942 e a IX, apenas três anos depois. (SILVA, 2004 p. 11-12)

Entendo, portanto, só ser possível tratar a Educação de forma ampliada, a partir de uma concepção também ampliada de Estado, mesmo que haja uma condução do Estado (em sentido restrito) em que as camadas populares estejam, via de regra, do outro lado das díades gramscianas: Sociedade Civil e Sociedade Política; Direção e Dominação; Consenso e Coerção; Hegemonia e Ditadura.

## 8. *ABE na construção da hegemonia urbano-industrial.*

Uma das primeiras aquiescências da ABE no novo cenário político foi para com a despolitização da Educação. Esse processo, já em curso, ganhou maior espaço nacionalmente junto ao Estado restrito a partir de 1930, quando os membros da associação passaram a integrar comissões, conselhos e institutos, se tornando pareceristas técnicos de ações implementadas pelo Estado, por exemplo, através do CNE. SOUZA nos chamava a atenção para a despolitização da política como forma de garantir a predominância de uma perspectiva cada vez mais autoritária do Estado, fazendo valer os interesses de classe, mesmo que setoriais. Destaca a autora que:

É possível agrupar em quatro categorias os órgãos criados ou revitalizados na década de trinta com o objetivo de controlar as atividades econômicas: a) órgãos destinados a equilibrar a consumo e produção em setores agrícolas e extrativos, ou reger sua importação e exportação; b) órgãos destinados a aplicar medidas de incentivo à indústria privada; c) órgãos destinados à implantação, ampliação ou remodelação dos serviços básicos de infraestrutura para a industrialização; d) órgãos destinados a ingressar diretamente em atividades produtivas. Exemplos do primeiro são os institutos – do Pinho, do Sal, do Açúcar e do Alcool, o Conselho Nacional do Café. Do segundo – incentivo à indústria – Comissão de Similares (1934), o Conselho Nacional de Política Industrial e Comercial, criado em 1943. No terceiro grupo, a Comissão do Vale do Rio Doce (1942), o Conselho Nacional de Águas e Energia (1939), a Comissão Executiva do Plano Siderúrgico Nacional (1940), a Comissão do Plano Rodoviário Nacional (1942), a Comissão de Combustíveis e Lubrificantes (1941), o Conselho Nacional de Ferrovias (1941) e a Comissão Nacional do Gasômetro (1939). (SOUZA, 1983, p. 99)

Esse processo de despolitização da política teve seu apogeu no Estado Novo, sobretudo após a criação do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP) e dos ‘daspinhos’ (seções regionais). A autora revela a autoimagem da nova burocracia quando reproduz a entrevista do presidente do Daspinho paulista, que “orgulhava-se de, com seis colegas, fazer o trabalho da antiga Câmara e Senado do estado e de mais 271 câmaras municipais”. Afirmava que o novo esquema era ‘democrático’ (SOUZA, 1983, p. 97).

Os intelectuais da ABE seguiram rumo semelhante, assumindo o papel de coparticipes “técnicos” das questões da Educação brasileira.

(...) no estudo de uma estrutura, devem-se distinguir os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos movimentos que podem ser chamados de conjuntura (e que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais). (...) O erro em que incorre frequentemente nas análises histórico-políticas consiste em não saber encontrar a justa relação entre o que é orgânico e o que é ocasional.”. (GRAMSCI, 2000[b], p. 36-37)

É marcante a crescente apoliticidade da ABE. Compreender as mudanças orgânicas e conjunturais é fundamental para entender a fundamentação da educação brasileira no pós-30. Havia uma mudança estrutural em curso, da qual a Educação era parte integrante. Retirar os intelectuais da Educação, ou mesmo afastá-los de discussões orgânicas, tratando toda a discussão anterior como aquela que tratava tão somente de formas e métodos, é atribuir a ela o papel de partícipe de uma mudança conjuntural.

Com a formulação da Constituição em 1934, assumiria o Ministério da educação por 11 anos, o também mineiro e também partícipe das Reformas Mineiras (1928), Gustavo Capanema. Na educação ele foi responsável por empreender uma série de leis, conhecidas como Leis Orgânicas, que buscaram aprimorar o funcionamento do ensino técnico, tornar o ensino superior ainda mais elitizado e manter o ensino primário nas mãos dos poderes locais, pouco interferindo na educação rural.

Mas o que restou das arenas de debate a partir da constituição de 1934?

O grupo dos católicos conseguiu garantir parte de sua pauta: a legitimidade do ensino religioso nos organismos públicos dos seus institutos educacionais religiosos, mesmo que tal legitimidade ficasse sob a fiscalização do estado, não avaliaram isso como uma derrota. Conseguiram, ainda, garantir sua representação no *Conselho Nacional de Educação*. Quanto ao grupo de intelectuais do *Manifesto*, VIDAL reflete:

Por certo, não podemos considerar o *Manifesto* como uma reforma. Sua formulação, entretanto, deu substância a algumas iniciativas na arena política educativa. Isso se deveu não apenas à plataforma que enunciava, mas ao fato de implicar uma plêiade de educadores que assumiram postos diversos no cenário nacional naqueles anos de 1930. Os contextos de influência e produção do texto estavam ligados a esse grupo, homogêneo o suficiente para configurar uma frente, unido por laços de solidariedade e amizade, (...), mas com visões muito díspares sobre a escola e seus processos de ensino e aprendizagem. No entanto, as mudanças pelas quais passaram o Brasil e o mundo nesses anos de 1930 rapidamente tornaram o *Manifesto* obsoleto em algumas de suas reivindicações e reconfiguram as alianças políticas que lhe davam sustentação. (VIDAL, 2013, pp. 584, 585)

Os “pioneiros” seguiram caminhos diferentes, como nos aponta VIDAL. Aos que conseguiram dialogar com um MES autoritário, foram garantidos dentro cargos nesta agência estatal, mantendo a sensação de que ainda possuíam capacidade de intervir nos rumos das políticas do Estado. Em 1935, o grupo de discussão mais comprometido com as questões de orientação política do Estado se reuniu em torno da Aliança Nacional Libertadora. Em abril deste mesmo ano foi promulgada a Lei de Segurança Nacional e determinado o fechamento da ANL. Em novembro ocorreu o levante que ficou conhecido como “Intentona Comunista”. No novo cenário, dentre os signatários do *Manifesto*, Paschoal Leme, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto e Hermes Lima foram presos. Sob o risco de também ser acusado de participação na “Intentona”, Anísio Teixeira se exilou no interior da Bahia. Em 11 de novembro de 1937, Getúlio Vargas, em nome da Segurança Nacional, fechou o Congresso dando início ao Estado Novo, com uma nova Constituição, escrita, justamente, por Francisco Campos.

No tocante à ABE, o impacto deste processo sobre ela já seria sentido desde a IV Conferência de 1931. Apesar dos católicos terem se organizado para assumir os rumos da discussão, o grupo dos defensores da laicidade do ensino igualmente se articulou para deter o projeto de seus antagonistas em afirmarem-se como criadores das posições gerais da Conferência. Em abril, com o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros*, os intelectuais ligados à igreja retiraram-se da ABE, conforme já apontado. Numérica e politicamente, tal reação representou um golpe na capacidade de mobilização e capilarização da ABE. Somava-se a perda de militantes, a centralização das ações do Ministro Francisco Campos, entre 1930 e 1935, que acabaria por transformar os grandes debates educacionais em pequenos pareceres temáticos. Somava-se a isso o clima de incerteza e denunciamento, o que enfraqueceria mais ainda a instituição.

Por fim, em 1935, a prisão e o exílio de lideranças da ABE, levaram a instituição a perder, pouco a pouco, sua potencialidade e capacidade de discussão política sobre a educação. O espaço nacional tão habilmente construído, entregando aos intelectuais a legitimidade de discussão da condução política da educação, foi paulatinamente esvaziado. A ABE tornar-se-ia um espaço meramente acadêmico onde, como habilmente já o apregoara o líder sindical, José Neves, somente se dariam “discussões metafísicas”.

Um dos mais marcantes demonstrativos desse progressivo afastamento da discussão sobre a Educação pode ser depreendido da nomeação do político autoritário e conservador, Francisco Campos, como Ministro da Educação, ao mesmo tempo em que, um importante intelectual da ABE, reconhecido como um dos cardeais de Escola Nova, Lourenço Filho, seria indicado para assumir, em 1938, a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O que se veria durante o período Vargas seria a consolidação da grande política de corte marcadamente urbano-industrial, transformando em pequena política a atuação da ABE, tendo por ápice a Reforma Capanema. Era o controle da Educação para o novo projeto hegemônico que se produzia, transformando os teóricos da Educação em próceres da Pedagogia.

## *Considerações Finais*

“Diz quem foi que inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor”. Esse verso escrito por Chico Buarque, na música Almanaque, talvez dê a impressão de existirem apenas dois atores sociais: o analfabeto e o professor. Agentes mediados pela sua relação com o alfabeto ou com a alfabetização, ou seja, o ensino. O que aparece, de forma quase imperceptível, é a palavra “quem”. E a palavra não diz respeito a uma pessoa. No meu entendimento, diz respeito, sim, as relações sociais que construíram o analfabeto, o professor, as condições e os objetivos da educação.

Nesse trabalho busquei evidenciar as intensas movimentações políticas em torno da temática da educação nas primeiras décadas do século XX. Das disputas nos primórdios de República, quando se tentava definir o próprio conceito de República, quem era o seu “público” e quais os espaços de participação política, às primeiras mobilizações nos anos 10 e 20, quando esse “público” começava a ser organizado em torno de demandas educacionais, por entender a importância da Educação para a população brasileira e para a construção de sua “civilização”.

Foi no contexto da década de 20 que foi criada a Associação Brasileira de Educação. Busquei compreender sua atuação a partir da base conceitual gramsciana, considerando tratar-se ela de um Aparelho Privado de Hegemonia E, enquanto tal, organizar-se e propor políticas educacionais que se transformassem em hegemônicas. Todavia, a construção de um projeto coeso por parte de seus intelectuais orgânicos não se deu sem disputas internas severas, que acirraram posições e geraram cismas na entidade.

Essas lutas internas não estavam dissociadas do momento vivido pela sociedade brasileira que, no final dos anos 20, era marcada por uma crise no bloco histórico liderado pelos grandes cafeicultores paulistas desde princípios da República. Foi no contexto de efervescência política do período que nasceu a ABE. Seus fundadores, todos eles profissionais da Educação, ao contrário do que afirma Carvalho (conforme já demonstrado), partilhavam de duas certezas que os uniam. A primeira (que ainda é um discurso recorrente) diz respeito ao papel da Educação para um projeto de país que fosse progressista. A Educação seria a resposta para a superação do atraso. Se o país quisesse dar um largo passo em direção à modernização, defendida como urbana e industrial, não o faria

sem uma profunda modificação do sistema de ensino. Ou seja, a Educação, obrigatoriamente, deveria fazer parte de um novo projeto hegemônico. A segunda certeza referia-se ao método. As mais modernas teorias educacionais deveriam lastrear o novo projeto de país, bem como seu novo projeto educacional. Para isso, transplantaram e adaptaram as teorias de Dewey, inaugurando as teorias da Escola Nova. Muito se produziu a partir dessas teorias e alguns intelectuais tiveram estrondoso destaque, sendo tratados como “cardeais” do Escolanovismo, dentre eles Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Para além dessas duas certezas, as lutas endógenas TANGENCIAVAM o projeto político de sociedade que entendiam como o caminho para o Brasil. A polarização das disputas sobre as formas do ensino da moral e do civismo, que transformou em adversários os “católicos” e os “laicos”, fez perder de vista as principais discussões sobre o papel da Escola na formação de cidadãos e não apenas para o trabalho, que, a meu ver, unia a Educação e o projeto de nação que se defendia.

As mudanças ocorridas a partir de 1930 findaram por obscurecer as grandes discussões sobre a Educação que se queria para o país. O *Manifesto dos Pioneiros*, encaminhado ao povo e ao governo, redigido por Fernando de Azevedo, estranhamente, propunha um projeto educacional acima das classes sociais. Não há possibilidade de se pensar em políticas públicas educacionais acima das classes em uma sociedade de classes. Essa defesa e compreensão sobre o Estado e suas políticas denotam uma percepção de Estado bem próxima da visão do direito natural, onde os componentes de classe não são identificados. Desconsiderar o Estado como palco de disputas entre classes sociais, que Gramsci apreendeu de forma ampliada, devido à relação entre a Sociedade Civil e a Sociedade Política, permitiu que o *Manifesto* fosse apropriado pelos segmentos de classe detentores de postos chave do Estado restrito, naquilo que atendesse à grande política por eles defendida.

A transformação das demandas educacionais em reformas, por vezes tratadas como pequena política, fez com que o grande debate sobre o projeto nacional e o papel da Educação emergente nos primórdios da ABE, perdesse espaço no Estado Ampliado, sobretudo após 1935.



A grande política passaria a defender um projeto de modernização urbano-industrial, mas com pactos políticos que mantinham inalteradas as relações sociais no mundo rural. Os dirigentes adotavam, cada vez mais explicitamente, posturas autoritárias. Um projeto de educação que formasse cidadãos, na sua acepção política, com ativa participação da comunidade, dos profissionais e dos alunos, não integrava a nova ideologia em vias de consolidação no Brasil. Palavras como autonomia, cidadania, participação não faziam parte do novo rearranjo político agora no poder, por isso não foram assumidas como parte das políticas educacionais.

Quem inventava o analfabeto, o professor e a mediação entre eles era a relação entre Sociedade Civil e Sociedade Política. É, de fato, o Estado ampliado, o “quem”. Quem determinará as relações entre ambos os agentes (analfabeto e professor) e a Escola, será a hegemonia resultante da correlação de forças no novo bloco histórico em construção. O professor, nessa nova perspectiva socioeconômica, deveria ser apenas um transmissor de conhecimentos. O aluno deveria ser formado para o trabalho. A escola deveria atender a princípios regidos pelo método.

Restava aos anteriores combatentes se reposicionarem. Alguns, como fica explícito na carta de Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Ataíde) para Gustavo Capanema, que havia sido nomeado Ministro da Educação - com um discurso supostamente apolítico e uma visão de Estado também supostamente supraclassista, deixa manifesta sua compreensão sobre os projetos em disputa.

Os católicos, meu caro Capanema, não querem do governo, nem privilégios, nem subvenções, nem postos de responsabilidade política. Não tivemos a ambição do poder, nem é por meio da política que esperamos desenvolver nossos trabalhos. Estamos, portanto, perfeitamente à vontade para colaborar com o Estado em tudo o que interessa ao bem comum da nacionalidade. Esse interesse coletivo, que tanto interessa ao Estado como à Igreja, nós o queremos alcançar por meios diversos, se bem que não antagônicos. De modo que nosso empenho é pôr honestamente em prática a nossa atividade social sem que isso implique na mínima usurpação dos poderes do Estado [...].

Devo apenas adverti-lo de que os progressos recentes da Aliança Nacional Libertadora, a feição socialista que vai assumindo o governo municipal do Rio de Janeiro, bem como a impregnação comunista de muitos sindicatos e de alguns elementos do Ministério do Trabalho vem trazendo à opinião pública do país motivos da mais fundada inquietação. E os católicos esperam do governo uma atitude mais enérgica de repressão ao comunismo, que assumiu a figura desse partido acima mencionado para

agir hipocritamente à sombra de nossas leis. As informações mais fidedignas são unânimes em advertir que se está preparando um golpe de força contra as instituições. E para defendê-las é preciso que o governo se aparelhe de todos os recursos necessários, inclusive da disposição firme de o fazer. (...).

O que esperamos, pois, do governo é que saiba reagir firmemente contra a infiltração crescente do comunismo em nosso meio, sob a máscara do 'aliancismo'. E ao mesmo tempo que esperamos do Estado uma ação firme em sua própria defesa e na defesa da coletividade, pedimos que o Estado olhe com simpatia e facilite a expansão daquelas atividades sociais que visam apenas o nível moral e religioso da sociedade brasileira e, portanto o seu progresso moral e espiritual.<sup>169</sup>

Dentre os “cardeais” da Escola Nova que eram membros da ABE e signatários do *Manifesto dos Pioneiros*, nesse quadro de intenso debate político, restaria a Anísio Teixeira, denunciado na carta de Tristão de Ataíde, a exoneração do cargo de Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro (1935) e o exílio a que se submeteu na Bahia.

Em sua carta de exoneração, nos falava Anísio Teixeira:

Exmo. Sr. Prefeito:

Pela conversa que tive, ontem, com vossa excelência, pude perceber que a minha permanência na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal constituía embaraço político para o governo de Vossa Excelência. (...)

Renovo a declaração, porque não é possível aceitar agora a minha exoneração sem a ressalva de que ela não envolve, de modo algum, a confissão, que se poderia supor implícita, de participação, por qualquer modo, nos últimos movimentos de insurreição ocorridos no país. 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 lhe 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.

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. Por isso mesmo, constrange-me, nesta hora, ver suspeitada a minha ação de educador e toda obra de esforço e de sacrifício realizada no Distrito Federal, obra que possuía a intenção profunda e permanente de indicar o rumo a seguir para se resolverem as tremendas perplexidades do momento histórico que vivemos.

Lavro contra tal suspeição o meu protesto mais veemente, parecendo-me que tem ela mais largo alcance que a minha pessoa, porque importaria em

<sup>169</sup> Fonte: Carla de Alceu Amoroso Lima (Tristão de Aihayde) a Gustavo Capanema, 16/6/1935. Apud SCHWARTZMAN. Simon e outros. Tempos Capanema. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra/EDUSP, 1984. pp. 297-301

não se reconhecer que progredir por educação é exatamente o modo adequado de se evitarem as revoluções. Se, porém, os educadores, os que descrêem da violência e acreditam que só as idéias e o seu livre cultivo e debate, é que operam, pacificamente, as transformações necessárias, se até esses são suspeitados e feridos e malsinados nos seus esforços, - que outra alternativa se abre para a pacificação dos espíritos?

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 e reivindico, mais uma vez, para essa obra que é do magistério do Distrito Federal, e não somente minha, o seu caráter absolutamente republicano e constitucional e a sua intransigente imparcialidade democrática e doutrinária.<sup>170</sup>

No exílio nos sertões baianos, tratou de criar gado, vender lenha e traduzir livros. A carta remetida à Monteiro Lobato dá a dimensão da “quase” prisão a que se submeteu e da imensa solidão que o acompanhava.

Lobato

No fundo deste sertão, o silêncio e o deserto nos tornam humildes e pequenos. Ainda, hoje, neste domingo - estou só, absolutamente só, há quatro semanas, em uma deserta fazenda - eu andei por veredas sem fim a não ouvir outro ruído senão os de pássaros, o que não é um ruído... E à medida que me aprofundava em contemplações, sem princípio nem fim, que esses silêncios e essas extensões nos diluem o espírito até às raias de um estado quase gasoso, fui-me dirigindo para casa e direto sobre a sua carta, que reli pela centésima vez... Com o espírito a soprar como se fosse nada mais do que - sei lá! - uma simples brisa por entre as folhas e as árvores: posto, assim, em absoluto estado de leveza, ele voou até a sua carta. De fato, essa carta foi uma das cousas mais altas que recebi ultimamente. Acreditará você que não a respondi logo pelo muito que ela me disse, pelo muito que me consolou? ... Costumo fazer isso. Instintivamente. Uma carta respondida é qualquer cousa que se encerrou. Uma carta a responder é uma cousa viva, a falar ainda e a esperar... Cada vez que a releio, é como se a recebesse de novo. São paradoxos da amizade. Na distância em que me encontro - duas vezes distância: distância física e distância - perdoe-me - espiritual - não posso ter cartas suas constantes; que fazer senão prolongá-las por esse estranho processo de lhes demorar as respostas? A sua carta tem quatro meses de escrita, e é como se estivesse a ouvi-la, agora mesmo, de sua boca. Tome, pois, mais esse enigma psicológico: correspondência tardia e rara devido a ser muito grande a amizade... As mulheres nunca compreenderiam isso. E é tão real, e tão verdade...

Não li ainda as Memórias de Emília. E por mais que o sertão me ensine o gosto das privações e das restrições, com essa ainda não me habituei. Há pouco, pedi ao Otaleis novamente pra mandar-ma. Mas tenho um correio tão acidentado que muita cousa se perde. Ah! Se compreendo a alegria que lhe dão esses livros! Andamos, hoje, em uma dessas épocas em que só o trabalhar para o futuro nos pode consolar. Deve ter sido um momento como

<sup>170</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a Pedro Ernesto Batista, Rio de Janeiro, dez.1935. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATC 32.03.15

o nosso de hoje que aqueles homens melhores da Idade Média se meteram a fundar conventos. Não havia nada mais a fazer. Hoje não podemos fundar conventos, mas, pelo menos, escrevamos para as crianças. E uma forma de retiro, uma forma de refúgio, e retiro e refúgio em que somos úteis... Uma das minhas grandes humilhações está em não me ser possível o mesmo. Meti-me em traduções. Mas, nem isso. O meu portuguezinho é uma gaiola de passarinho para o grande inglês livre e ágil dos meus autores. (...) Por outro lado, estou tentando meio de vida menos ambicioso. Sou, hoje, lenhador. Vendo madeiras e dormentes á estrada de ferro. Comprei umas terras e creio que retornarei ao destino rural dos meus bisavós. É um esforço para me "primitivizar" que não deixa de ter seus encantos.<sup>171</sup>

Para outros, como foi o caso de Lourenço Filho, caber-lhe-ia chefiar o Gabinete do Ministro Campos e, depois, durante a gestão de Gustavo Capanema, dirigir o recém criado Instituto Nacional de Pedagogia, no qual permaneceu até o fim do Estado Novo. De um dos líderes da ABE nas discussões sobre políticas educacionais, restou a chefia de um órgão cujo objetivo, à época de sua fundação (1937), era o de organizar documentos referentes a educação e cuidar de doutrinas e técnicas pedagógicas.

Fernando de Azevedo, também fora denunciado por Tristão de Ataíde através de uma carta enviada ao Ministro Capanema, onde recomendava:

Capanema,  
Pensei maduramente na nova consulta que você me fez sobre a possível nomeação do Dr. Fernando de Azevedo, para diretor nacional de Educação. E, quanto a mim pessoalmente, perduram as razões que lhe apresentei. Nada tenho contra a pessoa do Dr. Azevedo, cuja inteligência e cujas qualidades técnicas muito admiro. Ele é hoje, porém, uma bandeira. Suas idéias são conhecidas, seu programa de educação é público e notório. Sua nomeação seria, por parte do governo, uma opção ou uma confusão. (...).  
Como prezo muito as posições definidas e já dei, há muito, a conhecer qual a minha atitude, em matéria pedagógica, não merecia possível continuar a trazer, ao Ministério da Educação, a pequena mas desinteressada colaboração que até hoje lhe tenho dado, na obra grandiosa que você está empreendendo nesses domínios, caso se confirmasse essa nomeação, a meu ver errada e inoportuna. É de ponderar também que, qualquer que fosse minha resposta, a impressão causada por essa nomeação nos meios católicos seria a mesma de perplexidade e interrogação. Creia-me, meu caro Capanema, seu sempre fiel amigo.

---

<sup>171</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato. Sl, [1936 (?)] Carta publicada no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986.

Alceu<sup>172</sup>

Ao contrário do autoexílio de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo continuou atuando na vida acadêmica no estado de São Paulo. Após o *Manifesto dos Pioneiros*, foi Diretor Geral da Instrução Pública daquele estado (1933), Membro da Comissão Organizadora da Universidade de São Paulo (1934) e Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo (1941-1942). Permaneceu como membro da ABE e foi presidente da entidade em 1938, mas em um período em que os grandes debates promovidos pela agência e os grandes projetos conflitantes para a educação, já não mais existiam.

Para os militantes da ABE -- também signatários do *Manifesto dos Pioneiros* -- que se destacaram pela defesa de uma educação popular e de formação para a cidadania, como no caso de Paschoal Lemme, Edgar Sussekind e Armanda Álvaro Alberto, restaram as celas das prisões varguistas.

Ao refletir sobre a trajetória de Lemme e seus depoimentos sobre o cárcere, nos diz Fávero:

Examinando as obras de Paschoal Lemme, revendo seus depoimentos, acreditamos que o momento mais dramático de sua trajetória foi a prisão a que teve (14/02/1936 a 16/06/1937). No presídio ficou detido com alguns companheiros de ideais. Sobre esse período, no segundo volume de suas *Memórias* há registro de alguns cursos, destacando um de Filosofia, ministrado pelo jovem professor Sérgio Kamprad na intitulada “Universidade da Cadeia”, antiga casa de Detenção do Rio de Janeiro. Refletindo sobre esse período vivido no presídio, observa que foi: “uma experiência inestimável, insubstituível mesmo, pelo amadurecimento que me proporcionou em minha formação de homem e de educador, produzindo um alargamento extraordinário da minha visão das coisas, dos fatos e dos homens”. Complementando assinala: minha opção já vinha sendo feita há algum tempo, “e o que vi, ouvi e meditei durante aqueles sombrios meses em que passei nos presídios do capitão Felinto Strubling Muller, só serviram para reforçar minhas convicções.”<sup>173</sup>

---

<sup>172</sup> (Fonte: Carla de Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde) ao ministro da Educação de Vargas, Gustavo Capanema, 19/3/1935, Apud SCHWARTZMAN, Simon e outros. Tempos Capanema. Rio de Janeiro/São Paulo; Paz e Terra/EDUSP, 1984. p. 301.).

<sup>173</sup> FAVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Paschoal Lemme: o educador e suas ideias. <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/241.pdf>>. Acesso em: 28/01/2015.

Para esses, que entenderam que a luta pela Educação popular significava a defesa de um projeto político diferente para o país, restava continuar a lutar na sociedade civil, mesmo que o tivessem que fazer de dentro da cadeia. Foi o que fez Armanda Álvaro Alberto, ao continuar seu projeto de escola em Meriti. Diz ela em sua emocionante e significativa carta, enviada da prisão política na Enfermaria da Casa de Correção.

Rio, 1 de março de 1937

Meus queridos alunos da Escola Regional de Meriti, Como não posso ir hoje até ali para receber vocês todos no dia da reabertura da nossa escola, ao menos em pensamento quero estar perto de vocês. Sei que D. Zulmira e D. Dulce vão fazer tudo para que vocês não sintam a minha falta. E sei que vocês também vão fazer um esforço muito grande para trabalhar, para estudar, para brincar, para viver na escola como se eu fosse aparecer de um momento para outro e abrir os braços, dizendo o que sempre digo quando chego aí: bom dia, meus passarinhos! Meus queridos alunos: não há de custar muito a chegar o dia em que vocês vão me ver de novo. Enquanto esse dia não chega, quero ter a certeza de que vocês se lembram de mim: quero receber cadernos com exercícios bem feitos por vocês, todas as vezes que o professor Edgar for dar aula aí. Lembrem-se mais uma vez de que em nossa escola todos os alunos são irmãos, brancos, pretos e mulatos: quero ver todos juntos, ajudando-se um ao outro, brincando sem brigar. Tudo o que vocês quiserem de mim, é só pedir por carta, que para vocês faço com alegria o que é possível fazer. Que cada semana, um aluno, ou mais de um, me escreva, contando tudo o que se passa aí: excursões, jogos, comissão de cada um, doenças etc. Escutem: organizem as comissões de trabalho muito direitinho, por eleição. Só podem votar os alunos de 10 anos em diante. Os menores podem ser votados, porém não podem votar. Muito cuidado com o Museu, com os livros, com a vitrola. E o nosso jardim? as nossas árvores de frutas? as nossas flores? Para as mães do Círculo de Mães e para todas as mães dos meus alunos, mandou um abraço de amiga. Para vocês, minhas crianças, todo o carinho de sua professora muito amiga Armanda<sup>174</sup>

As disputas em torno da Educação continuariam. Todavia, para melhor compreendê-las, fugindo do habitual risco imposto por análises que privilegiam o método ou por aquelas que elegem as biografias, como se se tratassem de heróis individuais, entendo ser preciso buscar compreendê-las no contexto de um Estado Ampliado, onde as disputas por projetos educacionais mereçam o mesmo tratamento teórico, ou seja, o de uma Educação Ampliada.

---

<sup>174</sup> MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Armanda Alberto. Recife. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. 2010.

As lutas continuariam, por meio de outros caminhos, de novas agências e de novos agentes. Mas essa, já é outra história.

## *Referências*

### *1. Referências bibliográficas*

ALENCAR, Fontes (Org.). *Rui Barbosa*. Coleção Livro na rua. Série Diplomacia ao alcance de todos. Vol. 3. São Paulo. Ed. Thesouro. 2008. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/senado/biblioteca/pesquisa/bdsf.asp>>. Acesso em: 08/06/2012.

ALMEIDA, Stela Borges de; BARROS, Maria Lêda Ribeiro de. *Implantação da Escola Primária Baiana: Relendo Satyro Dias e Anísio Teixeira – 1893-1928*. In: *Anaes do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. UFRN. Eixo 4: Intelectuais e Memória da educação brasileira. Natal (RN). Novembro de 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0446.pdf>>. Acesso em: 11/11/2013.

ALVES, Luís Alberto Marques. República e educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros. In *Revista da Faculdade de Letras*. III Série. Vol. 11. pp. 165-180. Porto: História. 2010.

ALVES, Manoel. “A histórica contribuição do ensino privado no Brasil” In *Revista Educação*. Porto Alegre. V. 32. Nº. 1. pp. 71-78. Jan/Abr. 2009.

ANSELMO, Rita de Cássia Martins de Souza; BRAY, Silvio Carlos. *Geografia e Geopolítica na Formação Nacional Brasileira: Everardo Adolpho Backheuser* In: GERARDI, Lucia Helena de Oliveira . MENDES, Iandara Alves (Orgs). *Do Natural, do Social e de suas interações: visões geográficas*. Rio Claro. Programa de Pós-Graduação em Geografia. UNESP. Associação de Geografia Teorética. pp. 109-119. AGETEO. 2002.

ARDUINI, Guilherme Ramalho. *De Júlio Maria à Ação Católica: contribuições para a história do laicato católico brasileiro (1900-1947)*. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH)*. São Paulo. 2011. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308239341\\_ARQUIVO\\_Anpuh2011GRArduini.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308239341_ARQUIVO_Anpuh2011GRArduini.pdf)>. Acesso em: 28/09/2013.

BARBOSA, Rui. *Obras completas de Rui Barbosa - Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Vol. 10. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde. 1946.

BARROS, Aparecida Vânia Petrini de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *A questão social e política no Brasil em 1919: a visão de Rui Barbosa*. In: *Acta Sci. Human Soc. Sci. Maringá*. V. 28. Nº. 1. pp. 81-91. 2006

BARROS, Nilson Cortez Crocia de. *Delgado de Carvalho e a geografia no Brasil como arte da educação liberal*. *Revista Estudos Avançados*. Vol. 22. n. 62. pp. 317-333. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v22n62/a21v2262.pdf>>. Acesso em: 20/09/2014.

BASBAUM, Leôncio. *História Sincera da República – 1889-1930*. São Paulo. Ed. Alfa - Ômega. 1976 [b].

BASBAUM, Leôncio. *História Sincera da República – Das origens a 1889*. São Paulo. Alfa- Ômega. 1976. [a].

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *A retórica da infelicidade: laço social e leitura em livros escolares do cânone republicano*. In: *Revista Pro-Posições*. Campinas. Faculdade de Educação. UNICAMP. Vol. 23. Nº. 3. Dez. pp. 87-102. 2012

BEOZZO, José Oscar. *A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização*. In FAUSTO, Boris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira – O Brasil Republicano*. Economia e Cultura (1930-1964). 2ª Ed. Tomo III. Vol. 4º. São Paulo. Ed. DIFEL. pp. 271-341. 1986.



