

# O NOVO, O VELHO, O PERIGOSO: RELENDO A CULTURA BRASILEIRA

MARTA M. CHAGAS DE CARVALHO

da Faculdade de Educação/USP

---

## RESUMO

O artigo analisa a narrativa que Fernando de Azevedo constrói sobre o movimento educacional nos anos 20 e 30, em *A Cultura Brasileira*, com a finalidade de propor algumas questões aos pesquisadores em História da Educação Brasileira. A partir da posição que o autor assume, num campo de lutas e conciliações, sua narrativa é tomada como prática discursiva que intervém naquele campo, efetuando uma determinada memória histórica, onde se obscurece a relevância de alguns temas e questões que o artigo procura apontar.

## SUMMARY

The article analyzes Fernando de Azevedo's narrative construction of the educational movement in Brazil's 20's and 30's (in his *A Cultura Brasileira*) with the purpose of raising some questions to researchers interested in the History of Brazilian Education. Azevedo's narrative is seen as a discourse practice acting upon a field of struggles and compromise which instantiates a certain historical memory in as much as the author's own position in regard to that field is concerned. The narrative thus obliterates some issues whose relevance the article wants to point out.

É de Fernando de Azevedo a observação de que, nos anos que se seguiram à Revolução de 1930, as novas idéias que vinham agitando os círculos educacionais foram engolfadas numa "zona de 'pensamento perigoso'" que, existente em qualquer sociedade, tenderia a "ampliar-se, nos períodos críticos, de mudança e transformações sociais" (Azevedo, 1943, p.402). O relato que Azevedo faz do movimento educacional nos anos 20 e 30, em *A Cultura Brasileira*, obra de que foi extraída a observação, é, ele próprio, exímio na arte de evitar essa zona.

A intensa agitação que marcara o movimento de renovação educacional nos anos 20 tinha se traduzido na organização da Associação Brasileira de Educação (ABE), promotora das notórias Conferências Nacionais de Educação. A convergência de projetos de construção da nacionalidade através da educação possibilitou forte coesão do movimento, neutralizando divergências que aflorariam na década de 30. Ao referir-se a essas divergências como "zona perigosa", Fernando de Azevedo minimiza o significado político do confronto que se instaura a partir de 1930.

Neste artigo proponho-me a problematizar a narrativa de Fernando de Azevedo, procurando apontar para questões que ela obscurece, ao expulsar do campo da investigação em história educacional todo um debate que remete para aquela zona perigosa.

Escrita durante o Estado Novo, *A Cultura Brasileira* conduz seu leitor a acompanhar, nos capítulos III e IV de sua Terceira Parte, o que é descrito como marcha gloriosa e avassaladora do "novo", batendo-se em diversas frentes contra o "velho", o "tradicional", o "arcaico". Ter-se-ia estabelecido no país "um novo estado de coisas, sob a pressão das causas econômicas, sociais, políticas" e dessa "fermentação de idéias" que, depois da guerra de 1914, se "alastava por todos os domínios culturais"; desse "estado de coisas" eram "sintomas" o movimento de renovação educacional, a Semana de Arte Moderna e as revoltas tenentistas. Espirava-se por toda parte "um sentimento cada vez mais vivo de desconfiança em relação ao antigo estado de coisas e às idéias estabelecidas e uma aspiração, vaga ainda quanto ao conteúdo e ao sentido das reformas, mas nem por isso menos vigorosa quanto à vontade de destruição e de mudanças econômicas, sociais e políticas" (Azevedo, 1943, p.383). Este sentimento e esta aspiração constituíram-se como ingredientes principais de uma "mentalidade revolucionária que se vinha formando numa atmosfera carregada de eletricidade", que "teria de desfechar, em 1930, numa revolução de maior envergadura" (Azevedo, 1943, p.383).

