

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALBERTO DA CUNHA BRAGATO JUNIOR

**HISTÓRIA DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NA
FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES (1930-1939)**

UBERABA – MG

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ALBERTO DA CUNHA BRAGATO JUNIOR

**HISTÓRIA DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NA
FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES (1930-1939)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Alaíde Rita Donatoni.

Uberaba – MG

2007

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Bragato Junior, Alberto da Cunha
B73h História das primeiras instituições públicas na formação
superior de professores (1930-1939) / Alberto da Cunha
Bragato Junior. -- 2007

227 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Alaíde Rita Donatoni
Dissertação (mestrado em Educação) -- Universidade de
Uberaba, Uberaba, MG, 2007

1. Professores - Formação. 2. Educação. 3. Educação –
História. 4. Política educacional. I. Título.

CDD: 371.12

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, inteligência suprema e causa primária de todas as coisas que é a razão da vida e motivo de toda alegria.

Aos **meus familiares**, que me ensinaram o caminho do amor e a importância da Educação e da Perseverança.

A **minha orientadora**, professora Alaíde Rita Donatoni, pelo apoio e confiança depositado em mim, e por ter me conduzido ao significativo campo da História da Educação.

Aos **professores e colegas** do mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, pela amizade e companheirismo.

À **FAPEMIG**, pelo ajuda que representou a bolsa ao longo do curso.

O que ele (O Historiador)
enuncia, quando escreve a
história, é o seu próprio sonho.

Georges Duby

RESUMO

Com este trabalho se propõe recuperar a trajetória da formação de professores em nível superior no Brasil durante os anos de 1930. Nesse contexto, consideramos a criação das primeiras instituições superiores para a formação docente, o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo e a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro). A delimitação da pesquisa inicia-se em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, até a fundação da Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, em 1939. O objetivo principal foi analisar de que forma as decisões político-educacionais do período propiciaram um projeto voltado para a formação em nível superior de professores secundários, considerando-se o contexto da época. Assim, avaliamos, especialmente, o projeto de formação docente alcançado, de forma pioneira, pelos educadores escolanovistas. Além de confrontar, em um segundo momento, o cerceamento que esta experiência sofreu com o golpe do Estado Novo, em 1937, e a conseqüente centralização das decisões conservadoras do Governo Federal, juntamente com a Igreja Católica, na Faculdade Nacional de Filosofia. Trabalhou-se, em muitos momentos, com fontes primárias, privilegiando a pesquisa documental, utilizando, para isto, o material encontrado no Centro de Referência em Educação Mário Covas, no Arquivo Fernando de Azevedo - IEB / USP, e nos vários Arquivos de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Gustavo Capanema, no CPDOC da FGV no Rio de Janeiro. Esse percurso foi realizado com um referencial teórico marxista, utilizando como instrumento de análise os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora.

Palavras-chave: formação de professores; educação; história; política.

ABSTRACT

Through this work we propose to recuperate the trajectory of the teacher's formation at superior level in Brazil during the 1930's. In this context, we considered the creation of the first superior institutions for the teaching formation, the Education Institute of the University of São Paulo and the School of Education of the Federal District University (located Rio de Janeiro). The delimitation of the research is initiated in 1930, with the creation of the Ministry of Education and Public Health, until the foundation of the National College of Philosophy, in Rio De Janeiro, 1939. The main objective was to analyze how the politician-educational decisions of the period had propitiated a project directed toward the formation in upper level of secondary teachers, considering the context of the period. Thus, we evaluate, especially, the reached project of teaching formation, of pioneering way, by the "escolanovistas" educators. Beyond collating, at as a secondary moment, the retrenching that this experience suffered with the stroke of the Estado Novo, in 1937, and so the consequent centralization of the conservatives decisions of the Federal Government, together with the Catholic Church, in the National College of Philosophy. It had been worked, sometimes, with primary sources, privileging the documentary research, using for this, the material found in the Center of Reference in Education Mário Covas, in the Fernando de Azevedo Archive - IEB/USP, and in this various Archives of Anísio Teixeira, Lourenço Filho and Gustavo Capanema, in the CPDOC of FGV in Rio de Janeiro. This trajectory was accomplish with a marxist theoretical reference, using as means of analysis the presupposed of the Critical-Description Pedagogy as guidelines.

Key-words: teacher's formation; education; history; politics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PESQUISA DOCUMENTAL	21
1.1 A Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora do trabalho	28
2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	32
2.1 O desenvolvimento da educação escolar.....	35
2.2 O crescimento do ensino superior no Brasil até a década de trinta	39
2.3 A formação de professores nas primeiras Escolas Normais do Brasil	41
2.4 Movimento renovador na década de vinte	45
2.5 Reação Católica contra a laicização da educação	49
3 A IMPORTÂNCIA DA REVOLUÇÃO DE TRINTA NA NOVA EXPECTATIVA POLÍTICA BRASILEIRA	54
3.1 A educação brasileira no início dos anos trinta.....	58
3.2 Francisco Campos e o Ministério da Educação e Saúde Pública.....	59
3.2.1 <i>O Estatuto das Universidades Brasileiras.....</i>	61
3.2.2 <i>O pacto com a Igreja Católica.....</i>	64
3.3 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.....	65
3.4 As principais propostas pedagógicas dos anos de 1930.....	70
3.4.1 <i>O ideário Renovador na primeira metade da década de trinta</i>	70
3.4.2 <i>O ideário Católico e o conflito com o grupo renovador.....</i>	73
3.5 A educação na Constituição de 1934: o equilíbrio das propostas em conflito.....	80
4 HISTORICIDADE NA FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO	84
4.1 O Instituto de Educação de Fernando de Azevedo	85
4.2 A fundação da Universidade de São Paulo	93
4.3 O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IEUSP)	96
4.3.1 <i>A organização do IEUSP.....</i>	100
4.3.2 <i>Os Laboratórios.....</i>	105
4.3.3 <i>A constituição do corpo docente do IEUSP.....</i>	107
4.4 O projeto renovador do IEUSP	110
4.5 O curso de formação pedagógica do professor secundário	112
4.6 Considerações	118
5 ANÍSIO TEIXEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO RIO DE JANEIRO.....	126
5.1 A criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro	136
5.1.1 <i>Curso Superior de Formação do Professor Primário</i>	140
5.2 A fundação da Universidade do Distrito Federal	144

5.3 O movimento reacionário	155
5.4 O projeto educacional da UDF após a perda de Anísio Teixeira	159
5.5 Considerações	163
6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ESTADO NOVO: o campo educacional após o golpe de 1937	170
6.1 A extinção do IEUSP e a criação da Seção de Educação na FFCL	177
6.2 A extinção da UDF e sua transferência para a Universidade do Brasil	182
6.3 A fundação da Faculdade Nacional de Filosofia	188
6.4 O viés ideológico católico após a criação da Faculdade Nacional de Filosofia	193
6.5 Considerações	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	206
ANEXO 1 - A carta de Anísio Teixeira ao Prefeito Pedro Ernesto, com sua demissão da Secretária da Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro)	215
ANEXO 2 - Exposição de motivos de Capanema ao Presidente Vargas (para a extinção da UDF)	216
ANEXO 3 – Decreto-lei nº 1.063 (transferência da UDF para a FNF)	218
ANEXOS 4 – Comprovantes da pesquisa nos acervos especiais	220

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo recuperar a historicidade dos estudos pedagógicos em nível superior no Brasil, no que se refere às decisões político-educacionais da década de trinta. Com essa perspectiva, nosso objeto de estudo aborda, em seu percurso, a criação das primeiras instituições públicas na formação superior de professores, envolvidas no contexto político-pedagógico das discussões educacionais, monopolizadas entre os renovadores da Escola Nova e os conservadores católicos, que divergiram sobre como deveria ser a proposição educacional após a Revolução de Trinta.

Trata-se de uma pesquisa documental, na qual o período investigado inicia-se na primeira gestão de Getúlio Vargas, em que o problema educacional foi discutido como prioridade, dentre os problemas nacionais. A delimitação deste estudo vai desde 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, até a fundação da Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro em 1939.

A fim de compreendermos como se processou, no início dos anos trinta, a estrutura educacional brasileira, especialmente, a superior, seja em sua parte política, como também na formação dos primeiros professores secundários em nível universitário, foi importante resgatar o contexto histórico, especialmente, aquele compreendido entre a Proclamação da República, em 1889 até a Revolução de Trinta.

Após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em novembro de 1930, a Reforma Universitária do Ministro Francisco Campos, em abril de 1931, caracterizou-se como o momento de ordem legal, que difundiu a organização das primeiras instituições superiores para formação de professores secundários do país.

Na década de trinta, com a finalidade de atender às demandas de desenvolvimento econômico político e social do Brasil, com a ascensão de uma nova burguesia industrial emergente, justificava-se uma remodelação do sistema de formação de professores que, até esse período, era feito apenas em nível médio nas Escolas Normais, direcionado, especificamente, para o ensino primário. O professor interessado em lecionar nas escolas secundárias não possuía uma formação pedagógica universitária para essa função. Em geral, tal incumbência era assumida pelos profissionais liberais de Medicina, Engenharia e Direito.

Nesse contexto precário para a formação de professores, Fernando de Azevedo participa de forma importante pois, além de publicar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, junto com 26 signatários em 1932, “documento que defendia a unidade de formação, ou seja, o preparo dos professores de todos os graus em cursos de nível universitário” (TANURI, 1969, p. 33), foi também o responsável, em 1933, por meio da reforma educacional no Estado de São Paulo (*Código da Educação*), pela elevação da formação docente para o nível superior.

O debate de idéias para a melhoria da educação nacional e, conseqüentemente, para a formação de professores universitários, foi instituída também no Rio de Janeiro com Anísio Teixeira. Desde sua indicação, em 1931, para a Secretaria da Educação do Rio de Janeiro, até a fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, a capital da República presenciou uma ampla reforma educacional objetivando, especialmente, a valorização do professor como um intelectual.

Apesar da Ordem dos Beneditinos de São Paulo ter criado, em 1901, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (KULLOK, 2000) com um Instituto de Educação anexo, os primeiros projetos estruturados para uma adequada formação universitária de professores secundários, veio de fato a ocorrer após a Revolução de Trinta, nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro.

As primeiras instituições públicas para a formação de professores secundários foram o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IEUSP) e a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal (UDF), criadas, respectivamente, em 1934 e 1935. Segundo Evangelista (1997), a primeira escola superior criada para a formação de professores secundários foi o Instituto de Educação (IE), fundado em 1933 por Fernando de Azevedo no Estado de São Paulo. Em 1934, esse Instituto foi incorporado à Universidade de São Paulo (USP) e, em conjunto com a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFLC), responsabilizou-se pela formação do professor secundário em nível superior.

No Rio de Janeiro, em 1935, Anísio Teixeira criou, de forma inovadora e arrojada, a Universidade do Distrito Federal (UDF). Essa instituição foi considerada por muitos educadores da época como uma verdadeira universidade da educação. Objetivando a formação docente secundária para os futuros professores, Anísio Teixeira incorporou a Escola de Professores, do então Instituto de Educação, à nova Universidade.

A criação dessas instituições superiores evidenciou a importância que a formação de professores de nível superior apresentava, principalmente, em seus aspectos renovados da

Escola Nova, “chegando a constituir-se em tema de preferência do discurso político no país” (ALENCASTRO, 2002, p. 99).

