

Notas para Reavaliação do Movimento Educacional Brasileiro (1920-1930)

Marta Maria Chagas de Carvalho

Do Depto. de Filosofia e Ciências da Educação, FE/USP

RESUMO

Este artigo expõe alguns resultados de pesquisa sobre a Associação Brasileira de Educação (A.B.E.) e seu projeto pedagógico nos anos de 1920 e 1930, sugerindo algumas retificações às interpretações dominantes na historiografia educacional sobre o período. Sustenta que o refluxo das campanhas de alfabetização e a valorização do que era entendido como "educação integral" não significavam uma despoliticização do campo educacional, mas sua politização em novos termos. Situa a campanha educacional no âmbito de uma vasta empresa de reforma dos costumes que allava médicos, higienistas e engenheiros aos educadores. Evidencia a subordinação dos programas de modernização da escola e da sociedade a projetos de controle social cuja configuração busca no tema da "organização do trabalho". Articula este tema como programa de reorganização da escola sob o modelo da fábrica para, em seguida, inscrevê-lo em projeto nacionalista de marcado autoritarismo.

SUMMARY

This paper exposes some results of a research about Associação Brasileira de Educação (A.B.E.) and its pedagogical project in the 1920's and 30's. It suggests some corrections to the dominant interpretations in educational historiography about those years. It states that discredit upon alphabetization campaigns and valorization of what was then meant by "integral education" did not mean a despoliticization of educational subjects. On the contrary, they were politicized in a new way. Educational campaign is included in a wide project of reform of values and habits which grouped physicians, hygienists and engineers to educators. It is shown that programs of school and society modernization were subordinate to projects for social control, through the theme of work organization. This theme is articulated to the project of school reorganization based on a factory model and is included in an authoritarian nationalistic project.



Na bibliografia sobre o movimento educacional brasileiro das décadas de 1920 e 1930, os relatos de alguns de seus mais importantes protagonistas não são, em geral, retomados enquanto versões dos acontecimentos, mas alçados a testemunhos incontestes que definem seu sentido. Assim, a interpretação e a crítica articuladas na referida bibliografia orientam-se preponderantemente como operação que se sobrepõe a um objeto constituído previamente sem suficiente crítica documental. Os conflitos político-ideológicos que conformaram e dividiram o movimento não são suficientemente resgatados na análise. Não é, por isso, suficientemente considerada a situação particular de produção dos discursos em interação que tecem a trama dos acontecimentos estudados. Com isto, perde-se a possibilidade de situar os testemunhos disponíveis posicionando-os no processo constitutivo do movimento e, com ela, a de situar os diversos projetos pedagógicos que circularam com referência às alternativas políticas do momento histórico em que foram elaboradas. O resultado é uma imagem petrificada do movimento, que acaba por suscitar esforços interpretativos e explicativos que prejudicam a inteligibilidade histórica do papel da escola e dos projetos político-pedagógicos das classes dominantes no Brasil republicano.

Nos testemunhos de Fernando de Azevedo, o traço "renovador" do movimento educacional é realçado em detrimento de seus aspectos conservadores e a marca da inovação, positivamente valorada, expande-se enquanto signo de democratização da escola e da sociedade para um conjunto de iniciativas educacionais relatadas. Este traço renovador, preservado em seu significado democratizador, é em geral criticado, nos estudos a respeito do movimento, como equívoco de reformador bem-intencionado mas ignorante das reais determinações sociais do país (ver, p. ex., Cury, 1985, esp. p.18-19 e 184; Ribeiro, 1978, p.83). Com isto, abre-se espaço para as interpretações e explicações referidas, constituindo-se novo "caso" de transplante cultural e de antecipação dos projetos educacionais das elites brasileiras. Caricatamente: o movimento dos educadores não se traduziu em realizações porque seus projetos se antecipavam à realidade social brasileira, inspirados que eram em ideologia forjada no estrangeiro. Mimetismo inconseqüente, o movimento

pela "nova" educação seria mais um caso a atestar a fragilidade das classes sociais ou de fração delas na formulação e imposição de projetos políticos de seu interesse, em 1930.

O debate em curso na historiografia recente sobre o período convida ao redimensionamento dessas formulações e, com ele, a uma revisão das interpretações correntes sobre o movimento educacional. Especificamente, a tese que atribui à burguesia industrial a disseminação de um projeto político centrado no "tema da industrialização", a qual exigiria o concurso técnico de inúmeros reformadores sociais (Decca, 1983 e Munakata, 1984), convida a uma reinterpretação do movimento educacional. Esta deve indagar sobre a possibilidade de ele ter funcionado como instância de disseminação daquele projeto e sobre a configuração específica que, no movimento, teria adquirido.

Com a finalidade de contribuir para tal revisão, pretende-se neste artigo resgatar alguns dos resultados de pesquisa que resultou em tese de doutoramento defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sobre a Associação Brasileira de Educação nos anos 20 (Carvalho, 1986). Preliminarmente, entretanto, é estratégico visitar rapidamente os capítulos de *A Cultura Brasileira* em que Fernando de Azevedo traça a fisionomia do movimento¹.