Ainda segundo Azevedo (1943), o Estado Novo, herdeiro da Revolução de 1930, seria o estuário em que desaguariam, depuradas por uma política de conciliação e compromissos, as águas da renovação. Desfecho do movimento ascensional pelo "novo", a Revolução de 30 teria concretizado algumas aspirações daquele movimento: "já se havia criado uma consciência educacional; algumas aspirações de cultura, como a criação de um Ministério de Educação, a reorganização do ensino secundário e superior e a

instituição de universidades, já se integravam no programa de uma corrente bastante forte para deixar de influir sobre o governo revolucionário, e encontravam, no novo ambiente, as condições mais favoráveis à sua execução" (p.395). Por outro lado, fruto de uma "aliança de grupos políticos de tendências as mais diversas" e não trazendo "um programa de política escolar nitidamente formulado", a Revolução teria intensificado as trocas culturais. No campo educacional, com isto, teria feito detonar um conflito entre duas mentalidades, inaugurando um "período crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucedera a um longo período orgânico de domínio da tradição e das idéias estabelecidas" (p.402). O golpe de estado de 1937 viria abafar o conflito "pela autoridade, (...) amainando as polêmicas" e "arrefecendo as paixões" (p.401). Se, com isto, o movimento pela renovação educacional arrefeceu, "alguns de seus princípios foram consagrados na nova Constituição, promulgada pelo Presidente da República e assinada por todo o Ministério" (p.411). Particularmente, as medidas que, na nova ordem instituída, facilitavam o implemento de uma política nacional de educação, são festejadas como "seqüência dessa marcha para a unidade que é toda a história da revolução de 30", que "teve o seu ponto culminante no golpe de estado e na Constituição de 1937" (p.414).

No passado assim interpretado é que o lugar do movimento educacional nos anos 20 e 30 é construído. Unificado como marcha ascensional pelo "novo", no período anterior a 1930, o movimento é expurgado de tudo o que nele foi compromisso com a conservação da ordem social existente. Capturado na polaridade *novo X velho* nos pós-1930, é depurado de suas implicações políticas, como se depreende da seguinte passagem:

"Não se pode (...) circunscrever o domínio dessas lutas, no terreno pedagógico, a uma discordância ou oposição entre política escolar da Igreja e a nova política de educação que adotava, como pontos de programa, alguns princípios repelidos por aquela, como a coeducação e a laicidade do ensino. Essas lutas complicaram-se sem dúvida, tornando-se mais ásperas e acesas, no seu desenvolvimento com o conflito de ideologias de esquerda e de direita, comunistas e fascistas, que fundaram na Europa, sobre o regime de um partido e em nome de um ideal de classe, raça ou nação, um Estado totalitário (...) o que então repercutiu no Brasil mais ou menos violentamente, pela organização e pelas atividades de partidos extremistas. Mas, desencadeadas pela reação da Igreja contra algumas das idéias reformadoras; sacudidas e turvadas pelos choques e doutrinas extremadas e de tentativas de infiltração de partidos subversivos, essas campanhas de renovação escolar tiveram, nas suas origens, e conservaram, em todo o seu curso, a oposição, que é um fato normal e constante em todas as sociedades, entre novos e velhos, entre tradicionalistas e renovadores, e que, tendo-se mantido larvada ou mal dissimulada no primeiro momento, se tornou aberta quando surgiram

as circunstâncias favoráveis às represálias e às resistências" (Azevedo, 1943,p.401).

Nela se lê que "doutrinas extremadas" e um "conflito de ideologias" importado teriam turvado as cristalinas águas de um embate, cujo teor é captado como oposição entre "novos" e "velhos", "fato normal e constante em todas as sociedades". Os agentes da contenda são diluídos: a política escolar da Igreja é apenas fator desencadeador de um embate, que se deu num campo ideológico mais amplo, como conflito entre posições de esquerda e de direita. Mas, também este conflito é esvaziado: tais "doutrinas extremadas" teriam *sacudido* e *turvado*, sem conseguir desviá-la de seu curso, a contenda entre "tradicionalistas" e "renovadores".

O leitor que se perguntar pelo conteúdo real do embate entre "novos" e "velhos" não encontrará, entretanto, resposta satisfatória. Talvez porque o "período crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo", que sucede à Revolução de 1930 se caracterizasse por uma "fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes e, depois, numa pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação genérica de 'educação nova' ou de 'escola nova', suscetível de acepções muito diversas" (Azevedo, 1943, p.402). Numa leitura mais atenta, poderá registrar, contudo, que as acepções do "novo" disseminadas pelo texto entrecruzam-se de forma a enfiar seu significado naquilo que é referido como "marcha resoluta para uma política nacional de educação", cujo objetivo principal seria minar o papel dos sistemas educativos estaduais, de conservação e difusão de tipos de ensino tradicionais e das velhas culturas.