Entretanto, com a instituição do Estado Novo, em 1937, as medidas implementadas na Constituição de 1934, para a criação de uma estrutura educativa descentralizada, voltada para um ensino democrático, não tiveram prosseguimento. Implementou-se, naquela época, uma visão geral centralizadora em que “o país tratou de organizar a educação do centro para a periferia” (FAUSTO, 2003, p. 337). O Governo de Getúlio Vargas, na pessoa do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, gradativamente, voltou-se para uma postura autoritária, impregnada de conservadorismo, decorrente da influência católica.

Todo o contexto do Estado Novo influenciou a centralização da estrutura educacional brasileira. Na cidade de São Paulo, a Universidade de São Paulo teve seu Instituto de Educação (IEUSP) fechado em 1938, pressionado pela Igreja Católica e pelo Governo intervencionista de Adhemar de Barros, pois os ideais desta escola estavam voltados ao escolanovismo renovador, que procurava a implementação de uma educação descentralizada e leiga. Na verdade, o que estava sendo imposto era o modelo da Universidade do Brasil, criada em 5 de julho 1937, que pretendia fixar um padrão de ensino superior em todo o país.

No Rio de Janeiro, como relatam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), a Universidade do Distrito Federal chocava, institucional e ideologicamente, com os planos do Ministro Capanema, que procurava uma padronização do ensino superior. Nessa perspectiva, o decreto presidencial do início de 1939, fechando a instituição municipal do Rio de Janeiro mostrava coerência com os rumos políticos da educação brasileira daquela época. A idéia de criar a Faculdade Nacional de Filosofia já estava preste a ser implementada por Gustavo Capanema, e o momento mostrava-se propício, para a institucionalização de uma Universidade Nacional que servisse de modelo para todo o país, idéia essa já proposta por Francisco Campos, quando fora Ministro da Educação, em 1931. Além do que, Capanema considerava, sob sua responsabilidade, o cumprimento dos termos do acordo entre o regime de Getúlio Vargas e a Igreja Católica, para o afastamento das idéias renovadoras e leigas para a educação.

Como exemplificam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), o decreto de 4 de abril de 1939 que criou a Faculdade Nacional de Filosofia como modelo para todo o país, teve a função de formar professores secundários, e implementar um modelo de ensino centralizado, direcionado às influências da Igreja Católica. Portanto, o aspecto laico da formação de professores do escolanovismo deveria ser abandonado, com exceção da USP, que conseguiu,

em parte, manter seu ensino de professores na FFCL à margem da religião. Todos esses fatos demonstraram um recuo considerável do recém criado ensino superior para formação de professores, dadas as dificuldades e limitações da nova Faculdade Nacional de Filosofia.

Na primeira metade da década de trinta, os debates políticos-educacionais ficaram restritos ao embate entre escolanovistas e católicos. Os primeiros aproveitaram o sentido liberal que o período pós-revolucionário apresentou e, com isso, conseguiram algumas perspectivas descentralizadoras para a educação brasileira na constituinte de 1934. Romanelli (1998), relata que os pressupostos da Escola Nova foram os grandes vencedores dos ideais educacionais na Constituição de 1934, apesar dos católicos conseguirem a implementação do ensino religioso facultativo nas escolas públicas. No campo da educação superior, o pioneirismo na formação de professores foi uma realização escolanovista, elaborada por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Entretanto, a partir de 1935, com a Insurreição Nacional Libertadora e, principalmente, com o golpe do Estado Novo, em 1937, a política educacional mudou, a centralização se fortaleceu à medida que o Governo Federal, juntamente com a Igreja Católica, convergiram para uma ideologia pedagógica conservadora. Nesse contexto, investiga-se como se processou a institucionalização da formação de professores em nível superior no Brasil? Com que tipos de problemas seus fundadores se defrontaram e como conseguiram os meios para a elaboração de tal projeto, se as reformas educacionais, institucionalizadas naquele momento, pelo embate ideológico entre escolanovistas e católicos, tinham um projeto para formar o professor secundário? Além disso, buscamos compreender em que medida a centralização política do Estado Novo vinculou-se ao fechamento das instituições renovadoras, voltadas para a formação de professores.

Com relação às hipóteses que propomos para a presente pesquisa, consideramos que Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, integrantes da vertente educacional da Escola Nova, apresentaram, aos institutos educacionais que fundaram, projetos pedagógicos sensivelmente distintos, tanto para formação universitária do professor secundário, como para valorização dos estudos pedagógicos. Por outro lado, afirmamos, também, que a aproximação da Igreja Católica às bases políticas de Getúlio Vargas ofereceu condições oportunas e necessárias ao fechamento dos institutos renovadores criados por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, e conseqüentemente, facilitaram as ações do Estado em torno da centralização na formação de professores, na Faculdade Nacional de Filosofia.

O tema escolhido originou-se a partir de meu interesse, enquanto aluno do curso de Licenciatura em História, durante o qual, os professores se referenciaram a respeito do desenvolvimento educacional pelo qual passou o Brasil, com a implementação do Governo Provisório de Getúlio Vargas. Considerando que a Revolução de Trinta sempre norteou meus interesses e estudos na área da História e por entender que, nessa fase, o Brasil começava a assimilar a transição de uma economia agro-exportadora para industrial e urbana, busquei fontes bibliográficas e documentais que pudessem esclarecer o rumo que a educação escolar começava a seguir naquele período histórico. Dentro dessa transição histórica, sempre me preocupei em evidenciar como a política poderia influenciar nas diretrizes da nação, principalmente, no setor educacional. Nesse movimento, a escolha da pesquisa, em torno de um referencial pedagógico, representou uma ação importante objetivando uma complementação desses estudos não plenamente observados na graduação.

Em um segundo momento, com a leitura do livro *Escola e Democracia* de Saviani (2003), começamos a delimitação do objeto de pesquisa em torno da influência da concepção educacional da Escola Nova, principalmente, na criação e organização das primeiras instituições superiores para a formação de professores.

Os embates entre escolanovistas e católicos; o cerceamento da pedagogia popular em favor de uma pedagogia elitista; o grande número de pessoas analfabetas; o crescimento da urbanização e industrialização; além da nova constituição política, após a Revolução de Trinta, caracterizaram alguns dos aspectos da estrutura educacional daquela época. Nesse contexto, procuramos compreender como se organizaram as ações em torno da formação de professores em nível superior.

Todas essas questões, na década de trinta, levaram-nos a questionar o contexto político-educacional da época, pois, como relata Saviani (2003), em lugar de resolver o problema da educação, ou pelo menos melhorá-lo, a Escola Nova o agravou, na medida em que essa nova concepção de educação perdeu o caráter político mais amplo e centrou-se na renovação meramente pedagógica, além de estabelecer-se em torno de um grupo restrito de alunos, não abrangendo a educação para as camadas mais populares. Nessa expectativa, todas as esperanças em torno das novas idéias dos escolanovistas serviram, na realidade, para reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista. A efervescência dos embates entre renovadores e católicos, na realidade, camuflava a manutenção do domínio educacional em torno dos interesses da elite, dividida entre representantes da velha oligarquia, da burguesia urbano industrial nascente e da Igreja Católica.

Apesar da política educacional brasileira, na década de trinta, ter discutido com prioridade a educação dentre os problemas nacionais, o contexto educacional do período, como relata Saviani (2004), foi marcado pela pedagogia dominante, na época, caracterizada como pedagogia burguesa de inspiração liberal. Nesse cenário histórico, tanto a pedagogia tradicional de base católica, como a escolanovista, com aspectos renovadores, faziam parte de um mesmo núcleo educacional marcado pela pedagogia burguesa, que em linhas gerais, propunha a manutenção da ordem capitalista imposta.

O clima político e ideológico, da década de trinta, não foi favorável para um grande avanço nos aspectos críticos da educação e da formação de professores. Como esclarece Giroux¹ (1997), os católicos consideravam a escola como local de instrução, ignorando seu espaço como local político e cultural. Nesse sentido, os católicos omitiam importantes questões referentes às relações entre conhecimento, poder e dominação. Por outro lado, os escolanovistas, apesar de implementarem avanços em relação à pedagogia tradicional, seus programas de treinamento de professores enfatizavam somente o conhecimento técnico, não se aprofundando na análise do problema da educação. No escolanovismo, segundo Giroux (1997), ao invés dos professores e alunos tentarem refletir sobre os princípios que estruturavam a vida e a prática em sala de aula, a aprendizagem era voltada para metodologias que negavam a necessidade de pensamento crítico. Giroux (1997) desconsidera os aspectos de formação docente das pedagogias Tradicional e da Escola Nova. Segundo o autor, os professores não de ser formados como intelectuais transformadores e críticos, a ponto de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, ou seja, sugere-se que o problema da educação não se reduz apenas ao pedagógico.

Anísio Teixeira, em suas reformas educacionais no Distrito Federal (Rio de Janeiro), procurou implementar uma formação docente com uma razoável crítica teórica dos sistemas de idéias conservadoras vigentes, visando, como esclarece Mendonça (2003), tornar o professor um intelectual. Contudo, o viés político autoritário da época impediu tal avanço. Nesse sentido, consideramos que os professores enquanto intelectuais, segundo Anísio Teixeira, podem ser um caminho para repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os mesmos assumam todo seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e críticos.

Buscando a constituição de um novo campo de análise e objetivando a busca pela valorização dos professores como profissionais transformadores e interessados na

¹ Apesar de Giroux não analisar de forma específica o contexto político educacional brasileiro, consideramos suas abordagens pertinentes para uma análise das pedagogias tradicional e escolanovista.

aprendizagem ativa e crítica, a presente pesquisa se sustenta nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica que representa uma abordagem coerente para a implementação de um processo de ensino-aprendizagem mais consciente e crítico em relação à atual realidade social brasileira. O fato da Pedagogia Histórico-Crítica esclarecer o processo educativo como uma ação coadjuvante no movimento de transformação social, torna essa concepção educacional um instrumento que auxilia o professor na busca pela tomada de consciência do poder coletivo, levando a elaboração de uma crítica consciente das relações sociais.

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu, como relata Saviani (2005a), no início dos anos 1980, como uma resposta à necessidade da superação das pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como também, objetivando o avanço das concepções crítico-reprodutivistas, que demonstravam a escola como aparelho do Estado, responsável pela reprodução e conservação de ideologias. Durante a década de 1980, com a redemocratização do Brasil e a ação dos professores por melhores condições de trabalho e salário, essa proposta pedagógica alcançou razoável difusão, sobretudo, por desmistificar a escola enquanto uma instituição neutra e desinteressada no jogo das forças políticas.

A Pedagogia Histórico-Crítica se desenvolve, como relata Libâneo (1991), na linha das sugestões das teorias marxistas que, não se satisfazendo com as teorias crítico-reprodutivistas, postulam a possibilidade de uma teoria da educação que capte criticamente a escola como instrumento coadjuvante no projeto de transformação social. A base da formulação da Pedagogia Histórico-Crítica é a tentativa de superar tanto os limites das pedagogias não-críticas como também os das teorias Crítico-Reprodutivistas e o empenho em analisar e compreender a questão educacional, a partir do desenvolvimento histórico-objetivo.

A expressão Pedagogia Histórico-Crítica é utilizada, segundo Saviani (2005a), para traduzir a passagem da visão crítica mecanicista, crítica-a-histórica para uma visão crítica dialética, ou seja, histórico-crítica, da educação. O sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-Crítica é a articulação de uma proposta pedagógica que tenha o compromisso não apenas de manter a sociedade, mas de transformá-la, a partir da compreensão dos condicionantes sociais e da visão que a sociedade exerce na sua determinação sobre a educação.