Nos capítulos III e IV da Terceira Parte de *A Cultura Brasileira* – obra escrita durante o Estado Novo – a oposição *novo X velho* opera como regra de ordenação discursiva que articula como eventos conexos um conjunto de iniciativas constituídas como "renovadoras", contrapondo-se ao que é estabelecido como o "velho". A narrativa produzida constrói o lugar do movimento educacional ratificando, concomitantemente, a memória, então oficial, sobre a história recente do país. Ruptura com a "política oligárquica", a Revolução de 30 é proposta como o desfecho necessário da insatisfação política dos anos 20, insa-

1 A escolha de *A Cultura Brasileira* justifica-se porque talvez seja esta a obra mais freqüentemente utilizada como apoio documental nas referências feitas ao movimento educacional brasileiro nas décadas de 1920 e 1930.

tisfação que tinha no movimento educacional – ao lado das revoltas tenentistas e da Semana de Arte Moderna – uma de suas manifestações; insatisfação, por sua vez, capturada como demanda de modernização do país. Nessa visão do passado, o movimento dos educadores dos anos 20 é unificado como marcha ascensional pelo “novo”. Após 30, é esquadrihado pela mesma oposição que constitui os chamados “pioneiros da educação nova” em arautos incontestes da tão ansiada “modernização”. Seus opositores são os baluartes da velha ordem (Azevedo, 1943, p. 383-425).

É possível destacar basicamente três acepções do “novo” no campo educacional, segundo Azevedo (1943, p. 383-9):

- 1) a permeabilização do país aos valores culturais da Europa e dos Estados Unidos do pós-guerra, com especial relevo para as “reformas educacionais com que se sonhava forjar uma humanidade nova em que se concentravam as últimas esperanças de uma vida melhor, da restauração da paz pela escola e da formação de um novo espírito, mais ajustado às condições e necessidades de um novo tipo de civilização”;
- 2) a adaptação do sistema escolar “às exigências de uma sociedade nova, de forma industrial, em franca evolução para uma democracia social e econômica”, sem que fosse descuidada sua adaptação às “condições específicas do meio social brasileiro, ainda não profundamente atingido pelos efeitos da revolução industrial”;
- 3) a unificação do sistema educativo em âmbito nacional por uma “política orgânica traçada pelas elites governantes”; em outros termos, o que era entendido por uma “política nacional de educação”.

As duas primeiras acepções são privilegiadamente constitutivas da imagem sedimentada nos estudos sobre o movimento, caracterizado este principalmente, como incorporação dos modelos estrangeiros da chamada Escola Nova, que se teria voltado para a modernização de *sensu* democratizador do sistema escolar. A terceira destas acepções é geralmente fixada como decorrência da segunda: a modernização e a democratização do sistema exigiam – é o que se avalia na esteira de intérpretes como Fernando de Azevedo – a superação da dualidade dos sistemas escolares vigentes até 1930 pela articulação de um sistema nacional. O registro, nos estudos sobre o movimento, da primeira dessas acepções, geralmente não é acompanhado de análise que deslinde o sentido particular de que se revestiu a referida incorporação; o sentido democratizador atribuído ao projeto de renovação escolar é insuficientemente contestado. Finalmente, a “unificação do sistema educacional” não é compreendida enquanto dispositivo de um programa político mais amplo que, forjado no âmbito do nacionalismo vicejante desde a segunda década do século, é reciclado pela Revolução de 30, com inegável feitiço autoritário.

Uma crítica do testemunho de Azevedo à luz do exame de sua inserção política nos anos 30 e de um estudo sobre o modo pelo qual, enquanto sujeito de enunciação, ele se posiciona no discurso que produz sobre o movimento, não foi empreendida ainda. Não é possível empreendê-la nos limites deste artigo. Cabe, entretanto, registrar que seu discurso em *A Cultura Brasileira*, coincidindo com o triunfalismo dos vitoriosos em 30 e enquadrando

o movimento educacional na polarização *novo X velho*, despolitiza-o, seja pelo apagamento das divergências ideológicas que atravessaram a referida polarização, principalmente a partir de 30, seja pelo obscurecimento do sentido político dominante nos projetos de modernização da escola e da sociedade que nele circularam: o de programar em moldes mais adequados “às exigências de uma sociedade nova, de forma industrial”, mecanismos de controle social.