- BIANCHI, Alvaro. *O laboratório de Gramsci – Filosofia, História e Política*. São Paulo. Ed. Alameda. 2008.
- BILAC, Olavo. *A defesa nacional (discursos)*. Liga da Defesa Nacional. Rio de Janeiro. 1917.
- BOCAIÚVA, Quintino. *Ideias políticas de Quintino Bocaiúva: cronologias, notas bibliográficas e textos selecionados*. Eduardo Silva (Org.). Vols. I e II. Brasília. Senado Federal. Rio de Janeiro. Fundação Casa de Rui Barbosa. 1986.
- BOMFIM, E. M. *Raul Carlos Briquet*. Rio de Janeiro. Imago Ed. 2002.
- BOMFIM, Elizabeth de Melo. *Históricos Cursos de Psicologia Social no Brasil*. In: Revista Psicologia. Sociedade. Nº 16 (2). pp. 32-36. Mai/Ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a05v16n2.pdf>>. Acesso em: 10/12/2014.
- BOTO, Carlota. *A escola primária como tema do debate político às vésperas da República*. In: Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 19. Nº 38. pp. 253-281. 1999.
- BRASILIENSE, Américo. *Os programas dos partidos e o 2º Império*. São Paulo. s. ed. 1878.
- BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1980.
- CAMARGO, Elizabeth de A. S. Pompeo de. *A poesia do corpo: a defesa de uma moral austera* In: Revista Educação e Sociedade. Campinas. V. 27. Nº 94. Jan/Abr. pp. 13-46. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10/10/2013.
- CAMPOS, Francisco Luis da Silva. *Pela civilização mineira*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial. 1930.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil*: Pioneiros. Rio de Janeiro. Imago/CFP. 2001.
- CARDOSO, Aliana Anghinoni; PERES, Eliane. *A criação da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação (ABE) e suas primeiras ações no campo educacional*. História da Educação. Pelotas. ASPHE/FaE/UFPel. Nº. 17. pp. 51-68. Abr. 2005.
- CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. *Educação, Religião e República: repercussões dos debates entre Católicos e Republicanos no Triângulo Mineiro-MG (1892-1931)*. In: História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas. Nº. 19. p. 59-88. Abr. 2006. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 29-06-2012.
- CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. *Impasses e desafios da educação na Primeira República: liberais e católicos no Triângulo Mineiro, Brasil (1892-1926)*. In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Eixo Temático 5: Imprensa. Impressos e discursos educacionais. pp. 3330-3341. Abril de 2006. Disponível em: <[http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/298CarlosHenriqueCarvalho\\_e\\_Wenceslau.pdf](http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/298CarlosHenriqueCarvalho_e_Wenceslau.pdf)>. Acesso em: 05/10/2013.
- CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. *Reformas Educacionais em Minas Gerais: Instrução Primária, Modernidade e Progresso (1906-1928)*. In: Revista HISTEDBR. Campinas. n. 46. jun. 2012. p. 219-237. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3776/3192>>. Acesso em: 10/02/2014.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Escola, Memória, Historiografia a produção do vazio*. In: Revista São Paulo em Perspectiva. Vol. 7(1). 10-15. Janeiro/Março. São Paulo. pp. 10-15. 1993
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Modernidade Pedagógica e Modelos de Formação Docente*. In: Revista São Paulo em Perspectiva. Vol. 14(1). São Paulo. pp. 111-120. 2000.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista. SP. EDUSF. 1998.

- CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. *Estado, igreja e educação no Brasil nas primeiras décadas da república: intelectuais, religiosos e missionários na reconquista da fé católica*. In: Acta Scientiarum. Education. Maringá. V. 32. Nº. 1. pp. 83-92. 2010.
- COSTA, Patricia Coelho da. *Delgado de Carvalho: trajetória de um educador*. In: SANTOS, Marco Aurelio (Org.). Geografia e Geopolítica: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro. Coleção Documentos para Disseminação – Memória Institucional. Vol. 16. Rio de Janeiro. IBGE. 2009.
- CPDOC, *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Ed. FGV. 2001. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>>. Acesso em: 06/09/2013.
- CRUZ, André Silvério. *O Pensamento Católico à Procura de Lugar na Primeira República Brasileira*. Disponível em: <<http://www.abhrorg.br/wp-content/uploads/2008/12/cruz-andre-gp01.pdf>>. Acesso em: 05/10/2013.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. *O 'Manifesto dos Pioneiros' de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões*. In: Revista Brasileira de História da Educação. Nº 17 maio/ago. pp. 123-140. 2008.
- DALLABRIDA, Norberto. *A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário*. In: Revista Educação. Porto Alegre. V. 32. n. 2. p. 185-191. Maio/Ago. 2009.
- DANTAS, Carolina Vianna. *O Brasil café com leite: debates intelectuais sobre mestiçagem e preconceito de cor na primeira república*. In: Revista Tempo. Niterói. PPGH UFF. Vol. 13. Nº. 26. pp. 56-79. 2009.
- DECCA, Edgar de. 1930: *O silêncio dos vencidos*. São Paulo. Brasiliense. 1988.
- FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane; VEIGA, Cynthia (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte. Autêntica. 2000.
- FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana. *História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)*. In: Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 23. Nº 45. pp. 37-70. 2003
- FARIAS Doracy Rodrigues; AMARAL, Luíza Maria Sousa do; SOARES, Regina Célia. *Bibliografia de Anísio Teixeira*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília. V. 82. Nº. 200/201/202. pp. 207-242. Jan./Dez. 2001. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/420/425>>. Acesso em: 12/12/2013.
- FAUSTO, Boris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano. Economia e Cultura (1930-1964)*. São Paulo. DIFEL. Tomo III. Vol. 4º. 1986.
- FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930*. São Paulo. Brasiliense. 1989.
- FAVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. *Paschoal Lemme: o educador e suas ideias*. Comunicação apresentada no III Congresso Brasileiro de História da Educação- CBHE – Tema: Educação escolar em perspectiva histórica. Eixo 3: Políticas Educacionais e modelos pedagógicos. (PUCPR). Curitiba. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/241.pdf>>. Acesso em: 28/01/2015.
- FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. *Ambiguidade de Fernando de Azevedo sobre a atuação da Cia. de Jesus na organização da educação brasileira no período colonial*. In: Educere et Educare: Revista de educação. Cascavel. Unioeste. Vol. I. nº 2. pp. 73-82. Jul/Dez. 2006.
- FIGUEIRA, Frederico. *A instrução no Sertão*. São Luís. Imprensa Oficial. 1920.
- FONTES, Virginia. *Determinação, história e materialidade*. In: Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro. V. 7 n. 2. pp. 209-229. Jul/Out 2009.
- FONTES, Virginia. *Reflexões im-pertinentes: História e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro. Bom Texto. 2005.
- FORJAZ, Maria Cecília Spina. *Tenentismo e Política: tenentismo e camadas médias urbanas na crise da Primeira República*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1977.

- FRANCO, José Luiz de Andrade; DRUMOND, José Augusto. *Cândido de Mello Leitão: as ciências biológicas e a valorização da natureza e da diversidade da vida*. In: Revista História, Ciências e Saúde. Vol. 14 Nº 4. Rio de Janeiro. Out/Dez 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702007000400009>>. Acesso em: em 12/08/2014.
- FREITADO, Andrade. *Liberdade Econômica e Instrução Pública*. Fortaleza. s/e. 1917.
- FREITAS, Augusto. *Código do ensino*. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional. 1902.
- GERARDI, Lucia Helena de Oliveira; MENDES, Iandara Alves (Orgs). *Do Natural, do Social e de suas interações: visões geográficas*. Rio Claro. Programa de Pós-Graduação em Geografia. UNESP. Associação de Geografia Teorética – AGETEO. 2002.
- GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. *As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na Velha República*. In: Revista Vértices. Campos dos Goytacazes. Ano 5. Nº 3. Set/Dez 2003.
- GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do Trabalho*. Rio de Janeiro. IUPERJ. 1988.
- GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. V. 1. São Paulo. Cortez. 2008.
- GORENDER, Jacob. *A burguesia brasileira*. São Paulo. Ed. Brasiliense. 1981.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 2. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. Vol. 2. 2000. [a]
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 3. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2000. [b]
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 1. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1999.
- GRUPPI, Luciano. *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro. Ed Graal. 1978.
- HAUCK, João Fagundes. *Introdução e notas*. In: Júlio Maria - A Igreja e o povo. São Paulo. Loyola/CEPEHIB. p. 9-33. 1983.
- BRASIL. INEP. *Debates e propostas: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília. 65 (150). pp. 407-425. Mai/Ago 1984. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf)>. Acesso em: 11/05/2012.
- JINZENJI, Mônica Yumi. *As escolas públicas de primeiras letras de meninas: das normas às práticas*. In: Revista Brasileira de História da Educação. Nº 22. pp. 169-197. Jan/Abr 2010.
- JUNQUEIRA, Sérgio e WAGNER, Raul. *O ensino religioso no Brasil*. Curitiba. Champagnat. 2011.
- KONDER, Leandro. *A derrota da dialética*. Rio de Janeiro. Campus. 1988.
- KRISCHKE, Pablo José. *A Igreja e as crises Políticas no Brasil*. Petrópolis. Ed. Vozes. 1979.
- LARA, T. A. *Caminhos da razão no ocidente: a filosofia ocidental do Renascimento aos nossos dias*. Petrópolis. Ed. Vozes. 1988.
- LEÃO, Antonio Carneiro. *Problemas de educação*. Rio de Janeiro. Livraria Castilho. 1919.
- LEMME, Paschoal. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília. V. 86. n. 212. p. 163-178. Jan/Abr 2005. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto\\_Paschoal\\_Lemme.pdf](http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto_Paschoal_Lemme.pdf)>. Acesso em: 18/05/2014.
- LENZENWGER, Josef et alli. *História da Igreja Católica*. São Paulo. Ed. Loyola. 1995.
- LEONARDOS, Othon Henry. *Othon Leonardos (depoimento, 1976)*. Rio de Janeiro. CPDOC. 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/historal/arq/Entrevista523.pdf>>. Acesso em: 14/11/2013.
- LIMA, Soraia Herrador Costa. *Julio de Mesquita Filho: entre a máquina de escrever e a política*. Programa de Pós Graduação Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes. (Dissertação

- de Mestrado) Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-20052009-152219/pt-br.php>>. Acesso em: 1/12/2014.
- MACHADO, Maria Cristina Gomes; MÉLO, Cristiane Silva. *Rui Barbosa e a questão do ensino secundário no Diário de Notícias (1889)*. In: Acta Sci. Human Soc. Sci. Maringá. Vol. 29. Nº. 2. p. 183-193. 2007.
- MAGALHÃES, Bernardina Botelho de. *O diário de Bernardina: da Monarquia à República pela filha de Benjamin Constant (1873-1928)*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2009.
- MAIA, João Marcelo Ehlert. *Biografia: CARDOSO, Vicente Lima*. Brasiliiana Eletrônica. Disponível em: <[http://www.brasiliana.com.br/pop/pop\\_bio/24/7fcbaff05c53f0665a5753177163048c](http://www.brasiliana.com.br/pop/pop_bio/24/7fcbaff05c53f0665a5753177163048c)>. Acesso em: 05/11/2014.
- MANIFESTO REPUBLICANO, 1870. In: Os programas dos partidos e o 2º Império, de Américo Brasiliense. São Paulo. pp. 59-88. 1878. Disponível em: <[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/132887/mod\\_resource/content/2/manifesto%20republicano%201870.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/132887/mod_resource/content/2/manifesto%20republicano%201870.pdf)>. Acesso em: 03/03/2012.
- MARTINEZ, Alessandra. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*. Niterói. Universidade Federal Fluminense. (Dissertação de Mestrado). 1997.
- MARTINS, Cristiane Nascimento; CARVALHO, Carlos Henrique de. *Estado e Igreja na Primeira República: o caso da educação em Uberabinha, MG (1892-1908)*. In: Anais do VI Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais - COPEHE. Eixo Temático 7: Cultura e Práticas Educacionais. Universidade Feral de Viçosa. 2011. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/copehe/trabalhos/ind/Cristianen.pdf>>. Acesso em: 05/10/2013.
- MARTINS, Marco Aurélio Corrêa. *Padre Júlio Maria e a apologética da Igreja do povo: O ideal de república democrática no final do século XIX e a educação*. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. (Tese de Doutorado). 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2013/07/Padre-J%C3%BAlio-Maria-e-a-apolog%C3%A9tica-da-Igreja-do-povo.pdf>>. Acesso em: 8/10/2013.
- MATHIESON, Louisa Campbell. *O militante e o pedagogo Antonio de Sampaio Doria: a formação do cidadão republicano*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Dissertação de Mestrado). 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24012013-160437/pt-br.php>>. Acesso em: em 20/10/2013.
- MATTOS, Ilmar. *O Tempo Saquarema. A formação do Estado Imperial*. São Paulo. Hucitec. 1990.
- MEDEIROS, Valéria Antônia. *Antonio de Sampaio Doria e a Modernização do Ensino de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (Tese de Doutorado). 2005. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6655](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6655)>. Acesso em: em 20/10/2013.
- MELLO, Maria Tereza Chaves de. *A modernidade republicana*. In: Revista Tempo. Niterói. Vol. 13. Nº. 26. pp. 15-31. 2009.
- MENDONÇA, Sônia Regina; MOTTA, Marcia. (Orgs.) *Nação e poder: as dimensões da História*. Niterói. Ed. da Universidade Federal Fluminense. 1998. [b]
- MENDONÇA, Sônia Regina. *Estado, violência simbólica e metaforização da cidadania*. In: Revista Tempo. Vol. 1. Rio de Janeiro. Relume-Dumará. pp. 94-125. 1996.
- MENDONÇA, Sônia Regina. *Sociedade Civil em Gramsci: venturas e desventuras de um conceito*. In: PAULA, Dilma Andrade de; MENDONÇA, Sônia Regina (Orgs.). *Sociedade civil: ensaios históricos*. Jundiaí. Paco Editorial. 2013.
- MENDONÇA, Sônia Regina. *Estado e Economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. Rio de Janeiro. Ed. Graal. 1985.

- MENDONÇA, Sônia Regina. *Estado e Sociedade*. In: História: Pensar e fazer. Rio de Janeiro. Laboratório Dimensões da História. 1998. [a]
- MENDONÇA, Sônia Regina. *O Ruralismo Brasileiro – 1888-1931*. São Paulo. Ed. HUCITEC. 1997.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Método lancasteriano (verbete)*. In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo. Midiamix Ed. 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=273>>. Acesso em: 23/03/2014.
- MIGNOT, Ana Christina Venancio. *Armanda Alvaro Alberto*. Recife. Fundação Joaquim Nabuco. Ed. Massangana. 2010.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. *Benjamin Constant: Militar e político brasileiro*. Disponível em: [http://www.e-biografias.net/benjamin\\_constant/](http://www.e-biografias.net/benjamin_constant/)>. Acesso em: 8/06/2012.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. *Obras Seletas. Rui Barbosa*. Vol. 6. 1956.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império - Subsídios para a História da Educação no Brasil 1823-1853*. 1º vol. Série 5ª. Brasileira. Vol. 66. Biblioteca Pedagógica Brasileira. São Paulo. Companhia Ed. Nacional. 1936.
- MONARCHA, Carlos. *Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança*. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) História Social da Infância no Brasil. São Paulo. Cortez. 1997.
- MORAES, Maria Celia Marcondes de. *Educação e Política nos anos 30: a presença de Francisco campos*. In: Revista Brasileira de estudos Pedagógicos. Brasília, Vol. 73. Nº 17-4. pp. 291-321. Mai/Ago 1992.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo/Rio de Janeiro. EPU – Fundação Nacional de Material Escolar. 1976.
- NEVES, Margarida de Sousa. *A ordem é o progresso: o Brasil de 1870 a 1910*. São Paulo. Ed. Atual. 1991.
- NOFUENTES, Vanessa Carvalho. *Um desafio do tamanho da Nação: a campanha da Liga Brasileira contra o analfabetismo (1915-1922)*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em História Social e da Cultura (Dissertação de Mestrado). 2008. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado.nrSeq=13041@1](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado.nrSeq=13041@1)>. Acesso em: 01/10/2013.
- NOFUENTES, Vanessa. *Construindo a Nação: A Liga Contra o Analfabetismo no Estado do Rio de Janeiro*. In: Anais do XII Encontro Regional de História. Niterói. ANPUH/RJ. 2006.
- NUNES, Clarice. *A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira*. In: Cadernos de Pesquisa. N.º 93. pp. 51-59. Mai/1995.
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira entre nós*. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas. Vol. 21. Nº. 73. pp. 9-40. Dez/2000.
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife. Fundação Joaquim Nabuco. Ed. Massangana. 2010.
- NUNES, Eduardo Silveira Netto. *A infância como portadora do futuro: América Latina 1916-1948*. Programa de Pós-Graduação em História Social. FFLCH/USP (Tese de Doutorado). São Paulo. 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26102011-005044/pt-br.php>>. Acesso em: 12/12/2014.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *As festas que a República manda guardar*. In: Revista Estudos Históricos. Vol. 2. Rio de Janeiro. Ed. FGV. 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2283/1422>>. Acesso em: 01/10/2013.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. *As Origens da Educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino*. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais. Rio de Janeiro. V. 12. Nº. 45. pp. 945-958. Out/Dez 2004.

OLIVEIRA, Pamela Faria; CARVALHO, Carlos Henrique de. *Educação e modernização em Minas Gerais: propostas reformistas na ação conservadora (1926 - 1930)*. In: Revista História da Educação. Vol. 18. Nº. 42. pp. 131-150. Jan/Abr 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3216/321629404008.pdf>>. Acesso em: 04/09/2014.

OLIVEIRA, Pamela Faria. *Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional de Francisco campos (1926-30)*. Programa de Pós-graduação em Educação da UFU/MG (Dissertação de Mestrado). 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/929>>. Acesso em: 04/09/2013.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. *Religião e dominação de classe: gênese, estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil*. Petrópolis. Ed. Vozes. 1985.

PALMA FILHO, J. C. *Pedagogia Cidadã*. In: Cadernos de Formação – História da Educação. São Paulo. Ed. PROGRAD/UNESP/Santa Clara. 2005.

PASSOS, Mauro. *A pedagogia catequética e o movimento educativo-religioso na Primeira República do Brasil (1889-1930): Seus pressupostos e suas relações*. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/118\\_mauro\\_passos.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/118_mauro_passos.pdf)>. Acesso em: 05/10/2013.

PAULA, João Antonio. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte. Autêntica. 2000.

PAULILO, André Luiz. *A Reforma da Educação como perícia: questões do fazer administrativo nos anos 1920*. In: Revista História da Educação. Porto Alegre. Vol. 17. Nº. 41. pp. 43-57. Set/Dez 2013.

PAULILO, André Luiz. *As estratégias de administração das políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935*. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo. USP. Vol. 14. Nº. 42. pp. 440-455. Set/Dez 2009.

PAULILO, André Luiz. *Projeto Político e Sistematização do Ensino Público Brasileiro no século XIX*. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo. V. 34. Nº. 122. pp. 467-496. Mai/Ago 2004 [a].

PAULILO, André Luiz. *Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal entre as décadas de 1920-1930*. In: Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação. PUCPR – Eixo 3: Políticas públicas educacionais e modelos Pedagógicos. Curitiba. 2004 [b]. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/095.pdf>>. Acesso em: 11/11/2013.

PAULILO, André Luiz. *Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920*. In: Revista Brasileira de História. São Paulo. Edusp. Vol. 23. Nº 46. pp. 93-122. 2003.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. *Crise da educação brasileira: problema da educação rural (São Paulo, década de 1930)*. In: História da Educação – RHE. São Paulo. V. 15 N. 35°. p. 73-98. Set/Dez 2011.

PILETTI, Nelson. *A Reforma da Educação Pública no Distrito Federal, 1927-1930: Algumas Considerações Críticas*. In: Revista da Faculdade de Educação – USP. São Paulo. Vol. 20. Nº 1-2. pp. 115-117. 1994. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33541/36279>>. Acesso em: 11/11/2013.

PILETTI, Nelson. *Perfis de Mestres: Fernando Azevedo*. In: Revista Estudos Avançados. São Paulo. Vol. 8. Nº. Set/Dez 1994. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141994000300016>>. Acesso em: 04/09/2013.

PILETTI, Nelson. *Fernando Azevedo: a educação como desafio*. Brasília. MEC/INEP. 1986.

- PINHEIRO FILHO, Fernando Antonio. *A invenção da ordem: intelectuais católicos no Brasil*. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. São Paulo. V. 19. Nº 1. pp. 33-49. Jun/2007.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Estratégias da Ilusão: A revolução Mundial e o Brasil, 1922-1935*. São Paulo. Companhia das Letras. 1991.
- QUELUZ, Gilson. *Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)*. Curitiba. Cefet-Paraná. 2000.
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (1890-1930)*. São Paulo. Ed. Paz e Terra. 1987.
- RANQUETAT JUNIOR, Cesar Alberto. *A campanha cívica de Olavo Bilac e a criação da Liga de Defesa Nacional*. In: Humanit. Sci. Linguist. Lett. Arts. Ponta Grossa. Jan/Jun 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas>>. Acesso em: 10/10/2013.
- REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas. Autores Associados. 1995.
- RICHARD, Pablo. *Morte das cristandades e nascimento da Igreja*. São Paulo. Paulinas. 1982.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. *Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no Ensino da Geografia Escolar Brasileira*. In: Terra Brasilis. Disponível em: <<http://terrabrasilis.revues.org/293>>. DOI:10.4000/terrabrasilis.293. Acesso em: 20/09/2014.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes de. *Matrizes da Modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Brasília. Ed. Plano. Campinas. Autores Associados. 2004.
- ROCHA, Rita de Cásia Luiz da. *Educação e civilidade: As servas do espírito Santo e projeto educacional das missionárias viajantes (Brasil 1907-1930)*. In: Revista Cuadernos Interculturales. Vol. 6. Nº 11. pp. 90-114. Universidade del Mar/Chile. 2008.
- RODRIGUES, Carlos Peixoto Castro. *Da inspeção medica escolar*. These apresentada a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 4 de novembro de 1903. Rio de Janeiro. Typographia da Companhia Lith-Typographia. 1903.
- RODRIGUES, Rogério Rosa. *Imagens Cruzadas: Exército e sertão na Primeira República*. In: Revista História, Ciências e Saúde. Rio de Janeiro. V. 19. Nº 4. pp. 1301-1317. Out/Dez 2012.
- RODRIGUES-MOURA, Enrique. *Territorio, Moral Y Nacion em los pupitres de la escuela – Olavo Bilac y Manoel Bomfim*. In: Revista eletrônica ARBOR – Ciencia, Pensamiento y Cultura. CLXXXIII 724. Mar/Abr 2007. Disponível em: <<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor>>. Acesso em: 10/10/2013.
- RUDY, Antonio Cleber. *Entre a Luz e as Trevas: Cultura libertária e aversão ao clero em Santa Catarina (1910-1940)*. Programa de Especialização do Núcleo de Estudos Históricos da Universidade do Estado de Santa Catarina. (Monografia de Especialização). 2006. Disponível em: <<http://www.pergamum.udesc.br/dados-bu/000000/000000000001/000001C5.pdf>>. Acesso em: 28/07/2014.
- RUMMERT, Sonia Maria. *Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual*. (Cadernos Sísifo. 4) Lisboa. Imprensa de Coimbra Ltda. 2007.
- SANTOS, Jeana Laura de Lima. *Do livro ao Jornal: o texto fragmenta-se na notícia*. In: Revista Conexão-Comunicação e Cultura. V. 8. Nº 16 pp. 77-88. Caxias do Sul. Jul/Dez 2009.
- SANTOS, Marco Aurelio (Org.). *Geografia e Geopolítica: A contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro*. Coleção Documentos para Disseminação – Memória Institucional. Vol. 16. Rio de Janeiro. IBGE. 2009. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/ColecaoMemoriaInstitucional/16-Geografia%20e%20geopolitica\\_A%20contribuicao%20de%20Delgado%20de%20Carvalho%20e%20Therezinha%20de%20Castro.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/ColecaoMemoriaInstitucional/16-Geografia%20e%20geopolitica_A%20contribuicao%20de%20Delgado%20de%20Carvalho%20e%20Therezinha%20de%20Castro.pdf)>. Acesso em: 20/09/2014.

- SAVIANI, Demerval et alli. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas. Autores Associados. 2006
- SAVIANI, Demerval. *A escola pública brasileira no longo séc. XX (1890-2001)*. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação: Sessão de Comunicação Coordenada. Curitiba. Nov/2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acesso em: 28/09/2013.
- SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados. 2007.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; ECAR, Ariadne Lopes. *Novas perspectivas sobre as reformas educacionais no Rio de Janeiro (1920-1930)*. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930. Belo Horizonte. Argumentum. São Paulo. CNPq. USP. Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação. pp. 312-317. 2008.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa*. In: Revista Tempo. Vol. 26. Rio de Janeiro. Relume-Dumará. 2009.
- SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Orgs). *Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editores. Rio de Janeiro. 2000.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Um espaço para ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília. MCT. 2001.
- Secretaria de Saúde do Estado da Guanabara. *Assistência pública: 80 anos de história*. Guanabara. RJ. SUSEME. 1970. Disponível em: <<http://www.sms.rio.rj.gov.br/servidor/cgi/public/cgilua.exe/web/templates/htm/v2/view.htm?editions=110.infoid=1061>>. Acesso em: 12/12/2014.
- SERVA, Leão. *Um tipógrafo na Colônia*. São Paulo. Ed. Publifolha. 2014.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão – Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo. Ed. Brasiliense. 1989.
- SILVA, Ana Carolina Feracin da. *Entre a pena e a espada: literatos e jacobinos nos primeiros anos da República (1889-1895)*. UNICAMP. Programa de Pós-Graduação em História. (Dissertação de Mestrado). 2001.
- SILVA, Cristina Cotta e; PINTO, Diana Couto; LEAL, Maria Cristina. *Reforma Fernando Azevedo no Distrito Federal: Trabalho e Cidadania para o operariado*. In: Revista Ensaio: avaliação, política pública educacional. Rio de Janeiro. Vol. 7. Nº 24. pp. 281-298. Jul/Set 1999.
- SILVA, Estevão Alves da; SILVA, Thiago Nascimento da. *Eleições no Brasil antes de 1945: os casos de 1933 e 1934*. III Seminário Discente da Pós-Graduação em Ciência Política da USP. 2013. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/III\\_SD\\_2013/Mesa\\_11.2\\_-\\_Thiago\\_Nascimento\\_e\\_Estevao\\_Silva\\_III\\_SD\\_2013.pdf](http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/III_SD_2013/Mesa_11.2_-_Thiago_Nascimento_e_Estevao_Silva_III_SD_2013.pdf)>. Acesso em: 27/01/2015.
- SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo. Cia Ed. Nacional. 1969.
- SILVA, José Cláudio Sooma. *A reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927-1930)*. Programa de Pós-Graduação em Educação/USP. (Dissertação de Mestrado). São Paulo. 2004.
- SOUZA, Maria do Carmo Campello de. *Estado e Partidos Políticos no Brasil (1930 a 1964)*. São Paulo. Ed. Alfa-Omega. 1983.
- SOUZA, Monteiro. *A União e o Ensino Primário*. Manaus. Seção de obras da Imprensa pública. 1918.
- SOUZA, Natália Peixoto Bravo de. *O papel dos euclidianos cariocas na monumentalização de Euclides da Cunha*. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo. 2011. Disponível em:



- <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1301262004\\_ARQUIVO\\_Textoanpuh2011.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1301262004_ARQUIVO_Textoanpuh2011.pdf)>. Acesso em: 10/11/2014.
- STEPANHO, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis. Ed. Vozes. 2005.
- TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo. *Civismo e educação na Primeira república – João Simões Lopes Neto*. In: Revista História da Educação. Pelotas. ASPHE/FaE/UFPEL. V. 13. Nº 27. pp. 279-292. Jan/Abr 2009. Disponível em: <<http://fae.ufpl.edu.br/asphe>>. Acesso em: 10/10/2013.
- TAVARES, Paulo. *Questões de Ensino*. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional. 1908.
- THIELEN, Eduardo Vilela; SANTOS, Ricardo Augusto dos. *Belisário Penna: notas fotobiográficas*. In: Revista História. Ciências e Saúde. Vol. 9. n. 2. pp. 387-404. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v9n2/a08v9n2.pdf>>. Acesso em: 15/12/2014.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*. Vol. 1. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987-1988.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*. Vol. 2. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987-1988.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*. Vol. 3. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987-1988.
- THOMPSON, Edward Palmer. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas. EdUnicamp. 2001.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo. Cia. Das Letras. 1998.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Os românticos, a Inglaterra na era das revoluções*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2002.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores. A origem da Lei Negra*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.
- TORREZAN, Roseli. *O governo provisório na constituinte de 33/34*. Universidade Presbiterana Mackenzie. (Dissertação de Mestrado). São Paulo. 2009.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. *Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino*. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/484.pdf>>. Acesso em: 01/02/2014.
- VALE, Nayara Galeno do. *Delgado de Carvalho e a História: trajetória e atuação de um 'pardal de Clio' no campo intelectual do RJ (1921-1955)*. In: XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza. 2009. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0593.pdf>>. Acesso em: 12/08/2014.
- VALLE, Lilian do. *A escola e a Nação - as origens do projeto pedagógico*. São Paulo. Ed. Letras. Letras. 1997[a].
- VALLE, Lilian do. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro. DP.A Ed. 1997[b].
- VARGAS, Getúlio. *A nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio. 1938. Vol. 5.
- VENÂNCIO FILHO, Alberto. *O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. 1932*. Rio de Janeiro. Companhia Brasileira de Artes Gráficas Ltda. 1989. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/omanifesto.html>>. Acesso em: 24/09/2014.
- VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Educar-se para educar*. Rio de Janeiro. Ariel Ed. 1931.
- VIANNA, Luiz Werneck. *Liberalismo e sindicato no Brasil*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1976.
- VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas. SP. Autores Associados. 2005.

- VIDAL, Diana Gonçalves. *80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate*. In: Revista Educação e Pesquisa. Vol. 39. Nº. 3. pp. 577-588. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>>. Acesso em: 24/11/2014.
- VIDAL, Diana Gonçalves. *O fracasso das Reformas Educacionais: Um diagnóstico sob suspeita (Rio de Janeiro, 1927-1930)*. In: Revista Educação em Foco -. Juiz de Fora. Nº. Especial. p. 11-24. Mar/Ago 2007.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *Frota Pessoa*. Recife. Fundação Joaquim Nabuco. Ed. Massangana. 2010.
- VILLAÇA, Antonio Carlos. *O pensamento católico no Brasil*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2006.
- WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo. Ática. 1997.
- WOJCIECH, Andrzej Kulesza. *Igreja e Educação na Primeira República*. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/25/wojciechandrzejkuleszat02.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/wojciechandrzejkuleszat02.rtf)>. Acesso em: 05/10/2013.
- XAVIER, Libânia Nacif; FREIRE, Américo. *Educação e Política na Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930)*. In: Anais do II Congresso Brasileiro de Educação. Eixo 4: Intelectuais e Memória da Educação no Brasil. 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0484.pdf>>. Acesso em: dia 11/11/2015.
- XAVIER, Libânia Nacif. *Profissionalização do magistério no contexto de difusão do ideário da Escola Nova (Rio de Janeiro. 1920-1930)*. In: Anais do XXIV Simpósio Nacional de História. CD-ROM. São Leopoldo/RS. 2007
- XAVIER, Libânia. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista. EDUSF. 2002.
- ZIMMERMANN, Augusto. *Rui Barbosa, o “Águia de Haia”: um breve estudo em homenagem ao centenário de sua participação na segunda conferência de paz de Haia*. In: Acheegas.net – Revista de Ciências Políticas. Nº 33. pp. 14-31. Jan/Fevv2007. Disponível em: <[http://www.acheegas.net/numero/33/aug\\_zimmermann\\_33.pdf](http://www.acheegas.net/numero/33/aug_zimmermann_33.pdf)>. Acesso em: 08/06/2012.

## 2. Hemerográficas e Acervos Eletrônicos

- Acervo Histórico da ABE**. Série estrutura da ABE nacional. Subsérie: Sócios Consultores - Dossiê: Barão de Ramiz Galvão. (2005).
- Acervo Histórico da ABE**. Série presidentes da Abe nacional. Subsérie: Levantamentos - Dossiê: Dados Pessoais básicos. (2005).
- Ata da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo**. Rio de Janeiro. Manuscrito. 1941.
- Biblioteca Virtual de Anísio Teixeira**. Programa do MCT/CNPq. Apoio :FAPERJ/FUNAPE. 1997. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html>>. Acesso em: 04/09/2013.
- Arquivo Público Mineiro**: Arquivo da polícia política. Acervo do período de 1927 a 1982. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/dops/brtacervo.php?cid=4125>>. Acesso em: 18/03/2014.
- Gazeta de Alemquer: Órgão popular**. Brazil. Pará. Biblioteca Nacional Anno VIII. Número 203. Redator chefe: Fulgêncio Simões. Redação Rua da República. Oficinas Rua da República. Alemquer. 8 de agosto de 1890.
- Gazeta Operaria. Orgam do proletariado do Rio de Janeiro**. Biblioteca Nacional. Anno 1. Nº 2. (09/12/1884)

**Gazeta Operaria. Orgam do proletariado do Rio de Janeiro.** Biblioteca Nacional. Anno 2. Nº 10. 25/02/1885)

**Grande Enciclopédia Delta Larrousse.** Rio de Janeiro. Delta S. A. 1978. Vols. 4 e 13. Disponível em: <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/verbetes/acadbrci.htm>>. Acesso em: 05/06/2013

BRASIL. IBGE. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/populacao>>. Acesso em: 12/11/2013.

**Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro.** Seção Biografias. Disponível em: <[http://cdpb.org.br/dic\\_bio\\_bibliografico\\_venancio.html](http://cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_venancio.html)>. Acesso em: 12/08/2014.