Essa concepção pedagógica teve uma grande função norteadora neste estudo, possibilitando uma visão mais abrangente dos limites da educação vigente na década de trinta. Assim, consideramos de grande importância à retomada de um discurso crítico que se

empenhe em demonstrar as relações entre a educação e seus condicionantes sociais, para evidenciarmos uma determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa.

Para Gramsci (1982), a escola é uma das instituições que movimentam o conteúdo ético estatal, isto é, das ideologias que circulam na sociedade civil, seja com a finalidade de legitimar o grupo dominante tradicional, ou de lutar contra ele para fundar uma nova sociedade. Prosseguindo, Gramsci (1982) destaca o vínculo objetivo entre pedagogia e política, afirmando que essa relação existe em toda a sociedade, no seu conjunto. Coloca a escola como uma atividade essencialmente política e vital para a tomada do poder pelas classes trabalhadoras.

A metodologia da pesquisa foi delineada, principalmente, a partir de fontes primárias, privilegiando a pesquisa documental, utilizando, para isto, o material encontrado no Centro de Referência em Educação Mário Covas, em São Paulo, no Arquivo Fernando de Azevedo - Instituto de Estudos Brasileiros - IEB/USP, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ e nos vários Arquivos de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Gustavo Capanema do CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil), localizado na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Utilizou-se, também, uma vasta produção escrita sobre o assunto (livros, artigos, revistas, dissertações, cartas e teses), encontrados na USP, PUC-SP, PUC-RJ, e nas bibliotecas municipais Mário de Andrade e Presidente Kennedy, na capital paulista.

De forma geral, pretendemos determinar o sentido político-educacional que os escolanovistas e católicos deixaram para a educação no período de 1930 a 1939, em que o embate de suas idéias contribuiu, a partir de ações políticas e pedagógicas, para o desenvolvimento da formação de professores, visto o grande aumento da demanda por educação escolar, naquele momento. E, de forma mais específica, compreender as influências que o escolanovismo trouxe para o processo de criação das primeiras instituições para formação de professores secundários de nível superior, além de entender o porquê essas instituições foram cerceadas a continuar sua ação na formação de professores.

Nesta pesquisa, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira foram os renovadores analisados, para a fundamentação dos ideais escolanovistas no Brasil, principalmente, aqueles direcionados a formação do professor. Nesse contexto, foi importante relacionarmos a ação que esses renomados educadores realizaram para educação brasileira nos vários cargos públicos que ocuparam.

Como disse Dermeval Saviani na abertura do I Congresso Brasileiro de História da Educação, em 2000, é inevitável a relação da história da educação com a política educacional. E, com o objetivo de formar professores aptos a desenvolver bem o processo de ensino-aprendizagem, os conhecimentos da história da educação e da política educacional, tornam-se fundamentais para propiciarmos uma formação mais ampla e aprofundada, dos aspectos envolvidos na docência que esses professores vão exercer.

A justificativa para a presente pesquisa remete-se, principalmente, em razão dos debates em torno da necessidade do avanço de novas concepções em torno da formação de professores. Essa nova expectativa para uma qualificação docente acentuou-se de maneira expressiva no Brasil com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9.394/96, artigo 87), que, elevou a formação docente das séries iniciais para o nível superior, que se daria em universidades ou institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Ficou regulamentado que a formação do professor de nível médio seria admitida até 2007. Portanto, no momento em que o Curso Normal (nível Médio) foi elevado para uma formação superior, como exemplifica Tanuri (2000), é importante resgatar os saberes e o projeto pedagógico que estão implicados na formação do professor. Desse modo, no nosso entendimento, o resgate e a construção da informação histórica, apresenta-se bastante viável por possibilitar subsídios na compreensão da problemática atual para a formação de professores.

Acompanhar a historicidade do ensino superior nacional até o surgimento das primeiras instituições superiores para a formação de professores subsidia o descobrimento de novos dados e interpretações, que nos auxilia a compreender melhor a importância das nossas faculdades de educação. Isso porque, segundo Gasparin (2003), é relevante a análise à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, tomando por base a apropriação crítica da realidade, na medida que essa nova concepção de educação ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social.

Ao compor esta pesquisa, o primeiro capítulo procurou reconstruir a trajetória deste estudo, que foi em muitos momentos realizada com fontes primárias, privilegiando a pesquisa do tipo Documental, tendo o referencial marxista e a Pedagogia Histórico-Crítica como norteadores do estudo.

O segundo capítulo apresenta, como perspectiva, um histórico sobre a educação brasileira, voltada, principalmente, para a problemática da formação de professores, desde a implementação da primeira Escola Normal nacional, em 1835, passando pelas “mudanças”

que esse ensino apresentou durante a Primeira República. Consideramos, também, como se constituía o ensino superior brasileiro, caracterizado, essencialmente, por cursos voltados em torno das carreiras tradicionais, sem a inclusão de faculdades interessadas no ensino da educação. Ao mesmo tempo, abordamos o desenvolvimento das concepções renovadora e católica para a educação, principalmente, após 1920, visto que apresentaram grande importância na discussão em torno da nova política para a institucionalização dos primeiros centros para formação de professores na década de trinta. Trabalhamos nesse momento com uma abordagem mais descritiva.

Em seguida, o terceiro capítulo contextualizou a importância da Revolução Trinta, na nova expectativa da política brasileira, pois, a partir desse novo período ocorreu a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e, posteriormente, a decretação do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, caracterizando uma nova fase para o ensino superior no país, especialmente, para a área educacional, na medida em que, o decreto previa a criação de faculdades de educação, tornando o desenvolvimento deste setor essencial para o crescimento da nação. Nesse estudo, compreendendo até a promulgação da Constituição de 1934, procuramos abordar os acontecimentos que influenciaram a formação docente.

Posteriormente, o quarto capítulo concentrou-se na abordagem em torno do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IEUSP), caracterizando-o como núcleo precursor para a formação de professores secundários de nível superior no Brasil. Neste estudo, tivemos como referências fundamentais o acervo da Escola Estadual Caetano de Campos, localizado no Centro de Referências em Educação Mário Covas, na capital paulista, como também, na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e seu acervo de obras raras, Paulo Bourroul, além do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), também, da Universidade de São Paulo. A partir dessas fontes primárias, este capítulo realiza um estudo direcionado à realidade do Instituto em relação à sua fundação, constituição, metodologia de ensino, grade curricular, público alvo e, principalmente, suas abordagens renovadoras para a formação do professor secundário, influenciadas em grande parte pelos ideais de Fernando de Azevedo.

O quinto capítulo buscou considerar a ação de Anísio Teixeira, como Secretário da Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e suas realizações em torno da qualificação docente, que desencadearam na fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, além de contextualizar as mudanças políticas que o país presenciou com a Insurreição Nacional Libertadora. Utilizamos o Centro de Pesquisa e Documentação de História

Contemporânea do Brasil (CPDOC), e o Instituto de Educação Superior do Rio de Janeiro (ISERJ) como locais indispensáveis na pesquisa por fontes primárias.

No percurso desta pesquisa, o sexto capítulo relacionou a mudança política do governo de Getúlio Vargas com o golpe do Estado Novo, em 1937, e todas as repercussões que este acontecimento histórico trouxe para a formação de professores de nível superior, especialmente, aquelas relacionadas ao cerceamento e posterior extinção dos centros renovadores criados em São Paulo e no Rio de Janeiro. Este capítulo contextualizou, também, a influência da Igreja Católica no projeto centralizador do então Ministro Gustavo Capanema em torno da Universidade do Brasil e, especialmente, da Faculdade Nacional de Filosofia criada, em 1939, com o objetivo de buscar um padrão definido para a formação do professor. Em seguida relatamos nossas considerações finais.

1 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

Este capítulo tem a intenção de apresentar a trajetória deste estudo, que foi realizado, em momentos diferenciados, com fontes primárias. A recuperação da historicidade dos estudos pedagógicos procura contextualizar o momento específico: a década de trinta e o que esta tem de significativo para a educação brasileira e a formação de professores daquela época. Nossa apreciação crítica sobre os acontecimentos utilizou o referencial teórico marxista, para compreender as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. Também, nos valem da Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora do estudo.

Este estudo surgiu mediante ao grande déficit educacional brasileiro na formação de professores de nível superior. As primeiras dúvidas relacionaram-se com a inexistência de uma formação superior para professores secundários no país e porque essa realização somente foi alcançada após a Revolução de Trinta. A partir dessa busca foi possível delimitar o estudo em torno dos educadores (Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira) que conseguiram instituir os primeiros centros superiores na formação docente, além de todo contexto político-educacional da época.

Após a escolha do tema a ser pesquisado, nosso estudo foi fundamentado em autores que melhor esclareciam os acontecimentos relacionados com a educação na década de trinta. Fausto (2003) e Romanelli (1998) representaram as primeiras fontes de estudo. Nesse primeiro momento, a sustentação teórica apresenta a abrangência das questões educacionais no processo histórico desde a institucionalização dos primeiros centros superiores brasileiros, no século XIX, até a organização das primeiras universidades, perpassando pelo intenso debate que a década de trinta legou para os assuntos em torno da estrutura de ensino e da expansão do acesso a escola, para a grande maioria da população brasileira ainda analfabeta.

Procurando compreender as influências da Escola Nova, a partir de 1920, buscamos compreender os novos objetivos educacionais da época, cujos seguidores tentavam implementar no Brasil. Neste caso, a Fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, as influências de Anísio Teixeira, com seus estudos nos Estados Unidos, além das reformas educacionais Estaduais, desta década, mapearam o crescimento dos ideais escolanovistas na educação brasileira, principalmente, logo depois com a publicação do

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Durante a pesquisa, procuramos fontes bibliográficas, inclusive, em revistas sobre a educação brasileira que tratavam da temática Educação, sobretudo no início do século XX e mais especificamente na década de trinta.

Seguindo uma linha de tempo histórica, em relação à educação e sociedade, aprofundamos os estudos quanto à efervescência dos debates entre renovadores e católicos em torno da Constituição de 1934. Ghiraldelli Jr. (2003) representou uma fonte essencial numa aproximação aos fundamentos tanto do ideário Católico como do Renovador.

Ao buscar fontes sobre a educação na década de trinta, abordamos o contexto social, político e econômico do Brasil, pois, naquele momento, o país apresentava aproximadamente 60% de sua população sem escolarização, mas com uma nova perspectiva de crescimento da educação escolar em virtude do iminente desenvolvimento urbano e industrial.

Com a obra de Nagle (1974), *Educação e Sociedade*, foi possível considerar melhor o contexto educacional brasileiro anterior a revolução de 1930. Como pesquisa bibliográfica, reportamo-nos a Hilsdorf (2003), Reis Filho (1998), Ribeiro (2000), Teixeira (1994), Cury (1978), historiadores e teóricos da educação, procurando construir um campo referencial para a compreensão da estrutura educacional brasileira na década de trinta.

Utilizamos, ainda, a Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica (PUC), de São Paulo, como campo na busca por informações documentais que retratassem o quadro educacional da década de trinta. Na instituição, foram feitos estudos sobre a educação e modernidade do referido período. Nessa linha de pensamento, buscamos demonstrar o crescimento dos preceitos do escolanovismo na época, pois mesmo tendo o ideário Católico e sua considerável força política como rival, os pressupostos modernizantes dos escolanovistas conseguiram influenciar muitas parcelas dos educadores católicos, por meio da adaptação a um “escolanovismo católico”.