Na sessão de abertura da VII Conferência Nacional de Educação promovida pela Associação Brasileira de Educação (A.B.E.) em 1935, Lourenço Filho, então seu presidente, delineava este programa:

“Dez anos passados², nada abala nossa fé na educação, como um instrumento indispensável ao progresso social do país.(...) No mundo de hoje, tão conturbado, as nações lutam entre si, pela eficiência de organização, que as salve ou as equilibre, ao menos na concorrência econômica; e os indivíduos, dentro delas, lutam pela manutenção das prerrogativas da liberdade que lhes conserve a dignidade de viver. Nações há que procuram resolver os problemas de eficiência, mesmo à custa das liberdades individuais. Outras, que preferem manter todos os ditames de uma romântica liberdade individual, pareça embora eficiência... Entre tais extremos, simplistas ambos, e ambos perigosos, os estadistas mais avisados começam a compreender que ‘eficiência com liberdade’ ou ‘liberdade com eficiência’, só num cadinho se fundem – e esse é o da educação. Dificuldades ou defeitos da educação, dificuldades e defeitos de disciplina social e, portanto, de eficiência. Perturbações da eficiência – baixa das condições de vida social e defeitos de disciplina. Liberdade e eficiência não representam, assim, no mundo de hoje, pontos de partida, nem aspirações românticas. Mas, ao contrário, têm que se apoiar em uma grande reforma de costumes, que ajuste os homens a novas condições e valores de vida, pela pertinácia da obra de cultura, que a todas atividades impregne, dando sentido e direção à organização de cada povo” (p. 22).

A VII Conferência Nacional encerra melancolicamente o processo de debates iniciado pela A.B.E. nos anos 20. Ao contrário das anteriores, a Conferência tratava de um único tema – a educação física – nela firmado como componente nuclear do projeto de “educação integral” que circulava nos meios educacionais desde a década anterior. A fala de Lourenço Filho sintetiza exemplarmente esse projeto numa proposição que valoriza a educação por sua função disciplinarizadora e que equaciona a “eficiência” como resultante da “disciplina social” propondo como tarefa política “uma grande reforma de costumes que ajuste os homens a novas condições e valores de vida”.

A A.B.E. surgira num momento de refluxo das campanhas de alfabetização decorrentes da aposta de matiz liberal no voto secreto como instrumento de recomposição do sistema político vigente. Seus organizadores justificavam-lhe a fundação criticando o que chamavam “fetichismo da alfabetização intensiva”, propondo um programa de

2 O autor refere-se aos poucos mais de dez anos de existência da A.B.E., fundada em 1924.

"educação integral"³. Tal transformação de projeto, que pode ser lida como abertura de campo para o especialista em educação que surge no período, não significou, como vários estudiosos sustentam (Nagle, 1976 e 1977; Paiva, 1973, p. 95), a despolítica do campo educacional. Na crítica do "fetichismo da alfabetização intensiva", os argumentos mobilizados não eram pedagógicos mas políticos. Era finalidade central da A.B.E. "convencer a nossa gente de que, ao contrário do que habitualmente se afirma, não cabe ao analfabetismo a culpa do atraso, do desgoverno, da anarquia e dos muitos males que afligem nosso país, antes são mais nocivas, culpáveis e condenáveis as elites mal preparadas que nos governam e as legiões sempre crescentes de semi-alfabetos que as sustentam" (Sodré, 1926). Operava-se, assim, uma politização do campo educacional em novos termos. Na avaliação da situação do país que comanda essa repolitização, os analfabetos eram "obreiros pacíficos e conformados ao progresso nacional"⁴. Embora se admitisse que "produziriam mais, com menos esforço", se fossem educados, era entretanto "preferível que fossem analfabetos" porque "os iletrados adultos que trabalham, produzem, não fazem revoltas, não perturbam nem anarquizam o nosso meio" (Sodré, 1926). Era oportuno, por isso, ao invés de "apressadamente ensinar a ler, escrever e contar os adultos iletrados" – coisa de má pedagogia – "cuidar seriamente de educar-lhes os filhos fazendo-os freqüentar uma escola moderna que instrui e moraliza, que alumia e civiliza" (Sodré, 1926).

Obra de moldagem, fôrma da nacionalidade, a educação não poderia restringir-se à instrução, "arma perigosa"⁵, devendo repousar sobre "tríplice base: moral, higiênica e econômica". A educação cívica, amplamente forjada por rituais de constituição de corpos saudáveis e operosos e de mentes e corações disciplinados, deveria aliar-se à instrução, evitando que esta se tornasse fator de desestabilização social. Tal educação era proposta como garantia da "ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade". Era proposta também como medida para implantar o hábito do "trabalho metódico, adequado, remunerador e salutar", a "disciplina consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada" (Penna, 1968, p. 69).