**Jornal A Crítica.** 07 de dezembro de 1928. p 1. 2. Acervo da Biblioteca Nacional Digital Brasil. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=372382.pagfis=90.pesq=.url=http://memoria.bn.br/docreader>>. Acesso em: 06/06/2014.

**Jornal A Noite.** O panorama político-administrativo da terra Potyguar. A Noite. Rio de Janeiro. Última Hora. 10/12/1931. pp. 1 e 3. Acervo da Biblioteca Nacional Digital Brasil. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970\\_03.PagFis=6740.Pesq=>](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_03.PagFis=6740.Pesq=>)>. Acesso em: 12/12/2014.

**Jornal da Sociedade Amante da Instrução.** Biblioteca Nacional. Coleção microfilmada. s/e. s/d.

**Jornal Gazeta de Notícias.** Acervo da Biblioteca Nacional Digital Brasil. Anno XL. Nº 251. 08/09/1915. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/pdf2/103730/per103730\\_1915\\_00251.pdf](http://memoria.bn.br/pdf2/103730/per103730_1915_00251.pdf)>. Acesso em: 10/10/2013.

**Jornal O Operário: orgam do partido republicano.** Bahia. Ano 2. Nº 76. Valença. 02/04/1911. p. 2. Acervo da Biblioteca Nacional Digital Brasil. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=821870.pesq=>>>. Acesso em: 04/03/2012.

**Jornal O Paiz.** – Acervo da Biblioteca Nacional Digital Brasil. Anno XXX. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/pdf/178691/per178691\\_1915\\_11293.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/178691/per178691_1915_11293.pdf)>. Acesso em: 10/10/2013.

Liga de Defesa Nacional. Disponível em: <<http://ligadedefesanacional.org.br/liga/index.php/historico/acta>>. Acesso em: 9/10/2013.

**Manifestos dos Pioneiros da Escola Nova.** Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf)>. Acesso em: 13/04/2014.

**O Ensino Primario.** Revista mensal consagrada aos interesses do ensino e redigida por professores primários. Rio de Janeiro. Acervo da Biblioteca Nacional Digital Brasil. s/d. Partido Popular Progressista. Disponível em: <[http://www.tse.jus.br/hotSites/registro\\_partidario/ppp/identificacao.htm](http://www.tse.jus.br/hotSites/registro_partidario/ppp/identificacao.htm)>. Acesso em: 18/03/2014.

**Revista A Eschola: órgão da associação dos professores do Brasil.** Rio de Janeiro. 1900. Anno I. Nº. 1. Acervo da Biblioteca Nacional Digital Brasil. Disponível em:

: <<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=380210>>. Acesso em: 12/2/2014.

Revista A Escola: do grêmio professores públicos 1906-1921. Curitiba (PR). Acervo da Biblioteca Nacional Digital Brasil. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/escola/721093>>. Acesso em: 14/12/2013.

**Revista Boletim da Associação Brasileira de Educação.** Ano I. Nº 1. Rio de Janeiro. Set/1925.

**Revista O Pedagoga:orgam da Liga Espirito-Santense contra o analphabetismo.** Cachoeira de Itapemirim. Jun/1917.

### 3. *Biografias e Instituições*

#### **Sobre ABE.**

Disponível em: <<http://www.abe1924.org.br>>. Acesso em: 20/06/2013

#### **Sobre Antônio Carneiro Leão.**

Disponível em:

<<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=172.sid=180>>. Acesso em: 10/02/2014.

#### **Sobre Fernando de Azevedo.**

Disponível em

: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=172.sid=180>>. Acesso em: 10/02/2014.

Disponível em:

<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_fernando\\_azevedo.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_fernando_azevedo.htm)>. Acesso em: 10/02/2014.

Disponível em: <<http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/trajetor.pdf>>. Acesso em: 10/02/2014.

#### **Sobre Fernando Magalhães.**

Disponível em: <<http://acamerj.org/index.php?caminho=academico.php.id=134>>. Acesso em: 10/08/2014.

Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/ABLFARMa.html>>. Acesso em: 10/08/2014.

Disponível em: <[http://www.cdpb.org.br/dic\\_bio\\_bibliografico\\_magalhaefernando.html](http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_magalhaefernando.html)>. Acesso em: 07/07/2014.

#### **Sobre Francisco Campos.**

Disponível em:

<[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco\\_campos](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos)>. Acesso em: 20/10/2013.

#### **Sobre John Dewey**

Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/pensadores-da-educacao/john-dewey.shtml>>. Acesso em: 20/04/2012.

#### **Sobre Miguel Couto**

Disponível em: <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/verbetes/acadbrci.htm>>. Acesso em: 8/10/2013.

#### **Sobre o Partido Democrático de São Paulo.**

Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/>>. Acesso em: 20/10/2013.

#### **Sobre Pedro Lessa.**

Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf.id=113>>. Acesso em: 15/10/2013.

Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf.id=113>>. Acesso em: 15/10/2013.

#### **Sobre Vicente Licínio Cardoso.**

Disponível em:

<[http://www.brasiliana.com.br/pop/pop\\_bio/24/7fcbaff05c53f0665a5753177163048c](http://www.brasiliana.com.br/pop/pop_bio/24/7fcbaff05c53f0665a5753177163048c)>. Acesso em: 03/11/2014.

## *Lista de Anexos*

Anexo 1 - Jornal O Operário - órgão do Partido Republicano, 1911.

FONTE: Jornal O Operário: organ do Partido Republicano. Bahia, Ano 2, nº 76, Valença, 2 de abril de 1911. p. 2. Acervo da Biblioteca Nacional Digital Brasil. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=821870&pesq=>. Acesso em: 04/03/2012



**Como se cria a literatura**

Quando se trata de escrever, o primeiro passo é a observação da natureza, da vida, dos costumes, das paixões, das necessidades do povo. A literatura não se cria no gabinete, mas no meio da vida real.

**Nahyda**

Seu nome era Nahyda, e ela era bonita. Tinha os olhos azuis e o cabelo negro. Ela vivia no campo, e era muito feliz. Ela amava a natureza e a vida simples.

Um dia, ela foi para a cidade. Lá, ela conheceu muitos amigos. Ela se divertiu muito. Mas ela também se sentiu triste, porque ela estava longe de casa.

Quando ela voltou para casa, ela encontrou tudo diferente. Ela não reconheceu mais o lugar. Ela se sentiu sozinha e triste.

Depois disso, ela mudou-se para outro lugar. Ela encontrou novos amigos e uma nova vida. Ela se sentiu feliz e realizada.

Assim, a vida de Nahyda mudou. Ela aprendeu a lidar com as dificuldades e a encontrar a felicidade em qualquer lugar.

Esta é a história de Nahyda, uma mulher que encontrou a vida e a felicidade através de suas experiências.

As escolas públicas são essenciais para a formação do cidadão. Elas devem oferecer uma educação de qualidade, que prepare os alunos para a vida e o trabalho.

O Estado deve investir mais em educação, para garantir que todos tenham acesso a uma boa educação. Isso é fundamental para o desenvolvimento do país.

A melhoria da infraestrutura das escolas é também uma prioridade. Isso inclui a construção de novas escolas e a reforma das existentes.

Além disso, é importante promover a participação da comunidade na gestão das escolas. Isso ajuda a garantir que as escolas atendam às necessidades locais.

Em resumo, a educação pública é a base para um futuro melhor. É necessário que todos trabalhem juntos para melhorar a qualidade da educação.

Esta é a importância da educação pública para o Brasil. Ela é o caminho para a superação da pobreza e a construção de uma sociedade mais justa.

Portanto, devemos lutar por uma educação pública de qualidade para todos. Isso é o nosso dever e o nosso futuro.

Os sindicatos devem lutar por melhores condições de trabalho para os operários. Isso inclui salários justos, horas de trabalho razoáveis e segurança no trabalho.

A luta dos sindicatos é essencial para a defesa dos direitos dos trabalhadores. Eles devem continuar a lutar por uma melhor qualidade de vida.

Os sindicatos também devem promover a educação e a formação dos trabalhadores. Isso ajuda a melhorar suas habilidades e a aumentar sua produtividade.

Em resumo, os sindicatos são fundamentais para a defesa dos interesses dos trabalhadores. Eles devem continuar a lutar por uma sociedade mais justa e equitativa.

Esta é a importância dos sindicatos para o Brasil. Eles são a voz dos trabalhadores e a garantia de seus direitos.

Portanto, devemos apoiar os sindicatos e lutar por uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

Esta é a nossa luta e o nosso futuro. Vamos lutar juntos por uma sociedade melhor para todos.

Os sindicatos devem lutar por melhores condições de trabalho para os operários. Isso inclui salários justos, horas de trabalho razoáveis e segurança no trabalho.

A luta dos sindicatos é essencial para a defesa dos direitos dos trabalhadores. Eles devem continuar a lutar por uma melhor qualidade de vida.

Os sindicatos também devem promover a educação e a formação dos trabalhadores. Isso ajuda a melhorar suas habilidades e a aumentar sua produtividade.

Em resumo, os sindicatos são fundamentais para a defesa dos interesses dos trabalhadores. Eles devem continuar a lutar por uma sociedade mais justa e equitativa.

Esta é a importância dos sindicatos para o Brasil. Eles são a voz dos trabalhadores e a garantia de seus direitos.

Portanto, devemos apoiar os sindicatos e lutar por uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

Esta é a nossa luta e o nosso futuro. Vamos lutar juntos por uma sociedade melhor para todos.

Os sindicatos devem lutar por melhores condições de trabalho para os operários. Isso inclui salários justos, horas de trabalho razoáveis e segurança no trabalho.

A luta dos sindicatos é essencial para a defesa dos direitos dos trabalhadores. Eles devem continuar a lutar por uma melhor qualidade de vida.

Os sindicatos também devem promover a educação e a formação dos trabalhadores. Isso ajuda a melhorar suas habilidades e a aumentar sua produtividade.

Em resumo, os sindicatos são fundamentais para a defesa dos interesses dos trabalhadores. Eles devem continuar a lutar por uma sociedade mais justa e equitativa.

Esta é a importância dos sindicatos para o Brasil. Eles são a voz dos trabalhadores e a garantia de seus direitos.

Portanto, devemos apoiar os sindicatos e lutar por uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

Esta é a nossa luta e o nosso futuro. Vamos lutar juntos por uma sociedade melhor para todos.



Sociedade de Fidei

Esta é a importância da educação pública para o Brasil. Ela é o caminho para a superação da pobreza e a construção de uma sociedade mais justa.

Portanto, devemos lutar por uma educação pública de qualidade para todos. Isso é o nosso dever e o nosso futuro.

Esta é a importância dos sindicatos para o Brasil. Eles são a voz dos trabalhadores e a garantia de seus direitos.

Portanto, devemos apoiar os sindicatos e lutar por uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

Os sindicatos devem lutar por melhores condições de trabalho para os operários. Isso inclui salários justos, horas de trabalho razoáveis e segurança no trabalho.

A luta dos sindicatos é essencial para a defesa dos direitos dos trabalhadores. Eles devem continuar a lutar por uma melhor qualidade de vida.

Os sindicatos também devem promover a educação e a formação dos trabalhadores. Isso ajuda a melhorar suas habilidades e a aumentar sua produtividade.

Em resumo, os sindicatos são fundamentais para a defesa dos interesses dos trabalhadores. Eles devem continuar a lutar por uma sociedade mais justa e equitativa.

Esta é a importância dos sindicatos para o Brasil. Eles são a voz dos trabalhadores e a garantia de seus direitos.

Portanto, devemos apoiar os sindicatos e lutar por uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

Esta é a nossa luta e o nosso futuro. Vamos lutar juntos por uma sociedade melhor para todos.

Os sindicatos devem lutar por melhores condições de trabalho para os operários. Isso inclui salários justos, horas de trabalho razoáveis e segurança no trabalho.

A luta dos sindicatos é essencial para a defesa dos direitos dos trabalhadores. Eles devem continuar a lutar por uma melhor qualidade de vida.

Os sindicatos também devem promover a educação e a formação dos trabalhadores. Isso ajuda a melhorar suas habilidades e a aumentar sua produtividade.

Em resumo, os sindicatos são fundamentais para a defesa dos interesses dos trabalhadores. Eles devem continuar a lutar por uma sociedade mais justa e equitativa.

Esta é a importância dos sindicatos para o Brasil. Eles são a voz dos trabalhadores e a garantia de seus direitos.

Portanto, devemos apoiar os sindicatos e lutar por uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

Esta é a nossa luta e o nosso futuro. Vamos lutar juntos por uma sociedade melhor para todos.

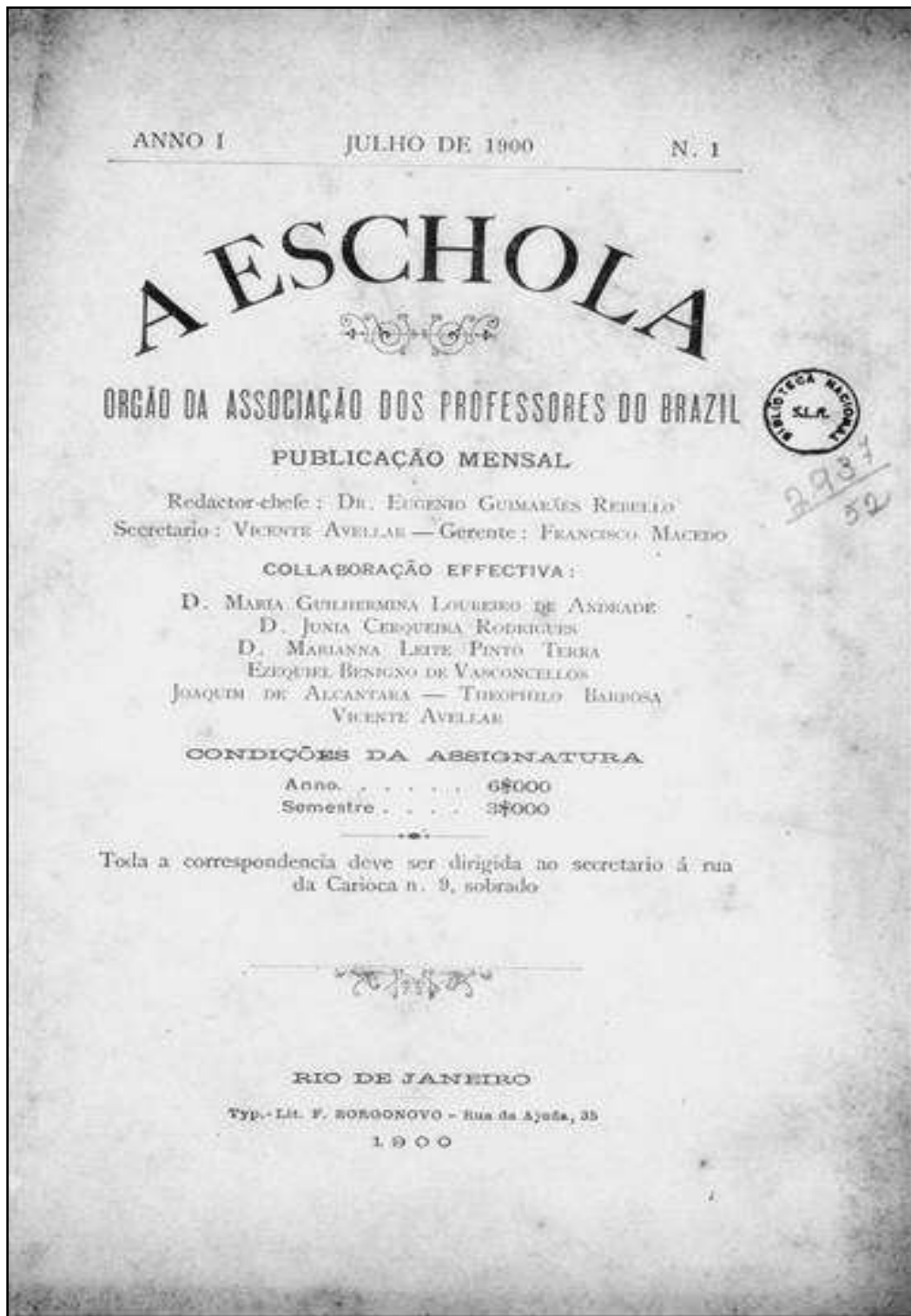
Esta é a importância dos sindicatos para o Brasil. Eles são a voz dos trabalhadores e a garantia de seus direitos.

**Anexo 2** (a), (b) e (c)- Revista *A Eschola*, órgão da Associação dos Professores do Brasil.  
Síntese da Ata.

Fonte: Acervo Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=380210&pasta=ano%20190&pesq=>>.

Acesso em: 02/06/2012



## Anexo 2b

- E', de certo, missão bem sancta e pura!
- E' virtude ! E' exemplo de cordura !
- De civismo, de amôr e de carinho,

Que a todos leva a luz bella e sublime  
 Que a alma, o coração, tudo redime,  
 Mostrando a paz, a gloria, o bom caminho !

JOAQUIM ROQUE P. DE ALCANTARA.

## FACTOS E COMMENTARIOS

### ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO BRASIL.

Esta futura aggreiação, inaugurada a 11 de fevereiro do corrente anno, elegeo a 22 de março a seguinte directoria :

Presidente, Felicissimo José Fernandes Lima ; vice-presidente, Dr. Raul do Nascimento Guedes ; 1º secretario, Romualdo de Alcantara ; 2º secretario, Arthur Paraiso ; thesoureiro, Dr. Francisco Luiz Loureiro de Andrade ; procurador, Joaquim de Alcantara ; bibliothecario, Manoel José Teixeira ; orador, Affonso Herculano de Lima.

São portadores d'estes nomes homens conhecidos pelos seus serviços, pelo seu saber e pelo seu character.

Na mesma sessão foram acclamados um Conselho Directorio e um Conselho Fiscal.

Desde então, a Associação que já conta avultado numero de socios e que já publicou seus estatutos, ha celebrado reuniões, nas quaes tem sido considerado o problema da instrucção publica sob o prisma dos grandes interesses da commuidade. De uma das deliberações adoptadas, após largo debate, sahio victoriosa a ideia da criação desta Revista. Está igualmente resolvida a inauguração de palestras sobre assumptos instructivos, e com especialidade, pedagogicos.

E' de esperar que a nobre classe do magisterio e a luzida phalange de homens de lettras que tanto contribuem para a vida intellectual do paiz, correspondam a este appello que lhes dirige um grupo de enthussistas esforçados, congregando-se todos em torno da bandeira commun — *a instrucção do povo*.

### CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Sr. conselheiro Leoncio de Carvalho, que deixou luminosa esteira á sua passagem pelo governo do paiz, propugnando os in-



teresses da instrução publica com a largueza de vistas que lhe é peculiar, teve a feliz ideia de concorrer para a commemoração da grande data centenaria do descobrimento do Brasil, convocando um Congresso Nacional de educação com séde nesta Capital.

A ideia foi acolhida com geral enthusiasmo, revestindo-se a sessão inaugural, que teve logar a 7 de novembro do anno findo, no Externato do Gymnasio Nacional, de brilho e imponencia pouco communs. Presidio a o illustre Sr. Dr. Epitacio Pessoa, Ministro do Interior, officiado como secretarios e digno director da Instrucção Publica Municipal, Dr. Benedicto Valladares e o conceituado professor Francisco Cabrita, director do Externato do Gymnasio Nacional.

Fizeram-se representar numerosos institutos, scientificos, pedagogicos, litterarios, artisticos, profissionaes, as duas Casas do Congresso Nacional, Congressos Estaduaes, Conselho Municipal, auctoridades do ensino, etc., todos animados pela ideia de secundar tão louvavel iniciativa.

Após brilhante allocução do Sr. Conselheiro Leoncio de Carvalho, o Sr. Ministro do Interior declarou inaugurados os trabalhos. Sabemos que em sessão posterior expediram-se actos relativos á vida do Congresso e formularam-se theses destinadas a estudo e discussão nas futuras sessões.

Aguardamos, na mais sympathica expectativa, o resultado d'esses louvaveis esforços.

Oxalá não arrefeça o zelo d'esses patriotas, aos quaes nunca faltarão os nossos obscuros applausos.

Accusamos a remessa de um excellente livrinho da lavra do operoso professor Sr. Ezequiel Benigno de Vasconcellos, intitulado *Trabalho Manual*. E' esta obra a segunda que publica sobre o mesmo assumpto o conhecido professor, vindo os seus trabalhos preencher uma lacuna, porque sendo os unicos que existem em lingua vernacula, servirão aos estudiosos da especialidade de guias seguros e fieis. E' tanto maior o serviço prestado pelo auctor, quanto o estudo dos trabalhos manuaes acha-se ha dez annos incluído no programma das eschololas publicas municipaes. O trabalho que temos presente é um resumo claro, conciso, e, principalmente, muito methodico do ensino manual, em papel, cartão, gesso e arame, em uso nas eschololas primarias, as quaes muito terião a lucrar com a prompta adopção do precioso manual.

Nossas animações ao illustrado collega que tão bem e proficientemente emprega os seus labores, concorrendo para os progressos do ensino publico.

## Anexo 3: Recenseamento de 1920 segundo grau de instrução – IBGE

FONTE: IBGE

Disponível em:

<http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/populacao>

Acessado em: 03/02/2015

UNIDADES POLÍTIAS E CAPITAIS	ESTADO DA POPULAÇÃO											
	XIV — Recenseamento de 1920 — População dos capitais da União e das suas Unidades Políticas, segundo o grau de instrução e a idade											
	TOTAL				SABENDO LER E ESCRREVER				NÃO SABENDO LER NEM ESCRREVER			
	Até 5 anos	De 7 a 14 anos	De 15 e mais anos	Soma	Até 5 anos	De 7 a 14 anos	De 15 e mais anos	Soma	Até 5 anos	De 7 a 14 anos	De 15 e mais anos	Soma
Distrito Federal	176 666	192 492	786 716	1 155 874	2 469	120 616	883 867	710 332	173 186	71 376	22 849	447 631
Alagoas	10 123	12 818	31 223	74 164	269	5 965	27 889	34 123	9 656	6 653	23 334	40 043
Amazonas	13 923	14 200	48 001	75 704	876	5 319	36 504	43 099	13 047	9 661	21 497	43 605
Bahia	40 660	46 136	196 617	283 413	1 189	23 532	131 774	156 495	39 489	29 604	94 843	134 937
Ceará	11 882	14 881	51 383	78 146	315	6 881	28 938	36 134	11 667	8 100	22 604	42 371
Espírito Santo	9 825	4 179	13 862	27 866	97	2 394	8 809	11 300	3 728	1 883	8 683	10 666
Goiás	4 231	4 267	12 735	21 233	22	897	4 773	5 692	4 209	3 370	7 952	15 531
Maranhão	8 980	9 280	36 860	55 120	180	4 877	23 168	28 225	6 000	4 503	13 401	24 704
Mato Grosso	6 499	6 896	20 283	33 678	92	2 407	9 529	12 028	6 407	4 489	10 787	21 683
Mato Grosso do Sul	9 598	10 491	38 477	58 566	149	6 880	26 680	33 699	9 447	3 641	8 797	21 885
Pará	28 643	44 643	183 117	256 403	928	19 874	94 482	115 284	37 914	24 769	56 685	121 168
Paraíba	9 270	9 400	35 220	53 890	112	2 780	14 436	17 328	9 138	6 626	19 864	35 628
Pernambuco	33 931	16 683	48 352	98 966	590	10 817	35 313	46 710	13 621	5 866	12 837	32 324
Piauí	23 038	40 033	163 723	226 794	628	20 466	101 937	123 031	34 209	19 646	61 816	115 671
Rio de Janeiro	10 928	13 115	33 447	57 500	42	1 696	7 726	9 464	10 898	11 419	23 721	46 038
Rio Grande do Norte	13 173	14 749	56 317	84 239	368	8 310	30 882	41 560	12 804	6 334	18 433	37 778
Rio Grande do Sul	4 840	3 484	20 372	28 696	86	2 142	10 689	12 917	4 754	3 543	9 678	17 969
Santa Catarina	28 273	31 225	119 763	179 261	559	17 269	67 118	84 936	27 716	13 936	32 848	74 507
Sergipe	6 976	7 568	26 994	41 538	69	2 340	13 331	15 740	6 707	4 228	13 463	24 398
São Paulo	99 264	104 283	372 486	576 033	1 922	67 930	297 800	367 652	97 513	36 333	107 666	241 512
Tocantins	5 340	6 253	25 540	37 133	71	2 614	13 697	16 382	3 277	2 738	11 843	20 638
Trancoso do Araripe	3 016	2 897	14 657	20 570	27	800	6 272	7 109	2 979	2 059	7 783	12 821

(1) Elevado à categoria de capital pelo decreto federal n. 14 383, de 1.º de outubro de 1929.

**Anexo 4** – Ata de fundação da LDN

Disponível em:

<http://www.ligadedefesanacional.org.br/liga/index.php/historico/acta>

Acessado em: 07/02/2014

[ACTA PRIMEIRA](#)Categoria: [Uncategorised](#)

Publicado em Sábado, 12 Novembro 2011 19:07

Escrito por Super User

Acessos: 947

Às dezessete horas de 7 de setembro de 1916, no salão das conferencias da Bibliotheca Nacional, foi aberta a sessão de installação do Directorio Central da Liga da Defesa Nacional, estando presentes os senhores General Caetano de Faria , Dr. Pedro Lessa, Dr. Miguel Calmon , Almirante Julio César de Noronha, Senador Bernardo Monteiro, Oscar da Porciuncula, Conselheiro João Alfredo Corrêa de Oliveira, Comandante Muller dos Reis, Conselheiro Nuno de Andrade, Dr. Guilherme Guinle, Monsenhor Vicente Lustosa, Dr. Cícero Peregrino da Silva, Dr. Homero Baptista, Affonso Viseu, Candido Gaffrée, Almirante Teixeira Bastos, Dr. João Teixeira Soares, Dr. Alberto de Faria, Dr. Oscar Lopes, Alvaro Zamith , Dr. Osório de Almeida, Jorge Street, Dr. Raul Pederneiras, Dr. Pereira Lima, Senador Soares dos Santos, Conde Carlos de Laet, Dr. Joaquim Luiz Osório, Dr. Araújo Lima, Conde de Affonso Celso, Coelho Netto, Dr. Miguel Couto, Felix Pacheco, Marechal José Bernardino Bormann, Joaquim de Sousa Ribeiro e Olavo Bilac.

Convidado a ocupar a cadeira da presidencia o sr. General Caetano de Faria, acquiesceu, sentando-se a direita de s. exa. o sr. dr. Pedro Lessa e a esquerda o srs. Olavo Bilac e Dr. Miguel Calmon. Aberta a sessão, o sr. OLAVO BILAC procedeu à leitura de telegrammas dos srs. Conselheiro Ruy Barbosa, Conselheiro Rodrigues Alves, Marechal Jeronymo Jardim, Senador Alfredo Ellis e Deputado Antonio Carlos excusando-se por não poderem comparecer e protestando inteira solidariedade a idéa da fundação da Liga da Defesa Nacional.

Terminada a leitura do expediente, falou o sr. Olavo Bilac, que proferiu o seguinte discurso: “Peço permissão para poucas palavras - não um discurso - apenas uma singela nota, que explique summariamente os motivos desta primeira reunião. O patriotismo e a influencia, a fé e a responsabilidade, a abnegação e o credito dos srs. Pedro Lessa e Miguel Calmon conseguiram reunir-vos. Appellando para a vossa competencia, para a vossa sabedoria e para o vosso fervor patriotico, esses dous grandes brasileiros viram coroada de triumpho a sua nobre iniciativa. A LIGA DA DEFESA NACIONAL está fundada. Contendo representantes de todas as classes productoras e defensoras do paiz, este Directorio Central, se não congrega todos os grandes nomes do Brasil (o que seria impossivel) , congrega alguns dos maiores, dos mais belos e respeitados, alguns que já fazem parte do patrimonio moral da nossa terra. Perdoareis, de certo, o meu atrevimento, attendendo a estas alterniantes: a simplicidade, a clareza a brevidade do que vou dizer. O paiz já sabe, pela rama, o que esta Liga pretende fazer: estimular o patriotismo consciente e cohesivo; propagar a instrucção primaria, profissional-militar e cívica; e defender: com a disciplina - o trabalho; com a força - a paz; com a consciência - a liberdade; e com o culto do heroísmo a dignificação da nossa historia e a preparação do nosso porvir. O intuito principal dos que nos animam é este: a fundação de um centro de iniciativa e de encorajamento, de resistência e de conselho, de perseverança e de continuidade para acção dos dirigentes e para o labor tranquillo e assegurado dos dirigidos. O patriotismo individual, a crença pessoal, a consciencia propria nunca estiveram ausentes - do maior número das almas brasileiras. Mas, esses sentimentos oscillam e vacillam numa vaga dispersão; e, nessa mesma dispersão deploravel, perdem-se e dissipam-se os esforços isolados. A extensão do territorio, a pobreza da communicções, o accordo pouco definido de uma federação mal comprehendida, a mingua da ventura em muitos sertões desamparados, a inopia da instrucção popular sustentam e agravam esta desorganização. A descrença e o desanimo prostam os fortes; o

descontentamento e a indisciplina irritam os fracos; a communhão enfraquece-se. É tempo de protestar e de reagir contra esse fermento de anarchia e esse tendencia para o desmembramento.

O protesto e reacção estão nésta Liga, cujo título é claro e synthetico. **A defesa nacional é tudo para a Nação. É o lar e a Patria; a organização e a ordem da familia e da sociedade; todo o trabalho, a lavoura, a industria, o commercio; a moral doméstica e a moral política; todo o mecanismo das Leis e da administração; a economia, a justiça; a instrucção; a escola, a officina, o quartel; a paz e a guerra; a historia e a política, a poesia e a philosophia; a sciencia e a arte; o passado, o presente e o futuro da nacionalidade (o negrito foi feito como destaque pela atual direção da LIGA).** Todo este programma vasto e complexo não pode ser estudado e esclarecido pela minha palavra incompetente. Fundada a Liga, devemos hoje confiar-vos esta missão altamente nobre. Pedimos às vossas luzes um estatuto para a Liga e um corpo de doutrinas e de exemplos, de bôa palavra e de bôa acção, que sejam garantia e conforto para o governo e para o povo. As vossas mãos entregamos toda a segurança do Brasil. Quizemos que esta primeira reunião do Directório Central se realizasse neste dia. Assim celebraremos sem solemnidades, mas com o simples e sereno respeito dos verdadeiros crentes, o anniversario da Independência. Quizemos que esta celebração se fizesse n'este logar, na casa dos livros, no templo das idéias, no cerebro do Brasil. Na minha consciencia, na humildade da minha fervorosa esperanza, acredito que este dia será para a nossa história o complemento e o remate da obra de 7 de Setembro de 1822. Inaugura-se hoje a victoria inteira da verdadeira independência da nossa nacionalidade. Recebei com carinho a Liga da Defesa Nacional, creação de Pedro Lessa e Miguel Calmon. Deus vos inspire e a Patria vos abençoe". O Sr. Candido Gaffrée, pedindo a palavra, propoz que a directoria da Liga ficasse assim constituida: Vice-presidentes, General Caetano de Faria, Conselheiro Alfredo Corrêa de Oliveira, Almirante Alexandrino de Alencar, Conselheiro Ruy Barbosa, Conselheiro Francisco de Paula Rodrigues de Alves, Monsenhor Vicente Lustosa de Lima, Dr. Gabriel Osorio de Almeida, Dr. Pedro Lessa, Dr. Pandiá Calogeras, Dr. Miguel Calmon du Pin e Almeida. E, mais propoz para a Comissão de Estatutos os srs. Conde de Affonso Celso, Coelho Netto, Felix Pacheco, Homero Baptista, Joaquim Luis Osorio, Alfredo Ellis, Marechal Bormann, Almirante Julio de Noronha, Dr Raul Pederneiras, Dr Pereira Lima, Alberto de Faria, Bernardo Monteiro, Dr. Miguel Couto, Dr. Nuno de Andrade e Monsenhor Vicente Lustosa. O Sr. General Caetano de Faria, submetendo à approvação da assembléia essas propostas, declarou que no referente a directoria não era indicado o presidente por ficar subentendido que o Presidente da Liga será sempre o Presidente da República. As propostas foram approvadas por aclamação, depois de breves palavras sobre a Comissão de Estatutos proferidas pelo Sr. Conde de Affonso Celso, que lembrou a convivência de nella figurarem os srs Pedro Lessa, Miguel Calmon e Olavo Bilac, o que ficou resolvido unanimemente. Orou em seguida o Sr. Pedro Lessa que disse ser a Liga da Defesa Nacional obra de Olavo Bilac, creação que exaltou, citando como marco memorável da actual campanha cívica a conferencia do poeta em S Paulo. O Sr. Pedro Lessa tem também referencias encomiasticas para o Dr. Miguel Calmon, salientando o seu papel ao lado de Olavo Bilac na fundação da Liga. Por ultimo falou o Dr. Miguel Calmon apologando a obra de Olavo Bilac e o concurso do Dr. Pedro Lessa, tornando publica a satisfação que dominava a Comissão que se entendeu com Sr. Presidente da República sobre a Liga da Defesa Nacional, acolhida com a maior sympatia e entusiasmo pelo Chefe da Nação, o Exmo Sr. Dr. Wenceslau Braz. O Sr. General Caetano de Faria agradeceu a presença do directorio e encerrou os trabalhos às dezoito horas. Durante a sessão prestou guarda de honra o 7º Batalhão de Atiradores (Tiro nr 7). Ao sahir do edificio da Biblioteca Nacional recebeu o Directorio Central da Liga da Defesa Nacional continencias do batalhão do referido Tiro nº 7 que, prestou por sua vez as devidas honras ao General Caetano de Faria, Ministro da Guerra.