Na narrativa de Azevedo, a apologia das medidas unificadoras, que a política centralizadora do Estado Novo facilitava, se expande retrospectivamente para o enaltecimento da campanha de renovação escolar dos anos 20, que teria tido naquelas medidas, sua concretização e sua significação última. A fragmentação do movimento educacional no pós-30, a pluralidade de doutrinas que "mal se encobriam sob a denominação genérica de 'educação nova' ou de 'escola nova' não é tomada como campo aberto ao mapeamento das posições em conflito, mas retida enquanto "confusão" doutrinária, destinada à lata de lixo da história. Convém à narrativa de Azevedo, que se propõe a desobstruir a rota da "marcha resoluta para uma política nacional de educação", dissolver o conflito na generalidade de uma confusão doutrinária. Aquela política, obra de unificação dos sistemas educativos estaduais através da "unidade fundamental de diretrizes", era um dos meios, "certamente o mais poderoso e eficaz", com que o Estado Novo realizava "obra de assimilação e reconstrução nacionais" (Azevedo, 1943,p.415)<sup>1</sup>. Frente à magnitude desta obra, os embates de ontem se esvaneciam e podiam ser apresentados, sob o influxo apaziguador do Estado Novo, como fruto de incompreensões recíprocas. O campo de lutas permanece, entretanto, demarcado por dupla conveniência.

A polarização *novo X velho* homogeneiza cada um dos grupos em conflito e, por outro lado, assinala os vilões e os heróis da estória. A distribuição dos "fatos" relatados por séries marcadas diferencialmente pelas rubricas "novo" e "velho" é operação suficiente para amalgamar iniciativas díspares, constituindo-se seja como "renovadoras", seja como "tradicionalistas". Com tal procedimento, a narrativa opera com a indeterminação semântica dos termos "novo" e "velho", de modo a neles capturar a significação produzida no relato apologético da história então recente do país.

Teria havido, leu-se há pouco, uma simples coincidência temporal entre o "movimento de reformas pedagógicas" e a "propagação de doutrinas extremistas". A "zona de 'pensamento perigoso'" referida no início deste artigo seria, ao que tudo indica, fruto também desta simples coincidência temporal. De qualquer forma, dela faria parte uma série de temas caros à moderna pedagogia, cuja simples menção seria marcada pelo sinal do perigo indicando, segundo o mesmo Azevedo, que "a sociedade ou os elementos que a dirigem" os consideram "tão vitais e, por conseguinte, tão sagrados que não toleram sejam profanados pela discussão" (Azevedo, 1943, p.403).

Não é, efetivamente, pela retomada e pela exploração desses temas que Azevedo monta sua narrativa sobre o movimento educacional. O leitor fica apenas sabendo que a laicidade, a coeducação e o chamado "monopólio" estatal no campo educacional foram alguns deles. Além disso, fica informado de que a luta se espalhou no campo específico da pedagogia em torno do ideário da chamada "Escola Nova". Para além disto, tudo se dissolve. As alusões que faz às iniciativas rubricadas como "renovadoras" depuram-nas de seus aspectos mais polêmicos. É o caso, por exemplo, das referências às reformas promovidas por Anísio Teixeira no Distrito Federal. Nelas, nenhuma alusão, por exemplo, à experiência de introdução do chamado *self-government*<sup>2</sup> nas escolas cariocas, experiência que foi um dos principais motivos das perseguições sofridas por Anísio, e que foi ferozmente atacada pela militância católica como uma tentativa de "zelosamente" cultivar a indisciplina nos bancos escolares, no intento de "inocular nas crianças o espírito de revolta contra a ordem social existente" (Van Acker, 1936,p.14). Persiste, neste caso, apenas o elogio vazio dos "novos métodos de administração escolar", ou da "aplicação mais larga dos métodos científicos aos problemas de educação" (Azevedo, 1943,p.403).

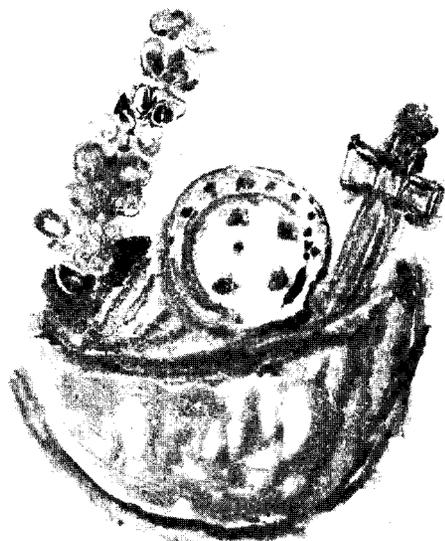
1 A questão da superação da chamada "dualidade" do sistema de ensino, na narrativa de Azevedo, restringe-se praticamente a um problema de unificação das então diferentes estruturas educacionais estaduais num sistema nacional. Essa era uma das acepções da questão. A ênfase de Anísio Teixeira, por exemplo, está na superação da dicotomia trabalho manual x trabalho intelectual.