No refluxo das campanhas de alfabetização e na propaganda então iniciada em favor da "educação integral", delineia-se uma das respostas políticas ensaiadas por setores da intelectualidade brasileira na redefinição dos dispositivos de dominação vigentes. Tratava-se, primordialmente, de estruturar mecanismos mais modernos de controle nas cidades, que equivalessem ao papel desempenhado pelo coronelismo no campo. A presença cada vez mais sensível da fábrica nos centros mais populosos, produzindo a seu redor um espaço de concentração de operários e de desocupados, fazia com que a educação aparecesse como recurso importante de viabilização da convivência inter-classes no espaço urbano e no tempo da produção-expropriação capitalista. Adequar o ritmo da vida citadina ao ritmo da fábrica disciplinando o uso do tempo e do espaço urbanos era exigência de subsunção da força de trabalho ao capital. Para os intelectuais engajados na reforma da sociedade, tal exigência se afigurava primordialmente como necessidade de assegurar o con-

trole sobre a cidade invadida pela fábrica, impondo valores e regrido comportamentos. Referindo-se a Londres, afirmava Gustavo Lessa (1930):

"Há mais de um século, quando a cidade começou a se industrializar, nela despontaram os mesmos males que hoje vemos afluir no Rio de Janeiro: miséria em vasta escala, superlotação das habitações, facilidade de contágios em doenças, degradação dos padrões da moralidade. Mas a raça inglesa soube suscitar então os *leaders* energéticos que ela tem produzido em todas as emergências, não só religiosos como leigos. Foi-se organizando a resistência, foram-se constituindo inúmeras sociedades privadas para lutar contra a miséria física e moral... Está claro que os males não foram extintos, mas opôs-se à sua violenta invasão a muralha de aço da solidariedade humana. Pode-se dizer que em todo esse movimento coube um papel importantíssimo à educação" (p. 208).

Alguns historiadores vêm registrando, recentemente, a montagem de inúmeros dispositivos de controle, ordenação, regulação e produção do cotidiano das populações pobres no período (ver, entre outros, Luz, 1982; Decca, E. 1983; Escobar, 1984; Decca, M. A. 1984; Rago, 1985; Cunha, 1986). Em agências estatais, em associações profissionais, proliferam reformadores sociais que, com o concurso de suas técnicas, põem a funcionar tais dispositivos. Médicos, higienistas, engenheiros sanitários e educadores nelas formulam e acionam saberes, propondo-se como colaboradores eficientes na invenção e no aprimoramento de dispositivos de dominação. A ênfase na educação como instrumento de controle social; a percepção das possibilidades disciplinarizadoras de práticas, muitas delas moldadas pela incorporação de métodos e técnicas da "moderna pedagogia"; a concepção do meio escolar sob novos moldes – estes foram alguns dos processos de redefinição e reorientação de saberes sobre o social nos quais se constituíram objetos e técnicas de intervenção.

3 "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" (Silva, s.d., p. 232). A afirmação de Heitor Lyra da Silva é de especial importância pela situação em que foi proferida. Apontado como principal organizador da A.B.E., Heitor Lyra fez essa afirmação em discurso proferido no 1º aniversário da Associação, rememorando os objetivos de seus fundadores e associados.

4 Azevedo Sodré proferiu esse discurso como convidado especial da A.B.E. no ciclo de conferências que a Associação promoveu em 1925 sobre "os grandes problemas da educação nacional". Além da publicação referida na bibliografia, a Conferência de Sodré encontra-se no *Boletim nº 8* da A.B.E.

5 "Sabemos, ao contrário, que a instrução pura e simples é uma arma e como toda arma, perigosa. Sabemos que incumbe a quem a entrega o dever estrito de preparar quem a recebe para manejá-la benfazejamente, para si e para os outros" (Silva, 1968, p. 72). A fala de Heitor Lyra da Silva data de 1925, no lançamento da pedra fundamental da Escola Regional de Meriti.

A Associação Brasileira de Educação foi uma das instâncias em que se operou tal constituição, pela redefinição e reorientação do campo educacional. No espectro amplo das diversas propostas de intervenção político-educacional que nela circularam, teve especial relevo o tema da "organização do trabalho", sintetizando expectativas de modernização e controle social (Carvalho, 1986). A polissemia da expressão "organização do trabalho" no discurso que circulou na A.B.E. fornece aqui um percurso de explicitação dessas expectativas. Antes de percorrê-lo, cabem alguns esclarecimentos sobre a Associação.