Foi approvada a redacção desta acta. 23 de setembro de 1916. OLAVO BILAC.

**Este documento é transcrição do original da ata de criação da LIGA DA DEFESA NACIONAL, mantida fidelidade ao documento original.**

**É documento histórico importante, pelo que representaram suas ideias na época, mas, principalmente, pelo que podem representar na conjuntura em que vive a NAÇÃO BRASILEIRA, neste começo de milênio.**

**Anexo 5** - “As 30 características para conhecer uma Escola Nova”

Fonte: Publicado na Revista (mensal) “Educação”, n.ºs 1 e 2 de Julho e Agosto de 1929 in ALVES, Luís Alberto Marques. República e educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros. Porto: Revista da Faculdade de Letras – História, III Série, vol. 11, 2010. PP. 177-180.

“1. A escola nova é um *laboratório de pedagogia prática*. Ela procura desempenhar o papel explorador ou de pioneiro das escolas do Estado, mantendo-se ao corrente da psicologia moderna, nos meios que põe em ação, e das necessidades modernas da vida espiritual e material, nos objetivos que fixa à sua atividade.”

“2. A escola nova é um *internato*, porque só a influência total do meio no seio do qual a criança se move e cresce permite realizar uma educação plenamente eficaz. O que de modo algum quer dizer que o sistema de internato seja considerado como um ideal a ser aplicado sempre e em toda a parte: longe disso. A influência natural da família, no caso de ser sadia, é preferível à do melhor dos internatos.”

“3. A escola nova está situada *no campo*, sendo este o meio natural da criança. A influência da natureza, a possibilidade que oferece para se entregar aos divertimentos dos primitivos, os trabalhos dos campos que permite realizar fazem dele o melhor auxiliar da cultura física e educação moral. Mas, para a cultura intelectual e artística, é desejável a proximidade de uma cidade.”

“4. A escola nova agrupa os alunos em *casas separadas*, em grupo de dez a quinze alunos sob a direção material e moral de um educador coadjuvado pela esposa ou por uma colaboradora. Convém que os rapazes não sejam privados de uma influência feminina adulta, nem da atmosfera familiar que os internatos-casernas não conseguem oferecer.”

“5. A *coeducação* dos sexos, praticada nos internatos e até ao fim dos estudos, deu, em todos os casos em que pode ser aplicada em condições materiais e espirituais favoráveis, resultados morais e intelectuais incomparáveis, tanto para os rapazes como para as raparigas.”

“6. A escola nova organiza *trabalhos manuais* para todos os alunos, durante pelo menos hora e meia por dia, em geral das 14 às 16 horas, trabalhos obrigatórios que, mais que um objetivo profissional, tenham um objetivo educativo e um fim de utilidade individual ou coletiva.”

“7. Entre os trabalhos manuais, a *marcenaria* ocupa o primeiro lugar, porque desenvolve a habilidade e a firmeza manuais, o sentido da observação exata, a sinceridade e o domínio de si. A *cultura da terra* e a *criação de pequenos animais* entram na categoria das atividades ancestrais de que todas as crianças gostam e que deveriam ter ocasião de executar.”

“8. Ao lado dos trabalhos regulamentados, é dado um lugar aos *trabalhos livres* que desenvolvem os gostos da criança, despertam o seu espírito inventivo e engenho.”

“9. A cultura do corpo é assegurada pela *ginástica natural*, feita com o corpo nu ou, pelo menos, com o tronco nu, e ainda pelos jogos e desportos.”

“10. As *viagens*, a pé ou de bicicleta, com *acampamento* em tenda e refeições preparadas pelas próprias crianças, desempenham um papel importante na escola nova. Essas viagens são previamente preparadas e servem de auxiliares ao ensino.”

“11. Em matéria de educação intelectual, a escola nova procura abrir o espírito por meio de uma *cultura geral* de preferência a uma acumulação de conhecimentos memorizados. O espírito crítico nasce da aplicação do método científico: observação, hipótese, verificação, lei. Um núcleo de áreas obrigatórias realiza a educação integral, não tanto como instrução enciclopédica, mas como possibilidade de desenvolvimento, por meio da influência do meio e dos livros, de todas as faculdades intelectuais inatas da criança.”

“12. A cultura geral é completada por uma *especialização*, primeiro espontânea, cultura dos gostos preponderantes de cada criança, e depois sistematizada de modo a desenvolver os interesses e faculdades do adolescente num sentido profissional.”

“13. O ensino é baseado nos  *fatos* e nas *experiências*. A aquisição dos conhecimentos resulta de observações pessoais (visitas a fábricas, trabalhos manuais, etc.) ou, na falta disso, de observações de outrem recolhidas nos livros. A teoria segue sempre a prática, nunca a precede.”

“14. O ensino é, portanto, baseado também na *atividade pessoal* da criança. Isso supõe a associação mais estreita possível ao estudo intelectual do desenho e dos mais diversos trabalhos manuais.”

“15. O ensino é baseado, além disso, nos *interesses espontâneos* da criança: dos 4 aos 6 anos, idade dos interesses difusos ou idade do jogo; dos 7 aos 9 anos, idade dos interesses ligados aos objetos concretos imediatos; dos 10 aos 12 anos, idade dos interesses especializados concretos ou idade das monografias; dos 13 aos 15 anos, idade dos interesses abstratos empíricos; dos 16 aos 18 anos, idade dos interesses abstratos complexos: psicológicos, sociais, filosóficos. As notícias da escola e do que acontece fora dela dão lugar a lições ocasionais e a discussões, quer entre os grandes quer entre os pequenos, que ocupam na escola nova um lugar de destaque.”

“16. O *trabalho individual* do aluno consiste numa pesquisa (nos fatos, nos livros, nos jornais, etc.) e numa classificação (segundo um quadro lógico adaptado à sua idade) de documentos de todas as espécies, assim como em trabalhos pessoais e na preparação de conferências a fazer na aula.”

“17. O *trabalho coletivo* consiste numa troca e numa ordenação ou elaboração lógica em comum dos documentos particulares.”

“18. Na escola nova, o *ensino* propriamente dito limita-se à *parte da manhã* (em geral, das 8 horas ao meio dia). À tarde, durante uma ou duas horas, conforme a idade, das 16,30 às 18 horas, tem lugar o “estudo” pessoal. As crianças com menos de dez anos não têm deveres para fazer sozinhas.”

“19. Estuda-se *poucas áreas por dia*, uma ou duas apenas. A variedade nasce, não dos assuntos tratados, mas da maneira de tratar os assuntos, sendo postos em funcionamento, alternadamente, diferentes modos de atividade.”

“20. Estuda-se *poucas áreas por mês* ou por trimestre. Um sistema de cursos, análogo ao que regula o trabalho na Universidade, permite a cada aluno ter o seu horário individual.”

“21. A educação moral, como a educação intelectual, deve fazer-se, não de fora para dentro, pela autoridade imposta, mas de dentro para fora, pela experiência e pela prática gradual do sentido crítico e da liberdade. Baseando-se neste princípio, algumas escolas novas aplicaram o sistema da *república escolar* (“*self-government*” escolar). A assembleia-geral, formada pelo diretor, pelos professores, pelos alunos e por vezes mesmo pelo pessoal auxiliar, constitui a direção efetiva da escola. O código de leis é elaborado por ela. As leis são os meios que tendem a regular o trabalho da comunidade em vista dos fins por ela prosseguidos. Este sistema altamente educativo, quando é realizável, supõe uma influência preponderante do diretor sobre os “líderes” naturais da pequena república.”

“22. Na falta do sistema democrático integral, a maioria das escolas novas são constituídas como monarquias constitucionais: os alunos procedem à *eleição dos chefes*, ou prefeitos, que têm uma responsabilidade definida.”

“23. *Cargos sociais* de todas as espécies podem permitir realizar uma entre ajuda efetiva. Esses cargos para o serviço da comunidade são confiados alternadamente a todos os pequenos cidadãos.”

“24. Os *prêmios* ou sanções positivas consistem em oportunidades dadas aos espíritos criativos para aumentar a sua capacidade criadora. Aplicam-se aos trabalhos livres e desenvolvem deste modo o espírito de iniciativa.”

“25. Os *castigos* ou sanções negativas estão em correlação direta com a falta cometida. Quer dizer que visam pôr a criança à altura de, por meios apropriados, atingir melhor, no futuro, o objetivo considerado bom que ela atingiu mal ou que não atingiu.”

“26. A *emulação* tem lugar sobretudo pela comparação feita pela criança entre o seu trabalho presente e o seu trabalho passado, e não exclusivamente pela comparação do seu trabalho com o dos seus companheiros.”

“27. A escola nova deve ser um *meio de beleza*, como escreveu Ellen Key. A ordem é a primeira condição, o ponto de partida. A arte industrial que se pratica e de que se rodeiam as crianças conduz à arte pura, própria para despertar, nas naturezas de artistas, os sentimentos mais nobres.”

“28. A *música coletiva*, canto ou orquestra, exerce a mais profunda e mais purificadora influência naqueles que a amam e que a praticam. As emoções que ela cria não deveriam faltar a nenhuma criança.”

“29. A *educação da consciência moral* consiste principalmente, nas crianças, em narrativas que provocam nelas reações espontâneas, autênticos juízos de valor que, repetindo-se e acentuando-se, acabam por ligá-las entre si e com os outros. É esse o objetivo da “leitura da noite” da maior parte das escolas novas.”

“30. A *educação da razão prática* consiste principalmente, nos adolescentes, em reflexões e em estudos sobre as leis naturais do progresso espiritual, individual e social. A maior parte das escolas novas observam uma atitude religiosa não confessional ou interconfessional, que acompanha a tolerância em

relação a diferentes ideais, desde que encarnem um esforço em vista do crescimento espiritual do homem.”



**Anexo 6** - “Síntese das posições da Reforma educacional do distrito federal de 1928- Lei Fernando Azevedo”

**Fonte:** PILETTI, Nelson. A Reforma da Educação Pública no Distrito Federal, 1927-1930: Algumas Considerações Críticas. pp. 115-117 . In Revista da Faculdade de Educação – USP. São Paulo, Vol. 20, nº 1-2, Pp. 107-131. 1994.

Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33541/36279>

Acessado em 11/11/2013

A lei da reforma - 14 partes, 38 títulos, 41 capítulos e 423 artigos - pretendia ordenar todas as questões relativas ao ensino de responsabilidade do governo do Distrito Federal. Praticamente nada que fosse do interesse da administração da Instrução ficara excluído, como se pode perceber pela leitura das 14 partes e dos 38 títulos, cujos assuntos vão elencados:

1. *Do ensino em geral:* da compreensão do ensino público; da direção, orientação e fiscalização do ensino; do ensino privado.
2. *Do ensino público primário:* do caráter e finalidade do ensino primário; do cadastro escolar; dos estabelecimentos públicos primários.
3. *Do ensino normal:* das escolas normais.
4. *Do ensino técnico-profissional:* das escolas profissionais em geral; da Escola Tecnológica de mestres e contramestres; do laboratório de psicotécnica e orientação profissional; do ensino profissional masculino; do ensino profissional feminino; das fundações particulares.
5. *Do ensino doméstico:* das escolas domésticas.
6. *Dos cursos populares noturnos:* da sua finalidade e organização.
7. *Da educação musical nas escolas públicas:* da organização e desenvolvimento da cultura musical.
8. *Da higiene física do aluno e da higiene escolar:* da educação física e sua organização; da inspeção médica e dentária escolar; da assistência higiênica das crianças; da escola primária e higiene infantil; da assistência social e alimentar; das edificações e instalações escolares.
9. *Das escolas especiais para educação de anormais:* da sua natureza e organização.

10. *Das instituições auxiliares de ensino*: do Boletim de Educação Pública; da literatura pedagógica; das bibliotecas e museus escolares; do cinema escolar e do rádio; do escotismo; do Intercâmbio interestadual e internacional escolar.
11. *Das disposições relativas aos funcionários técnicos e administrativos de ensino*: dos direitos e deveres dos funcionários de ensino; das faltas de exercício, das licenças e substituições dos funcionários de ensino.
12. *Do código disciplinar*. das faltas disciplinares e sua repressão; da competência, do processo e do recurso.
13. *Do fundo escolar*. de sua constituição e aplicação.
14. *Das disposições gerais e transitórias*: disposições gerais; disposições transitórias.

**Anexo 7 – Ata de 22 de outubro de 1924**

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. ABE Caderno Dossiê, 241.DOC (ABECD241.DOC). Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato pdf.

1924

22-Out.

Acta da 1ª sessão, realizada em 22 de outubro de 1924, na sala dos professores da Escola Polytechnica Presidencia do Snr. Heitor Lyra da Silva. Os Snrs. Antonio Cameiro Leao e Vicente Licinio Cardoso communicaram ao Conselho acharem-se impossibilitados, a vista de suas numerosas occupações, de acceitarem suas designações para membros do alludido Conselho, solicitando fossem substituidos. Foram designados D.Branca de Almeida Fialho e o Snr. Carlos Delgado de Carvalho, para substituir os resignatarios. Estabeleceu-se depois a seguinte ordem dos quatro membros effectivos do

Conselho Director para que nella exercessem a presidencia durante o mandato do mesmo Conselho: Lyra da Silva (1º trimestre, a terminar em 15 de Janeiro), Delgado de Carvalho (2º trimestre), D.Bertha Lutz (3º trimestre) e Levi Cameiro (4º trimestre). Resolveu-se em seguida, designar os Snrs. Mauricio Campos de Medeiros, Tobias de Lacerda Martins Moscoso e Femando Raja Gabaglia para constituírem a comissão encarregada de tratar, em nome da Associação, da contribuição do Brasil ao Congresso Panamericano de Educação a realizar-se em Santiago do Chile, em Setembro do anno próximo. Foram designados tambem os Snrs. Manoel Bomfim, Edgar Sussekind de Mendonça, Francisco Venancio Filho, Jurandyr Paes Leme, Amerino Wanick e Eduardo Borgerth para constituírem a comissão encarregada de proceder ao censo da instrução pública no Brasil.

Esta acta foi lida aos presentes que a approvaram.

Rio, 22 de Outubro de 1924

Mario Paulo de Brito, secretario

ass.: Heitor Lyra da Silva

Bertha Lutz

Levi Cameiro

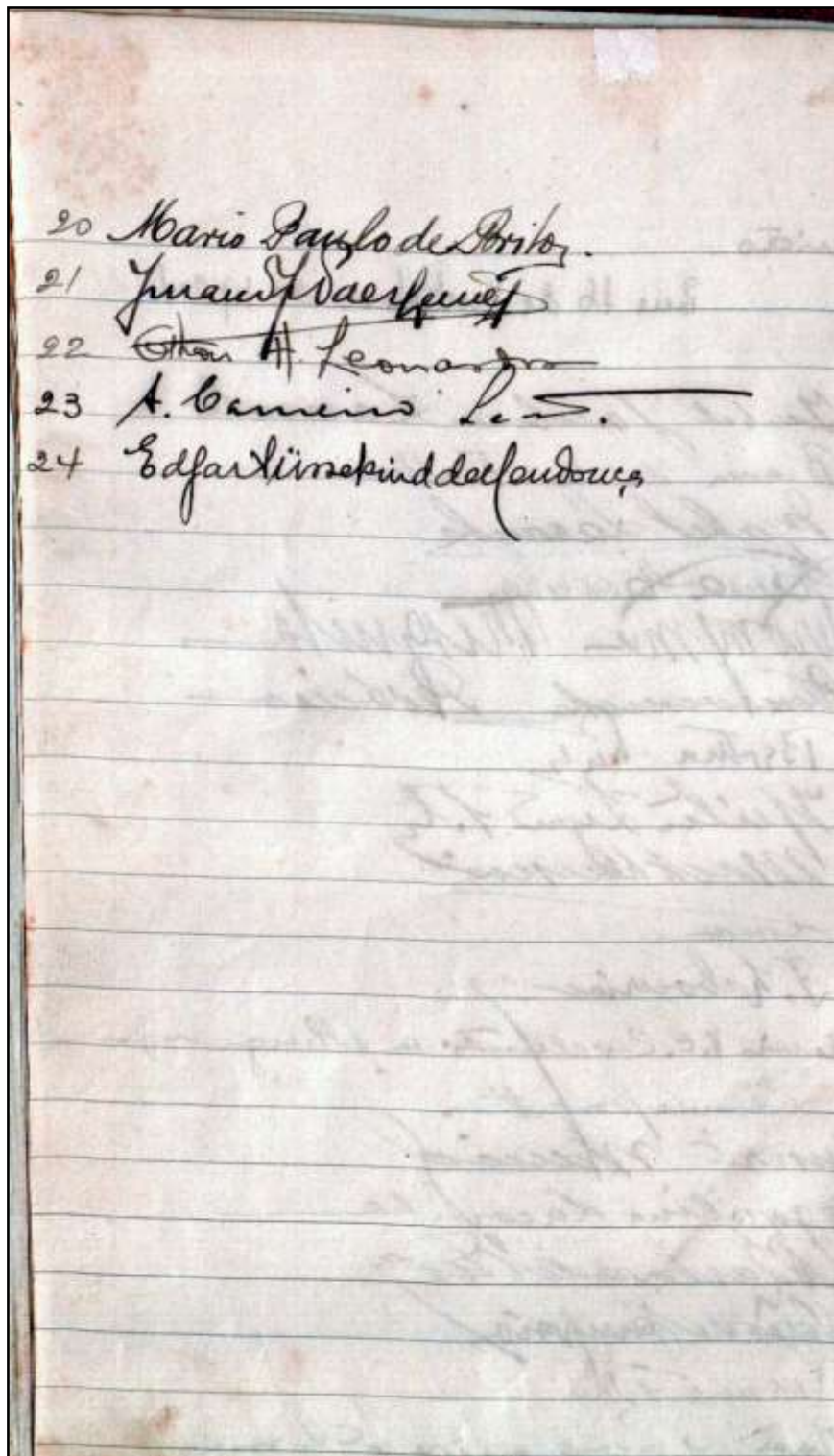
ABECD241.DOC

Anexo 8 (a) e (b) - Presenças da Reunião de 16/10/1924 - *Caderno de Presença de Reuniões*

Fonte: Presenças da Reunião de 16/10/1924 - *Caderno de Presença de Reuniões* - abertura setembro de 1924. Acervo ABE Rio de Janeiro; Arquivo Carmem Jordão. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.

6ª Reunião  
 em 16 de Outubro de 1924

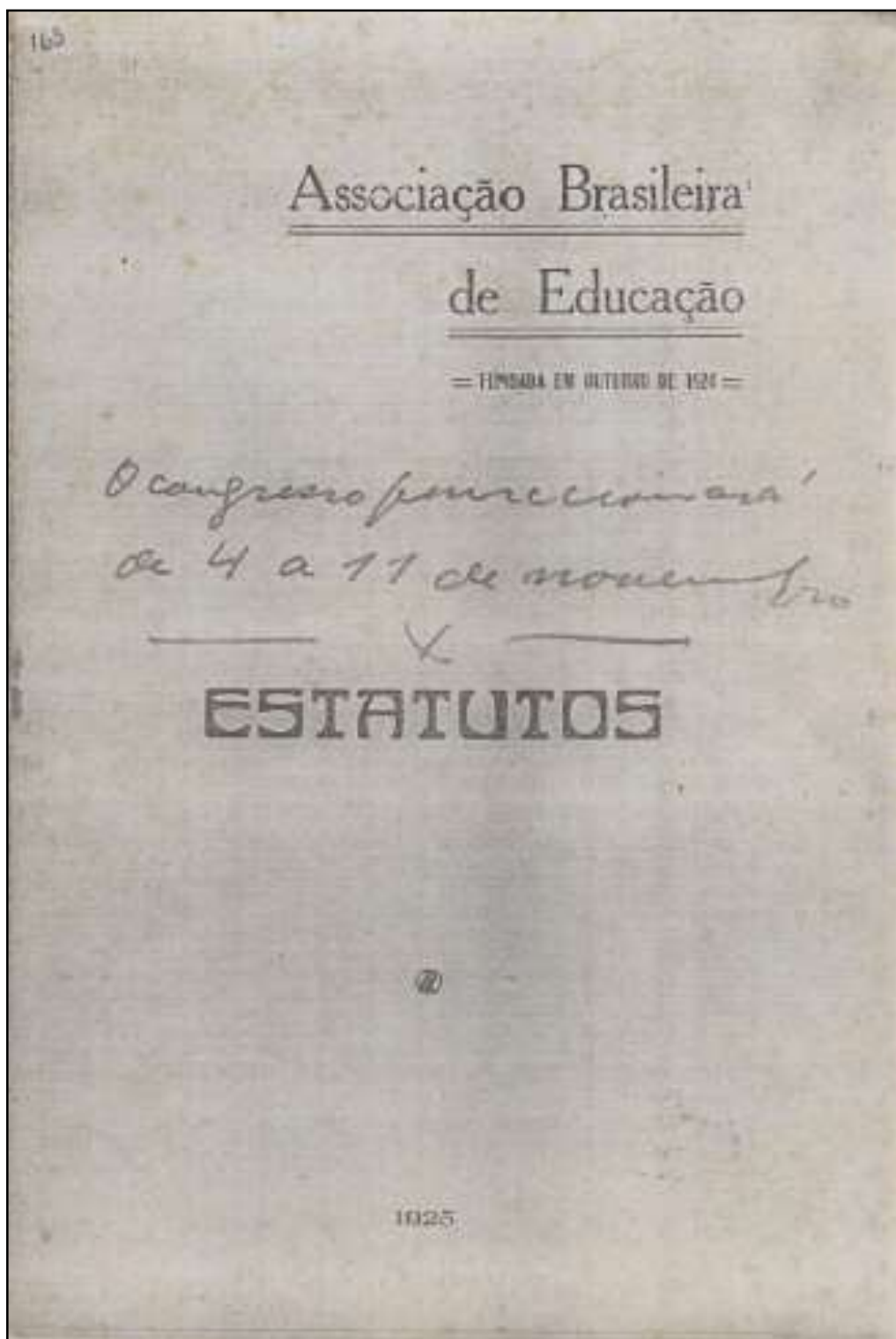
Isabel Jacobina Lacombe  
 Branca de G. Fialho  
 Isabel Lacombe  
 Laura Lacombe  
 Jeromina Mesquita  
 Beneditina Ribeiro  
 Berta Ruiz  
 Milton Lyra F. Ly  
 Mackenzie  
 V. L. Lordeiro  
 J. Labouriau  
 Antônia V. C. Cavalcanti de Albuquerque  
 Eduardo Bonfatti  
 Amos Nogueira  
 Victor Jacilina Lacombe  
 Barbosa de Toledo  
 F. Vere de Paiva  
 F. Venâncio Filho  
 João Gonçalves de Matos







**Anexo 10: (a), (b), (c), (d), (e) e (f)** - Estatuto da ABE 1924/1925 Fonte: Estatuto (original) da ABE 1924/1925. Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



## Associação Brasileira de Educação

Os principais objectivos da Associação, sem prejuizo de quaesquer outras realizações que lhe pareçam opportunas, são os seguintes:

- 1.º — Organizar permanentemente a estatística da instrução no Brasil;
- 2.º — Publicar revista, boletim, e relatórios periodicos, sobre questões de educação e instrução;
- 3.º — Manter museu secular permanente, biblioteca pedagogica, sala de conferencias e varas;
- 4.º — Promover e premiar a elaboração e a publicação de bons livros didacticos;
- 5.º — Promover congressos de educação regionaes ou nacionaes;
- 6.º — Promover a representação do Brasil, em congressos de educação no estrangeiro;
- 7.º — Organizar um archivo de legislação nacional e estrangeira, sobre ensino e questões correlatas;
- 8.º — Facilitar a seus socios a aquisição de livros e de material escolar;
- 9.º — Cooperar em todas as obras de educação physica, moral e civil;
- 10.º — Facilitar o desenvolvimento de alfabeto educatiro, de bibliotheca infantis, e de outros institutos auxiliares de ensino;
- 11.º — Auxiliar e intercorrespondencia escolar, nacional e estrangeira;
- 12.º — Organizar obras de amizade entre professores e entre alumnos;
- 13.º — Estudar e analizar a situação do problema da infancia abandonada;
- 14.º — Estimular a educação popular, quer quanto á esfera intelectual, moral e physica, quer quanto á instrução profissional.



## ESTATUTOS

Art. 1.º — A Associação Brasileira de Educação tem por fim promover no Brasil a diffusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os ramos, e cooperar em todas as iniciativas que tendam, directa ou indirectamente, a esse objectivo.

Art. 2.º — A Associação organiza, com sede no Rio de Janeiro, seu primeiro Departamento, a que se referem especialmente estes Estatutos. Em qualquer dos Estados poderá-se organizar um Departamento local da mesma Associação, com plena autonomia, mas com íntima correspondência entre todos e entre os mesmos nos termos destes Estatutos.

§ 1.º — Desde que seja organizado mais de um Departamento, os seus representantes se reunirão em conferencias periodicas, de cada vez em cidade diversa.

§ 2.º — Cada Departamento poderá organizar as sessões que julgar convenientes á realisação dos objectivos da Associação.

§ 3.º — A Associação, em conjunto, só assume a responsabilidade das decisões tomadas pelas conferencias gerais.

Art. 3.º — Constituem a Associação socios mantenedores (effectivos) e cooperadores (associados), em numero illimitado.

§ 1.º — Os socios mantenedores assumem voluntariamente a obrigação de manter a Associação e assegurar-lhe a realisação dos objectivos.

§ 2.º — A admissoão dos socios mantenedores será resolvida por maioria dos membros do Conselho Director da Associação. A dos socios cooperadores depende unicamente da respectiva inscripção.

§ 3.º — Os socios cooperadores poderão acompanhar ou coparticipar de todos os trabalhos da Associação, sem voto e sob as demais condições que o Regimento Interno estipular.

Art. 4.º — A Assembleia Geral da Associação compõe-se dos socios mantenedores; reune-se, extraordinariamente, quando convocada pela Directoria, e ordinariamente, em Outubro de cada anno.

— 4 —

§ 1.<sup>o</sup> — A Assembléa Geral ordinaria elegará dentre os socios mantenedores, os membros da Directoria e os que devem completar a Conselho Director, tomará conhecimento do relatório do Presidente e do Thesoureiro, relativamente ao anno social findo e fixará as contribuições para o anno social seguinte.

§ 2.<sup>o</sup> — Compete á Assembléa deliberar sobre qualquer resolução do Conselho Director, tendente a supprir omissão nestes Estatutos e revogar os actos ou deliberações do Conselho ou da Directoria que não lhe parecerem acertadas.

§ 3.<sup>o</sup> — As Assembléas Gerais serão convocadas pela imprensa com 2 dias pelo menos de antecedencia, e deliberarão com a presença da maioria dos socios mantenedores em 1.<sup>a</sup> convocação, funcionando com qualquer numero em 2.<sup>a</sup> convocação, com 5 dias de intervallo no minimo.

§ 4.<sup>o</sup> — O anno social terá inicio a 10 de Outubro.

Art. 5.<sup>o</sup> — O C. D. compõe-se da Directoria e de mais um certo numero de socios mantenedores, eleitos por dois annos pela Assembléa Geral ordinaria.

§ 1.<sup>o</sup> — O numero de membros da C. D. será fixado pela Assembléa Geral ordinaria.

§ 2.<sup>o</sup> — Os socios eleitos para preenchimento de vagas na Directoria ou no C. D. completarão apenas o mandato daquelles que tiverem substituição.

Art. 6.<sup>o</sup> — A Directoria compõe-se de 6 socios mantenedores, eleitos por dois annos pela Assembléa Geral ordinaria, sendo 4 para exercerem successivamente a presidencia durante um trimestre cada um, na ordem que entre si adoptarem, um para Secretario Geral, e um para Thesoureiro.

Paraphraza unico — Será de 2 annos o mandato dos membros da Directoria, sendo substituída a metade annualmente.

Art. 7.<sup>o</sup> — Compete ao C. D.:

A) Elegger para a categoria de mantenedores, os socios cooperadores que considerem poderem prestar á Associação o concurso de sua actividade pessoal.

B) Preencher por eleição as vagas que occorrerem entre seus membros ou na Directoria, até a reunião da Assembléa Geral ordinaria mais proxima.

— 6 —

C) Deliberar sobre as despesas que na forma do Regimento interno ocupem a competência da Directoria.

D) Conceder títulos de socios honorarios e benemeritos.

E) Deliberar sobre a proposta de Regimento interno organizado pela Directoria e estabelecer as normas que entender convenientes á regularidade dos trabalhos da Associação.

F) Examinar os nomes consultores e approvare as designações dos Delegados da Associação feitas pela Directoria.

G) Estudar as questões de ordem geral que interessam á Associação.

H) Revisitar os Departamentos estaduais que se tenham organizado.

I) Resolver os casos não previstos nos Estatutos.

§ 1.º — As sessões do C. D. realizam-se com qualquer numero, deliberando-se sempre por maioria dos membros presentes, salvo quando se tratar de nomeação de consultores, benemeritos e honorarios que só será decidida por 2/3 dos membros presentes.

§ 2.º — Considera-se como tendo renunciado o lugar de membro do C. D. o que deixar de comparecer sem causa justificada a um certo numero de sessões que o Regimento interno determinar.

Art. 8.º — Compete á Directoria:

A) Promover, fiscalisar e orientar todos os trabalhos da Associação.

B) Angariar recursos para a Associação, applicar-lhe os haveres, actuar as despesas na forma do Regimento interno, e administrar todas as bens sociais.

C) Criar as Secções e Comissões permanentes ou especiais, inscrevendo nelhas os socios que desejarem tomar parte nos respectivos trabalhos, ou nomeando os que se devem constituir.

D) Convocar os presidentes das secções e comissões sempre que precisar intervir-se de seus trabalhos.

E) Promover a organização dos Departamentos estaduais.

F) Designar os Delegados da Associação, submettendo a escolha á approvação do C. D.

— 6 —

G) Eliminar o sócio que durante 12 meses deixar de pagar a sua contribuição.

H) Convocar extraordinariamente a Assembleia Geral quando julgar conveniente § ou a requerimento de 2/3 dos socios mantenedores.

§ 1.º — As reuniões da Directoria realtano-se em qualquer numero, deliberando-se sempre por maioria dos membros presentes.

§ 2.º — A substituição interina de qualquer membro da Directoria sera feita pela forma determinada no Regimento interno.

§ 3.º — As vagas porventura occorridas na Directoria serao preenchidas por eleição do C. D.

§ 4.º — Considera-se como tendo renunciado o cargo de membro da Directoria o que deixar de comparecer sem causa justificada a um certo numero de sessões que o Regimento interno determinará.

Art. 9.º — Os meses de Janeiro, Fevereiro e Março, serao considerados de férias, podendo interromper-se o trabalho do C. D. e das Secções e Comissões.

Paraphra unico — A Directoria reunir-se-á nesse periodo quando for necessario, só sendo convocada o C. D. em caso de urgencia.

Art. 10.º — Serao eleitos Consultores em numero limitado, pessoas de notavel competencia nos assumptos que interessarem a Associação, na sessão seguinte á da proposta, por votoção secreta.

Art. 11.º — Delegados da Associação serao nomeados em todo o pais, nos Estados onde não existir Departamentos organisação, cabendo-lhes communicar ao C. D. tudo o que occoer na localidade respectiva, relativamente aos assumptos de interesse da Associação.

Paraphra unico — Considera-se como tendo renunciado o cargo, o Delegado que deixar de responder aos pedidos de informações da Directoria.

Art. 12.º — Cada Departamento da Associação será representado, activa e passivamente, em julho e em todas as sessões

— 7 —

relações com terceiros, pelo Presidente e pelo Secretario Geral ou Thesoureiro.

Art. 13º — Os socios não respondem subsidiariamente pelas obrigações que os representantes da Associação contraírem em nome della, expressa ou intencionalmente.

Art. 14º — O tempo de duração da Associação é indeterminado.

Art. 15º — O Fundo Social é constituido pelas contribuições dos socios mantenedores e cooperadores, por doações ou subvenções, e applica-se ao preenchimento dos fins sociais contidos no Regulamento da Intendencia do C. D.

Art. 16º — Qualquer alteração destes Estatutos só podera ser considerada approvada quando obtiver voto favoravel de 2/3 dos socios mantenedores, no minimo.