2 Uma questão que incomodaria o ponto de vista católico pelo não-primado da hierarquia e da autoridade na relação professor-aluno.

Com tais procedimentos, o discurso de Azevedo esvazia o embate político que teve curso no movimento educacional, posicionando-se na mesma linha da "política de compromisso, adaptação e equilíbrio" que ele atribuía ao Estado Novo. Não faz referência alguma, por exemplo, ao exacerbamento do conflito que, por ocasião da VI Conferência Nacional de Educação realizada em Fortaleza, em 1934, resultou num atentado contra a vida desse hoje esquecido Edgar Sússekind de Mendonça. Naquela ocasião, por ter enfrentado uma assembléia apinhada de militantes da Legião Integralista, opondo-se a uma moção em favor do ensino religioso, foi estigmatizado pela imprensa cearense como um "estrangeiro de alma e de nome" que vinha "do Sul", "a título de pedagogo", contaminar "o povo cearense com doutrinas dissolventes". Com sua intervenção na Conferência, que acaba resultando na suspensão da sessão de 7 de fevereiro, o "comunismo", segundo a mesma imprensa, teria "arvorado seu estandarte rubro", fazendo emergir "imundícies precipitadas", "dejetos pestilenciais", que jaziam latentes sob as "águas paradas" dos debates educacionais<sup>3</sup>. Sússekind — que, um ano depois, iria amargar na prisão a "política de compromissos, de adaptação e de equilíbrio" que resultou no Estado Novo — não era figura secundária no movimento educacional. Fora um dos quatro fundadores da Associação Brasileira de Educação, em 1924, um dos poucos militantes que desde então nela permaneceu depois de 1932, quando o grupo de Fernando de Azevedo adquiriu o controle da entidade, e foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Pelo atentado sofrido em Fortaleza, não recebeu da ABE — a cujos quadros ainda pertencia em 1934 — nem ao menos uma moção de solidariedade.

A desmontagem da narrativa de Fernando de Azevedo sobre o movimento educacional, nos anos 20 e 30, que se empreende neste artigo, não se propõe, entretanto, apenas como questão de justiça em relação àqueles educadores que, como Anísio Teixeira e Edgar Sússekind de Mendonça, foram perseguidos e marginalizados pela ação repressiva do Estado, aliada à truculência de alguns inimigos e à omissão de muitos parceiros<sup>4</sup>. Tão longa incursão tem, principalmente, o objetivo de lançar algumas perguntas provocativas para os pesquisadores em História da Educação Brasileira. Não estaria o campo de pesquisa excessivamente demarcado pela narrativa de Azevedo? Não tem ele funcionado como espécie de pano de fundo, sobre o qual se configuram os objetos de investigação? Sua ênfase às disposições legais, que teriam garantido a constituição de um sistema nacional de ensino, não tem desviado a investigação de temas mais aptos para elucidar a história da escola brasileira na República? Qual teria sido, por exemplo, o impacto da prática da geração de educadores que atuou nas décadas de 20 e 30 — incluindo-se nela os militantes católicos — na constituição dos saberes produzidos na escola e sobre ela? Quais seriam as conseqüências, para o conhecimento da escola brasileira, se nos dispuséssemos a percorrer

a zona de perigo referida por Azevedo, resgatando não apenas os termos de um conflito, mas as práticas dos agentes nele envolvidos?



3 Estas acusações encontram-se em notícias de jornais constantes da pasta relativa à VI Conferência Nacional de Educação, no acervo dos arquivos da Associação Brasileira de Educação, no Rio de Janeiro. Os recortes arquivados não identificam o jornal de origem.

4 Não se pretende tampouco esgotar, nesse artigo, a complexa questão do posicionamento pessoal de Fernando de Azevedo no confronto político-pedagógico de sua geração, mas apenas evidenciar a posição que assume o sujeito de enunciação no discurso que produz sobre o movimento educacional.