Quando é fundada em 1924 no Rio de Janeiro, seus estatutos organizam o departamento carioca da entidade e prevêem a organização, nos mesmos moldes estatutários, de departamentos estaduais que se articulariam através de Conferências Nacionais realizadas anualmente. A organização dos departamentos estaduais não ocorreu, entretanto, salvo algumas exceções pouco duradouras. Em 1927, quando se iniciam as Conferências Nacionais de Educação, a iniciativa não se subordina, por isso, aos objetivos originários. A A.B.E. de fato só funciona até 1932 – quando é organizada em âmbito nacional – como Departamento do Distrito Federal. As Conferências Nacionais eram organizadas pelo departamento com o apoio dos governos estaduais que as sediavam. Com isto, muitos intelectuais que já se destacavam no movimento educacional – Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Gustavo Capanema, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, entre outros – tiveram uma presença apenas marginal na Associação, exercendo maior ou menor influência no movimento, na dependência de sua atuação nas Conferências Nacionais. Como nelas se processava de fato a articulação nacional do movimento, a influência não deve, contudo, ser subestimada. É o caso, por exemplo, de Lourenço Filho e Renato Jardim que, nas Conferências, tiveram atuação importante no encaminhamento das discussões, diminuindo o controle do departamento carioca sobre o movimento. Este departamento não era, porém, um bloco monolítico. Desde 1927, com a organização do Partido Democrático do Distrito Federal – que contou com expressiva participação de integrantes da Diretoria e do Conselho Diretor da A.B.E. (mais exatamente, do departamento do Rio de Janeiro) – dois grupos disputavam o controle da entidade. Um deles era um grupo católico, nele se destacando o médico Fernando Magalhães e o engenheiro Barbosa de Oliveira; professores da Faculdade de Medicina e da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. O outro era majoritariamente formado de engenheiros, também professores da Politécnica: Ferdinando Labouriau, Tobias Moscoso, Amoroso Costa, Vicente Licínio Cardoso, Mário de Brito, Paulo Ottoni de Castro Maya e outros. A divergência principal entre ambos os grupos derivava de desentendimentos na organização do Partido Democrático do Distrito Federal. Labouriau conduzia tal organização de modo a arregimentar adeptos nos subúrbios cariocas, promovendo comícios e campanhas de alargamento dos quadros partidários. Magalhães, defensor do "voto de qualidade", não aceitava a prática de Labouriau. Distanciando-se do Partido, passou a opor-se sistematicamente às iniciativas de Labouriau, sempre que envolvessem uma estratégia de atuação conjunta do PDDF e da A.B.E. Estava em jogo outra divergência: para Labouriau, garantir o

acesso à "máquina governamental" através do Partido era condição de possibilidade de implantação de uma nova política educacional. No seu entender, esta dependia da criação de um Ministério da Educação Nacional e de um Plano Nacional de Educação, capaz de garantir a unidade nacional. Para Magalhães, a mobilização política contra o governo instituído era "patriotada de exibição" (Magalhães, 1930, p. 31) que servia a interesses escusos e a substituição das elites no poder não era conveniente. Além disso, embora se interessasse pela padronização do ensino em escala nacional, Magalhães era refratário à idéia de um Plano Nacional de Educação por não estar interessado numa mudança global de orientação em matéria de política educacional. A unificação do ensino que propunha prescindia desse tipo de mudança, dependendo apenas de uma política federal com relação à escola normal. Indiretamente, tal política alcançaria a escola primária, fazendo dela uma escola de patriotismo pela ação de professores devidamente instruídos no culto às tradições nacionais – entre elas, evidentemente, a religião católica.

Sem filiação a esses dois grupos que se opunham no Conselho Diretor e se revezavam na Diretoria, havia um terceiro, composto por Francisco Venâncio Filho, Edgar Sússekind de Mendonça e Armanda Álvaro Alberto. Venâncio e Sússekind, juntamente com Heitor Lyra da Silva, morto em 1926, e Everardo Backeuser, é que haviam tomado a iniciativa de fundar a A.B.E., em 1924. Ambos, juntamente com Armanda, foram extremamente atuantes no Conselho Diretor durante os anos 20 e permaneceram na A.B.E. depois de 1932 – ano que marca o êxodo definitivo do grupo católico – tendo sido signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Embora partilhassem de algumas convicções que permeavam a prática da Associação, amalgamando os grupos em antagonismo, mantinham com ambos importantíssimas divergências. Não defendiam a centralização do ensino, distanciando-se dos dois outros grupos. Eram, em 20, reticentes quanto à interferência do Estado na educação. Eram laicistas, opondo-se às investidas do grupo católico que, seja no Conselho Diretor, seja nas Conferências Nacionais, atualizava o catolicismo como ingrediente indescartável da "educação integral" receitada consensualmente na Associação. Reagiam também às investidas de Labouriau no sentido de agregar a campanha educacional ao movimento político-partidário, reticentes, especialmente, quanto à vinculação deste com o Clube dos Bandeirantes do Brasil. Reunindo empresários, intelectuais, ministros de Estado, militares e o presidente Washington Luís, o Clube dos Bandeirantes era mordazmente criticado no jornal *A Esquerda* por um irmão de Edgar – Carlos Sússekind de Mendonça – que o apelidara de "ajuntamento mussolínico do cinema Império"⁶.

6 *A Esquerda* sustentou, nos anos de 1927 e 1928, denúncias contra o Clube dos Bandeirantes do Brasil, apontando o fascismo da organização e acusando seu presidente, Porto d'Ave, de instigar instintos belicistas contra a Argentina para justificar uma negociação que envolvia compra de armamentos franceses. As denúncias valeram a Pedro Motta Lima, diretor do jornal, processo judicial promovido pelo presidente do Clube.

Em dezembro de 1928, com a morte de Labouriau, Castro Maya, Moscoso e Amoroso Costa num desastre de aviação, o grupo católico obtém o controle da A.B.E., começando a perdê-lo depois da Revolução de 1930 com a entrada gradativa do grupo que passaria a dominá-la a partir de 1932, os chamados "Pioneiros da Educação Nova".