Com o acesso a vários referenciais teóricos e documentais, na busca por informações para o desenvolvimento da pesquisa, consultamos o acervo da Biblioteca Municipal Mário de Andrade, na capital paulista. Na Biblioteca, encontramos obras raras da década de trinta. No local foi feito um estudo detalhado sobre Fernando de Azevedo (1971a), mais especificamente sobre sua obra “A Cultura Brasileira”. Nessa consulta pudemos perceber a grande influência que os escolanovistas procuraram exercer no ensino e na constituição de uma nova metodologia na formação de professores.

A partir do estudo do livro “A Cultura Brasileira”, iniciamos uma série de levantamentos sobre as realizações de Fernando de Azevedo em relação à educação brasileira.

A reforma educacional no Rio de Janeiro, em finais da década de vinte, a publicação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, e, principalmente, a criação do *Código da Educação* em 1933, no Estado de São Paulo, demonstravam o projeto renovador que Fernando de Azevedo buscava para a educação nacional. A criação do Instituto de Educação, em São Paulo no ano de 1933, juntamente com a sua proposta renovadora para o ensino e a formação de professores, norteou novas pesquisas sobre a historicidade das primeiras instituições superiores na formação de professores.

Por outro lado, também na biblioteca Mário de Andrade, utilizando a obra de Cunha (1981), relacionamos o processo de centralização político-educacional do governo de Getúlio Vargas, principalmente, após a Insurreição Nacional Libertadora de 1935 e o golpe do Estado Novo em 1937.

Na Biblioteca Mário de Andrade, conseguimos autorização para pesquisar o periódico *A Ordem*. Conseguimos, ainda, ter acesso à revista na Biblioteca Presidente Kennedy, em São Paulo. O periódico *A Ordem* representou uma fonte relevante e primária para a pesquisa. O estudo da revista foi muito importante para perceber como realmente a Igreja Católica tratou o assunto educacional no período. Nas publicações de 1931, foi possível perceber a comemoração que os intelectuais católicos fizeram após a homologação do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, pelo então Ministro da Educação Francisco Campos, em abril de 1931.

O estudo da Liga Eleitoral Católica (LEC) foi outro assunto explorado no acervo da Biblioteca Presidente Kennedy. A revista *A Ordem* esclarece em vários números do ano de 1934, a ação dos católicos, na Assembléia Nacional Constituinte, tentando influenciar, de forma decisiva, os ideais tradicionais na redação da nova carta Constitucional. Durante a consulta a essas revistas, pode-se notar a forma eloquente da vitória católica na Constituição de 1934, como uma virada política após as derrotas na Constituição de 1891 e na revisão constitucional de 1926. Esse levantamento mostrou como a Igreja Católica se organizou adequadamente para o embate político-educacional. Foram feitos vários estudos de vários números da revista *A Ordem*, uma vez que se apresentou importante na fundamentação teórica da presente pesquisa.

Ainda na Biblioteca Mário de Andrade, após estudos orientados pela revista *A Ordem*, principalmente, entre os anos de 1931 a 1936, procuramos outras obras, tais como as de Alceu Amoroso Lima (1931 e 1935), que relatassem pontos fundamentais para uma melhor interpretação da organização do ideário Católico no embate contra os renovadores. A

importância dos textos de Amoroso Lima mostrou como a Igreja Católica buscou, de todas as formas possíveis, os meios para implementar seu projeto, conservador e tradicionalista, na medida em que, seu sistema de idéias chocava de frente com as renovações da escola única leiga e gratuita dos escolanovistas.

Necessitando de um estudo mais voltado para os interesses administrativos do Estado brasileiro, no período de Getúlio Vargas, procuramos novas fontes de pesquisa bibliográfica, à medida que evoluíamos na pesquisa documental, vale dizer que novas fontes teóricas foram sendo necessárias para compor uma literatura consistente, no momento de análise e discussão dos dados levantados nesta pesquisa. Obras como as de Scharzaman, Bomeny e Costa (2000) foram de igual importância para a delimitação teórica e histórica da pesquisa, pois trouxe maiores esclarecimentos sobre a ação de Francisco Campos e Gustavo Capanema no Ministério de Educação e Saúde Pública. Outras obras, como a de Evangelista (1997), abriram um novo caminho de fontes para a pesquisa, principalmente, sobre a questão da formação universitária de professores.

Na construção teórico-metodológica da pesquisa, dialogamos com diversos autores, dentre eles: Trivinos (1987); Alves-Mazzotti, Gewandsznajder, (2001); Severino (1985); Medeiros (2003). Essas fontes possibilitaram uma maior compreensão sobre o processo de realização da investigação, especialmente, em questões sobre as abordagens de pesquisa em Educação, seja ela quantitativa, qualitativa, documental, pesquisa-ação, entre outras. Nesse momento, definimos a pesquisa documental como principal parâmetro para o desenvolvimento deste trabalho. Por isso, consideramos que a análise de fontes diferenciadas (documentos) permite um desvendamento maior da realidade do grupo estudado.

Avaliamos que uma apreciação documental referenciada pelo modelo marxista continua fértil para revelar muito do que ocorre na vida social. Assim, considerar a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos, pode permitir a compreensão global da educação em seu desenvolvimento.

Com base nessa linha de pesquisa, iniciamos as buscas teóricas em torno do objeto de estudo delineado na problematização, que envolveu o processo de institucionalização da formação superior de professores na década de trinta, para posteriormente concentrar a pesquisa na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Nesse momento, direcionamos as fontes bibliográficas e documentais para o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IEUSP). Conhecemos o processo de formação superior de professores antes da criação do IEUSP em 1934, pois, em 1931, Lourenço Filho

havia instituído um Curso de Aperfeiçoamento no então Instituto Pedagógico, e Fernando de Azevedo, em 1933, transformou o Instituto Pedagógico em Instituto de Educação, elevando, assim, a formação do professor para o nível superior.

Na constituição desta pesquisa, a biblioteca da FEUSP e da PUC-SP representaram os ambientes com maior número de fontes documentais e bibliográficas. A partir de uma leitura desses textos correlacionados com história e educação, coletamos diversas informações sobre o processo histórico na formação superior de professores, tanto na Universidade do Distrito Federal, como principalmente, no IEUSP.

Nossas principais apostas concentraram-se nas sensíveis diferenças nos projetos para formação de professores implementados por Fernando de Azevedo, em São Paulo, e Anísio Teixeira, no Distrito Federal. Além de acreditar que a Igreja Católica tenha influenciado, decisivamente, no movimento de extinção das escolas renovadoras pelas instâncias políticas brasileiras.

Conforme já apontamos, este estudo delimitou o período de 1930, com a criação do Ministério da Educação, até a fundação da Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, em 1939. Nestes dez anos abordamos, com mais ênfase, a criação do IEUSP, em 1934 e, da UDF, em 1935 e suas extinções, respectivamente em 1938 e 1939.

Ao apresentar a fundamentação teórico-histórica da pesquisa, o primeiro capítulo explorou o aspecto histórico e social da época, com um enfoque descritivo e contextual dos acontecimentos sociais desde o século XIX (momento em que é criada a primeira faculdade do país) até a década de 1930 (delimitação histórica da presente pesquisa). Nesse percurso, abordamos o problema da ineficiente estrutura educacional brasileira na formação de professores, centrada, exclusivamente no “preparo” precário de professores primários através de Escolas Normais, em que era exigido, do futuro professor, apenas uma formação primária para o acesso a esses cursos.

Prosseguindo na pesquisa documental, duas fontes significativas foram os estudos de Castro (1986) e Mendonça (1993) referentes à institucionalização da formação de professores no então Distrito Federal (sediado no Rio de Janeiro). Em relação às fontes primárias sobre a ação de Anísio Teixeira, consideramos fundamental o acesso ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

Com o decorrer do estudo teórico e documental, conseguimos selecionar novas fontes importantes para o desdobramento da pesquisa (GIL, 2006). Nesse caso, a Biblioteca da

FEUSP foi fundamental, uma vez que seu grande acervo em obras, facilitou o acesso a novas fontes. Outra instituição onde realizamos a pesquisa documental foi o Centro de Referência em Educação Mário Covas. Nesse centro, foram consultados dossiês, revistas, planos de aula e de ensino, informações administrativas do IEUSP, informações sobre o Curso de Formação Pedagógica, bem como informações sobre a extinção do IEUSP.

Para maiores detalhes sobre as ações educativas de Fernando de Azevedo, foi necessário consultar o Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) na USP. No IEB, tivemos acesso à carta de demissão de Fernando de Azevedo de seu cargo na Instrução Pública Paulista, em julho de 1933, possibilitando o registro das inúmeras dificuldades que o referido educador enfrentou para a construção de uma nova filosofia educacional, vinculada aos preceitos renovadores. Outro documento importante encontrado, neste mesmo local, foi o Abaixo Assinado dos Professores Catedráticos do IEUSP, protestando contra os atos do Governo Estadual, em relação ao fechamento da referida instituição.

No acervo de obras raras da Biblioteca da FEUSP encontramos o periódico *Archivos do Instituto de Educação* do IEUSP, em quatro volumes, que compreendia os períodos de 1936 a 1938, no qual relatava os estudos desta instituição para o desenvolvimento da vertente educacional escolanovista.

Um ensaio intitulado “Cadernos do IEB, conversa de educadores Abgar Renault e Fernando de Azevedo” redigido por Vidal e Castro em 2001, auxiliou-nos na construção mais fiel da biografia de Azevedo. Nessa mesma visita ao IEB, verificamos a possibilidade de analisar várias cartas entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, contudo, pelas mesmas representarem um material restrito e inédito foi necessário fazer uma requisição para ter acesso a esses documentos posteriormente.

Fizemos, inclusive, várias incursões na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, durante as quais visitamos o acervo Paulo Bourroul. Nosso objetivo foi coletar informações sobre os *Archivos do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo*. Em virtude de as obras representarem material raro, com estado de conservação regular, sua leitura só foi permitida no próprio recinto. Contudo, pelas leituras, foi possível resgatar informações importantes sobre o IEUSP, que complementaram as já realizadas no Centro de Referência em Educação Mário Covas.

Em relação à formação docente realizada no Distrito Federal (Rio de Janeiro), o estudo biográfico de Anísio Teixeira foi fundamental para compreender sua formação e os acontecimentos que o credenciou como um dos mais importantes educadores do país. A

transição da Bahia para o Rio de Janeiro foi outro ponto importante a ser estudado, pois, foi nessa trajetória que Anísio Teixeira assumiu a Direção da Instrução Pública do Distrito Federal e, conseqüentemente, conseguiu desenvolver seu projeto em torno do Instituto de Educação e da formação de professores. Neste momento, fizemos a leitura de algumas obras de Anísio Teixeira referente ao período da pesquisa, *Educação não é privilegio* (1994), *Educação progressiva* (1954) e *Educação para a democracia* (1997).

Um ponto importante sobre a formação de professores no Distrito federal foi o destaque que Lourenço Filho conseguiu como Diretor do Instituto de Educação. Apesar de Anísio Teixeira representar o educador precursor para o desenvolvimento renovador na formação de professores no Distrito Federal, ele não agiu sozinho. Nesse contexto, Lourenço Filho representou uma figura importante no projeto carioca, conquistando, com sua competência, muito espaço nas decisões administrativas educacionais no Rio de Janeiro.