A geração de educadores a que Azevedo pertenceu teve, desde os anos 20, a ambição, confessada por Lourenço Filho em 1935, de enfrentar os "problemas de organização nacional" por meio de uma "organização da cultura", que promovesse "uma grande reforma de costumes", imprimindo "sentido e direção" à vida nacional (Lourenço Filho, 1935, p.22). Não ignorava a importância da construção e consolidação de uma hegemonia cultural, que garantisse a eficácia do aparelho escolar na consecução do projeto de sociedade que ideava. Por isso se organizou, propondo-se a desencadear um amplo movimento de opinião pública em favor da "causa educacional" através da ABE, a partir de 1924. Essa organização começou a colher os primeiros frutos a partir de 1928. Na Segunda Conferência Nacional de Educação, realizada em Belo Horizonte em novembro desse ano, a ABE foi reconhecida pelo governo mineiro (na pessoa do presidente Antonio Carlos), como entidade que realizava "uma obra de governo, na qual o poder público se supre de suas deficiências, nela se inspirando para suas decisões" (Andrade, 1928).

Mas é com a Revolução de 1930 que a ABE alcança o *status* político almejado, passando a funcionar, nos anos que imediatamente sucederam à Revolução, como espécie de prolongamento do Ministério da Educação, então criado. Na Quarta Conferência, é consagrada: o Governo Provisório pede aos conferencistas nela reunidos que forneçam a "fórmula feliz", o "conceito de educação" que embasa sua política educacional. A história é conhecida: a recusa da Conferência em responder ao Governo abre espaço político para o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O que é pouco sabido é que, por ocasião desta Conferência, eram os católicos — que abandonariam a ABE no ano seguinte para organizar-se na Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE) — que detinham o controle da entidade. E, também, que a Conferência não respondeu ao Governo porque a intervenção de Nóbrega da Cunha no Congresso desarticulou a resposta que vinha sendo preparada pelos seus organizadores de comum acordo com o Ministério da Educação<sup>5</sup>.

Nos anos 20, a "causa educacional" aglutinou, numa campanha comum, os adversários da década de 30. Lideranças católicas do movimento no pós-30 — como Everardo Backeuser, Barbosa de Oliveira e Fernando Magalhães — foram das que mais se evidenciaram na organização da ABE nos anos 20, chegando mesmo a deter o controle da entidade no período 1929-1931. O projeto que amalgamou, na ABE dos anos 20, católicos e os chamados "liberais", teve sua formulação ideológica mais acabada no âmbito do nacionalismo que contamina toda a produção intelectual do período. Neste âmbito, o papel da educação era hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar seus habitantes em povo, constituindo a "nação" (Carvalho, 1986; 1988). Tal projeto formulava-se como programa de disciplinarização das populações, capaz de implantar hábitos

de trabalho e cultivar a operosidade como valor cívico. Mas não se esgotava nisso, pois era preciso, como pontificava Lourenço Filho na Primeira Conferência Nacional de Educação, em 1927, garantir a unidade política do país, inculcando, "em todas as crianças brasileiras, idéias e sentimentos necessários à própria existência da nacionalidade" (Lourenço Filho, 1928;p.9-10). Cabia à escola a "homogeneização necessária dos indivíduos como membros de uma comunhão nacional" (Lourenço Filho, 1928;p.10). Se isto não significava, para Lourenço Filho, a defesa de um "padrão rígido de escola", as principais lideranças católicas do movimento propugnavam a uniformização da escola primária. Fernando Magalhães e Barbosa de Oliveira repetiam Afrânio Peixoto, propondo uma escola que funcionasse como "usina em série da formação dos mesmos brasileiros, educados e cultos (Oliveira, 1928).

O intento de homogeneizar e disciplinar as populações — amplamente disseminado entre os reformadores sociais sediados na ABE dos anos 20 — trazia para o centro dos debates o que se entendia como problema relativo à formação das "elites diretoras" — em particular, a dos professores, propostos como "organizadores da alma popular"<sup>6</sup>. Antes de 1930 parecia possível, aos reformadores sociais aglutinados na ABE, o consenso quanto a um trabalho de homogeneização ideológica dos professores. A Segunda Conferência chegou mesmo a aprovar, sob aplausos, a realização de um congresso especialmente voltado para a viabilização de um acordo entre os governos estaduais e federal, que assentasse "um plano de educação moral teórica e prática em todas as escolas normais brasileiras, integrando as mesmas finalidades humanas e nacionais" (Segunda Conferência, 1928). As doutrinas escola-novistas — que não deixam de ser, em certo sentido, receituários de comportamento exemplar dirigidos aos professores — constituíam-se ainda, aos olhos daqueles reformadores, num emaranhado de propostas convergentes cuja virtude principal era tornar mais eficiente o trabalho escolar.