Feitos estes esclarecimentos, fica evidente que falar em um projeto dominante na Associação Brasileira de Educação requer que algumas distinções sejam estabelecidas. Em primeiro lugar, é preciso distinguir o projeto que tornou viável a própria Associação, constituindo-a como entidade voltada para uma única causa. Aqui, ganham relevância o próprio "entusiasmo pela educação"; a valorização da "educação integral" e a crítica ao "fetichismo da alfabetização intensiva"; a atribuição a uma "elite" da autoridade e da competência de educar o "povo"; o caráter de moldagem da "nacionalidade" que conferiam à ação educacional. Em segundo lugar, é possível falar num projeto dominante na A.B.E. destacando-se alguns pontos consensuais nas propostas pedagógicas dos dois grupos principais que se antagonizavam no departamento carioca disputando-lhe o controle. Aqui, destaca-se a concepção dual do sistema de ensino que repartia o campo de debates e a subordinação das questões pedagógicas ao tema da "unidade nacional". Em terceiro lugar, é possível falar num projeto dominante na A.B.E. destacando-se, no conjunto das propostas que nela circularam, seja no departamento carioca, seja nas Conferências Nacionais, os temas mais recorrentes. Neste caso está o tema da "organização do trabalho".

Freqüentemente tematizada no discurso da A.B.E., a "organização do trabalho" é sempre referida como questão incontroversa cuja estrita nomeação é dotada da magia da argumentação irrecusável na defesa da importância da educação. Sua nomeação implica, contudo, conotações diversas em diferentes situações de uso. Referida à escola, a expressão designa medidas de racionalização do trabalho escolar segundo o modelo da fábrica⁷, constituindo-se como crivo principal da incorporação das idéias da "moderna pedagogia": sua maior eficiência em maximizar resultados com o mínimo de dispêndio de esforço. Providências como testes, organização de classes homogêneas, atendimento diferenciado a interesses e habilidades individuais são especialmente valorizadas dessa perspectiva. A organização do trabalho infantil nas escolas era medida preconizada para "guiar a liberdade" do aluno de modo que "o máximo de frutos" fosse obtido com um "mínimo de tempo e esforços perdidos". Tal medida alcançava o regramento do aluno evitando que o "interesse" se transformasse em "paixão", princípio "intempestivo" de "escolhas caprichosas" (Oliveira, 1928). Tal regramento coadunava-se com o imperativo de organizar a escola em moldes fabris: "No momento em que o mundo proclama métodos de organização do trabalho como fator essencial da prosperidade econômica" – prescrevia Barbosa de Oliveira, católico militante na A.B.E. nos anos 20 – "a educação moderna" deveria dar a esse trabalho "desde os primeiros passos do aluno, uma diretriz segura para a 'racionalização' unanimemente prescrita em todos os ramos da atividade humana" (Oliveira, 1931, p. 21). Nesta acepção, o termo tanto podia designar propostas de

remodelação do sistema escolar pela criação de serviços técnicos, como orientação vocacional, pela reestruturação de serviços administrativos ou ainda pela ramificação da escola secundária, de modo a adequá-la à diferença de "aptidões" e à "técnica multiforme do operar utilitário da vida", quanto medidas de reorientação metodológica da escola (que podiam variar desde a reciclagem das possibilidades "racionalizadoras" do ensino de Latim⁸, até o aproveitamento seletivo das novidades pedagógicas em voga na Europa e nos Estados Unidos). Tais propostas e medidas compunham o que Lourenço Filho (1929) chamava de "taylorismo educativo", uma das vertentes da "Escola Nova".

Referido ao país, o termo se desloca da matriz taylorista para modular-se como dispositivo de programa nacionalista que fazia da educação o instrumento por excelência de "construção da nacionalidade". Nesta acepção, designava um conjunto de medidas de integração nacional e de distribuição geográfica, social e econômica das populações. Designava também o funcionamento proposto para o sistema escolar na hierarquização dos papéis sociais formando "elites" condutoras e "povo" conduzido e produtivo. Designava ainda uma política de distribuição "racional" da população entre campo e cidade, fazendo da escola um instrumento de contenção do processo migratório para os centros urbanos. Na confluência das acepções referidas, designava, finalmente, um conjunto de dispositivos escolares e para-escolares de disciplinarização dos costumes que, formando o trabalhador ordeiro e produtivo, constituiria a "nação".