Art. 17º — A dissolução da Associação só será deliberada e votada em Assembleia com a presença de 3/4 dos socios mantenedores, no minimo.

Art. 18º — A primeira Directoria que fór eleita, depois da approvação destes Estatutos, será renovada por metade no fim de um anno de exercicio, sendo designados pela fórma que fór julgada mais conveniente, quiza os membros cujo mandato deca terminiar nessa occasião.

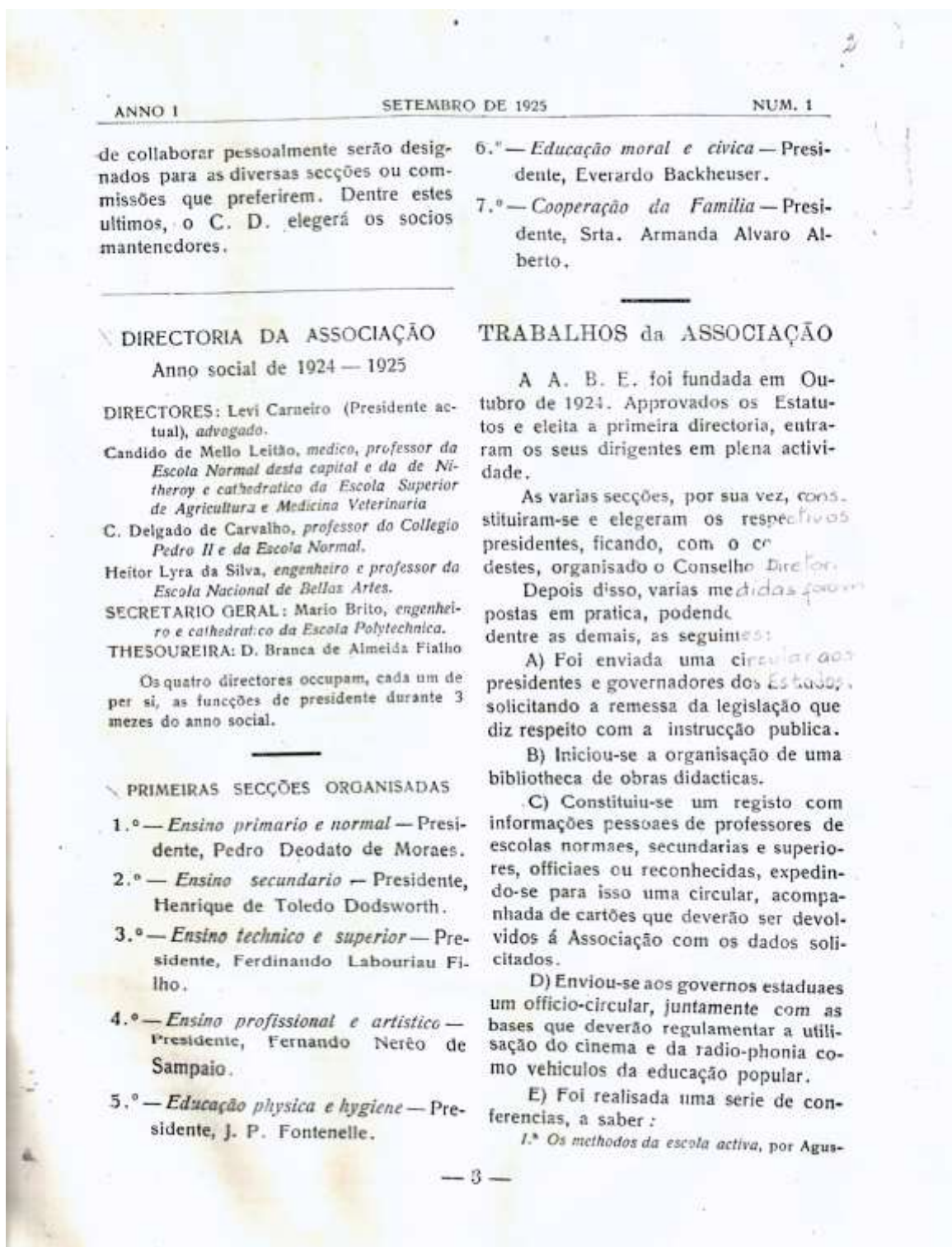
\*\*\* Aprovados em Assembleia Geral de \*\*\*  
 \* 12 de Outubro de 1924 e modificados \*  
 em Assembleia Geral de 2 de Outubro de 1925





Anexo 11.(a) e (b) - Revista Boletim da Associação Brasileira, 1925. p. 3-4  
 Anexo 11.a - Revista Boletim da Associação Brasileira, 1925.

Fonte: Revista Boletim da Associação Brasileira de Educação, Ano 1, Número 1, setembro de 1925. pp. 3, 4 - Acervo da ABE - Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



de colaborar pessoalmente serão designados para as diversas secções ou comissões que preferirem. Dentre estes ultimos, o C. D. elegerá os socios mantenedores.

6.º — *Educação moral e civica* — Presidente, Everardo Backheuser.

7.º — *Cooperação da Familia* — Presidente, Srta. Armanda Alvaro Alberto.

Anexo 12 (a) e (b) – Circular entre membros da ABE sobre publicação no Jornal do Brasil  
Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 –  
1925-1929 – A6 – 31. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.

Rio de Janeiro, 12 de Novembro de 1927

Prezado consocio

Em reunião do Conselho Director da A.B.E., ficou deliberado aprovar-se a combinação feita entre o professor Everardo Backheuser e a direcção d' "O Jornal do Brasil" para manter nesse periodico uma secção sob o titulo "Consultorio pedagogico da A.B.E." ficando entregue ao professor Backheuser a direcção d'esta interessante iniciativa.

Ao professor Backheuser não será, entretanto, possível responder a todas as questões endereçadas ao "Consultorio pedagogico"; solucionando-as convenientemente. Foi contando com um corpo tecnico especializado como é aquelle de que já dispõe a nossa Associação, que o professor Backheuser se animou á creação d'esse util empreendimento.

As respostas ás consultas terão a responsabilidade das pessoas que as formularem, figurando na publicação as suas iniciais. Torna-se necessario, porem, que o professor Backheuser saiba a quem endereçar as consultas recebidas pelo "Consultorio pedagogico".

É neste sentido que solicito do prezado consocio a fineza de uma resposta a esta circular, indicando ao professor Backheuser os assumptos em que V.S. está apto a fornecer informações ou dar indicações sobre fontes de estudo.

Pedindo endereçar a resposta a esta circular, directamente ao professor Backheuser, na sede da A.B.E., preveleço-me da oportunidade para reiterar os meus protestos de alto apreço e mui distincta com-



ção sob o título "Consultorio pedagogico da A.B.E." ficando entregue ao professor Backheuser a direcção d'esta interessante iniciativa.

Ao professor Backheuser não será, entretanto, possível responder a todas as questões endereçadas ao "Consultorio pedagogico", solucionando-as convenientemente. Foi contando com um corpo tecnico especializado como é aquelle de que já dispõe a nossa Associação, que o professor Backheuser se animou á criação d'esse util espreendimento.

As respostas ás consultas terão a responsabilidade das pessoas que as formularem, figurando na publicação as suas iniciais. Torna-se necessario, porem, que o professor Backheuser saiba a quem endereçar as consultas recebidas pelo "Consultorio pedagogico".

É neste sentido que solicito do prezado consocio a fineza de uma resposta a esta circular, indicando ao professor Backheuser os assumptos em que V.S. está apto a fornecer informações ou dar indicações sobre fontes de estudo.

Pedindo endereçar a resposta a esta circular, directamente ao professor Backheuser, na sede da A.B.E., preveleço-me da opportunidade para reiterar os meus protestos de alto apreço e mui distincta consideração

<p>ARQUIVO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO Código: <u>CE-1</u> Doc. N.º <u>92</u></p>
--

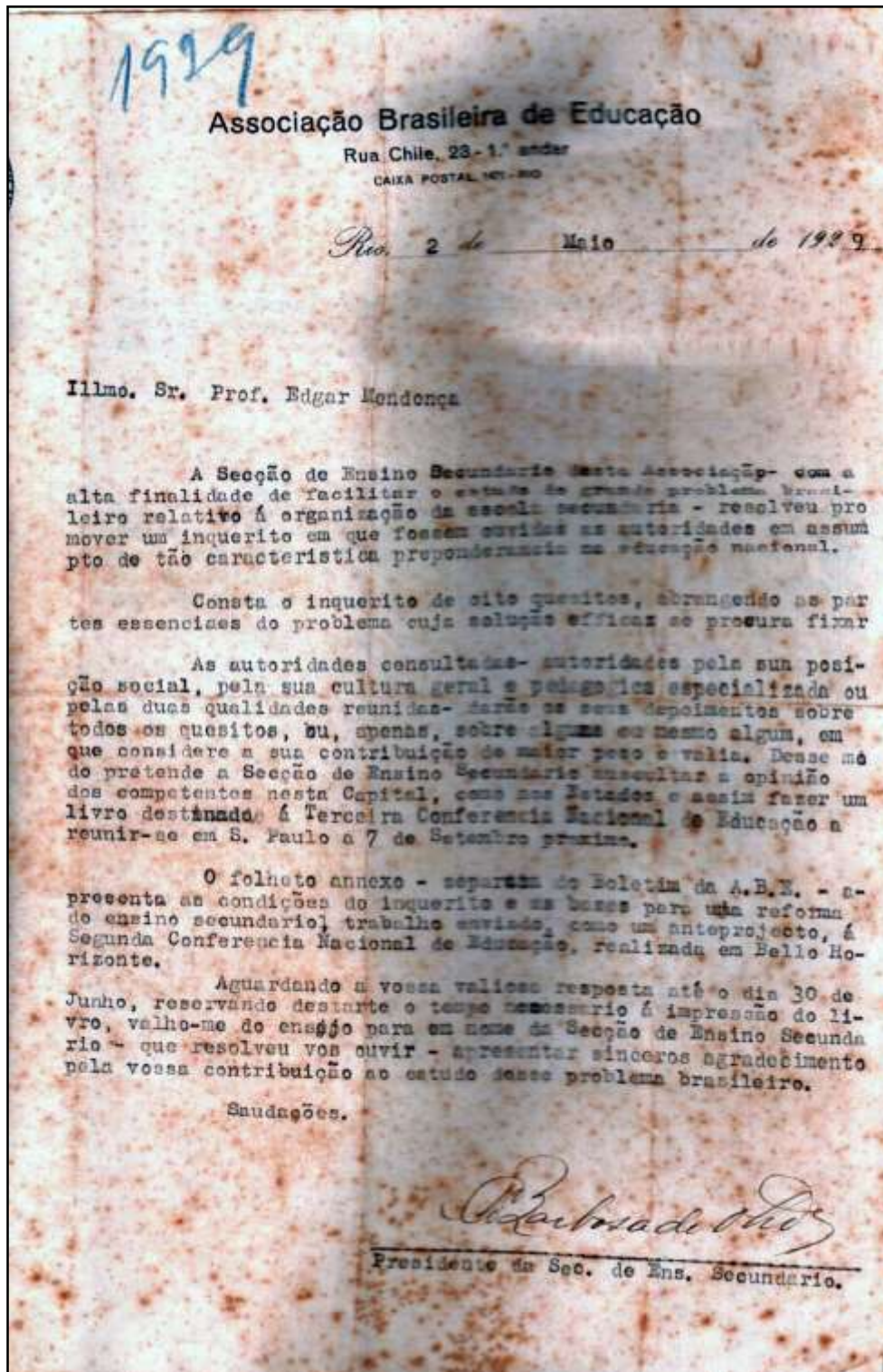
*J. Labouian*  
Presidente da A.B.E.





**Anexo 14 - OFÍCIO ENVIADO PELA SECÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO À EDGARD SUSSEKIND. 02/05/1929**

**FONTE:** Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 – 1925-1929 – A6 – 31. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



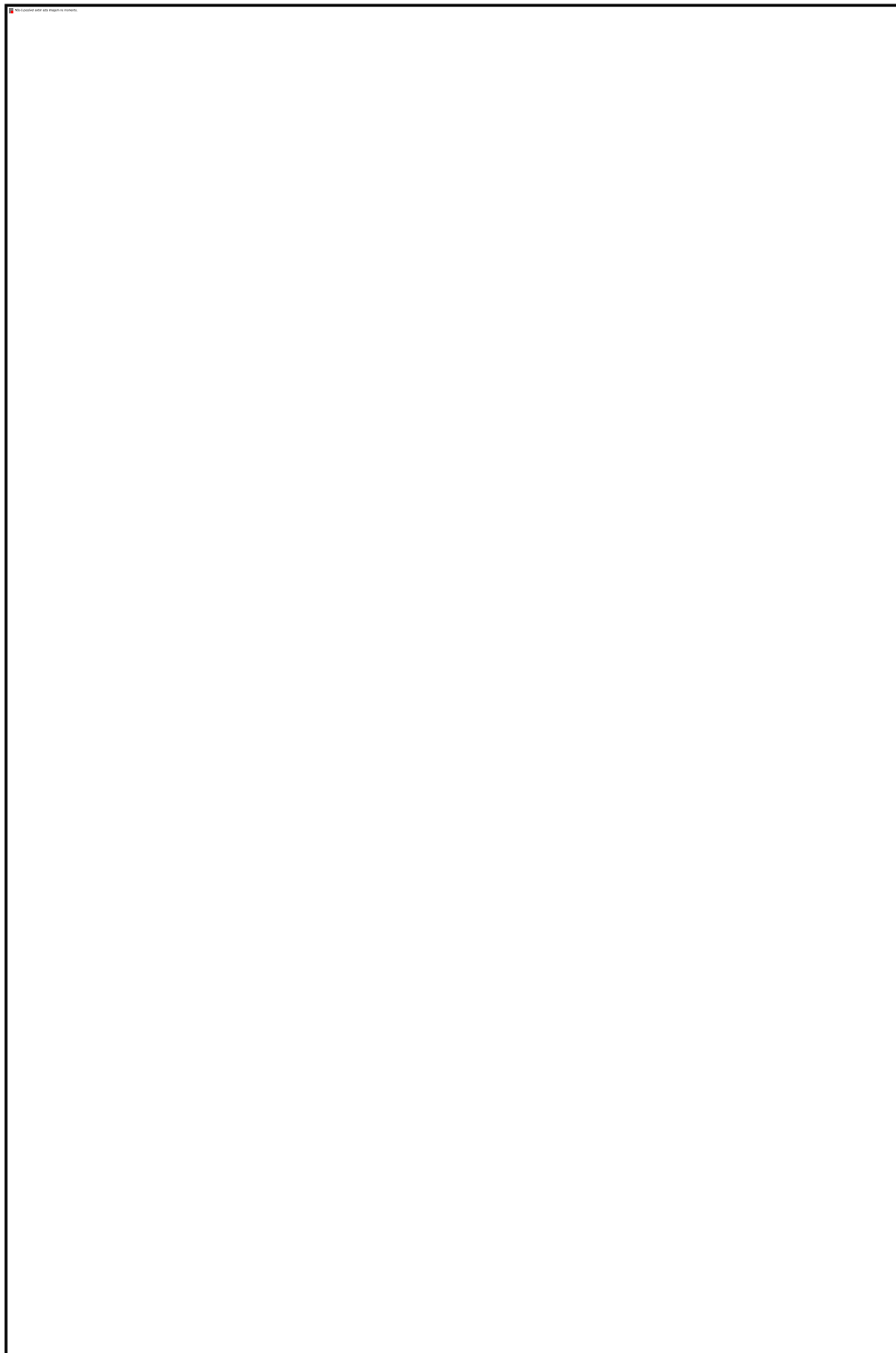
**Anexo 15 (a)** - Jornal A Crítica, ed. 7 de dezembro de 1928, p. 1.

Fonte: Jornal A Crítica, ed. 7 de dezembro de 1928, Biblioteca Nacional Digital – Hemeroteca Digital Brasileira.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=372382&PagFis=91&Pesq=>

Acessado em 15/11/2014



Anexo 15.a. Jornal A Crítica, ed. 8 de dezembro de 1928, p. 8

Fonte: Jornal A Crítica, ed. 7 de dezembro de 1928, Biblioteca Nacional Digital – Hemeroteca Digital Brasileira.

Disponível em

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=372382&PagFis=91&Pesq=>

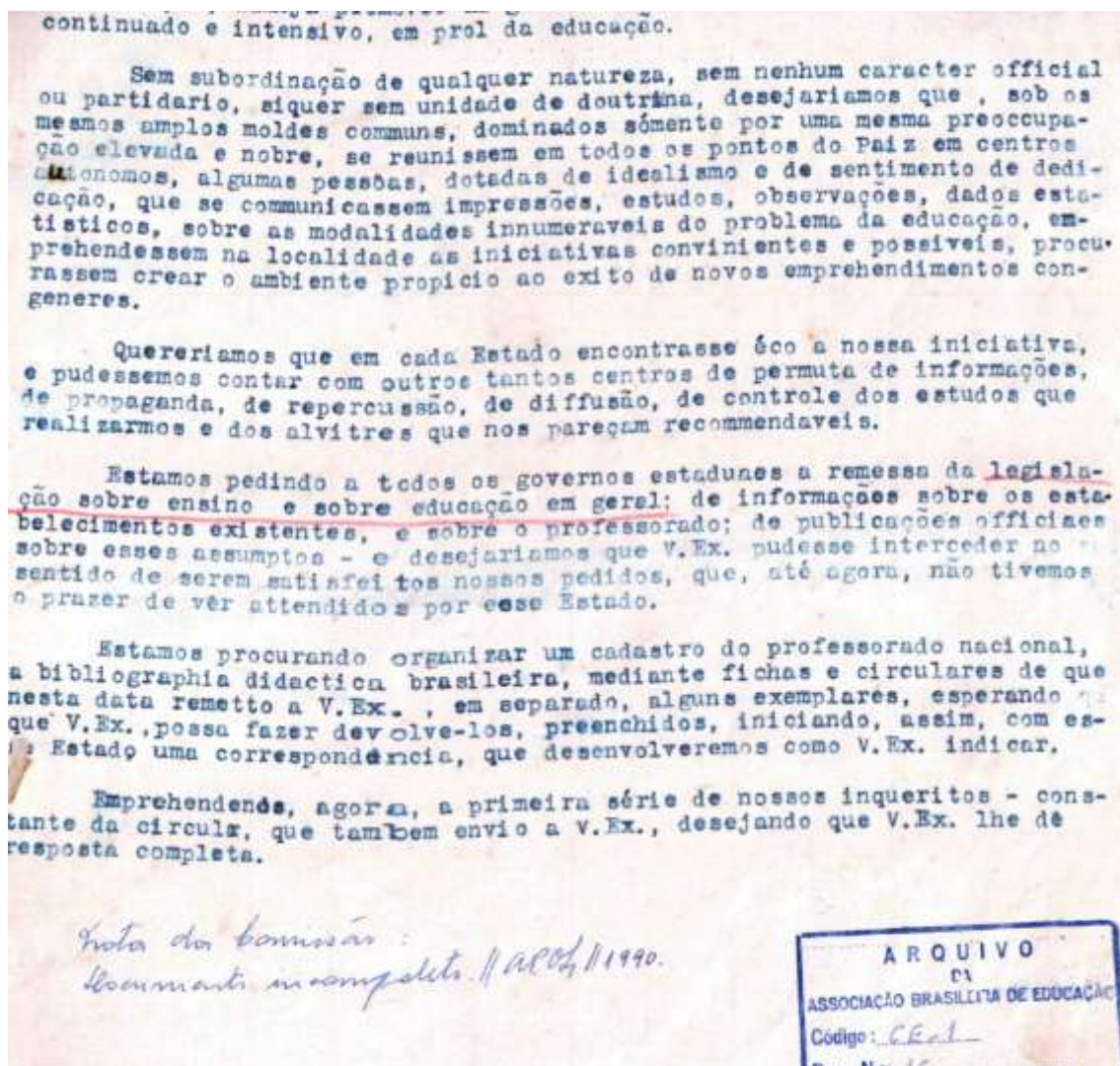
Acessado em 15/11/2014





**ANEXO 16 – OFÍCIO DA DIREÇÃO DA ABE AOS GOVERNOS DOS ESTADOS. P. 2**

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 – 1925-1929 – A6 – 31. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



Anexo 17 – Revista Boletim, Ano II, set/out de 1926, p. 9.

Fonte: Revista Boletim da ABE – Departamento do Rio de Janeiro. Ano II, Set/Out de 1926, p. 9. – Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.

## A Associação Brasileira de Educação nos Estados

**Amazonas** — A A. B. E. constituiu seu representante em Manaus, o sr. Mem Rodrigo Xavier da Silveira.

**Rio Grande do Sul** — A Associação de Professores do Rio Grande do Norte resolveu, segundo officio que foi subscripto pelo seu Presidente Dr. Amphiloquio Camara, que é o representante em Natal da A. B. E., aceitar o desempenho neste Estado, das funções de Departamento local da nossa Associação.

**Minas Geraes** — É representante da A. B. E. em Belo Horizonte, o Dr. Roberto de Almeida Cunha.

**Rio Grande do Sul** — Representante em Pelotas: Dr. Joaquim Luiz Ozorio.

### PROFESSOR J. A. MACKAY

Durante a sua estadia no Rio de Janeiro, o Prof. J. A. Mackay, da Universidade de Lima, teve occasião de relacionar-se com a A. B. E. assistindo a uma reunião do Circulo de Paes e Professores do Colégio Bennett, a uma das preleções do curso de Anthropologia do Professor Roquette Pinto, tendo tomado parte no jantar que a Associação realizou a 14 de Julho p. f., relembrando o que, assim escreveu em carta dirigida ao Secretario da A. B. E.:

“La Associação Brasileira de Educação me ha entusiasmado mucho y me llena de confianza para el futuro de la educacion en el Brasil. La noche que pasé en el seno de la Associação la semana pasada constituye uno de los recuerdos más gratos que llevaré de la capital brasilena”.

## Secção de Ensino Technico e Superior

Nas salas da Escola Polytechnica, cedidas pelo seu Director em exercicio, Dr. Tobias Moscoso, realizaram-se os seguintes cursos de alta cultura, organizados pelo Prof. Ferdinando Labouriau, presidente da Secção de Ensino Technico e Superior:

1 — **As idéas fundamentaes da Mathematica** — Prof. Amoroso Costa, da Escola Polytechnica e da Academia de Sciencias.

2 — **Anthropologia** — Prof. Roquette Pinto, do Museu Nacional, da Faculdade de Medicina e da Academia de Sciencias.

3 — **Estructura geologica do solo brasileiro** — Dr. Eusebio de Oliveira, Director do Serviço Geologico e Mineralogico do Brasil e da Academia de Sciencias.

4 — **Estructura geo-politica do Brasil** — Prof. Everardo Backheuser, da Escola Polytechnica e da Academia de Sciencias.

5 — **Theorias do crescimento das populações** — Prof. Tobias Moscoso, Director da Escola Polytechnica e da Academia de Sciencias.

6 — **Civilização e climas quentes** — Prof. Alvaro Osorio de Almedia, da Faculdade de Medicina e da Academia de Sciencias.

A seguir serão realizados os cursos do Prof. José Oiticica sobre **Symbologia antiga**, e do Prof. Dulcideo Pereira sobre **O Som e a Luz**.

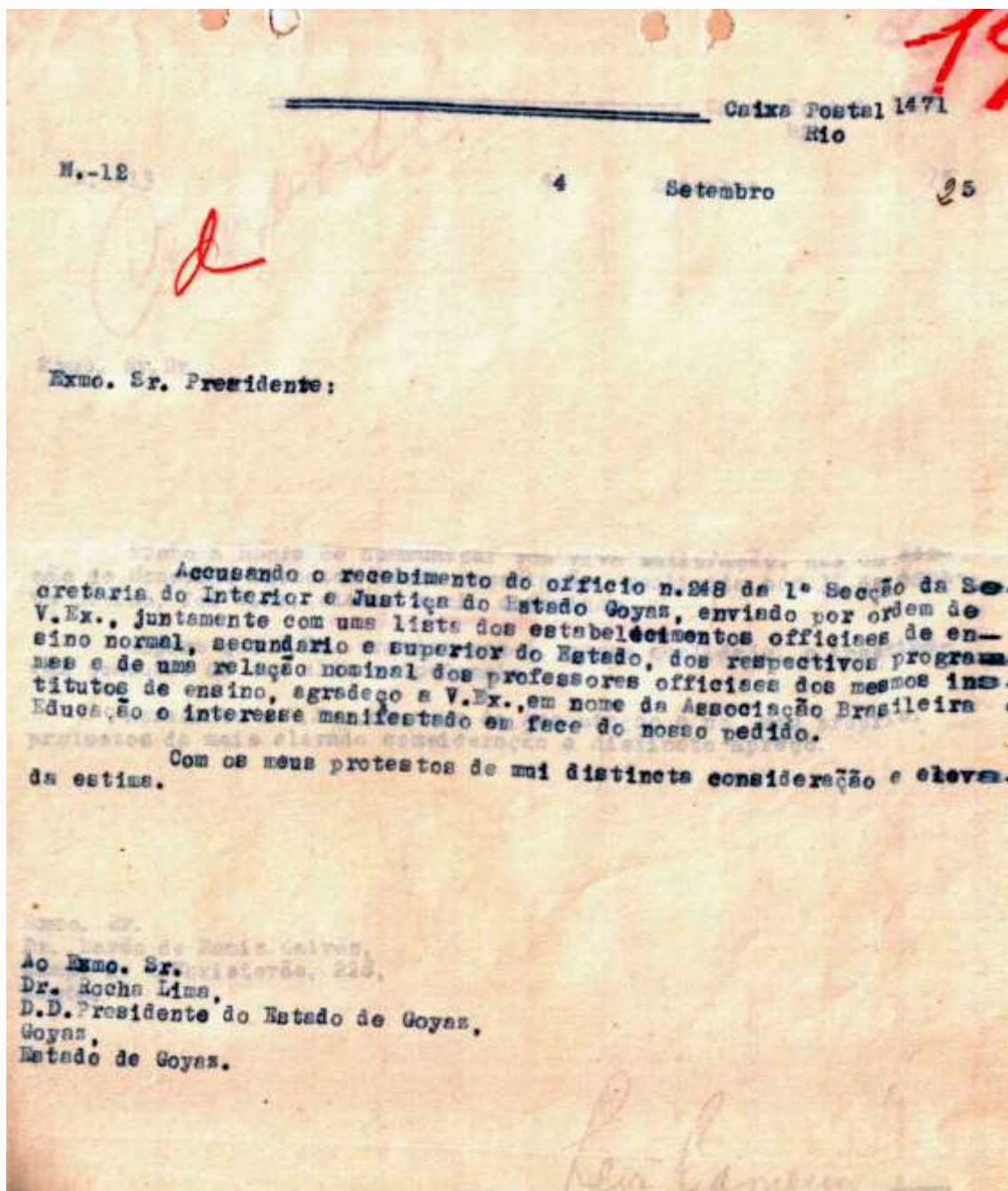
Alguns desses cursos serão brevemente publicados em livro.

A Companhia Melhoramentos de S. Paulo (rua Buenos Ayres 42) dá 20 o/o de abatimento aos socios da A. B. E.



Anexo 18 – Ofício de Goiás em resposta a requisição da ABE.

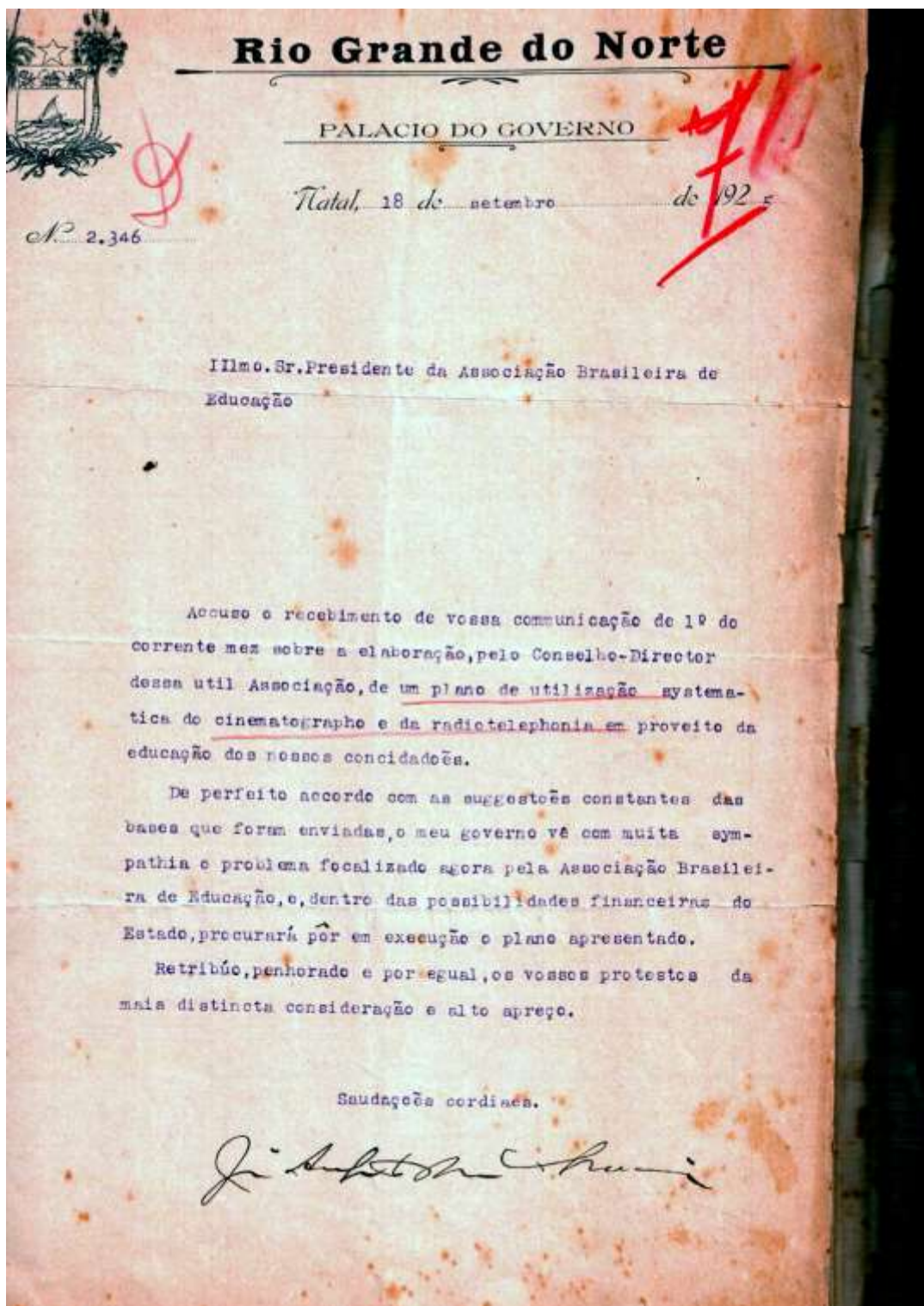
Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 – 1925-1929 – A6 – 31. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.