A partir da encíclica *Divini Illius Magistri* — que, em 1929, fixava os princípios a que qualquer pedagogia (católica) deveria subordinar-se — essa percepção se alterou radicalmente. Quando, com a Re-

5 A intervenção de Nóbrega da Cunha consistiu, basicamente, em evidenciar aos conferencistas que o governo e os organizadores da Conferência partilhavam a concepção educacional dualista, segundo a qual existiria uma escola para o povo e outra para as elites. Sua estratégia foi a de dirigir, à Conferência, a questão preliminar: devia esta responder ao governo? Defendendo a projeção de uma resposta negativa, Nóbrega da Cunha argumentava que o tema central da Conferência — as grandes diretrizes da educação popular — vinha sendo entendido apenas no sentido restrito que se atribuía então à "educação para o povo". Ver, a respeito, Carvalho (1986) e Cunha (1932).

6 A expressão é de Alba Cañizares Nascimento, em tese apresentada à Segunda Conferência Nacional de Educação, que foi aplaudida e aprovada de pé.

volução de 30, abrem-se possibilidades efetivas de o movimento educacional influir na prática estatal, instala-se, aberta, a luta pelo controle do aparelho escolar. Não parece, entretanto, que as vitórias alardeadas por Fernando de Azevedo em sua narrativa tenham sido derrotas para os católicos. Estava efetivamente em curso, desde os anos 20, o que ele chama de "marcha resoluta por uma política nacional de educação". As divergências existentes quanto a uma maior ou menor centralização administrativa, por exemplo, tinham apenas importância secundária num projeto de unificação e homogeneização nacional, que se montava preponderantemente através da constituição e da consolidação de uma hegemonia cultural<sup>7</sup>. As divergências medravam por outras instâncias. Uma delas, a mais importante, talvez, dava-se no campo doutrinário da pedagogia, no qual se disputava o controle ideológico do professorado.

Católicos e os chamados "liberais" sediados na ABE nos anos 20 estavam convencidos de que a organização do cotidiano escolar e a regulação das relações sociais no interior da escola eram questões relevantes para seu intento de reforma social. Em consonância com essa convicção, utilizavam-se de todos os meios disponíveis para conformar a escola a seus fins. Ocupar posições estratégicas no aparelho de Estado, influir nas decisões governamentais, organizar-se com a finalidade de difundir teorias e preceitos pedagógicos, firmar-se na imprensa e no mercado editorial eram estratégias de extrema relevância na luta pelo controle do aparelho escolar.

Pouco se sabe, efetivamente, das dimensões e dos resultados dessa luta. Temo-nos acostumado a acreditar que a militância católica foi apenas responsável por barrar o avanço dos chamados Pioneiros da Educação Nova. Sabemos pouco da prática destes "pioneiros", na reorganização e remodelação dos serviços educacionais que foram chamados a gerir no pós-30. Mas sabemos muito menos a respeito do trabalho insidioso e minudente que a Confederação Católica Brasileira de Educação realizou junto ao professorado. Ignorância injustificada, se admitirmos que, na luta pelo controle do aparelho escolar, o confronto doutrinário no campo pedagógico tinha papel central, por nele estarem sendo normativizadas as práticas escolares. A não ser que pudéssemos apostar que aquele confronto esgotou-se em si mesmo, sem deixar suas marcas na constituição daquelas práticas, em momento tão importante na construção e expansão do sistema escolar brasileiro.

O movimento católico contava, em seus quadros, com especialistas em questões educacionais que militavam de longa data na ABE. Alguns deles, como Backeuser e Barbosa de Oliveira, foram mesmo alguns dos principais divulgadores do escolanovismo nos anos 20. Backeuser, que seria presidente da CCBE nos anos 30, quando se tornaria também integralista, havia sido um dos quatro primeiros fundadores da ABE e colaborador de Azevedo na reforma de 1928 no Distrito Federal. Tendo sido o fundador e organizador da Cruzada pela Escola Nova, Backeuser foi um dos militantes católicos que, per-

manecendo adepto das novas doutrinas pedagógicas na década de 30, passou a depurá-las, através de intensa militância intelectual, de tudo quanto fosse incompatível com a doutrina fixada na *Divini Illius Magistri*.