Tinham larga circulação no movimento educacional imagens do "povo" brasileiro marcadas pelos signos da doença, do vício, da degenerescência, da degradação. Proposta como obra de regeneração física e moral de um brasileiro metaforizado como espécie de Jeca Tatu, a educação era obra de moldagem do cidadão ideado por uma elite que se auto-investia da autoridade para promovê-la. Tais imagens do "povo" eram freqüentemente traduzidas em representações do país como organismo em estado incipiente de desenvolvimento, caracterizado pela amorfia e ausência de vitalidade. A obra de regeneração física e moral do "povo" brasileiro era projeto nacionalista que colimava dar forma ao país amorfo, regenerar o "caráter nacional", "vitalizar" o organismo social, "organizá-lo"⁹. Tais intentos inscreviam-se como esforço de superação dos esquemas deterministas com que havia sido configurado o "caso" brasileiro desde o Império, confinando-o

7 Observe-se que haveria nos anos 20, segundo Edgar de Decca, "um tema da industrialização procurando alcançar todos os setores da sociedade, sendo suficientemente amplo para moldar as mais diversas instituições até o ponto de elas convergirem em direção a um problema fundamental: a organização do processo de trabalho" (Decca, 1983, p. 71).

8 Francisco Venâncio Filho preconizava que, na escola secundária, mesmo o ensino das humanidades clássicas se orientasse pelos "processos do taylorismo industrial... aplicados no ensino secundário", tal como Le Chatelier (1934) lhe evidenciara ser viável, em conferência pronunciada em Bruxelas, em 1925 (Venâncio Filho, 1929, p. 165).

9 Sobre a conotação forte que o termo "organização" assume na produção intelectual dos ideólogos autoritários dos anos 20, ver Lamounier (1977).

em determinações raciais e climáticas. Tratava-se de introduzir um novo tipo de fator determinante no que era pensado como processo de constituição da nacionalidade: a educação, pensada como fator mesológico. Tratava-se, em outras palavras, de produzir na escola e fora dela, por dispositivos de intervenção no modo de vida da população, o meio ambiente necessário à formação do cidadão idealizado.

O debate travado nos anos 20 sobre a reestruturação do sistema escolar envolvendo a finalidade e a destinação social dos diversos graus e ramos do ensino mantém estreita relação com esse projeto nacionalista. Nele – traços que permanecem amalgamando os defensores do “novo” e do “velho” mesmo após 30 – a generalização da escola primária fica condicionada à qualidade disciplinadora do ensino ministrado. A ampliação das oportunidades de acesso à escola secundária fica atada ao interesse de manter o que era entendido por “hierarquia das capacidades” e de promover uma aspirada “homogeneização” de mentalidades. Quanto ao ensino superior, sua remodelação fica atrelada ao interesse de formar o “cérebro diretor” do “organismo nacional”¹⁰.

“Organizar o trabalho” com o recurso à escola era, neste projeto, estruturar o sistema escolar em moldes que refletissem e reproduzissem uma sociedade rigidamente hierarquizada, formando “elites” condutoras e “povo” conduzido. Se a escola primária era instrumento de formação do cidadão laborioso, ordeiro e saudável, viabilizando a Ordem e o Progresso, tal como uma elite os ideava, o ensino superior deveria ser a “usina” onde seriam produzidos “programas de vida” para o país. Como insistia Vicente Licínio Cardoso, o Brasil era uma “nacionalidade em ser”, sem “corpo”, mas também sem “cabeça”. Formar o “cérebro diretor” do “organismo nacional” era exigência decorrente do postulado de que o processo de construção da nacionalidade¹¹ demandava unidade de comando: como os indivíduos, as sociedades exigiam um “programa de vida”, do contrário se perdiam “enfraquecidas” as capacidades de ação, e “estioladas” as “fontes de energia” (Cardoso, 1928, p.4).

Conformados também por um modelo de sociedade rigidamente hierarquizada, os projetos de reestruturação da escola secundária destinavam-se à formação de “elites”. Distinguiam-se estas, entretanto, das “elites” egressas da universidade. Eram pensadas como “dirigentes... de menor visão e de maiores massas” (Nascimento, 1929, p.66)¹².

A ênfase no papel formativo da escola secundária – que foi a tônica das críticas, tão correntes no período, do caráter exclusivamente propedêutico desta escola – era modulada por duplo interesse: o de homogeneizar uma “mentalidade”, uma “cultura média”, uma “opinião pública”, e o de funcionar, pelo efeito multiplicador esperado da atuação das “elites” nela formadas sobre as “massas”, como argamassa na relação entre as “elites” formadas em universidades e o “povo” cujas aspirações deveriam, como era suposto, forçosamente limitar-se à escola primária. Importava para isso – e daí a ênfase na questão da seriação obrigatória – trazer para os bancos escolares toda uma fração da população que, lastimava-se, vinha dispensando estudos secundários regulares e seriados em seu percurso de ascensão aos cursos superiores exist-

tes mas, principalmente, a posições prestigiadas no comércio e na indústria.