Posteriormente, com o objetivo de aprofundar o estudo sobre a criação, desenvolvimento e extinção da Universidade do Distrito Federal, realizamos uma pesquisa no CPDOC/FGV, localizado no Rio de Janeiro. Em um primeiro momento, essa pesquisa foi realizada por meio do acervo eletrônico do CPDOC, no site da Fundação Getúlio Vargas. Desse modo, foi possível selecionar vários documentos referentes à criação da UDF e o projeto renovador para a formação de professores secundários. Fizemos uso, principalmente dos Arquivos de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Gustavo Capanema.

Com a pesquisa selecionada no arquivo eletrônico do CPDOC, foi necessário realizar os estudos dos documentos na Fundação Getúlio Vargas. A pesquisa no acervo de microfilmes no CPDOC nos possibilitou um recorte mais fiel das informações em torno da criação e organização da UDF. Também no CPDOC, tivemos acesso a várias obras textuais e legais sobre a formação docente no período da existência do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e, principalmente, da UDF. Ao mesmo tempo em que procurávamos informações sobre o projeto renovador carioca para a formação docente, selecionamos vários documentos pertinentes à centralização política do Estado Novo, em 1937. Com esse objetivo, o Arquivo de Gustavo Capanema, no CPDOC, foi uma fonte fundamental para um estudo mais detalhado sobre o fechamento da UDF e a criação da Faculdade Nacional de Filosofia.

No CPDOC foi possível constatar com mais detalhes o momento da saída de Anísio Teixeira da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em dezembro de 1935. Apesar de toda onda conservadora contra o “fantasma” do comunismo e a perda de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, a UDF conseguiu, com grandes dificuldades,

continuar com seu funcionamento, porém, gradativamente, com um projeto diferenciado daquele realizado por Anísio, em 1935.

No Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e antiga sede do Instituto de Educação de Anísio Teixeira, encontramos alguns documentos referentes ao curso de formação primária de professores. Contudo, pelas constantes indefinições que o projeto da UDF sofreu em seu curto período de existência, muita documentação da Escola de Educação, referente à formação secundária de professores, não foi encontrada no ISERJ.

1.1 A Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora do trabalho

Buscando construir um novo campo de análise em relação à História da Educação, utilizamos os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica como abordagem norteadora em nosso estudo. Apesar dos ideais dessa vertente educacional apresentar maior difusão somente após a década de 80, consideramos seus ideais pedagógicos pertinentes na busca da apreciação crítica em relação ao desenvolvimento histórico educacional brasileiro.

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma teoria que procura entender os limites da educação vigente, além de tentar superá-los por meio da formação de princípios ligados tanto a organização da estrutura de ensino, quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos na relação professor e aluno. O objetivo desta abordagem é retomar a crítica do discurso pedagógico, prejudicado nas concepções educacionais anteriores, propositalmente nas pedagogias burguesas.

Valer dizer que a Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no início dos anos de 1980 como resposta à necessidade da superação das pedagogias não-críticas, como também, objetivando o avanço das concepções crítico-reprodutivistas. Durante a década de 1980, com a redemocratização do Brasil e a ação dos professores por melhores condições de trabalho e salário, essa proposta pedagógica conseguiu razoável difusão. Contudo, na década de 1990, com a ascensão do neoliberalismo e o refluxo dos movimentos progressistas em virtude de reformas educativas mais conservadoras, o grau de adesão à Pedagogia Histórico-Crítica reduziu-se gradativamente.

Atualmente percebemos que as contradições na organização social, alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, são históricas e estruturais e não apenas conjunturais. Assim, como relata Saviani (2005a), para superá-las, é necessário alterar as próprias relações sociais que as determinam. Nesse contexto, os críticos problemas

educacionais brasileiros só poderiam ser resolvidos com a alteração nas relações sociais, impregnadas pelo domínio das classes hegemônicas. Assim, representando uma corrente pedagógica marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica aponta como horizonte de ação educacional à superação da sociedade burguesa rumo à constituição socialista da sociedade.

Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, continuar repetindo o discurso da força da educação como solução dos problemas da nação, como os escolanovistas e os católicos fizeram na década de trinta, não representa uma ação condizente na busca por uma maior conscientização dos estudantes. Necessitamos, sim, da retomada de um discurso crítico que se empenhe em demonstrar as relações entre a educação e seus condicionantes sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa. Neste intuito a educação teria papel importante, porém não exclusivo.

Quando procuramos engendrar novas ideologias e métodos voltados para uma melhor formação de professores, temos que levar em conta a precária condição atual da maioria dos professores, com sobrecarga de aulas, precárias condições de trabalho, desinteresse dos alunos, desvalorização profissional e salarial. Com todas essas dificuldades, a assimilação de novas teorias e sua aplicação prática na sala de aula é muito difícil para a maioria dos professores.

Apesar de todas essas dificuldades estruturais na educação brasileira, concordamos com Libâneo (1985), quando afirma que a superação da escola tradicional só será possível pela democratização do conhecimento, pelo domínio do conteúdo escolar, instrumental básico à sobrevivência dos grupos mais desfavorecidos da população. Porém, esse objetivo necessita de um professor com preparo e compromisso com as classes populares.

Na pedagogia Histórico-Crítica a difusão de conteúdos é uma das tarefas essenciais desta concepção. Contudo, esses conteúdos devem ser concretos e indissociáveis das realidades sociais. Como relata Libâneo (1985), a valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares. A aquisição do saber deve favorecer a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos. “Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade” (LIBÂNEO, 1985, p. 39). Desse modo, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um ensino coerente com a realidade brasileira.

Segundo Gasparin (2003), a postura da Pedagogia Histórico-Crítica implica trabalhar conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. “Assumir esta teoria do conhecimento no campo da educação significa trabalhar um conhecimento científico e político comprometido com a criação de uma sociedade democrática e uma educação política” (GASPARIN, 2003, p. 8). O ponto de partida desse novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla.

Esta nova abordagem educacional entende a aprendizagem como encontro do aluno com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor e das situações pedagógicas. O professor precisa ter domínio dos conteúdos que ensina e dos meios de transmiti-los, sob o risco de comprometer seus objetivos sóciopolíticos. Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica necessita de um excelente trabalho de conscientização do professor na sua formação, para o mesmo compreender de modo crítico as relações entre a prática social e a educação.

Não basta a transmissão acrítica do conhecimento, não basta desenvolver o espírito crítico, não basta fazer discursos políticos ou repetir palavras de ordem na sala de aula. É necessário um trabalho mais concreto: preparar boas aulas, exercícios, temas de debates, dominar as técnicas didáticas, conhecer o mundo de valores, gostos dos alunos, conhecer as condições concretas de vida e de trabalho, a fim de saber quais são as efetivas desvantagens e quais são as positivities dos alunos. Ao mesmo tempo, o professor deve estar preparado teoricamente para perceber as contradições da sociedade, os determinantes de classe que direcionam sua atividade prática, o papel do ensino enquanto coadjuvante do movimento histórico de emancipação (LIBÂNEO, 1985, p. 81).

A Pedagogia Histórico-Crítica parte da compreensão crítica das diferentes versões da pedagogia liberal (tradicional, renovadora progressista, renovadora não-diretiva e tecnicista) e outras versões da pedagogia progressista, procedendo à análise histórica do contexto social, no qual se dá o processo educativo e dos condicionantes sociais que incidem sobre o indivíduo e o tornam um ser social. Vale dizer que, ao contrário das Pedagogias burguesas, a Pedagogia Histórico-Crítica não perde de vista a sociedade e a história quando analisa a educação.

Fazendo alusão à “teoria da curvatura da vara”, enunciada por Lênin, e considerando que, atualmente, a tendência é para o lado da pedagogia da existência, para o lado dos movimentos da Escola Nova, Saviani procura inverter a tendência para o lado inverso, o da pedagogia tradicional. Sua expectativa é que, com essa inflexão, a vara atinja, com o tempo, o ponto correto, que também não está em nenhum dos dois tipos de pedagogia, mas

na “*valorização dos conteúdos*” e na “*natureza específica da educação*” (GADOTTI, 2002, 97/98).

Vale destacar, ainda, que a Pedagogia Histórico-Crítica faz a valorização da instrução e do ensino como instrumentos de humanização. O trabalho do professor não se reduz à pura transmissão de conhecimentos. Todo processo se articula com o professor intervindo com um conhecimento sistematizado e o aluno sendo capaz de reelaborar esse conhecimento criticamente para aprendizagem. Todo esse trabalho, para alcançar seus objetivos, deve ser contextualizado tanto historicamente como socialmente.

Todas essas reflexões nos levam a obter um caráter crítico com relação à educação, evitando que se caia num discurso superficial de que somente a educação é capaz de mudar a sociedade, como tanto se presencia no senso comum.

2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo tem como objetivo demonstrar como se apresentava à estrutura educacional brasileira, principalmente, no período da chamada República Velha (1889/1930), remetendo, em alguns momentos, a contextualizações anteriores quando necessárias. Tal contexto histórico apresenta-se importante para a compreensão das dificuldades que a formação de professores em nível superior deparou-se ao se concretizar em um novo locus direcionado para uma melhor qualificação docente. Avaliaremos, ainda, como se constituíram os ideários Renovador e Católico, especialmente na década de 1920, visto que os mesmos serão importantes dentro da política educacional, após a Revolução de Trinta.

A trajetória histórica para se compreender a constituição do campo educacional possibilita uma visão global do fenômeno educativo, permitindo ao educador compreender mais profundamente suas funções. Nesse contexto, cada sociedade elabora historicamente seu sistema de educação a partir de sua estrutura e organizações sociais. Portanto, de acordo com Reis Filho (1998), a educação de um povo é, assim, inseparável do seu contexto sócio-cultural.

O desenvolvimento de uma educação abrangente para toda a população está ligado diretamente com o movimento filosófico decorrente da Ilustração, também conhecido como Iluminismo. Essa nova concepção teórica teve seu desenvolvimento, principalmente, na França, Inglaterra e Alemanha, durante o século XVIII. O Iluminismo, caracterizado como um movimento alicerçado na defesa da ciência e da racionalidade crítica, defendia as liberdades individuais e a igualdade formal de todos contra os abusos da monarquia absolutista, organizando o Estado laico e republicano. Todo pensamento pedagógico moderno teve a constante oposição da pedagogia dogmática da Igreja Católica.

A preparação de professores para o ensino elementar foi preconizada por Comênios no século XVII, este por sinal desempenhou uma influência considerável porque desejava que todas as pessoas pudessem usufruir os benefícios do conhecimento. Entretanto, o primeiro curso para preparo de professores só veio a aparecer durante o Século das Luzes, em 1794, na Alemanha, recebendo o nome de Escola Normal, porque deveria servir de norma ou modelo para as demais unidades escolares destinadas a preparar educadores.

Reis Filho (1998), entretanto, relata que a primeira escola para a preparação de professores ocorreu na França, em 1774, por intenção de Lankanal, sendo instalada em Paris no ano seguinte. Nesse momento, foi que realmente empregou-se o termo “Escola Normal”, que viria a se propagar durante o século XIX a vários países, inclusive o Brasil, com a Escola Normal de Niterói em 1835.

Nessa transição para a idade contemporânea, foram ocorrendo intensas mudanças nas formas de produção, havendo um grande desenvolvimento da ciência e da cultura. Os poderes da nobreza e do clero foram se limitando em detrimento dos poderes da burguesia. Na medida em que a burguesia se fortalecia como classe social, disputando o poder econômico e político com a nobreza, aumentava-se a necessidade de uma educação ligada às exigências do mundo da produção e dos negócios e, ao mesmo tempo, um ensino que contemplasse o livre desenvolvimento das capacidades e interesses individuais.