Quando, sob o influxo desta, e na nova correlação de forças inaugurada com a Revolução de 1930, o movimento educacional se fratura e os antigos aliados se transformam em adversários, o que está em jogo é mais do que a disputa em torno de tópicos isolados de um programa ou de inofensivas teorias pedagógicas. É um projeto de "organização nacional por meio de uma organização da cultura", que se fratura em pelo menos duas propostas políticas rivais. Sedimentadas sobre o solo comum de convicções e interesses amplamente partilhados, tais propostas tinham na questão do ensino religioso apenas um de seus pontos programáticos. "Deixemos por favor de Deus", advertia Leonardo Van Acker, "as questiúnculas sobre o b-a-ba. Nem nos salvará uma horinha de ensino religioso, se o resto do sistema educacional for socialista ou comunista 'bem intencionado' !! Seria um balde de água doce no mar" (Van Acker, 1936:p.16)<sup>8</sup>.

Desmontar as estratégias com que se construíram as acusações recíprocas, bem como as narrativas sobre os episódios que marcaram o debate político travado no domínio educacional, pode vir e evidenciar que a linha que demarca o campo de contenda, constituindo os oponentes e seu objeto, os vencidos e os vencedores pode ser sinuosa, passando a dividir os que se apresentam como parceiros e a unir os que se declaram adversários. Este deslocamento pode vir a abrir novas perspectivas para os estudos de História da Educação Brasileira. Pode até, eventualmente, vir a revelar que a realidade da escola brasileira está menos distante dos propósitos reformistas dos que a elegeram como objeto de intervenção. Mas fazê-lo supõe um amplo programa de pesquisas. Um programa que implica em considerar narrativas como a de Fernando de Azevedo como intervenções que efetuam uma determinada memória histórica a partir de uma posição determinada. Envolve explicitar o recorte que efetuam, fazendo falar aquilo que silenciam pelo cotejo com documentação mais ampla. Envolve também evidenciar as escolhas que as organizam, estabelecendo nexos narrativos que determinam a pertinência de narrar isso ou aquilo, assim como a maior ou menor relevância de cada tópico narrado. A partir daí, será possível reavaliar as práticas dos agentes envolvidos na contenda. Entre elas, as práticas discursivas que recortaram e reordenaram o campo doutrinário da pedagogia, tomadas também como intervenções num campo de lutas e conciliações.

7 Ver, a respeito, Carvalho (1989).

8 No relato de Nóbrega da Cunha sobre a Quarta Conferência Nacional de Educação, também se evidencia que pelo menos alguns dos defensores da escola leiga rejeitavam a proposta pedagógica católica, enquanto proposta política de regulação das relações humanas na ordem civil. Ver, a respeito, Cunha (1932) e Carvalho (1987).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, A. C. R. Discurso. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2. *Anais*. Belo Horizonte, 1928.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943.
- CARVALHO, M. M. C. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo, 1986. Tese (doutor.) FE/USP.
- . O nacional e o regional nos debates promovidos pela Associação Brasileira de Educação nos anos 20. *Cadernos ANPED* (nova fase). Rio de Janeiro, (2):23-9, 1989.
- . Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (66): 4-11, ago. 1988.
- . Pelo ensino público leigo e gratuito. *Revista da Universidade de São Paulo*. São Paulo, (6), jul./set. 1987.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2. *Anais*. Belo Horizonte, 1928.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6. Rio de Janeiro. [Pasta no Arquivo da ABE] Rio de Janeiro, ABE, s.d.
- CUNHA, N. *A revolução e a educação*. Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 1932.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Discurso na abertura. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7. *Anais*. Rio de Janeiro, ABE, 1935.
- . A uniformização do ensino no Brasil. *Educação*. São Paulo, 2(1), jan. 1928.
- VAN ACKER, L. Escola nova e comunismo. In: CORREA, A. (org.) *O Sr. Fernando Azevedo, a sua sociologia aguda e do mais que lhe aconteceu*. São Paulo, Centro D. Vital, 1936.