As expectativas de modernização e controle social condensadas sob o tema da “organização do trabalho” ganham relevo se situadas relativamente às práticas que constituíram e conformaram o movimento pela educação no período. Tendo-se organizado enquanto campanha cívica pela “causa educacional” – aspecto pouco enfatizado nos estudos a seu respeito – o movimento tem grande similaridade com o encetado pelas organizações cívico-nacionalistas que proliferam no período. As práticas dessas organizações têm recebido pouca atenção dos estudos historiográficos, talvez porque sejam interpretadas, como faz Carone, como palavrório vazio, ritual esvaziado a indicar a impotência política da burguesia (Carone, 1978, p.162-77). Com isto, perde-se de vista a possibilidade de compreender não somente a estratégia organizacional de grupos interessados em ampliar seu campo de atuação na sociedade, como também a de registrar o autoritarismo dos projetos de intervenção social formulados e/ou divulgados nesses movimentos. Neles se construiu, no avesso das ideologias produzidas – o “povo”, a “nação”, a “elite” – a figura do não-cidadão a supostamente exigir medidas de exclusão da Ordem programada. Ou de sua conversão à ordenação do Progresso. É aqui que se inscrevem o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”¹³ que caracterizam os anos 20.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943.
- CARONE, E. *A República Velha: instituições e classes sociais (1889-1930)*. 4 ed. São Paulo, DIFEL, 1978, vol. I.
- CARVALHO, M. M. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo, 1986. Tese (doutor.) FE/USP.
- CUNHA, M. C. P. *O espelho do mundo, Juquery: a história de um asilo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos liberais*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- DECCA, E. S. *A ciência da produção: fábrica despolitizada*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, (6): 47-79, 1983.
- DECCA, M. A. G. *A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo (1927-1934)*. Campinas, IFCH-UNICAMP, 1983.
- ESCOBAR, A. J. V. *Política e poder (reflexões sobre os anos vinte)*. São Paulo, FFLCH/USP, 1984. mimeo.
- LAMOUNIER, B. Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República: uma interpretação. In: FAUSTO, B. (org.) *História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano (sociedade e instituições, 1889-1930)*. São Paulo, DIFEL, 1977, vol. 9.

10 Sobre as concepções dominantes na A.B.E. a respeito da escola secundária e superior, ver Carvalho (1986, Cap. 4).

11 Sobre o nacionalismo de Vicente Licínio Cardoso, ver Tinoco (1975).

12 A resposta de Alba Cañizares Nascimento ao inquérito promovido pela A.B.E. evidencia exemplarmente o funcionamento proposto para a escola secundária numa sociedade concebida sob modelo rigidamente hierarquizado.

13 As expressões são de Jorge Nagle.

- LE CHATELIER, H. Enseignement de l'organisation. In: LÉ TAYLORISME. 2^{ème} éd. Paris, Dunod, 1934.
- LESSA, G. O papel dos grupos familiares na Educação. *Schola*. Rio de Janeiro, (7) ago. 1930.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Discurso na abertura da VII Conferência Nacional de Educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII. *Anais da...* Rio de Janeiro, A.B.E., 1935.
- _____. A escola nova. *Educação*. São Paulo, (3) jun. 1929.
- LUZ, M. et al. *Medicina e ordem política brasileira*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- MAGALHÃES, F. Palavras dirigidas às associações educacionais e à imprensa. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, III. *Anais da...* São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública, 1930.
- MUNAKATA, K. Compromisso do Estado. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH, (7): 58-71, 1984.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU/INME, 1976.
- _____. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. (org.) *História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano*. Rio de Janeiro, DIFEL, 1977, vol. III, t. 2.
- NASCIMENTO, A. C. Resposta. In: O PROBLEMA brasileiro da escola secundária. Rio de Janeiro, Biblioteca da A.B.E., 1929.
- OLIVEIRA, C. A. B. A escola regional nos seus aspectos urbano, rural, marítimo e fluvial. In: A ESCOLA regional. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1931.
- _____. A unificação do ensino normal. *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro, 18/11/1928.
- PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1973.
- PENNA, B. Solução de um problema vital. In: ALBERTO, A. A. et al. *A escola regional de Meriti*. Rio de Janeiro, CBPN/INEP, 1968.
- RAGO, M. *Do cabaré ao lar: uma utopia da cidade disciplinar - Brasil (1890-1930)*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- RIBEIRO, M. L. S. *Introdução à história da educação brasileira*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- SILVA, H. L. Discurso pronunciado na Associação Brasileira de Educação. In: OLIVEIRA, C. A. B. (org.) *In Memoriam Heitor Lyra da Silva*. Rio de Janeiro, Mendonça Machado, s.d.
- _____. Missão educacional. In: ALBERTO, A. et al. *A escola regional de Meriti*. Rio de Janeiro, CBPN/INEP, 1968.
- SODRÉ, A. A. *O problema da educação nacional*. Rio de Janeiro, 1926.
- VENÂNCIO FILHO, F. Resposta. In: O PROBLEMA brasileiro da escola secundária. Rio de Janeiro, Biblioteca da A.B.E., 1929.
-



Acima, alunas da Escola Normal Caetano de Campos em 1913.

Abaixo, alunas da mesma escola, a "Escola da Praça", circundando o professor Fernando de Azevedo, 10 anos depois.