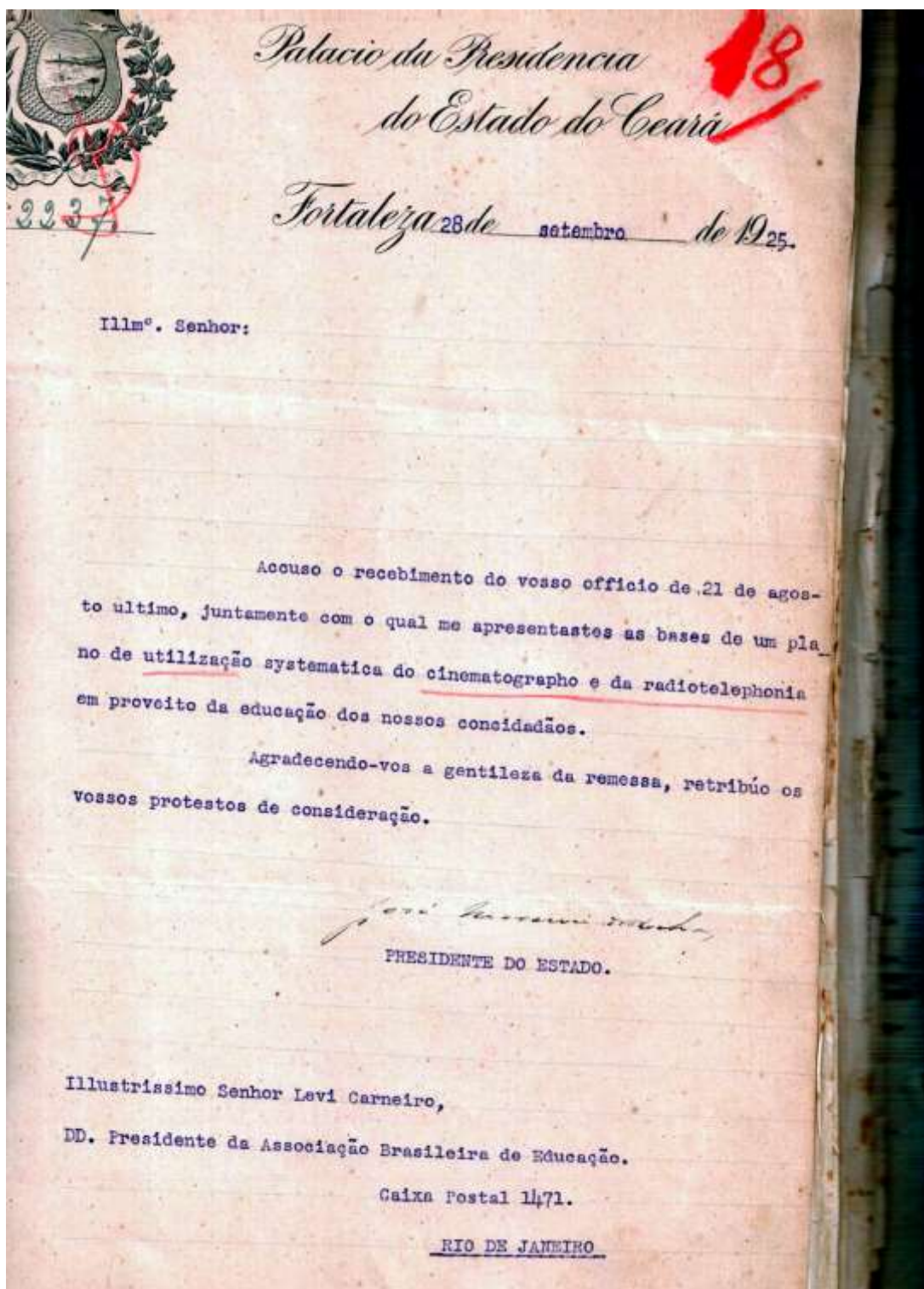
Anexo 19 – Ofício de Natal em resposta a requisição da ABE.

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



Anexo 20 – Ofício do Ceará em resposta a requisição da ABE.

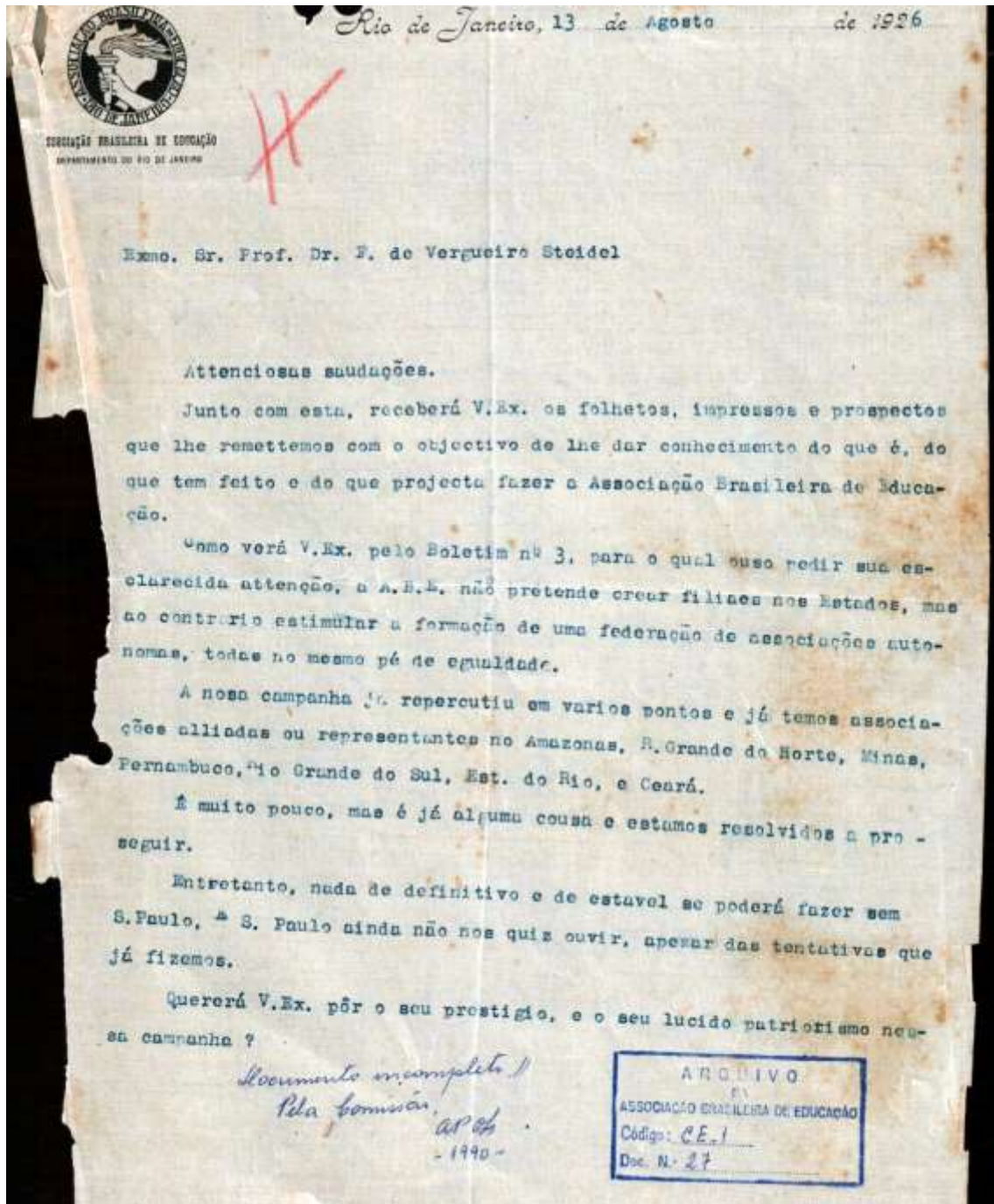
Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.





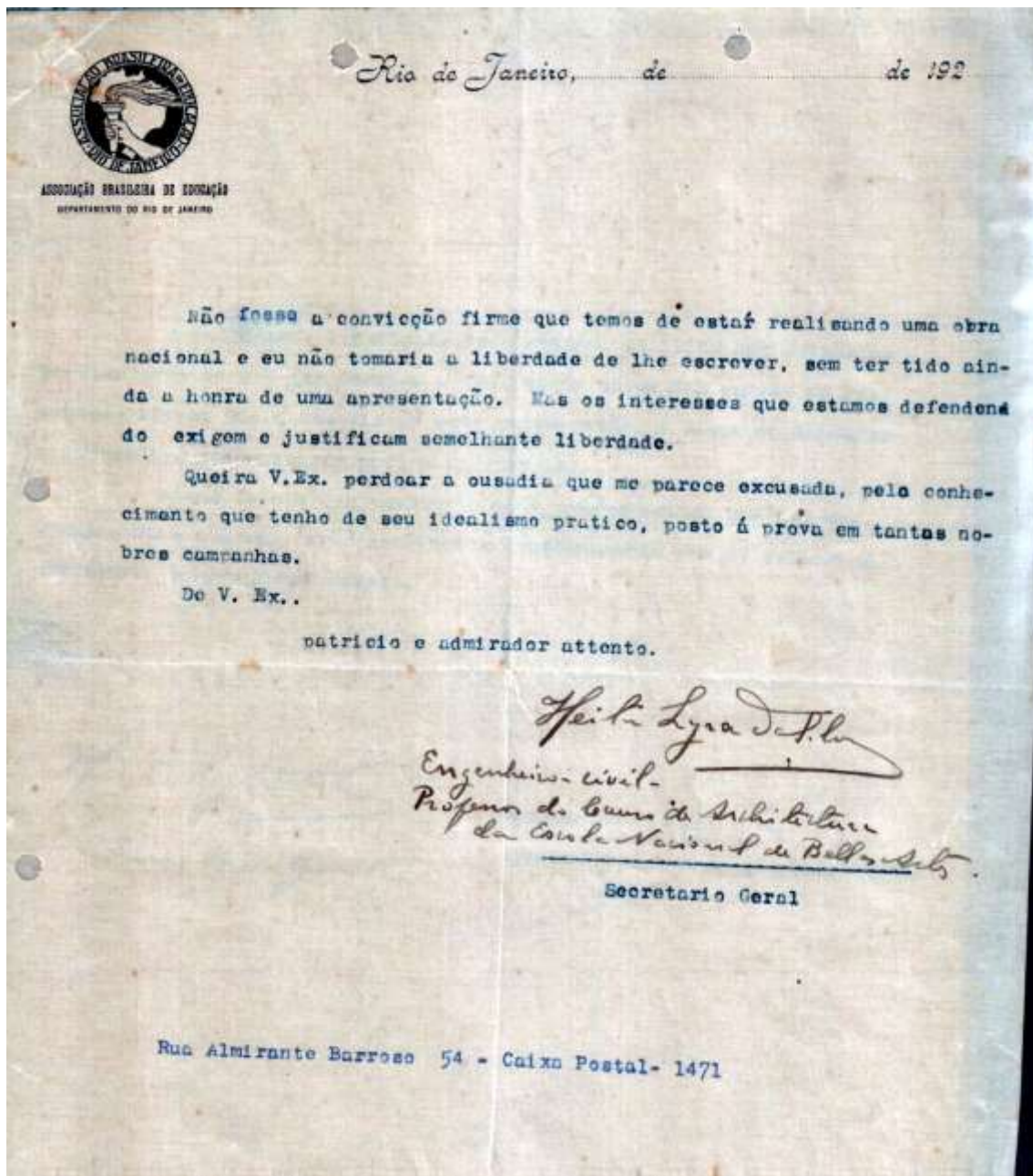
Anexo 21 – Comunicação com o Prof. Vergueiro Steidel

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 – 1925-1929 – A6 – 31. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



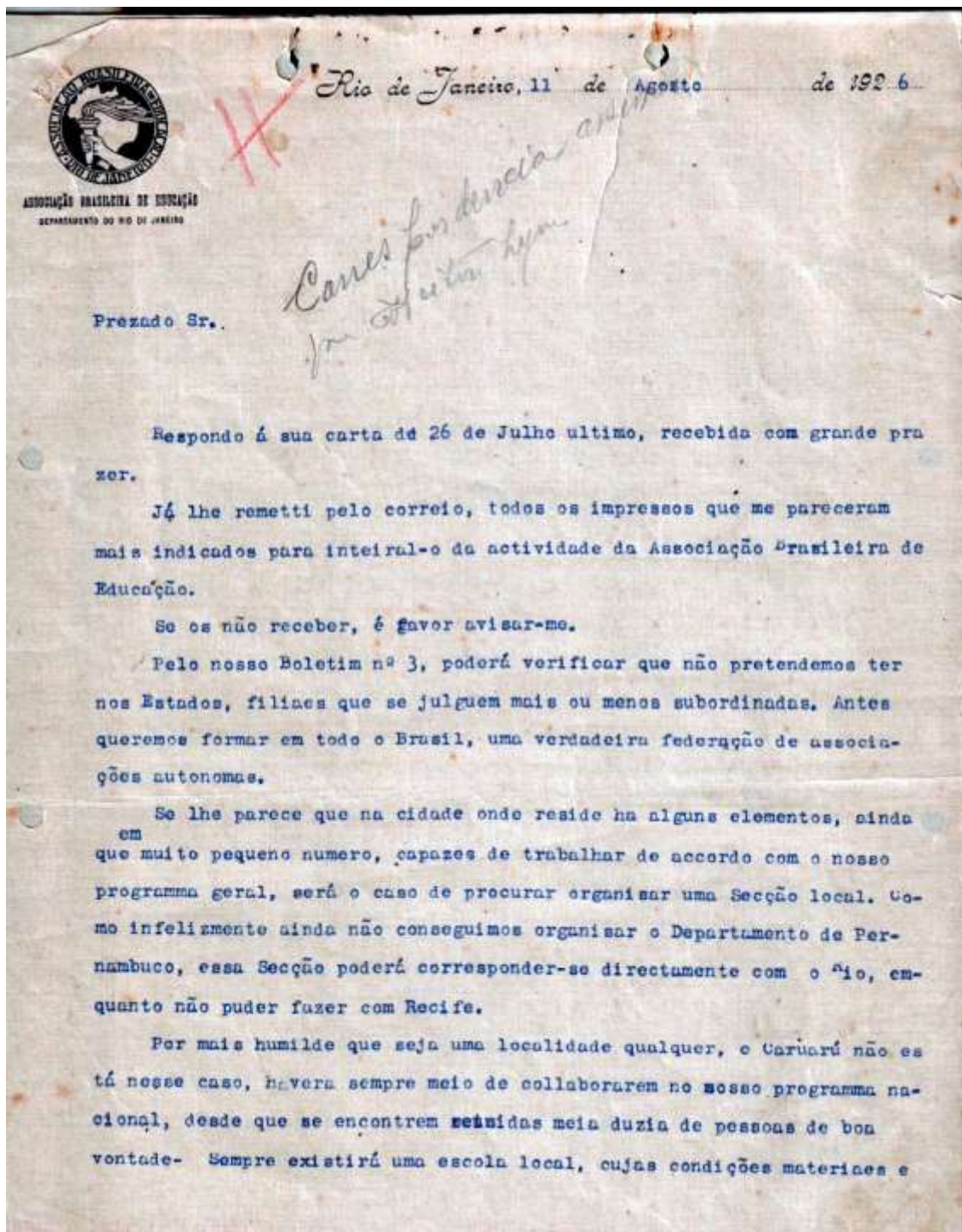
Anexo 21 (a) – Comunicação com o Prof. Vergueiro Steidel

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.





**Anexo 22** – Resposta de Heitor Lyra à carta de um professor de Caruaru sobre a criação de Departamento da ABE.  
 Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



Anexo 23 – Ofício da ABE para a Liga de Defesa Nacional

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 – 1925-1929 – A6 – 31. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.

Rio, 28 de Setembro de 1925.

Exm<sup>o</sup> Sr. Ministro Edmundo Muniz Barreto,  
M. D. Presidente da Liga de Defesa Nacional.

Saudações attentiosas.

A Associação Brasileira de Educação, fundada em Outubro de 1924, está desde esta data procurando pôr em pratica o vasto programma que se traçou e delle já tem bõa parte em via de execucao. Tendo tido noticia de que a Liga de Defesa Nacional iniciou tambem, recentemente, um movimento no sentido de promover o solucaoamento de maior problema brasileira, o qual constitue o obdjetivo unico da Associação, apressa-se em corresponder aos bons desejos da Liga, offerecendo sua cooperação para a grande obra commum.

Aproveita o ensejo para enviar os seus Estatutos e folhetos de propaganda e os dous numeros especiaes da revista "A EDUCAÇÃO que, dentro de poucos dias, serao seguidos pelo Boletim Mensal cujo primeiro numero será publicado em Outubro, esperando merecer da Liga que V. Ex. tao esclarecidamente dirige a remessa de informações analogas.

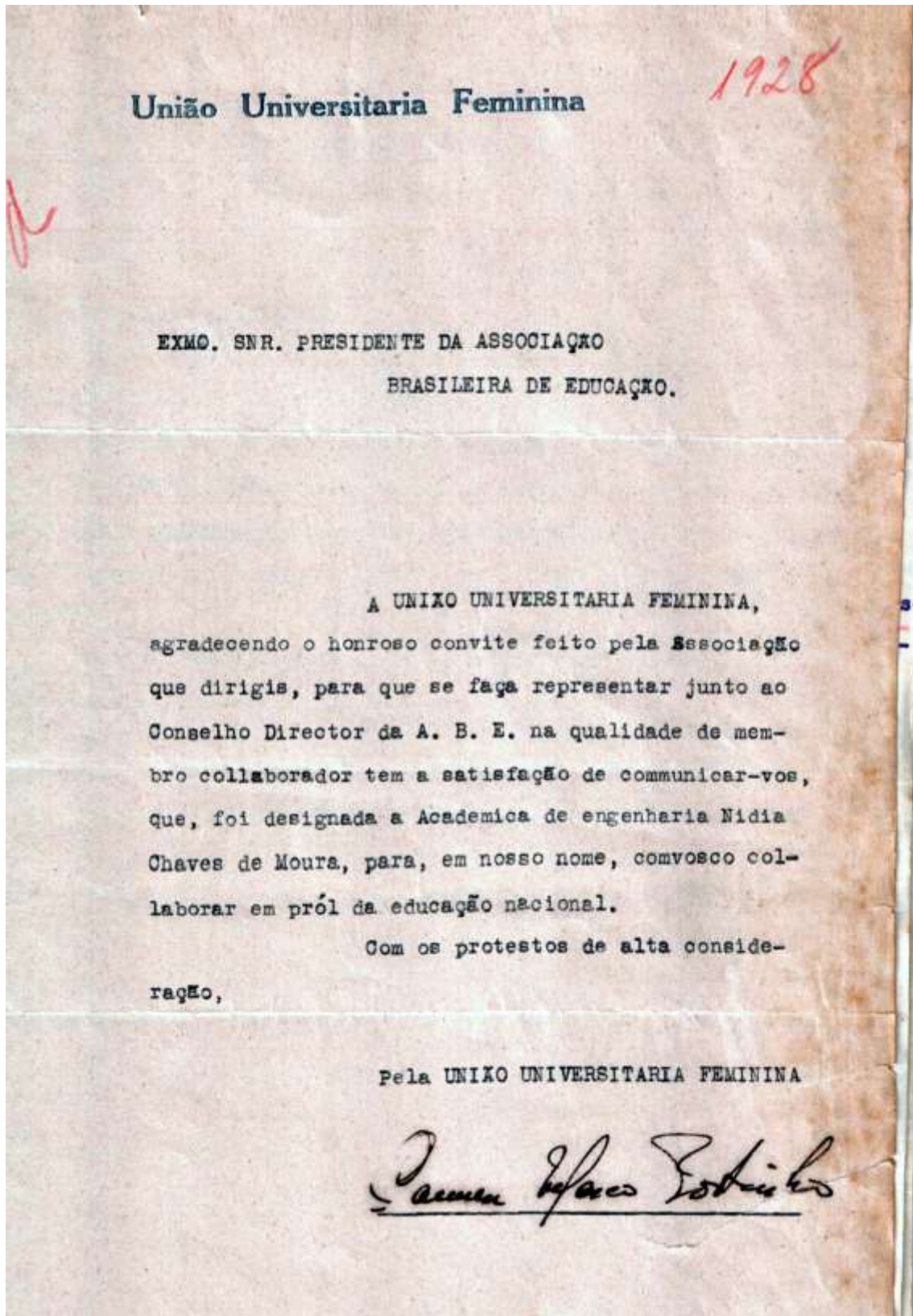
Com a segurança de alta apreço e consideração.

*Levi Carneiro*  
Presidente

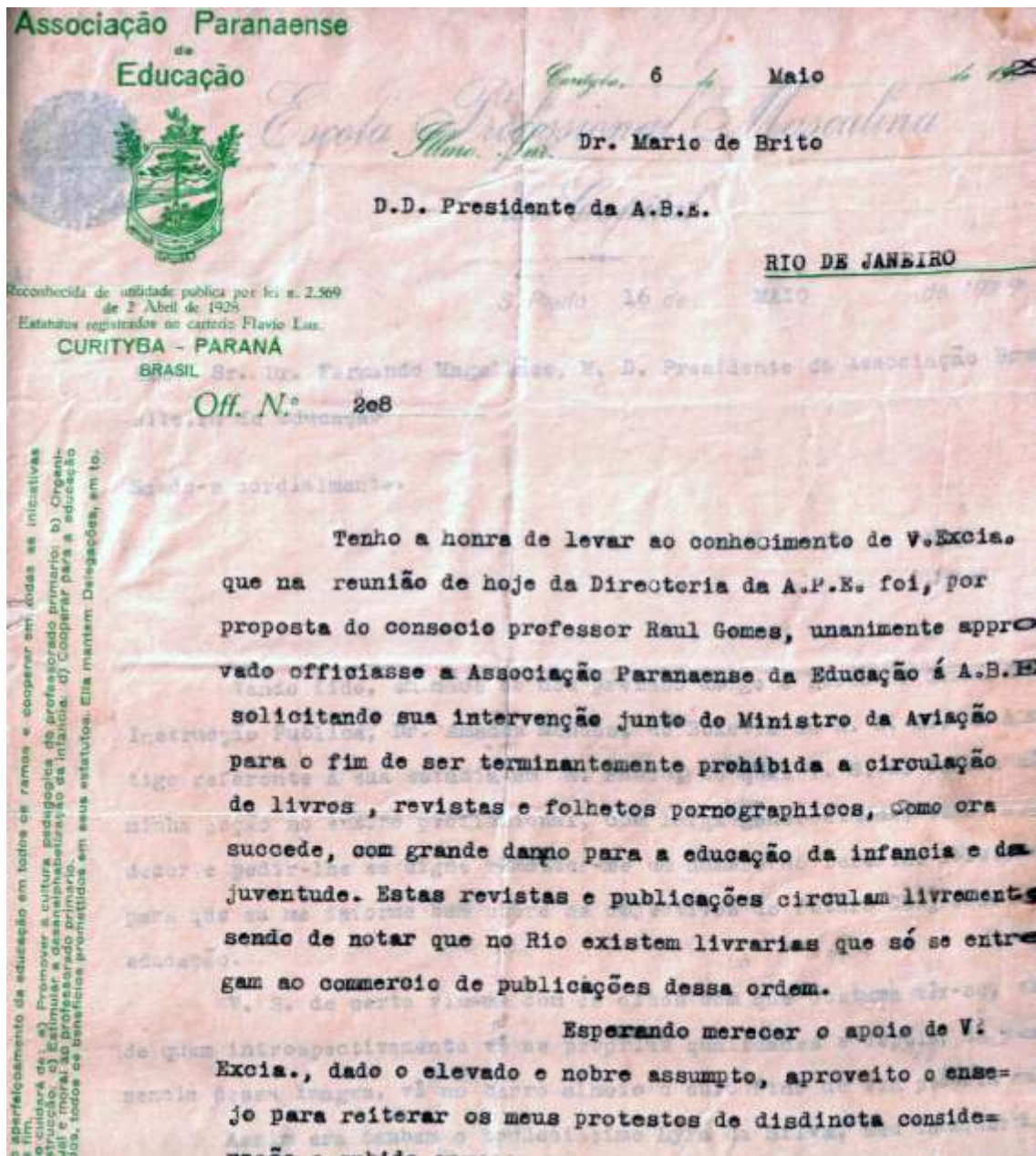


Anexo 24 – Ofício da União Universitária Feminina para ABE

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



Anexo 25 e 25(a) – Correspondência da Associação Paranaense de Educação para a ABE.  
ABE. Rio de Janeiro. Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926.  
Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.





Art. 1.º) Promover, no Estado do Paraná, a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os ramos e cooperar em todas as iniciativas que visem, direta ou indiretamente, àquele fim. b) Promover a cultura, pedagógica do professorado primário. c) Organizar e desenvolver a educação profissional e técnica. d) Estimular a desanalfabetização da infância. e) Cooperar para a educação popular. f) Dar assistência material, intelectual e moral ao professorado primário. g) Promover a educação profissional, em especial a A. P. E. até a prestar a seus associados, todos os benefícios prometidos em seus estatutos. h) Manter Delegações, em todos os municípios.

Tenho a honra de levar ao conhecimento de V.Excia. que na reunião de hoje da Diretoria da A.P.E. foi, por proposta do consocio professor Raul Gomes, unanimemente aprovada officiasse a Associação Paranaense da Educação á A.B.E. solicitando sua intervenção junto do Ministro da Aviação para o fim de ser terminantemente prohibida a circulação de livros, revistas e folhetos pornographicos, Como ora succede, com grande dano para a educação da infancia e da juventude. Estas revistas e publicações circulam livremente sendo de notar que no Rio existem livrarias que só se entregam ao commercio de publicações dessa ordem.

Esperando merecer o apoio de V. Excia., dado o elevado e nobre assumpto, aproveito o ensejo para reiterar os meus protestos de disdinota consideração e subido apreço.

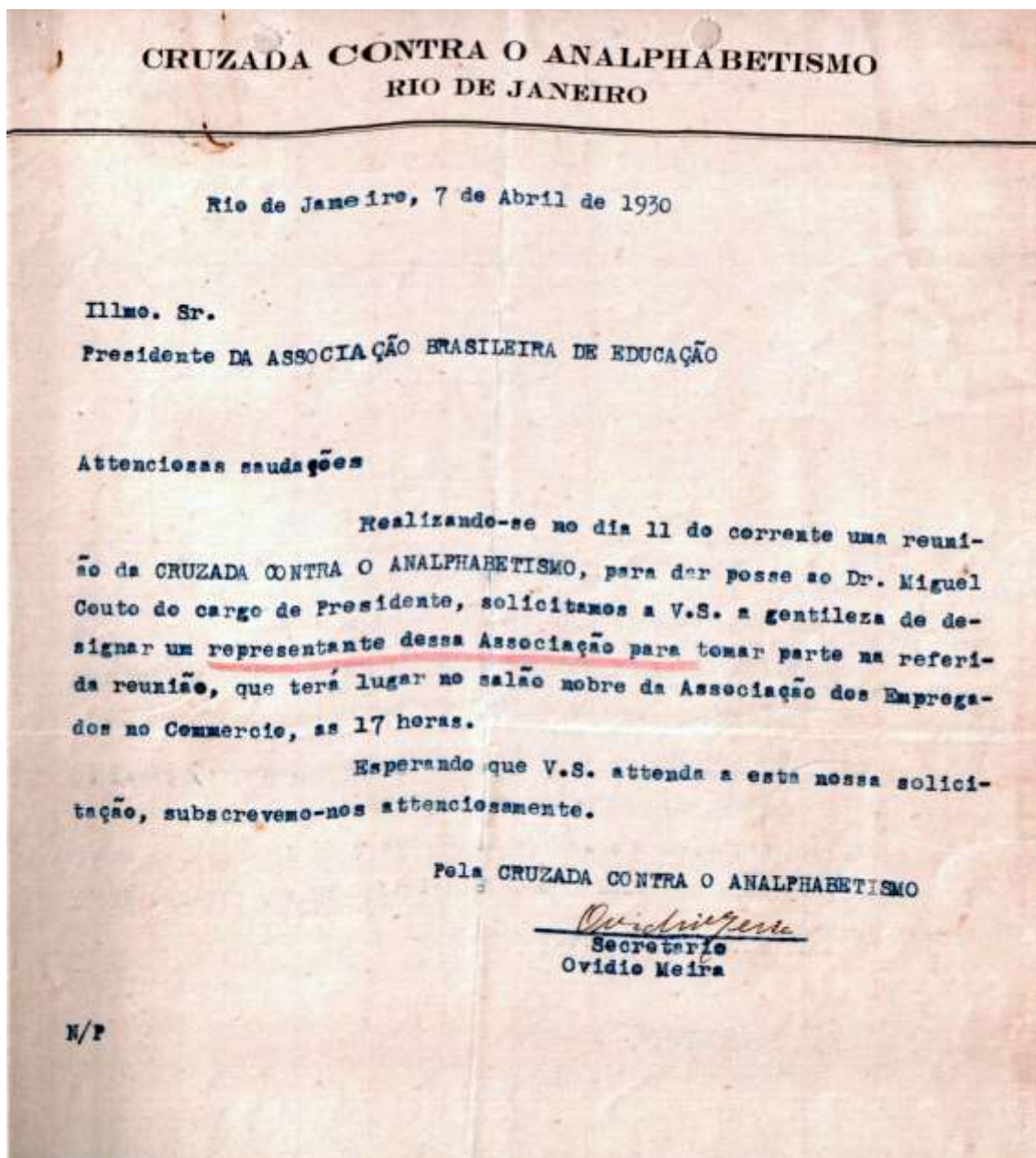
*Oswaldo Pilotte*

Oswaldo Pilotte, Presidente.

Rec 16/5/29  
Aprovado pel C.D. em 20/5/1929  
Recp 23/5/29

Anexo 26 - Ofício da Associação Cruzada contra o Analfabetismo para ABE

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.





**Anexo 27** – Ofício da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo para ABE

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



## Anexo 28 – Ofício do Rotary Club para ABE

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.

**ROTARY CLUB DO RIO DE JANEIRO**

"DAR DE SI ANTES DE PENSAR EM SI"  
FILIADO AO ROTARY INTERNATIONAL  
SOS No. 1362

SECRETARIA:  
AV. RIO BRANCO, 117-SALA 202  
PHONE: 42425

CAIXA POSTAL 2682  
CABLE ADDRESS: "ROTARYCLUB"  
RIO DE JANEIRO, BRASIL

No. 185.

Rio de Janeiro,  
1º  
Outubro  
1930.

Exmo. Sr. Dr.  
Fernando Magalhães,  
DD. Presidente da Associação  
Brasileira de Educação,  
Rio de Janeiro.

Exmo. Senhor:-

O Rotary Club do Rio de Janeiro tem a honra de convidar V.Ex. para tomar parte no seu proximo almoço que será dedicado à Educação Physica e no qual serão feitas as seguintes palestras:

"A Regulamentação da Educação Physica", pelo Senador Thomaz Rodrigues.

"As Tendencias da Educação Physica", pelo Rotariano H.J. Sims - Director de Educação Physica da Associação Christã de Moços do Rio de Janeiro.

"A organização da Educação Physica no Estado de Minas Geraes", pelo Dr. Renato Eloy de Andrade - Inspector de Educação Physica no estado de Minas.

A referida reunião terá lugar no Palace Hotel, sexta-feira proxima, 3 do corrente, e será iniciada ás 13 horas pontualmente.

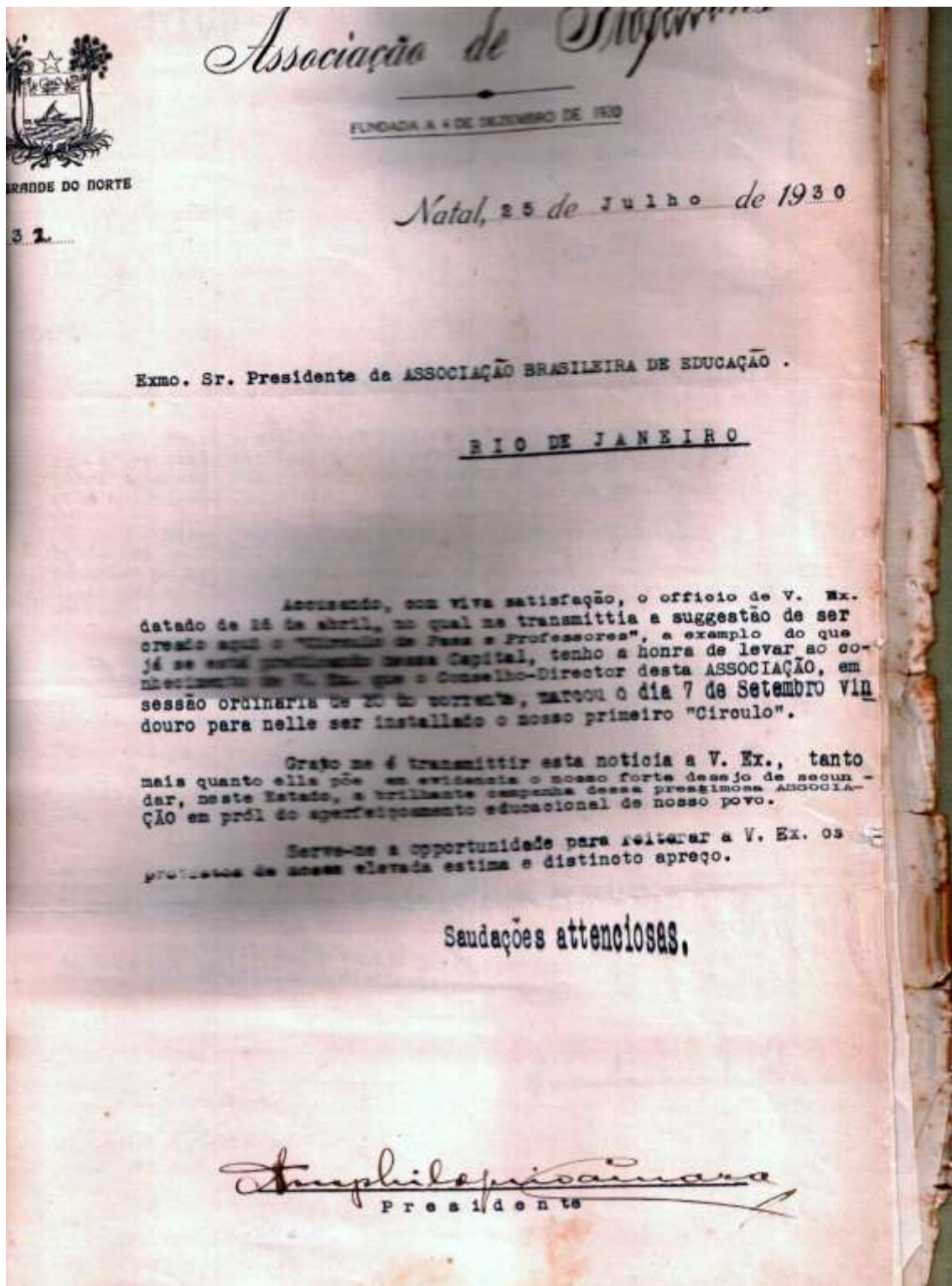
Cordiaes saudações.