A defesa de uma escola normal a cargo do Estado, efetivada para a formação de professores leigos, foi concretizada, realmente, após a Revolução Francesa. Somente no século XIX, como relata Tanuri (2000), ocorreram as condições necessárias para a implementação de sistemas públicos de ensino, gerando a multiplicação destas instituições direcionadas para a formação docente.

A literatura clássica relata Comênios (1592/1670), Rousseau (1671/1741), Pestalozzi (1746/1827), Herbat (1776/1841), entre outros, na transição da Idade Moderna para Contemporânea, como os principais formadores do pensamento pedagógico europeu que, posteriormente, se difundiu para todo o mundo, demarcando as concepções pedagógicas que atualmente são conhecidas como Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada.

A Pedagogia Tradicional, em suas várias correntes, concentra o processo de aprendizagem na ação de agentes externos para formação do aluno. A transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade, de certa forma, permeará a base educacional católica nas décadas de 1920 e 1930 no Brasil. Por outro lado, a Pedagogia Renovada, concentra correntes que advogam a renovação escolar, opondo-se à Pedagogia Tradicional. Entre algumas características desse movimento para a educação destacam-se a valorização da criança dotada de liberdade, iniciativa e interesses próprios; o tratamento científico do processo educacional, considerando as etapas sucessivas do desenvolvimento biológico e psicológico; além do respeito às capacidades e aptidões individuais.

A busca permanente da História é a mudança contínua, é a transformação. Como salienta Reis Filho (1998), as crises educacionais são, antes, crises gerais e globais do sistema social, pois ambos os processos - o da educação e o da sociedade - são sincrônicos. Entendemos, também, o ensino e a aprendizagem como uma ação eminentemente política, não existindo, portanto, processo educativo neutro. Dito de outra forma, o professor como um dos agentes da educação deve buscar na história um dos artifícios de reflexão necessária, tanto para ele como para seus alunos, com fins de desalienar a formação do indivíduo como cidadão responsável, inclusive, pelas mudanças da sociedade. Essa perspectiva educacional de desalienação é um dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica na busca por uma aprendizagem mais emancipatória do aluno como cidadão.

A evolução educacional pode ser mais bem diagnosticada, depois de realizados estudos analíticos capazes de aprofundar o conhecimento da realidade educacional, tal como foi sendo constituída através da história. Portanto, a partir deste envolvimento, a história voltada para o entendimento da educação brasileira poderá adquirir a função pedagógica de contribuir para a formação da consciência crítica do educador. Com isso queremos dizer que a realidade histórica não deve continuar sendo desconhecida ou percebida apenas genericamente nos momentos de crise aguda dos acontecimentos.

Nenhuma transformação social profunda se realiza sem a criação de uma estrutura de ensino para consolidá-la por meio da formação adequada das novas gerações. Esse é um dos motivos institucionais que tornaram difíceis as transformações educacionais na República Velha, pois não havia um projeto nacional de sistema educacional bem estruturado.

A partir das fontes pesquisadas, percebemos que a tradição da educação brasileira, referente aos estudos da história da educação nacional, foram introduzidos, principalmente, a partir de 1930, quando esta disciplina foi incluída nos planos de estudo das escolas normais. Mediante as grandes lacunas do nosso processo histórico propõe-se, no estudo sobre a formação do professor, uma reflexão pormenorizada da educação à luz da história, para que possamos compreender melhor como se processou o desenvolvimento tardio de nossa estrutura educacional, a fim de, posteriormente, analisarmos as limitações e as possibilidades ocorridas no passado, com uma perspectiva de ação mais objetiva nos projetos educacionais a serem implantados no futuro e já implementados na sociedade moderna.

Sustentados nas idéias de Marx (1973) e na História da Educação, segundo a concepção de Reis Filho (1998), o processo histórico possibilita uma visão global do fenômeno educativo, permitindo ao professor compreender melhor sua função. Para que a

Educação inscrita na História se torne uma dimensão significativa na formação de professores, ela precisa adquirir a forma literária de síntese histórica, não bastando apenas o conhecimento erudito do passado, mas um conhecimento histórico capaz de fornecer à reflexão filosófica o conteúdo da realidade sobre a qual se pensa, objetivando a descoberta das diretrizes e coordenadas pedagógicas.

Como relata Saviani (1983), as incorporações de modelos educacionais estrangeiros estão vinculadas às peculiaridades das quais são originárias. O Brasil, principalmente, nas primeiras décadas do século XX, esteve praticamente sem modelos educacionais próprios e os que existiam não foram estudados profundamente a fim de se adequar a realidade social brasileira. Entretanto, com a instituição e o desenvolvimento da História da Educação, após a criação dos cursos de Pedagogia, na década de quarenta, alguns pesquisadores encontraram ambiente e condições de trabalho intelectual para dedicar-se ao estudo de fatos da educação brasileira, enriquecendo cada vez mais a literatura em torno deste assunto.

2.1 O desenvolvimento da educação escolar no Brasil

Considerando a ampliação dos sistemas educacionais, mais especificamente na segunda metade do século XIX, tendo como referências os Estados Unidos e os países da Europa Ocidental, verificamos uma ação cada vez maior do Estado em assumir a direção do processo educativo para a população em geral. As intensas mudanças na forma de produção, o grande crescimento da ciência e da cultura, ligados à concentração cada vez mais ampla das pessoas nos centros urbanos, tornaram preponderante a necessidade da eliminação do analfabetismo. Saviani (2003, p. 5) aponta que: “A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado.” Buscando uma melhor qualificação para o trabalho nos países mais desenvolvidos, o aumento da demanda por educação foi um acontecimento importante para a nova sociedade industrial em crescimento.

Nessa lógica, dar acesso à educação pública e gratuita através do Estado, foi o melhor meio de encarar as mudanças educacionais exigidas dentro das conjunturas econômicas. Saviani (2003, p. 6) acrescenta que: “A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.”

Desse modo, podemos observar que as concepções de educação estão começando a se voltar para o tecnicismo.

O capitalismo, especificamente o capitalismo industrial, como coloca Romanelli (1998), buscou gradativamente o fortalecimento educativo de camadas cada vez mais numerosas da população, seja por necessidades da produção, ou por exigências do consumo que esta produção acarretava. Nesse contexto, o desenvolvimento das relações capitalistas, elevou a importância da leitura e da escrita, como pré-requisito para uma melhor condição do trabalhador no concorrente mercado de trabalho.

O grande crescimento industrial aumentou e muito a oferta do trabalho assalariado que, por sua vez, gerou o crescimento pela demanda social para a educação, principalmente, nos aspectos quantitativos e técnicos de um ensino voltado aos interesses do capital.

Contextualizando o Brasil como país periférico ao desenvolvimento industrial da contemporaneidade, temos uma grande disparidade nas demandas educacionais frente aos países mais desenvolvidos. A predominância do setor agrícola na economia brasileira durante a Primeira República, juntamente com os baixos índices de urbanização, mostravam que a demanda por educação nacional não acompanhou o crescimento que ocorreu nos países mais desenvolvidos.²

No Brasil, o empenho pela educação durante a Primeira República esteve restrito a uma pequena elite econômica e política, interessada em buscar escolarização apenas para sua camada social. O aumento do acesso ao ensino e à aprendizagem, para a maioria da população, não era visto como uma ação importante. Como a economia estava vinculada à produção agrícola, o fim do analfabetismo não era um requisito necessário à melhoria das condições de trabalho e lucro estabelecidas, pois, as técnicas de produção eram ainda bastante arcaicas, não necessitando de preparo educacional.

No Brasil, o desenvolvimento de um sistema educacional condizente com as necessidades de redução do analfabetismo, na transição do século XIX para o XX, não acompanhou os ocorridos, por exemplo, na França e Estados Unidos. Já dizia Nagle (1974) que, nesses países, o estágio educacional de desenvolvimento se encontrava em três ou quatro estágios de estruturação, tanto política como pedagógica, à nossa frente. Entretanto, com as transformações que a sociedade brasileira começou a apresentar nos anos de 1920, a educação, segundo Kullo (2000), passou a ser fator de reconstrução social, delegando às escolas essa nova função em razão, principalmente, das novas condições de vida e trabalho

² Aqui, estamos nos referindo a países como os Estados Unidos, França, Alemanha e Inglaterra.

dos centros urbanizados, inclusive com repercussões sobre a política de formação para o magistério.

Com as transformações na sociedade brasileira, e com a passagem gradativa de uma economia agrícola para uma industrial e urbana, compreende-se que a escola deveria seguir outro rumo. Agora ela precisava exercer papel preponderante, em nível de superestrutura, formando quadros superiores não apenas para o controle da produção e direção das consciências, mas, também, para o aumento da produtividade, para a invenção técnica, para a comercialização.

A historiografia brasileira, no que se refere ao século XIX, demonstra que a passagem do Império para República, em 1889, duas formas doutrinárias divergentes de organização do Estado, não engendraram transformações sociais e econômicas que o país necessitava. No que tange à educação, essa transição trouxe consigo a persistência dos padrões escolares do Império, durante vários anos no início do regime Republicano, principalmente, no descaso em relação à educação popular.

A República se instaurou no Brasil como um movimento militar com apoio variado de setores da economia cafeeira, então descontentes com a política Imperial. Como exemplifica Ghiraldelli Jr. (2000), naquele momento, houve uma relativa urbanização do país, e os setores que estiveram junto com os militares na idealização do novo regime, sentiram a necessidade do desenvolvimento de certa escolarização, isto trouxe um incentivo para a necessidade de abertura de escolas. Com o 15 de novembro, ocorreu uma intensa circulação de novas tendências de pensamento no Brasil, dentre essas, o positivismo³, foi a que teve ampla aceitação na sociedade brasileira, não apenas pelo seu cientificismo, mas, como relata Hilsdorf (2003), pela sua ética cívica de respeito à lei e ao princípio do bem comum.

Apesar das precárias condições da estrutura educacional brasileira, nesse período, ocorreram alguns momentos políticos que expressavam o interesse em mudanças para a aprendizagem escolar no Brasil. Contudo, todos esses fervores ideológicos vão assustadoramente diminuindo após a consolidação do novo Estado Republicano. Não que os assuntos educacionais desaparecessem da pauta política, pois, apesar de duração efêmera, ocorreu a criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos em 1890⁴, como salienta

³ O positivismo, como visão laica e científica, é a filosofia de Auguste Comte (1798/1857), que sustentou que a única forma de conhecimento é a descrição de fenômenos sensoriais. Afirmava que existiam três estágios nas crenças humanas: o teológico, o metafísico e, por fim, o positivo.

⁴ No campo legislativo, o governo republicano iniciou seus dias com a reforma Benjamin Constant. Além de criar este Ministério que durou apenas até 1892, a reforma tentou a substituição do currículo acadêmico, por um currículo de caráter enciclopédico, com disciplinas científicas, ao sabor do positivismo. Ocorreu a tentativa de reorganização dos ensinos secundários, primários e da escola normal; criou-se o Pedagogium, um centro de

Azevedo (1971a), mas, em geral as metas em desenvolver a estrutura educacional nacional, foram sendo tratadas como uma espécie de segundo escalão aos interesses do Estado.

A Constituição de 1891 organizou o Brasil em uma federação liberal, de base agrícola, onde os liberais e cientificistas (positivistas) estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: separação da Igreja e do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, e a crença na educação, como chave dos problemas fundamentais do país. Desse modo a educação ficou estabelecida, durante a República Velha, evidenciando reduzida ação prática no desenvolvimento da escolarização.