*L. Hermy*

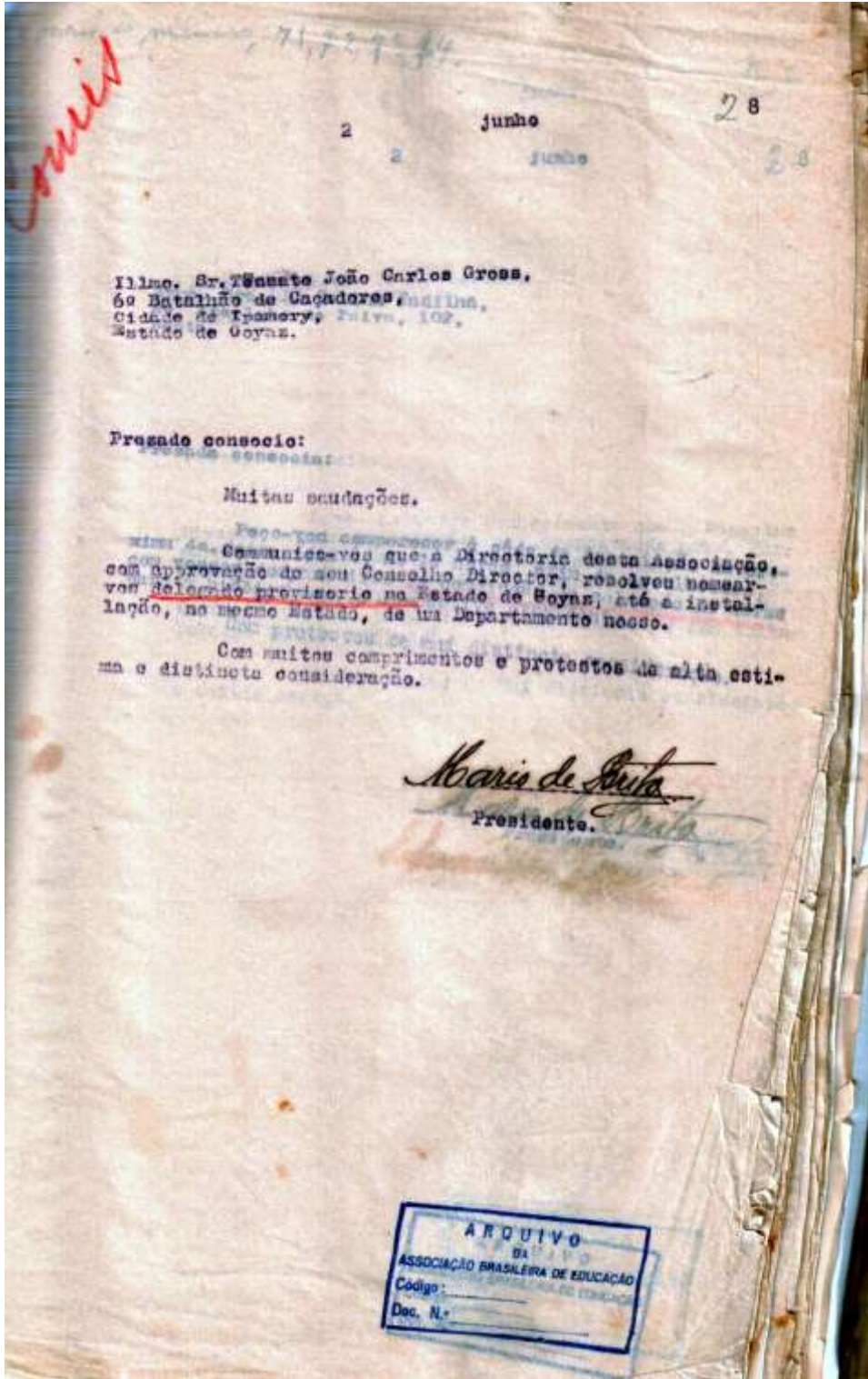


Anexo 29 – Ofício da Associação de Professores (de Natal-RN) para a ABE

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



Anexo 30 – Ofício do estado de Goyas notificando a adesão a ABE  
Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 – 1925-1929 –  
A6 – 31. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.





Anexo 31 – Ofício do Maranhão notificando a adesão a ABE

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 – 1925-1929 – A6 – 31. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.

27  
de dezembro

Illmo. Sr. Dr. Clodomir Cardoso  
Ria de Janeiro.

Esperhada como está a Associação Brasileira de Educação em poder no dia 3 de Janeiro proximo ver-se espalhada por todo o Brasil com a criação de departamentos em todos os estados encarregou-me o presidente Dr. Vicente Licínio Cardoso de entender-me com algumas das pessoas que se promptificaram a providenciar nesse sentido.

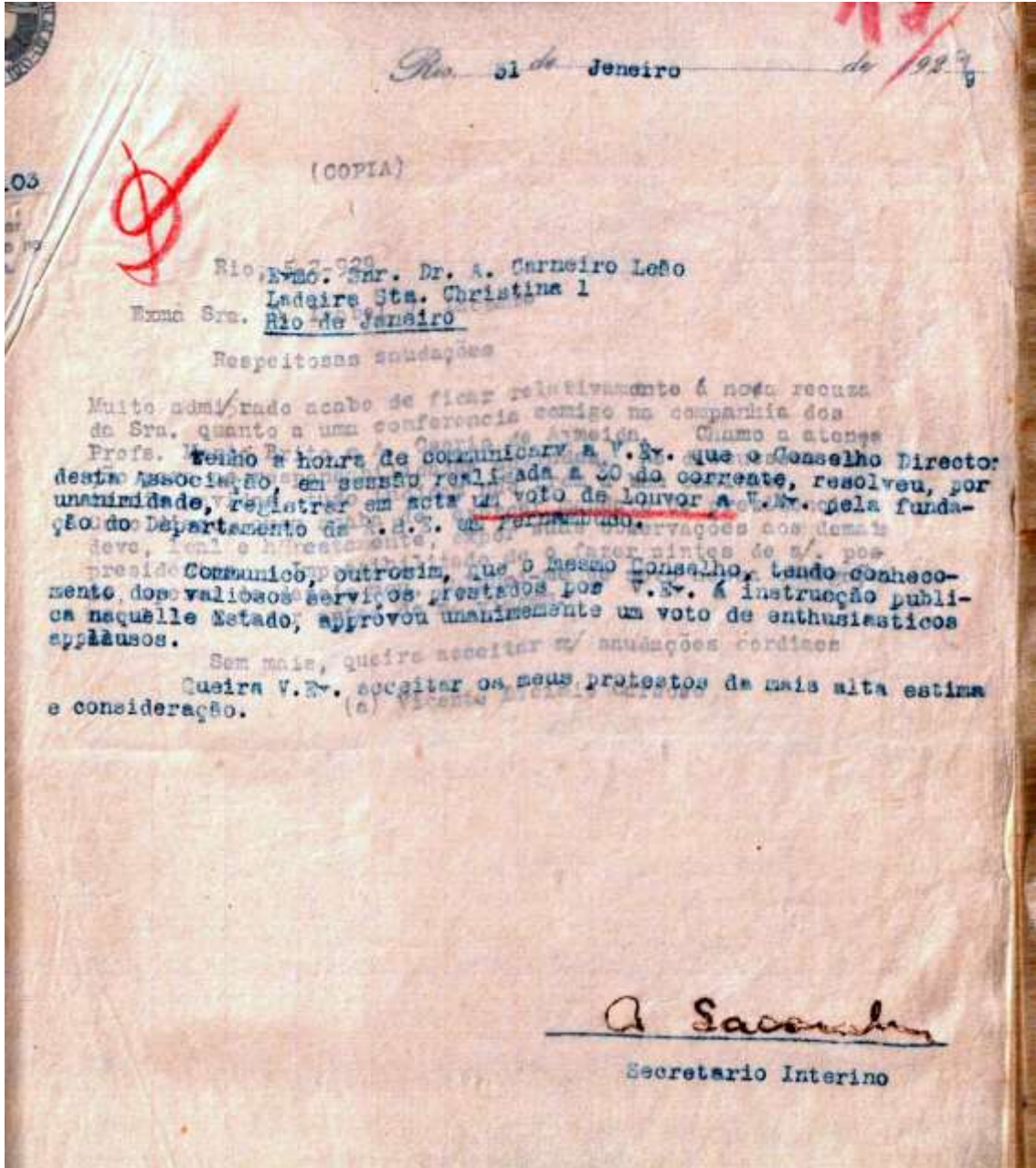
Peço então ao Senhor o especial obsequio de comunicar-me o que ha relativamente ao departamento do Maranhão.

Pará o Senhor o favor de responder-me para a sede da A.B.E. ou para minha residencia (av. Ataulpho de Paiva, 199, Leblon, tel. 0359).

Muito grata ao Senhor envio-lhe saudações cordias

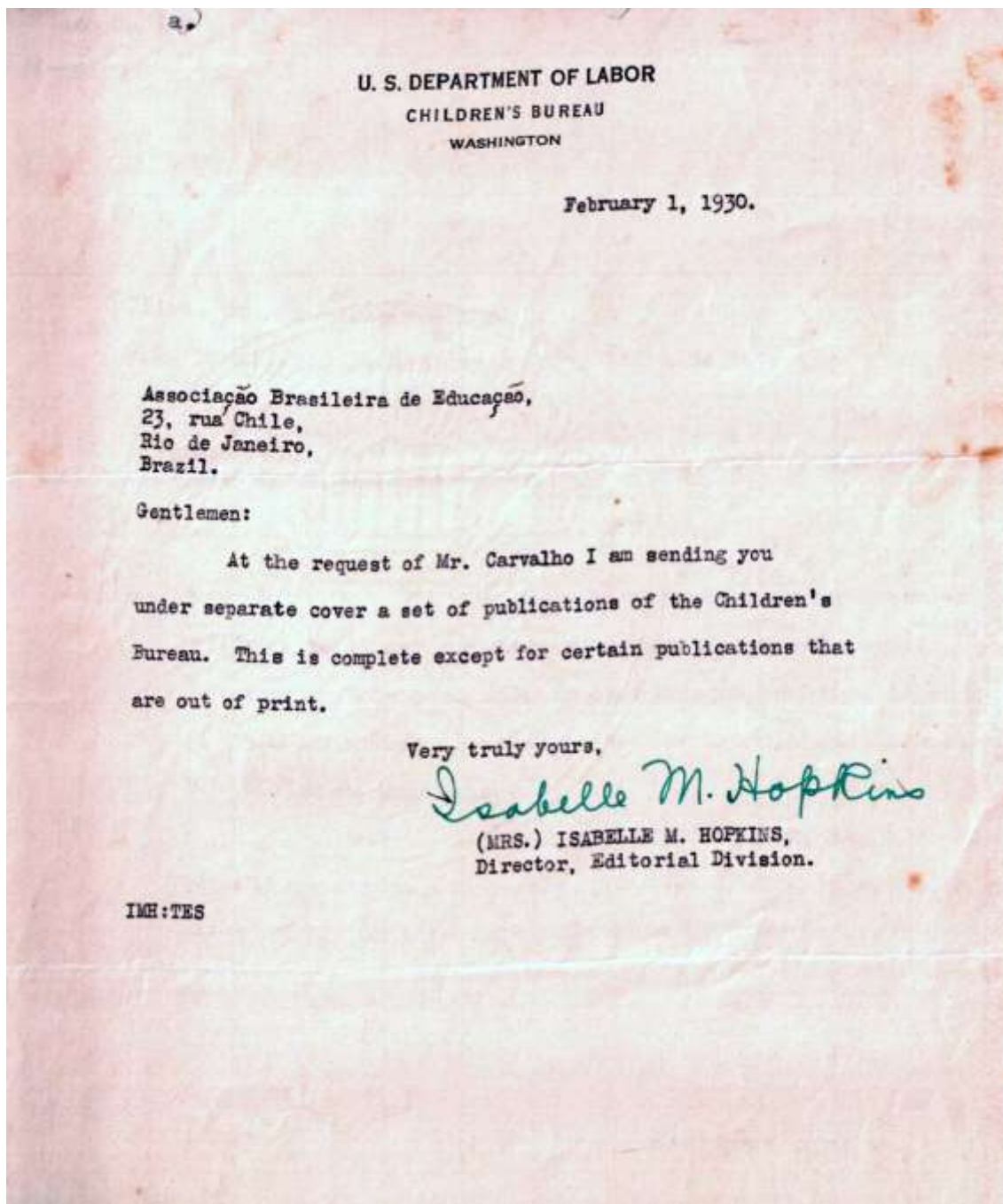
## Anexo 32 – Ofício de Pernambuco notificando a adesão a ABE

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 – 1925-1929 – A6 – 31. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



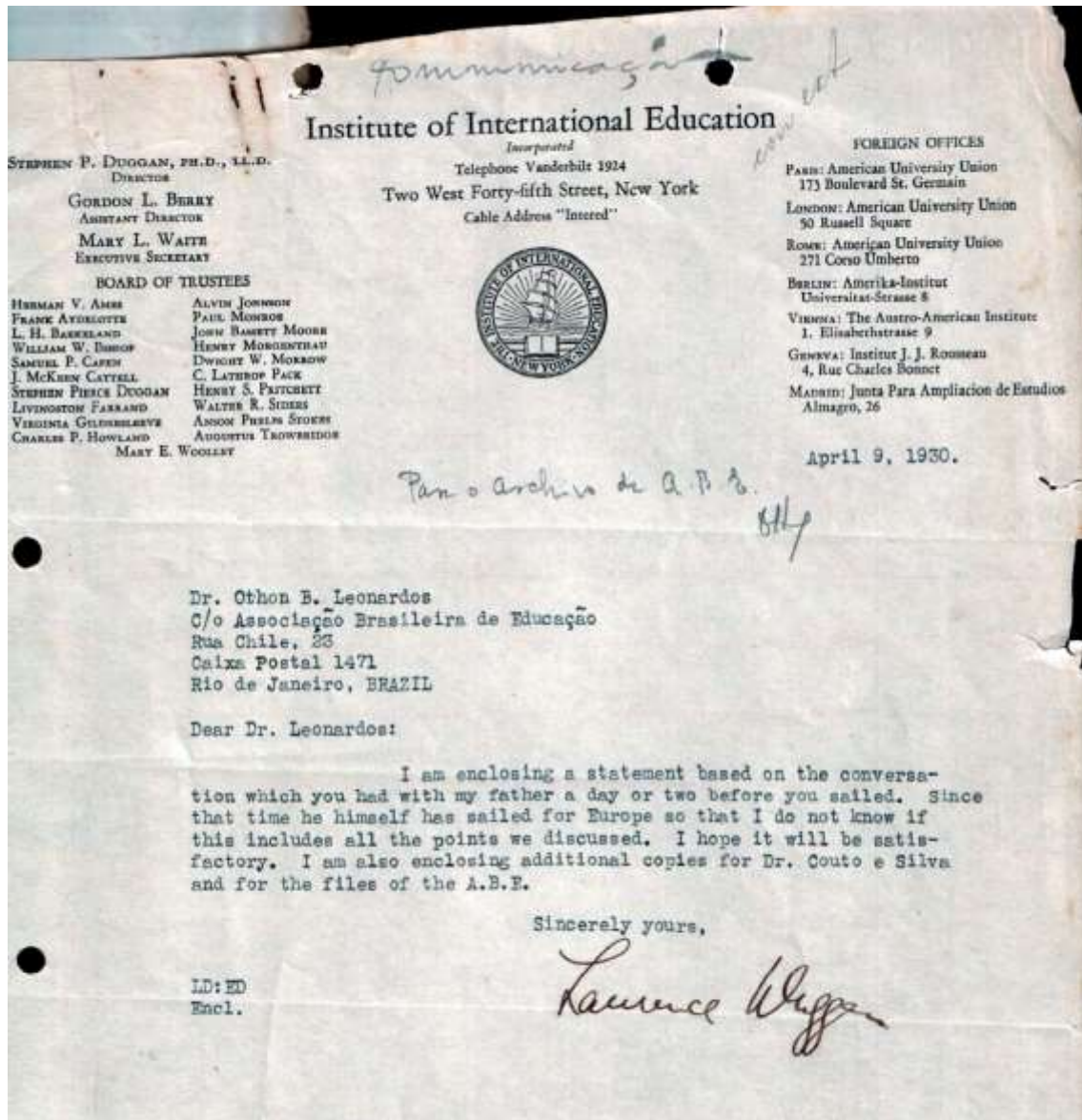


**Anexo 33** – Ofício do U. S. Department of Labor Children's Bureaus para a ABE.  
Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



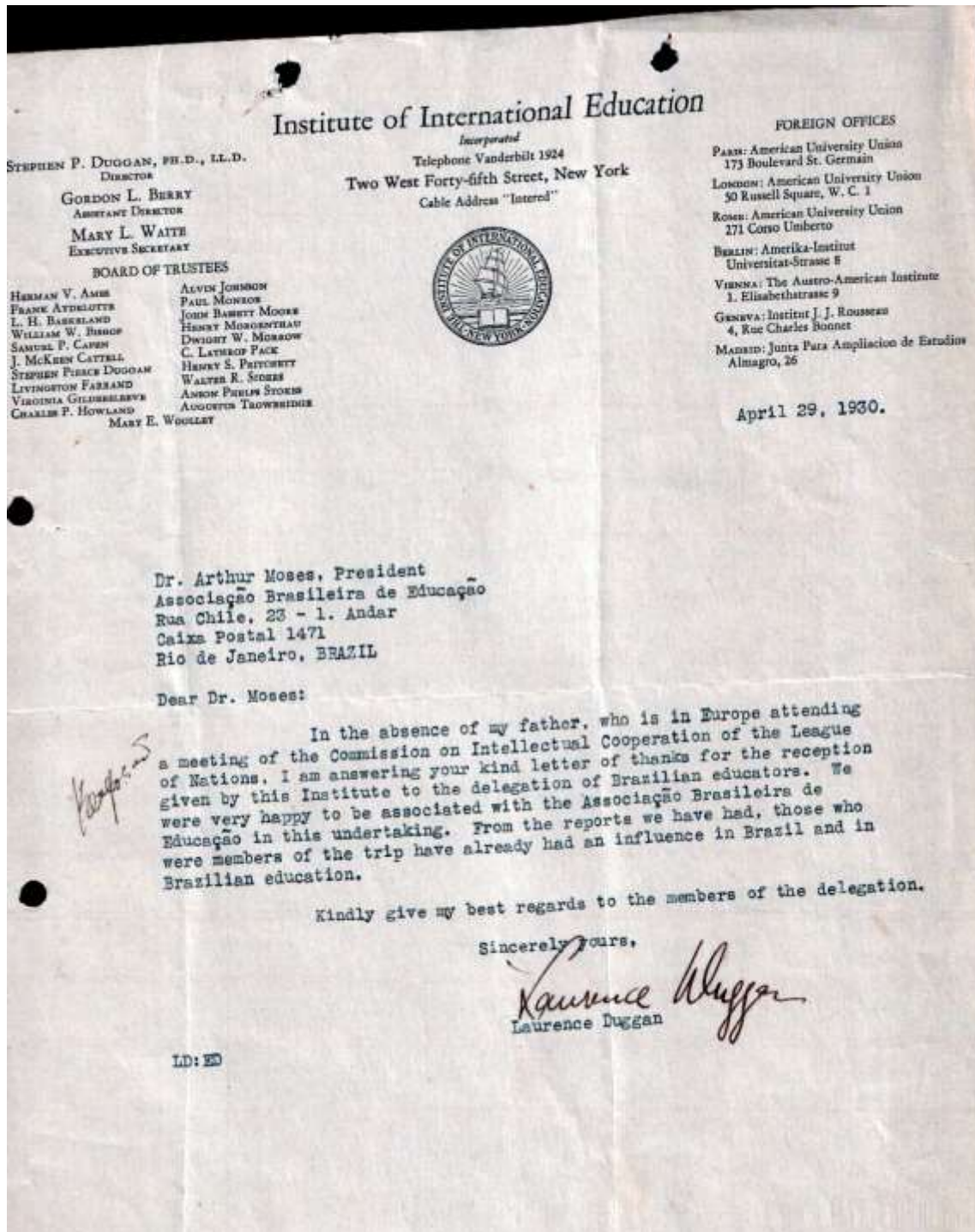
Anexo 34 – Ofício do Institute os International Education para a ABE.

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



**Anexo 35** – Ofício do Institute of International Education para a ABE

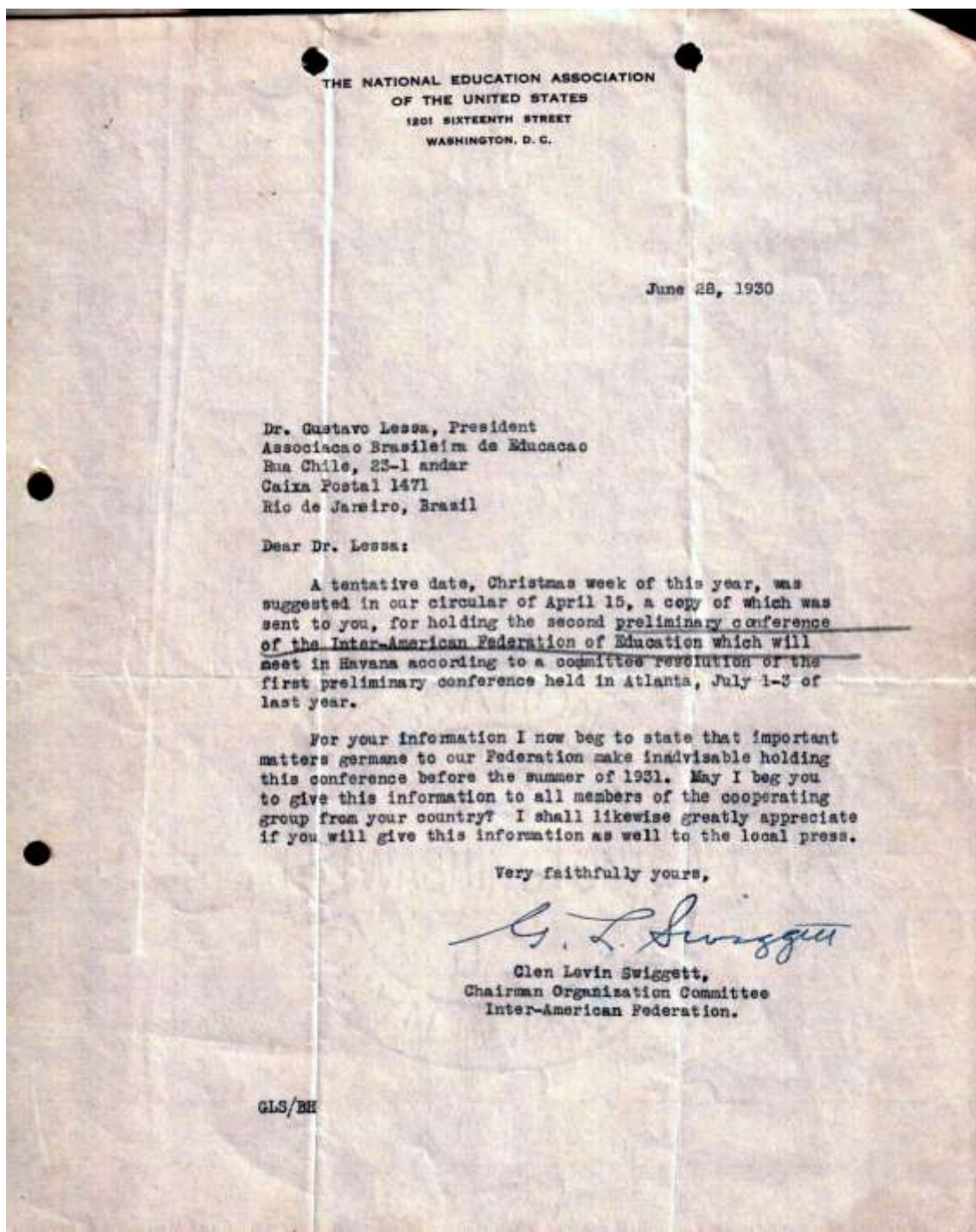
Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



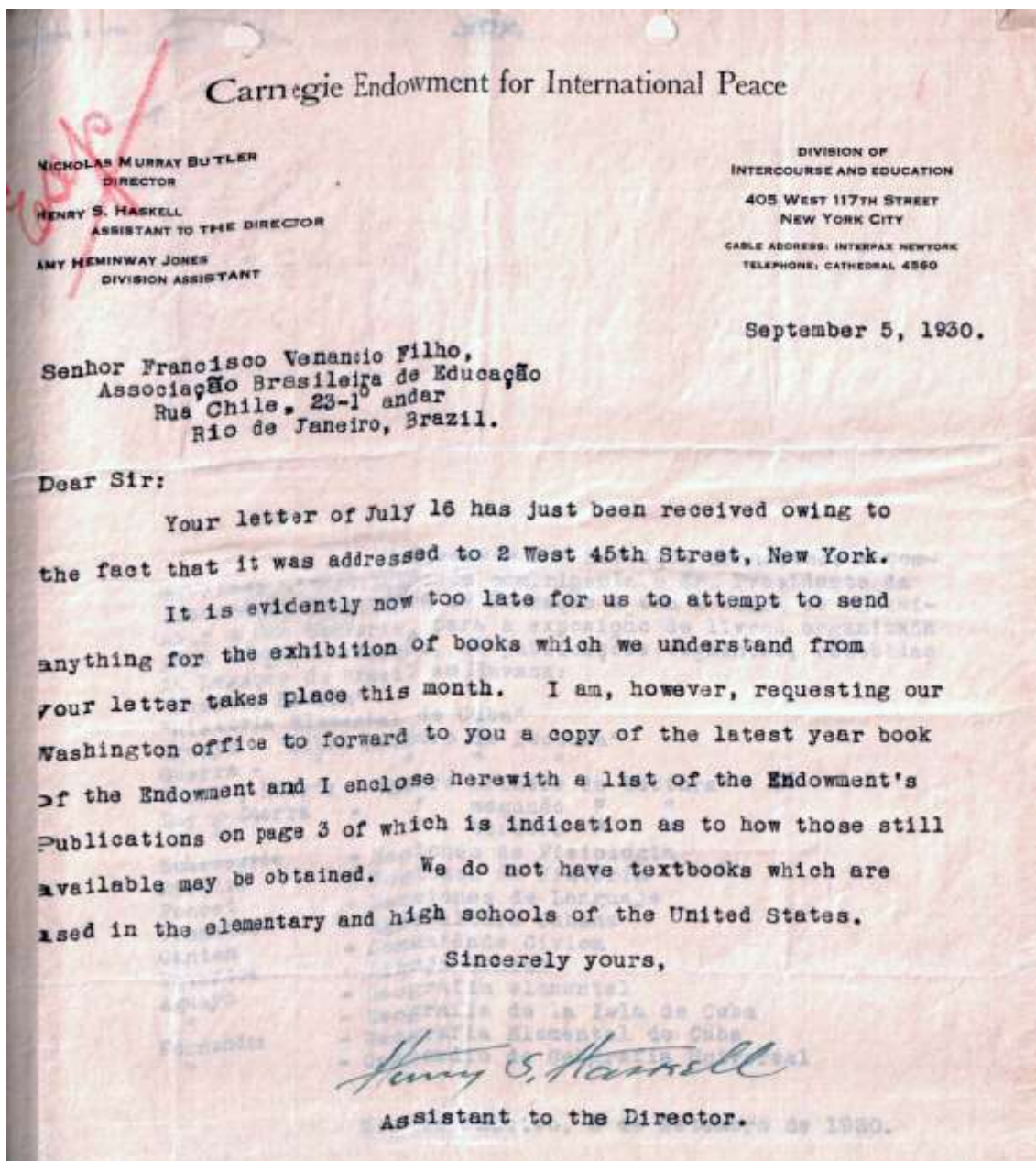


Anexo 36 – Ofício The National Education Association para a ABE

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



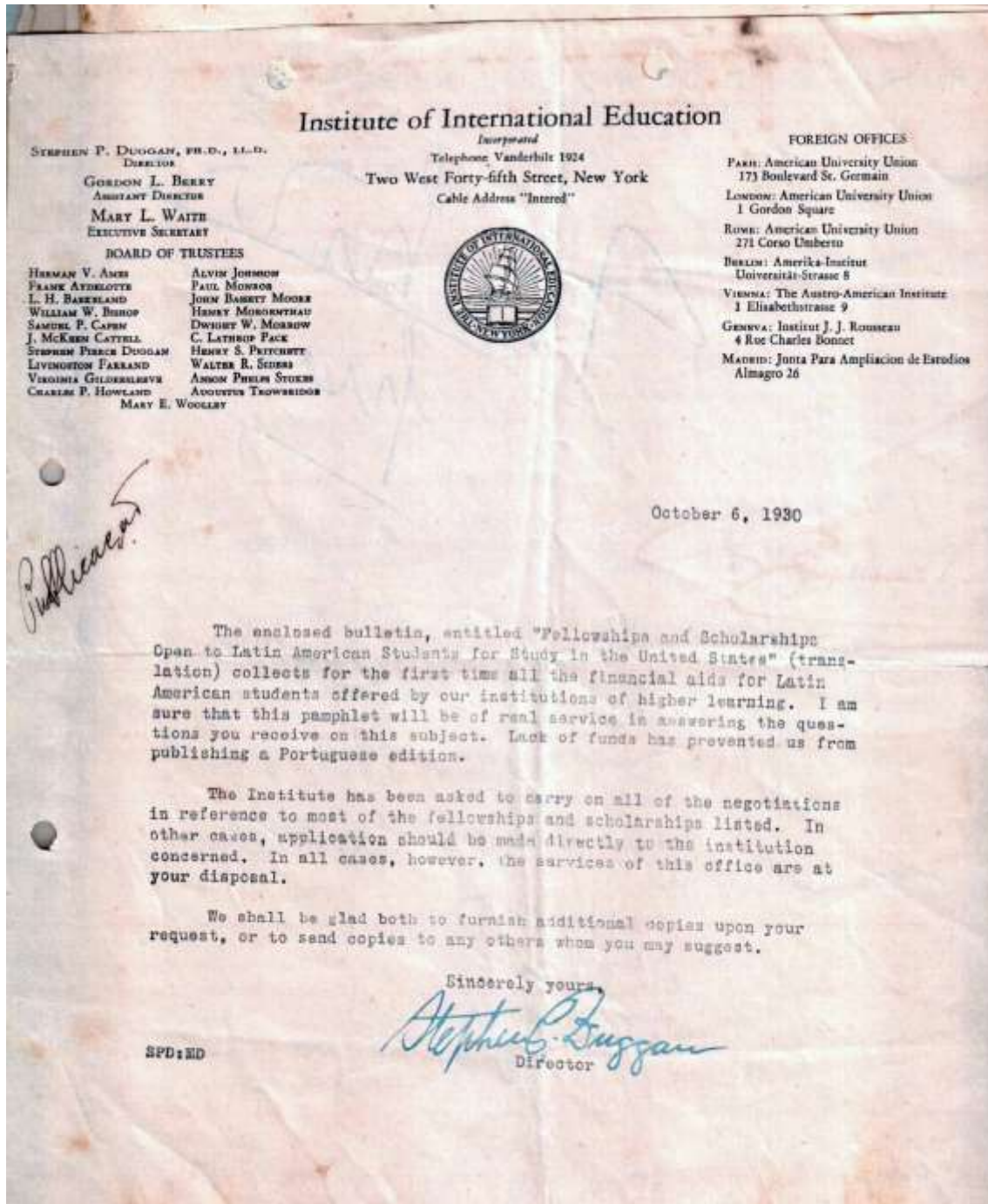
**Anexo 37** – Ofício de Carnegie Endowment for International Peace para a ABE  
 Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.





**Anexo 38** – Ofício de Institute International Education para a ABE

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



Anexo 39 – Ofício de Carnegie Endowment for International Peace para a ABE

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 – 1925-1929 – A6 – 31. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.

573  
Esopo

16th July 30

The Carnegie Foundation Endowment for Peace  
c/o International Institute of Education  
2 West 45th Street  
New York.

My dear Sir:

Knowing how much the Carnegie Foundation is interested in helping cultural activities, which contribute toward a better knowledge between the different countries, the "Associação Brasileira de Educação" appeals to its good will in assisting in a Books exhibition which comes next september. It would be a great help and encouragement to us if it could show among our Latin-American works some of the best text books adopted in the elementary and high schools of the United States.

We would appreciate very much any book which you could send us for this exhibition.

Yours sincerely,  
Chairman

Francisco Venancio Filho



## Anexo 40 – Ofício da União Pan-americana para ABE

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.

L. S. ROWE DIRECTOR GENERAL	E. GIL BORGES SUBDIRECTOR
--------------------------------	------------------------------

<p>A UNIÃO PAN AMERICANA É UMA ORGANIZAÇÃO MANTIDA PELAS VINTES E UMA REPUBLICAS AMERICANAS SOB A DIRECTION DE UM CONSELHO DIRECTOR COMPOSTO DO SECRETARIO DE ESTADO DOS ESTADOS UNIDOS E REPRESENTANTES DIPLOMATICOS DE TODAS AS NAÇÕES AMERICANAS E ADMINISTRADA POR UM DIRECTOR GERAL E UM SUB-DIRECTOR ESCOLHIDOS PELO DITO CONSELHO DIRECTOR, COM A ASSISTENCIA DE EDITORES, TRADUCTORES, ESTADISTICOS, COMPILADORES, PERITOS COMMERCIAES, BIBLIOTHECARIOS E AMANUENSES, TENDO POR OBJECTO O DESENVOLVIMENTO COMMERCIAL, O INTERCURSO DE AMIZADE E A BOA INTELIGENCIA ENTRE TODAS AS REPUBLICAS AMERICANAS.</p>	<p>UNIÃO PAN-AMERICANA</p>	<table border="0"> <tr><td>ARGENTINA</td><td>HAITI</td></tr> <tr><td>BOLIVIA</td><td>HONDURAS</td></tr> <tr><td>BRAZIL</td><td>MEXICO</td></tr> <tr><td>CHILE</td><td>NICARAGUA</td></tr> <tr><td>COLOMBIA</td><td>PANAMA</td></tr> <tr><td>COSTA RICA</td><td>PARAGUAY</td></tr> <tr><td>CUBA</td><td>PERU</td></tr> <tr><td>ECUADOR</td><td>REPUBLICA DOMINICANA</td></tr> <tr><td>ESTADOS UNIDOS</td><td>SALVADOR</td></tr> <tr><td>GUATEMALA</td><td>URUGUAY</td></tr> <tr><td></td><td>VENEZUELA</td></tr> </table>	ARGENTINA	HAITI	BOLIVIA	HONDURAS	BRAZIL	MEXICO	CHILE	NICARAGUA	COLOMBIA	PANAMA	COSTA RICA	PARAGUAY	CUBA	PERU	ECUADOR	REPUBLICA DOMINICANA	ESTADOS UNIDOS	SALVADOR	GUATEMALA	URUGUAY		VENEZUELA
ARGENTINA	HAITI																							
BOLIVIA	HONDURAS																							
BRAZIL	MEXICO																							
CHILE	NICARAGUA																							
COLOMBIA	PANAMA																							
COSTA RICA	PARAGUAY																							
CUBA	PERU																							
ECUADOR	REPUBLICA DOMINICANA																							
ESTADOS UNIDOS	SALVADOR																							
GUATEMALA	URUGUAY																							
	VENEZUELA																							

WASHINGTON, D. C., E. U. A.  
18 de novembro de 1929

51

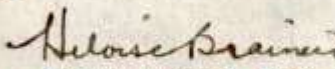
Presada Srta. Magalhães:

Com especial prazer accuso recebimento de sua estimada carta de 18 de outubro, No. 324, e agradeço penhorada a gentil actuação do Conselho Director da Associação Brasileira de Educação.

A nossa Serie sobre Educação está sendo enviada regularmente a essa Associação, e muito desejaríamos receber de permuta o "Boletim" publicado pela mesma. O ultimo numero que nos chegou ás mãos foi de maio, 1929, e ficaríamos sumamente gratos pelo envio de todos os numeros subsequentes.

De novo offereço á Srta. Secretaria os serviços da nossa Secção de Cooperação Intellectual, ao subscrever-me com toda a estima e consideração

Attentamente

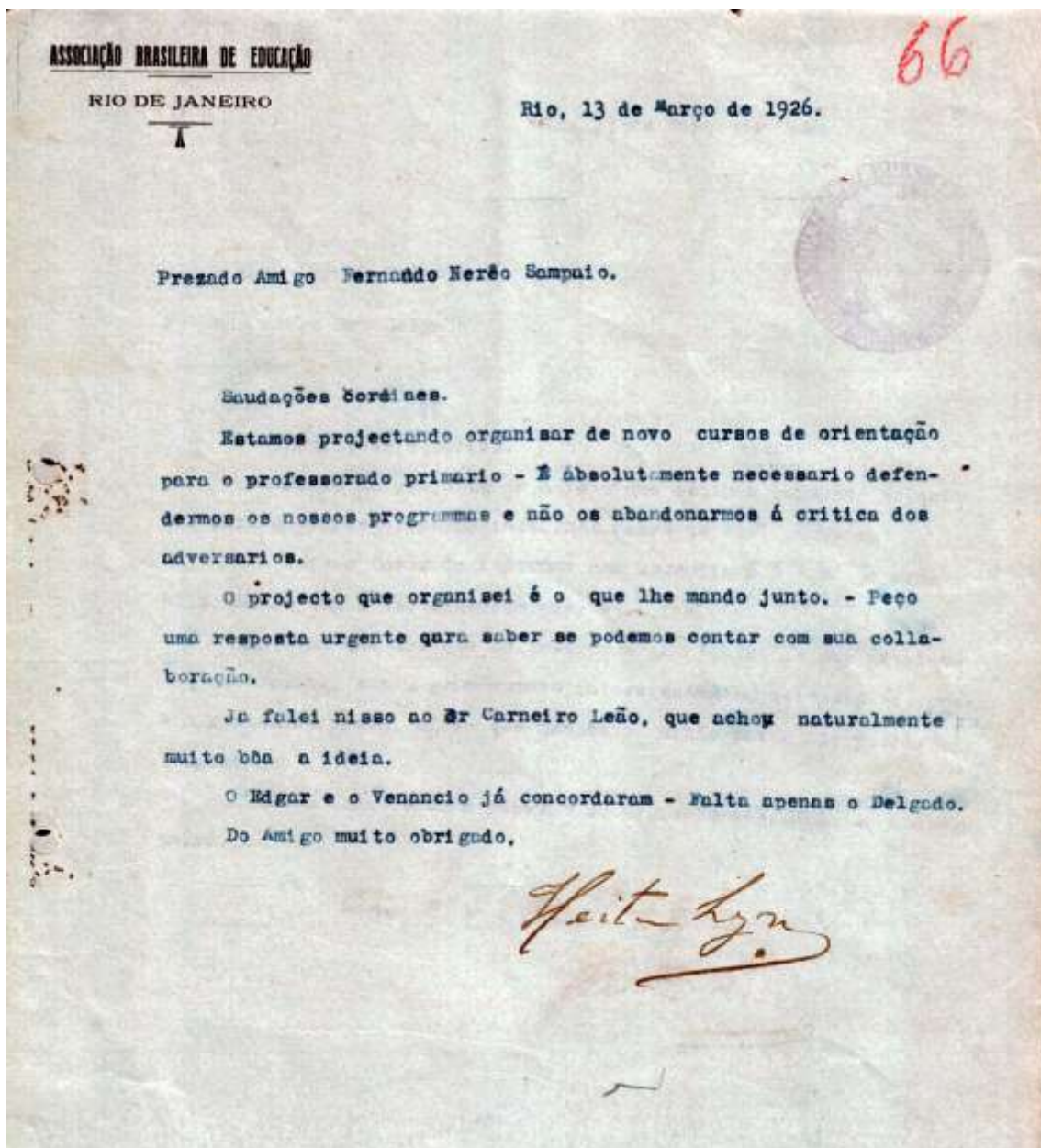
  
 Heloise Brainerd, Chefe  
 Secção de Cooperação Intellectual

Exma. Srta. Lucia Magalhães  
 Secretária Geral, Associação Brasileira  
 de Educação  
 Caixa Postal 1471  
 Rio de Janeiro, Brasil



Anexo 41 – Memorando dirigido à Fernando Nereo Sampaio

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.



## Anexo 42 (a) e (b) – Artigo “A União” – José Piragibe

Fonte: PIRAGIBE, José. “A União”. Revista Boletim, Ano V, nº 13, maio de 1929, pp. 44,45. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.

## A. B. E.

A proposito do ultimo Boletim da A. B. E., “A União” publicou o seguinte artigo do professor José Piragibe.

“O boletim n. 12 da Associação Brasileira de Educação, agora publicado, dará a quantos se interessam pelos mais importantes dos nossos problemas, informações sufficientes sobre o que tem feito pelo progresso do Brasil, com o sacrificio do tempo e do repouso, aquelle grupo de professores denodados.

A associação, declara o prof. Francisco Venancio F., germinou de uma semente lançada na Liga Pedagogica do Ensino Secundario. A Liga era tambem uma associação de professores. A alma da Liga desde o seu primeiro dia de existencia foi o Padre J. M. Madureira, o sabio jesuita, admirado e bem amado por todos que o conhecem. Retirou-se do Rio o padre Madureira, e a Liga fez o que não podia deixar de fazer: morreu. Heitor Lyra tomou o facho, reacendeu-o, e a chamma cada vez mais intensa ha de illuminar todo o Brasil.

A Associação Brasileira de Educação foi fundada em 1924 pelo prof. Heitor Lyra da Silva, e orgulha-se de o lembrar como um titulo de gloria.

Sobre Heitor Lyra da Silva, escreveu o prof. Barbosa de Oliveira as seguintes palavras: “Foi levado, a principio, pela simples successão dos factos de cada dia, friamente apreciados por uma consciencia inflexivel, a buscar no catholicismo a solução das grandes interrogações da vida. E depois, com a razão illuminada pela graça de Deus, viu, na expressão de François Couppée, brilhar a verdade como uma estrella e sentiu-a palpitar como um coração! “Credo, Domine” exclamou então, e piedoso recebeu os sacramentos da Penitencia e da Sagrada Eucharistia! E, no meio dos seus soffrimentos atrozés, teve occasião de intensamente experimentar e dizer o prazer inefavel e o conforto celestial de uma Comunhão, sentindo como a provação purifica e a dor acrysolia!”

A A. B. E. não se afastará dos principios que o fundador tinha bem gravados no coração.

A A. B. E. tem por lemma esta brilhante sentença de D. Antonio de Macedo Costa: “Creaí, pela educação nacional, em

cada intelligencia uma luz de justiça, e em cada braço um capital de prosperidade”.

D. Antonio de Macedo Costa foi o grande bispo que, offertando em nome de S. S. o Papa, a “rosa de ouro” á princesa imperial, disse, deante de Deus e dos homens, estas palavras memoraveis aos representantes do poder: “Vós que tendes nos hombros as tremendas responsabilidades do poder, sabeí que não podeis governar sós o Brasil, precisais, não podeis prescindir do auxilio da Religião”. E accrescentou: “A força material da autoridade publica apenas attinge o corpo, quando o attinge! E’ preciso uma força superior, sobrenatural, que penetre até ás almas, que chegue até o fundo das consciencias, para lá depor os germens fecundos da honra e da virtude”.

O discurso é de 28 de setembro de 1888. Ha quarenta annos. Após a abolição, veio porém, uma escravidão ainda peor. Proclamou-se a Republica. Veio o positivismo que a Revista de Antropophagia importou agora para a Europa, com o louvavel receio de o engulir. Com o positivismo que o povo não entendeu, mas que foi obrigado a aceitar, veio o resto por ahí á fora. Progresso material. Força material da autoridade publica, apenas attingendo o corpo. Sem Deus e sem rei. Descobrir as leis dos phenomenos e applical-as ao bem da humanidade. A’ proporção que se approximava o periodo positivo, termo da evolução humana, desenvolvia-se cada vez mais a acção da Igreja, que pertence ao periodo theologico. Fatigado de esperar o positivismo foi embora para casa. Mas ficou a crise da autoridade. Da autoridade que sómente dispunha, e podia dispor, da força material. Da autoridade no paiz, na familia e na escola. Materializou-se tudo. O vencedor é glorificado, adopte os meios que adoptou para obter a victoria. Em materia de ideal ou na familia reduziram-se as actividades e resumiram-se os esforços em empurrar o filho para as academias e para o titulo, empurrar a filha para o casamento. Seja como fór. O rapaz depois de formado vai ao paiz num concurso de auxiliar de escripta na Central. A filha depois de casada vai tocar nos cinemas, para sustentar o branco de alma negra. Pouco importa. “Satan conduit le bal”.



Veio a guerra. A guerra agiu sobre nós por indução. Tivemos também a nossa guerra, uma especie de "grippe nostra", como diz o latim seculo vinte dos esculpidos: E Satan continúa a ser o mestre-sala. Os corações passaram para a bocca. Mas que symbolo! Tilintam moedas acompanhando o jazz.

Comparado á França o Brasil ficou entretanto um paraizo de pureza.

Pois bem. Na França descobriu-se com Boutroux que as leis phisicas não attingem a totalidade do real. Verificou-se com Heurs Poincaré que as diversas hypotheses a que se reduzem as theorias scientificas têm apenas um valor pratico. Bergson applicou-se em apreender a realidade profunda, consciente ou espiritual que escapa á investigação scientifica. Abatido o materialismo, renasceu a metaphysica e o néothomismo, de que Maritian, um moço, é figura excelsa. Na França, um inferno comparado ao Brasil, abriu-se caminho á religião. Não acóde mais ao espirito de ninguem na França que os crentes sejam, sob qualquer ponto de vista, creaturas inferiores aos incréus.

No Brasil, para se chegar ás mesmas conclusões, serão necessarios os horrores da guerra, e a decadencia moral do "après-guerre"?

A A. B. E. graças a Heitor Lyra é desde 1924 uma nova componente nesse systema de forças que estão concorrendo para o nosso engrandecimento moral. Prepara o nosso engrandecimento moral. Precisa ser apenas mais conhecida. Precisa adoptar mais corajosamente as conclusões da

França moderna, e seguir o exemplo de Heitor Lyra. Para ser mais apreciada e mais auxiliada.

O boletim n. 12, agora publicado, e que se encontra na séde da associação á rua Chile n.º. 23, traz-nos esplendidas noticias. De todas, a mais agradável, é, sem duvida, a da proxima Conferencia Nacional de Educação, que se installará em Bello Horizonte, no dia 7 de setembro deste anno.

A A. B. E. é quem promove estas conferencias. Na primeira, realizada em Curityba, foi approvado por grande maioria, o seguinte voto:

"Que o ensino moral, em todos os institutos de educação no Brasil, tenha por base a idéa religiosa, o respeito ás crenças alheias e a solidariedade em todas as obras de progresso nacional".

A votação de Curityba terá em Bello Horizonte uma confirmação ruidosa. Porque a A. B. E. não tem apenas, para apoiá-la, as opiniões emitidas na primeira conferencia, mas ainda e muito principalmente o brilhante parecer de uma mentalidade superior, como a de Tristão de Athayde, um dos raros que podem ser apontados á juventude como exemplo e guia.

Terminada, assim, com chave de ouro a 2ª conferencia, os crentes e os que ainda não crêm, poderão dizer a si mesmos, com satisfação de quem cumpriu um sagrado dever, estas palavras consoladoras: Heitor Lyra deve estar contente.

E todo o boletim n. 13 será um hymno de gratidão.

## **Bureau International d'Éducation**

### **Litteratura infantil e paz internacional**

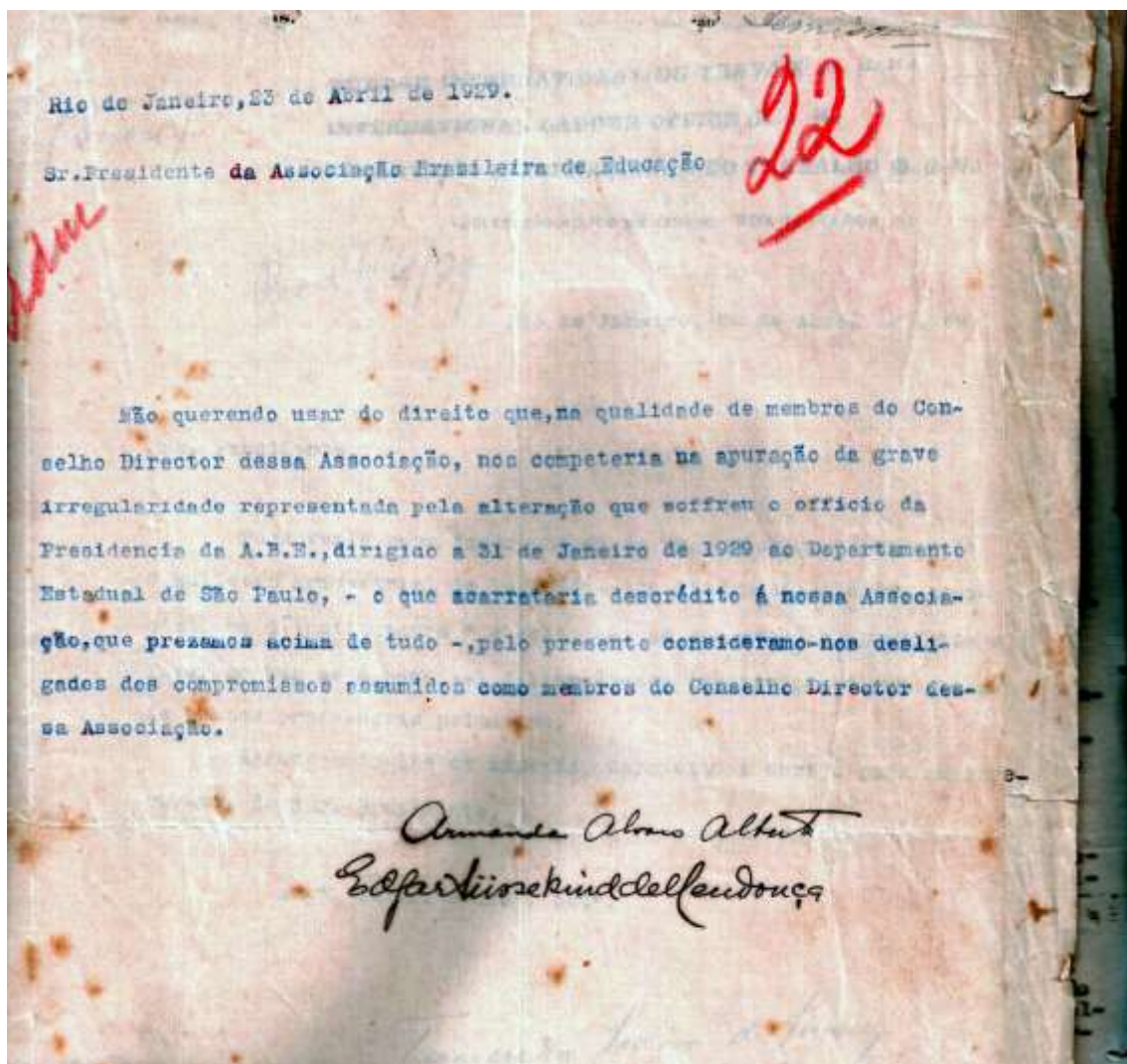
#### **FINS**

Preparar para julho de 1929 em Genebra, uma exposição de livros para crianças, acompanhada de um catalogo analy-

1) — Livros escriptos para estimular nas crianças o espirito de colaboração internacional.

2) — Livros particularmente populares no meio das crianças, representando

**Anexo 43** – Carta de renúncia de Armanda Alberto e Edgar Sussekind de Mendonça  
 Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.





Anexo 44 (a), (b), (c) – Carta de Mario Pinto Serva para ABE

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.

S. Paulo, 19 de Outubro de 1929

Presado Snr. GUSTAVO LESSA

48

Saudações.

Recebi a sua carta de 18 do corrente, convidando-me, em nome da A.B.E. a dar as razões em virtude das quizes deve fundar-se um Ministerio da Educação no Brasi. No momento não posso afastar-me de S. Paulo, para ir ao Rio debater o assumpto, como seria de meu desejo.

Por essa razão vou deixar externadas as razões em virtude das quaes parece-me indispensavel a fundação desse Ministerio.

A primeira dessas razões é que, no nosso paiz, creio que a função mais alta, mais indispensavel, mais sagrada, mais fundamental, a ser exercida pelos poderes publicos, é a educação do povo. Si todas as outras funções governamentais têm o Ministerio correlato, é evidente que a mais alta dessas funções não pode deixar de ter o seu orgem especifico, principalmente porque não pode haver função sem orgem.

Já Ruy Barbosa, no famoso Relatorio de 1882, relevava a indispensabilidade desse Ministerio, apontando todos os paizes do mundo que ~~em~~ o possuíam.

Si agora nós exigimos do Governo Federal que se preocupe maximamente desse assumpto, como pode elle fazello sem ter um Secretario de governo especialmente para isso, sem com a criação desse Ministerio, assignalarmos a importancia que as novas gerações dão ao assumpto?

A fundação desse Ministerio seria a consagração dos ideaes e aspirações ora em brillante destaque graças á pugnacidade e clarividencia dos combatentes da grande causa.

O Japão tem um Ministerio da Educação. A Inglaterra tem um Board of Education, cujo Presidente é Ministro de Estado. A França tem um Ministerio da Instrução Publica e Bellas Artes. A Italia tem um Ministerio da Instrução Publica. A Austria tem um Ministerio da Educação. A Argentina tem um Ministerio da Justiça e Instrução Publica. A Hollanda tem um Ministerio da Instrução, Sciencia e Artes. A Polonia tem um Ministerio da Educação. A Noruega tem um Ministerio da Educação e Negocios Ecclesiasticos. A Hespanha tem um Ministerio da Instrução Publica. A Grecia tem um Ministerio da Educação.



nisterio.

A primeira dessas razões é que, no nosso paiz, creio que a função mais alta, mais indispensavel, mais sagrada, mais fundamental, a ser exercida pelos poderes publicos, é a educação do povo. Si todas as outras funções governamentais têm o Ministerio correlato, é evidente que a mais alta dessas funções não pode deixar de ter o seu orgam especifico, principalmente porque não pode haver função sem orgam.

Já Ruy Barbosa, no famoso Relatório de 1882, relevava a indispensabilidade desse Ministerio, apontando todos os paizes do mundo que ~~em~~ o possuíam.

Si agora nós exigimos do Governo Federal que se preocupe maximamente desse assumpto, como pode elle fazello sem ter um Secretario de governo especialmente para isso, sem com a criação desse Ministerio, assignalarmos a importancia que as novas gerações dão ao assumpto?

A fundação desse Ministerio seria a consagração dos ideaes e aspirações ora em brilhante destaque graças á pugnacidade e clarividencia dos combatentes da grande causa.

O Japão tem um Ministerio da Educação. A Inglaterra tem um Board of Education, cujo Presidente é Ministro de Estado. A França tem um Ministerio da Instrução Publica e Bellas Artes. A Italia tem um Ministerio da Instrução Publica. A Austria tem um Ministerio da Educação. A Argentina tem um Ministerio da Justiça e Instrução Publica. A Hollanda tem um Ministerio da Instrução, Sciencia e Artes. A Polonia tem um Ministerio da Educação. A Noruega tem um Ministerio da Educação e Negocios Ecclesiasticos. A Hespanha tem um Ministerio da Instrução Publica. A Grecia tem um Ministerio da Educação.

Esses numerosos exemplos mostram a importancia que nesses paizes todos tem o assumpto. Ora, no Brasil essa questão avulta, no momento, de magnitude exigindo toda uma organização propria, com o aparelhamento conveniente. De mais, mesmo para a direcção do corpo tecnico ou profissional é preciso que elle tenha a indispensavel independencia sob a organização do Ministerio adequado. Tal Ministerio não poderia agora recair na burocracia pois que a opinião hoje se manifesta vigilante no assumpto, e o interesse nacional com que todo o mundo o acompanha não permitiria a esta nação de sua organização. A Nação inteira tem os seus olhos voltados para a questão, diariamente todos os jornaes della se occupam. A A.B.E. vela por elle, de maneira que a organização desse Ministerio da Educação seria a bem dizer o mais formidavel triumpho da idéa por que pugnamos, dando-se-lhe com a criação desse Departamento o relevo e destaque nacional que o problema hoje impõe.

Peço-lhe transmittir essas idéas á A.B.E., solici-  
tando em nome de desculpas de não poder comparecer pessoalmen-  
te, como seria de meu desejo.

att.º patricii obs.  
M. V. Santos Seroy

S. Paulo  
R. 1. Rio Branco 9



## Anexo 45 (a) e (b) – Carta sugerindo orçamento para educação

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência do Fundador – Enviada, 1924-1926. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.

Presado Dr. Gustavo Lessa

Cordeseas saudações.

Muito agradeço a bondade de sua carta de 17. Sobre o assumpto tomo a liberdade de desenvolver as seguintes considerações, pois a Associação Brasileira de Educação, a bem dizer, assumiu entre nós a função de um verdadeiro Ministerio Nacional de Educação, capaz de exercer a mais ampla influencia sobre o futuro nacional inteiro.

Em seu famoso Relatório de 1883, Ruy Barbosa demonstrou exuberantemente que as despesas publicas mais remuneradoras e reproductivas são as realizadas com o ensino. A educação, depois do pão, é a maior necessidade do povo.

Ha actualmente, dentro dos recursos e receitas dos governos brasileiros, da União, dos Estados e dos Municipios, meios financeiros de sobra para dar educação a todos os menores brasileiros sem excepção. E para tanto basta que todos esses governos apenas augmentem as suas dotações ou gastos orçamentarios para o ensino, despendendo, dentro dos seus orçamentos, percentagens maiores com a educação do povo, tirando de outras verbas para applicarem á instrução popular.

Actualmente, todos os governos do Brasil, o Federal, os estaduais e os municipaes, gastam um total de 150 a 200.000 contos com a instrução do povo no paiz inteiro. Pois bem, si todos esses governos pagassem a despendem 20 % (vinte por cento) de suas arrecadações totaes, com a educação do povo, estava integral e completamente resolvido o problema da educação nacional, e haveria, sem augmento de nenhum imposto nem tambem creação de taxa alguma especial, só com a applicação á instrução desses 20 % de todas as receitas federaes, estaduais e municipaes, haveria immediatamente cerca de 700.000 contos a se applicarem ao ensino do povo.

Assim é que a União já tem uma receita total de cerca de dois milhões de contos de réis. Ora, vinte por cento sobre essa somma são 400.000 contos. Todos os governos estaduais do Brasil egualmente já têm uma receita total de cerca de 1.500.000 contos. E vinte por cento sobre essa quantia são 300.000 contos. Por ultimo, todos os municipios do Brasil inteiro já têm uma renda total de 300.000 contos approximadamente. Vinte por cento sobre essa quantia são 60.000 contos.

Assim, temos:

20 %	sobre a receita federal	400.000:
20 %	sobre a receita dos Estados	300.000:
20 %	sobre a receita dos municipios	60.000:

Somma Rs..... 760.000:

Portanto, presentemente, podiam já estar sendo gastos esses 760.000 contos com a instrução do povo, em logar dos 150.000 ou 200.000 que se gastam.

A importancia das municipalidades brasileiras é que ellas já são em numero de 1.500. Gastando 20 % de suas receitas com o ensino, ellas se constituiriam outros tantos focos activos, em todos os recantos do paiz inteiro, para transformação da nossa população.

Nos Estados Unidos, segundo diz Beard em seu livro sobre o Direito Constitucional americano, as municipalidades em média geral despendem 33% (trinta e tres por cento) com a educação do povo.

Ora, si a Associação Brasileira de Educação chamasse a si esse programma, ella operaria no Brasil a maior transformação da nossa historia, e poderia desde esse momento declarar: "Neste logar e nesta hora começa a nova historia do Brasil".

Porque não basta pugnar por um grande ideal. E' abundantemente preciso encontrar os meios dynamicos de realisalo nos factos positivos.

A formidavel superioridade, no mundo moderno, dos povos anglo-saxonicos e germanicos sobre os latinos resulta exclusiva-



mente de que aquelles realisaram a mais intensa disseminação da cultura em todas as camadas da população, ao passo que estes têm as mais escandalosas porcentagens de analfabetismo, que não existe mais naquelles.

Levando a effeito esse programma a Associação Brasileira de Educação seria um verdadeiro e grande Ministerio de Educação Nacional, e levaria a effeito a grande e verdadeira politica de salvação nacional, unica capaz de transformar o nosso paiz na maior potencia moderna do mundo, após os Estados Unidos.

Em 15 de Novembro de 1890 reuniu-se no Rio a Constituinte Brasileira que, durante mezes, discutiu e elaborou a lei basica que temos. As discussões da Constituinte se prolongaram até 23 de Fevereiro de 1891, sendo no dia seguinte promulgada a Constituição. E essa Constituição é letra morta, pois nada adiantam direitos para um povo que os desconhece e não sabe usal-os.

Pergunto: não teria sido muito mais util que esse Congresso Constituinte si tivesse reunido exclusivamente para discutir e elaborar um plano integral de educação do povo brasileiro, em todos os Estados, em todos os municipios, em todos os recantos do paiz inteiro?

Os estadistas japonezes foram muito mais inteligentes que os nossos. E iniciaram a sua vida politica com muita mais sagacidade. Em 1872 um rescripto imperial declarou o seguinte: "A sciencia é necessaria a todos para o aperfeiçoamento moral e material e para o melhoramento das condições de existencia, sendo a igrorancia a mãe de todas as miserias que affligem a sociedade." E lançando as bases de uma organização nacional de ensino do povo, outro rescripto do mesmo anno declarava o seguinte: "Nosso objectivo daqui por deante é que a instrução não seja restricta a alguns, mas que ella seja difundida de tal maneira que não haja mais nenhuma só aldeia com uma unica familia ignorante nem tão pouco uma só familia com um unico membro ignorante. O saber de ora em deante não deve ser considerado como o privilegio das classes superiores, mas como herança ou patrimonio commum de que devem receber uma parte igual nobres e vavalheiros, cultivadores e operarios, homens e mulheres." Eis porque o rapido e quasi phantastico desenvolvimento do Japão, que em 1860 era um paiz barbaro, cujos portos foram abertos a canhoação pelas potencias occidentaes.

Pedindo desculpa pelo desenvolvimento dado a esta, subcrevo-me com elevado apreço e distincta consideração.

admirador attento e obrº

*M. de S. L.*



Anexo 46 (a) e (b) – Comunicação da ABE com o Presid. Getúlio Vargas

Fonte: Acervo ABE Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão. Pasta de Correspondência Enviada – CE.1 – 1925-1929 – A6 – 31. Documento digitalizado por Sônia Ribeiro de Souza em formato jpeg.

Rio, 12 de Setembro de 1931.

Exmo. Sr. Chefe do Governo Provisorio  
Dr. Getúlio Vargas

Considerando que só um tecnico, quanto possivel alheio ás questões de pura politica, convém á direção suprema dos interesses da educação e da saúde publica do país;

Considerando que a indicação de prestigiado nome do mais alto funcionario da Saúde Publica veio tambem satisfazer os brasileiros que labutam no magisterio;

Considerando que o atual interino da pasta de Educação e Saúde Publica é exatamente o eminente educador - no mais largo sentido da expressão - que ha meses, a Associação Brasileira de Educação escolheu para seu presidente e para organizar a grande conferencia de educação que se está preparando para dezembro;

Considerando que, pela primeira vez, neste país, um nome de ministro é respeitosa e sugerido ao Governo por uma classe que o reivindica como um de seus mais efficientes representantes:

A Associação Brasileira de Educação, conciente de estar consultando os interesses reais da Nação, vem pedir ao eminente Chefe do Governo Provisorio conservar o Dr. Belisario Penna no alto cargo de Ministro da Educação e Saúde Publica.

as.) Flavio Lyra da Silva  
Armanda Alvaro Alberto  
Laura Jacobina Lacombe  
Everardo Backheuser (pelos fundamentos apresentados em artigo no Jornal do Brasil de 5 do corrente)  
Francisco Venancio Filho  
Consuelo Pinheiro (ex-presidente da Seção de Ensino Primario)  
Clotilde M. Silva  
Eva L. Hyde  
Carlos de Queiroz  
Euclides Roxo (como presidente da Seção de Ensino Secundario)  
Carlos Delgado de Carvalho (como antigo presidente da A.B.E.)  
Mello Leitão (ex-presidente da A.B.E.)

C. A. Barbosa de Oliveira (antigo presidente da A.B.E.)  
M. Vera Delgado de Carvalho  
Decio Lyra da Silva  
Edgar Süsskind de Mendonça (presidente da Seção de Ensino  
Profissional).

Carlos Süsskind de Mendonça  
Achilles Lisboa  
J. P. Fontenelle  
Francisco José da Silva  
João Fulgencio de Lima Mindello (pela Sociedade Nacional de  
Agricultura)

Paschoal Lemme  
Gustavo Lessa  
Laura Xavier da Silveira

Comp. Sr. Dr. Antonio Joaquim  
de Castro, 193

Tanto a natureza de...  
Comissão de...