A república brasileira concretizou as autonomias estaduais, dando plena expressão aos interesses de cada região. Dessa maneira, as grandes Oligarquias estaduais dentro da federação, controlaram a política nacional, fechando os acordos dentro de seus interesses. Essa descentralização política não trouxe consigo grandes repercussões para o desenvolvimento educacional, pois, como relata Azevedo (1971a), a escola primária e normal ficaram sob responsabilidade das unidades da federação, causando o aumento das desigualdades quanto ao ensino e a aprendizagem.

Segundo Romanelli (1998), com a implementação do federalismo, a autonomia dos estados aumentou as disparidades regionais, não somente no plano econômico, mas, também, no educacional. A política educacional ficou refém das circunstâncias de cada estado da federação, ou seja, os sistemas escolares estaduais apresentaram, durante toda Primeira República, um grande aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e culturais nas diversas regiões do país.

Nesse período, o Brasil apresentou certa centralização de suas decisões educacionais apenas nos setores secundário e superior de ensino. As vagas nesses níveis da educação eram preenchidas por uma minoria de alunos vindos das classes sociais detentoras de maior representação política. Quanto às escolas normais e primárias ficaram relegadas às conjunturas de cada estado da federação. Nessas circunstâncias, as estruturas aristocráticas e de elite no Brasil monopolizaram a educação a seus interesses restritos.

Assim como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura de poder. Dessa forma, ainda que os

aperfeiçoamento do magistério. Como relata Ghiraldelli Jr. (2003), Benjamin Constant foi o responsável pelo Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, e sua maior repercussão no cargo foi instituir o ensino leigo e gratuito, além de ter exigido o diploma da Escola Normal para o exercício do magistério em escolas públicas (para as particulares ele se restringiu a solicitar um atestado de idoneidade moral dos professores).

objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura (ROMANELLI, 1998, p. 29).

O acesso à educação secundária e superior, na Primeira República, ficou restrita às camadas mais abastadas, uma vez que as carreiras nas faculdades que o país possuía, restringia-se a cursos liberais de carreira, sendo que a maioria da população continuava analfabeta e longe do acesso à educação primária.

2.2 O crescimento do ensino superior no Brasil até a década de trinta

Quando nos remetemos à recuperação histórica do ensino superior brasileiro verificamos a inexistência dessas instituições no Brasil colônia. Sabemos que Portugal, como metrópole, era radicalmente contra esta modalidade de ensino. Entretanto, com a vinda da família Real portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, a perspectiva para a inauguração de uma faculdade no Brasil veio a se concretizar.

Segundo Tobias (1972), a primeira faculdade brasileira foi a Academia Real Militar, criada no Rio de Janeiro, pela carta de lei, em 1810. Quando fazemos um estudo das instituições superiores brasileiras já bem próximo da proclamação da República, verificamos que o Brasil possuía apenas seis faculdades isoladas: a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, originalmente a Academia Real Militar; a Faculdade de Medicina, também no Rio de Janeiro; a Faculdade de Medicina da Bahia; a Faculdade de Direito de São Paulo; a Faculdade de Direito de Recife e a Escola de Minas de Ouro Preto.

Com o advento da República, o federalismo tornou-se a orientação principal do novo regime. Nesse contexto, todo o processo de ampliação e diferenciação das burocracias públicas e privadas determinou o aumento da procura de educação secundária e superior.

A escola secundária brasileira, desde a implantação da República, com a reforma de Benjamim Constant, de acordo com Nagle (1977), tentou desvencilhar-se da condição subalterna de meio preparatório para as faculdades, mas, as medidas tomadas para fortalecer o objetivo de tornar esse setor da educação como formador da juventude, foram frustradas completamente.

O quadro geral em que se desenvolveu o ensino secundário marcará, também, o desenvolvimento do ensino superior durante a Primeira

República. Processando-se simultaneamente, as reformas de um e de outro justificam a idéia que eram considerados inseparáveis ou, melhor, justificam a afirmação de que uma completa dependência existia entre a escola secundária em relação à superior. A história do ensino superior, de 1889 a 1929 mostra, também, que a união procurou conservar, em toda plenitude, a sua função normativa e fiscalizadora: as escolas superiores federais ditavam os padrões para todas suas congêneres – estaduais e particulares - disseminadas em todo país (NAGLE, 1977, p. 157).

Cunha (2000) relata, ainda, que as transformações da educação superior nas primeiras décadas da República, em geral, foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, que era associado, também, às mudanças nas condições de admissão e da proliferação das faculdades. O referido autor esclarece que a primeira universidade brasileira foi criada em Manaus, em 1909, em virtude do curto período de prosperidade na exploração da borracha. Tal instituição oferecia cursos de carreiras tradicionais, entretanto, em 1926, ocorreu o fechamento desta instituição, causado pelo declínio econômico da exploração da borracha.

Outras universidades foram criadas, em 1911 em São Paulo, de caráter particular, como também em Curitiba em 1912, fruto da parceria entre profissionais e governo Estadual. Contudo, a universidade em São Paulo foi dissolvida em 1917 e a de Curitiba foi proibida de funcionar, em função da lei de equiparação de instituições de ensino superior, que proibia estes estabelecimentos em cidades com menos de 100 mil habitantes.

Na verdade, a primeira universidade brasileira, com caráter duradouro foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. Esta instituição se formou a partir da união das faculdades federais de Engenharia e Medicina, como da fusão de duas instituições de Direito particulares existentes no Rio de Janeiro.

A criação dessa Universidade estava prevista em dispositivo da reforma Carlos Maximiliano, nos seguintes termos: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar.”Essa autorização legislativa é autorizada para criar a desejada Universidade, o que ocorre pelo decreto n. 14 343, de 1920 (NAGLE, 1977, p. 281).

A mesma técnica foi seguida em Minas Gerais, em 1927, a aglutinação das faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, já existentes em Belo Horizonte, reunidas para a criação da Universidade de Minas Gerais. Entretanto, como salienta Cunha (2000) e Nagle (1977), essas instituições, em relação à autonomia e independência,

apresentavam-se com poderes débeis ou apenas decorativos, pois cada faculdade manteve certa individualidade institucional.

Em todo desenvolvimento educacional do ensino superior, durante a Primeira República, notamos a falta de uma real implementação de instituições voltadas para a formação de professores, ou mesmo, como cita Nagle (1977), de centros voltados ao crescimento intelectual, com abordagens filosóficas, científicas ou literárias. Na verdade, o Brasil centrou-se na formação superior para carreiras estritamente profissionais. O que se presenciou nacionalmente foi a composição de elites culturais, constituídas, em sua maior parte, por bacharéis e doutores, marcando, assim, o estilo de nossa sociedade, cujas tradições se condensavam em núcleos de resistências às idéias inovadoras, tanto no setor rural como na burguesia urbana.

2.3 A formação de professores nas primeiras Escolas Normais do Brasil

Até o primeiro terço do XIX nada existia, no Brasil, que lembrasse realmente a formação de professores. As primeiras Escolas Normais⁵ foram criadas após a reforma constitucional de 1834. Naquele momento, foram estabelecidas as Assembléias Legislativas Provinciais, que ganharam a função de legislar sobre a instrução pública, como relata (TANURI, 2000).

A formação docente, durante o período Imperial, foi caracterizada por não privilegiar o profissionalismo. A concepção pedagógica dessas primeiras instituições apresentava influencia francesa⁶, sendo que a didática para a formação de professores estava direcionada para o ensino primário.

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro em 1835, na cidade de Niterói. Essa instituição foi a primeira de caráter público das Américas, já que as primeiras escolas normais nos Estados Unidos eram particulares. Para o ingresso na escola normal era exigido ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, e saber ler e escrever.

Essa primeira escola normal teve duração efêmera, foi fechada em 1849 e, nesse curto período de funcionamento, ela formou somente 14 alunos (TANURI, 2000). Na verdade, nas províncias do Império, essas escolas tiveram uma trajetória incerta, entre sua criação e

⁵ Niterói em 1835, na Bahia em 1836, no Pará em 1839, no Ceará em 1845 e, em São Paulo em 1846. Kullok (2000).

⁶ Neste caso, o método foi o lancasteriano: as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã.

extinção, para somente terem certo êxito nas suas funções, a partir de 1870, mediante a consolidação das idéias liberais e da obrigatoriedade da instrução primária.

Como exemplifica Tanuri (2000), em geral, a organização didática das primeiras escolas normais brasileiras foi extremamente simples, apresentando um ou dois professores para todas as disciplinas, com um curso de dois anos, duração esta que foi gradativamente aumentando, até o fim do Império. No currículo, havia apenas uma disciplina para o preparo pedagógico e a infra-estrutura, no geral, sofria várias críticas, tanto pela baixa qualidade dos estabelecimentos que recebiam as escolas, como do próprio mobiliário e equipamentos para seu funcionamento.

Durante a fase de implementação das escolas normais no Império, averiguamos uma grande falta de interesse da população em geral pela profissão docente, acarretada, entre outros fatores, pelo pouco atrativo financeiro desta carreira, já naquela época. No final do século XIX, gradualmente, as escolas normais foram abertas às mulheres⁷, demonstrando o predomínio progressivo que a freqüência feminina viria a ter no ensino brasileiro.

A concepção de que os salários das mestras podiam ser inferiores aos dos professores, justificados por seu caráter secundário ou por serem complementares à renda familiar, ajudou a sedimentar a imagem do magistério como “ocupação ideal para mulheres” e a legitimar, com o passar dos anos, o crescente empobrecimento da categoria (DEMARTINI; ANTUNES, 2002, p. 75)

A reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, não trouxe melhorias para a formação docente, pois, como relata Kullo (2000), entre uma de suas atribuições estava a acentuação da pseudo-profissionalização do professor, com a permissão para o exercício da profissão por docentes leigos.

Quando comparadas às escolas secundárias, que apresentavam um currículo mais científico e voltado para preparação dos alunos para o curso superior, as escolas normais eram classificadas como inferiores, tanto no conteúdo ministrado, como no tempo de duração dos estudos. Na verdade, no período, contava-se com a perspectiva de que a mudança política do Império para a República poderia provocar uma melhora qualitativa e quantitativa das escolas normais visto que, no final do Império, a maioria das províncias possuía apenas uma escola pública normal.

Nesse cenário, o quadro social, político e econômico da Primeira República pouco favoreceu a difusão do ensino, ficando o desenvolvimento das escolas normais marcado por

⁷ Historicamente, as escolas normais, a partir de sua constituição, formaram mais professoras do que professores, para o então ensino primário.

grandes discrepâncias entre as unidades da federação. A Constituição de 1891 não trouxe qualquer mudança em relação à descentralização, deixando os Estados como responsáveis pelos recursos para a criação e administração dessas escolas. O que aconteceu, na verdade, foram alguns avanços mais quantitativos nas instituições de formação de professores, em apenas alguns Estados mais progressistas, especialmente o de São Paulo, que se converteu no principal pólo econômico do país.

As características mais avançadas do Estado de São Paulo, tanto no setor econômico como no setor político, quando comparado ao restante do Brasil, justifica, em parte, uma maior historicidade nas decisões político-educacionais voltadas para formação superior do professor. Como esclarece Brzezinski (2004), foi o Estado de São Paulo que reivindicou primeiramente os estudos pedagógicos de caráter público em nível superior, com o objetivo de formar professores. Neste contexto, a reforma da Escola Normal da Capital, por Caetano de Campos⁸ em 1890, representou o primeiro passo, mesmo que no século XIX, para a implementação da formação superior de professores, no Estado paulista. Contudo, como essa formação superior de professores ficou apenas no papel, o curso para formação superior docente não se realizou.

A Escola Normal⁹ voltada para a formação de professores, que atuavam no ensino primário, durante a República Velha, sempre foi muito desprovida de disciplinas pedagógicas. Estudos voltados em torno da educação em si, tais como a Didática, Metodologia de Ensino ou mesmo a Psicologia Educacional, não tinham espaços nos quadros curriculares, seja por deficiência técnica de profissionais preparados, como também pelo caráter científico dessas escolas, quase sempre pouco profissionalizantes.

⁸ Antônio Caetano de Campos nasceu em 1844, no município de São João da Barra, no Rio de Janeiro. Formou-se em Medicina na Escola da Corte, no Rio de Janeiro. Em seguida transferiu-se para a cidade de São Paulo, sendo professor do Colégio Pestana. Caetano de Campos, além de educador exercia a medicina em hospitais públicos e em sua clínica particular. Escreveu vários livros e por indicação do Dr. Francisco Rangel Pestana (Político, educador, jornalista e fundador do jornal Estado de São Paulo) foi nomeado Diretor da Escola Normal da Capital, onde se preocupou desde o início de sua direção na construção de um prédio próprio para a Escola Normal. Mesmo antes da legislação de 1892, ele já defendia a criação de um curso Normal Superior para o melhor preparo do professor. A reforma realizada sob a direção de Caetano de Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal, bem como a prática de ensino que os alunos nela deveriam realizar. Na escola, como relata Tanuri (2000), foi introduzida à idéia de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino. Este modelo representou o primeiro esboço para a organização posterior do sistema de ensino, bem como o uso de laboratórios na formação de professores. A reforma iniciada na Escola Normal foi estendida a todo o ensino público do Estado pela Lei n° 88, de 8 de setembro de 1892. Caetano de Campos permaneceu na administração da Escola Normal, de janeiro de 1890 até sua morte precoce, em setembro de 1891. Ele foi um grande expoente da educação paulista. Não viu a inauguração da Escola Normal da Praça, por que tanto lutou, em 1894, entretanto, posteriormente, o Estado, em sua homenagem colocou o seu nome na Escola.

⁹ Segundo Kullok (2000), as mais importantes Escolas Normais Brasileiras foram: a Escola Normal da Capital (Escola Normal da Praça, hoje Escola Estadual de 1° e 2° graus Caetano de Campos, em São Paulo) e o Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, atualmente o ISEJ.

É importante relatar que o sistema particular de ensino em 1901¹⁰, representados pela Ordem dos Beneditinos de São Paulo, como relata Kullok (2000), foi responsável pela criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o Instituto de Educação anexo. Essa instituição foi fundada em virtude dos debates dos I e II Congressos Católicos, realizados na Bahia, em 1900, e no Rio de Janeiro, em 1901. Entretanto, nesse estabelecimento ocorreu uma desvalorização do magistério, pela oficialização do leigo no ensino.

Por outro lado, Fávero (2000) relata que, a partir dos I e II Congressos Católicos, havia uma insistência para a institucionalização no Brasil de uma universidade católica, à semelhança das existentes na Europa, especialmente, a de Louvain na Bélgica. Os católicos sugeriam iniciar o ensino superior, primeiramente, pelas Faculdades de Filosofia, de Letras e de Ciências Jurídicas. Entretanto, a referida autora cita outra data para a fundação dessa primeira Faculdade de Filosofia no Brasil:

Ainda em 1908, é fundada, no Mosteiro Beneditino de São Paulo, a primeira faculdade de Filosofia do Brasil, agregada à Universidade de Louvain. Em atendimento ao II Congresso Católico, é feita também, nesse mesmo ano, uma tentativa de fundação de universidade católica (FAVERO, 2000, p. 33).

Posteriormente, em 1920, no Estado de São Paulo, a Reforma Educacional de Sampaio Dória procurou implementar uma Faculdade de Educação. Entretanto, mais uma vez tal perspectiva ficou somente no papel.

No contexto político, voltado para a formação do magistério, como especifica Ribeiro (2000), foi dada pouca atenção a esse problema, durante boa parte da República Velha. Foram criadas algumas escolas normais pelo país. Entretanto, não foram organizados cursos para a formação de professores para o ensino secundário, e os critérios de seleção dos docentes para o nível superior não apresentavam eficiência.

Em relação à formação de professores para atuarem no ensino secundário e nas escolas normais, observamos nesta pesquisa, um total descaso estrutural da política educacional brasileira, em propor medidas eficazes para compor qualitativamente estes quadros de profissionais. Quase sempre, o que ocorria era uma migração de profissionais advindos de cursos superiores, como Medicina e Direito, sem nenhuma formação pedagógica para ministrar as aulas nessas escolas.

Nesse contexto, em relação ao ensino superior, o Brasil apresentava instituições, tanto particulares como federais, com cursos somente para carreiras tradicionais como: Medicina,

¹⁰ Apesar da criação desta instituição realmente ocorrer na cidade de São Paulo, de acordo com o Anuário das Faculdades Católicas de 1942, essa faculdade não recebeu o reconhecimento oficial.

Direito, Engenharia, Odontologia e Farmácia. Como exemplifica Nagle (1977), não existia instituição destinada ao crescimento intelectual, sejam elas filosóficas, científicas ou literárias, apesar dos esforços para a criação de Faculdades de Filosofia.

Algumas mudanças importantes para um maior desenvolvimento educacional brasileiro começaram a acontecer a partir da década de 20. Esse momento foi marcado por um clima de mudanças sociais, efervescência ideológica, modificações estruturais no modelo econômico e reorganização sociocultural. Evidentemente que tais transformações influenciaram a esfera educacional. Neste período, ocorreu o aumento de preocupações em torno da escola normal, resultado, em grande parte, da expansão que o ensino primário apresentou. Tal mudança foi se intensificando com a disseminação do “otimismo pedagógico”¹¹, que se desenvolveu em relação à escola primária e se infiltrou no domínio da escola normal.

A escola normal vai experimentar profundas transformações durante o período que está sendo estudado; na verdade, da mesma forma que aconteceu com a escola primária, a “moderna” escola normal vai se estruturar nesse tempo. No período, e além disso, se processa a profissionalização do curso normal, quando se define um conteúdo de preparo técnico pedagógico, principalmente pela inclusão, no plano de estudos, de disciplinas como anatomia e fisiologia, pedagogia, história da educação, sociologia e, especialmente, psicologia (NAGLE, 1977, p. 219).

Toda essa efervescência educacional, com as mudanças políticas do momento, fez surgir um grupo denominado de “profissionais da educação”¹². Tal grupo planejou e realizou várias reformas, neste período, relacionadas com o aperfeiçoamento de professores. Segundo Kullok (2000), esses movimentos, na área educacional, vislumbravam a elevação dos estudos pedagógicos para um nível superior por iniciativa do poder público. Era cada vez mais presente a idéia de uma universidade com estudos acadêmicos de Filosofia, Ciências e Letras para a formação de professores.

2.4 Movimento renovador na década de vinte

¹¹ Esse “otimismo pedagógico” caracterizou-se por uma grande valorização do pedagógico, em detrimento dos ideais políticos e críticos, na formação de professores, causando, a nosso ver, dificuldades para a construção de uma concepção educacional emancipatória, mediante os graves problemas sociais da sociedade da época.

¹² Dentre outros, destacaram-se neste momento: Francisco Campos, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Durante a Primeira República, percebemos dois grandes movimentos educacionais a respeito da necessidade da abertura e aperfeiçoamento do ensino. Os chamados: “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”¹³. O primeiro relacionou-se com a visão positivista republicana, que engendrava o progresso da educação fundamentada em um Estado nacional laico, além de representar aspectos mais quantitativos para o ensino, que buscavam a abertura de escolas, não se preocupando, a princípio, com os métodos educativos ou com uma melhor administração da aprendizagem. Já o segundo, dava grande importância aos métodos e conteúdos do ensino, apresentando uma ideologia mais renovadora, e seu maior crescimento, foi a partir de 1920. O “otimismo pedagógico” caracterizado como um ideal educacional renovador, voltado aos interesses mais imediatos da nova classe industrial emergente, representou o principal núcleo do escolanovismo no Brasil, aparecendo como uma nova etapa do progresso da década de vinte.

As idéias da Escola Nova no Brasil caracterizaram-se por duas fases. A primeira¹⁴, compreendeu dos fins do período Imperial até 1920, representando uma fase preparatória. Já a segunda foi a de difusão, e de realizações. A partir da década de 1920, ocorreu a expansão da literatura educacional, como também, alterações qualitativas nos métodos pedagógicos. Com o fim da Primeira Guerra Mundial, ocorreu no Brasil um ambiente de agitação de idéias, de transformações econômicas e de ligeira expansão dos centros urbanos. E dentro dessas mudanças, o mundo conheceu a emergência dos Estados Unidos como potência mundial. Neste contexto, o Brasil começou a absorver a literatura pedagógica norte-americana que foi, em parte, o conteúdo do movimento do “otimismo pedagógico”.

A partir de toda essa influência, como relata Ghiraldelli Jr. (2003), a estrutura educacional brasileira começou a perceber que era necessário alterar nossa pedagogia, nossa relação ensino-aprendizagem, nosso método de avaliação. Mesmo o Brasil não tendo uma rede escolar bem estruturada, muitos educadores acharam que devíamos começar a mudar nosso sistema, a partir do que fosse mais moderno na época: o escolanovismo.

¹³ Essas expressões como exemplifica Ghiraldelli Jr. (2003), se fixaram nos escritos de livros e artigos de Jorge Nagle, e foram assim, incorporados na história da educação brasileira.

¹⁴ Neste período não se encontrou uma apresentação sistemática de idéias, nem a criação de escolas organizadas seguindo esse ideário. O que se verificou, foi uma modesta infiltração de uma noção do escolanovismo, que se demonstrou fundamental para dar condições de uma posterior penetração da Escola Nova. As idéias que apareceram na literatura educacional da época restringiam-se: no livro de Ciridiano Buarque, *A Educação Nova* de 1912, onde se mencionava Dewey; no de Sampaio Doria, *Princípios de Pedagogia* de 1914, que mostrava a importância do método analítico na leitura, do método intuitivo, das leis da evolução da criança; merece ser ressaltado também o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, de 1917, pela forma de apresentação do ideário escolanovista, por proceder ao estudo individual, e de adaptar os programas a cada tipo de aluno.

A opção pelo modelo pedagógico da Escola Nova, como exemplifica Hilsdorf (2003), apresentava-se, para os educadores renovadores, um avanço coerente com os acontecimentos modernizantes dos anos vinte. Esse modelo tinha, para a época, concepções atualizadas como a Psicologia, a Sociologia e a Biologia, todas a serem aplicadas para a educação.

O movimento da Escola Nova, segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), desenvolveu-se, no Brasil, sem se constituir como um projeto totalmente bem definido em sua estrutura. Entretanto, houve um consenso em caracterizar tal movimento com ideais pela escola pública, universal e gratuita, onde todos os alunos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Cabendo ao setor público, e não à iniciativa particular¹⁵, a realização desta tarefa.

Os educadores renovadores, classificados também como pioneiros da educação nova, apresentavam-se como um grupo diferenciado dentro da história da educação brasileira, pois, eram diferentes qualitativamente da geração republicana dos fins do século XIX, não agiam apenas como políticos ou intelectuais, mas principalmente como profissionais da educação, portadores de conhecimentos técnico-científicos.

Na década de vinte, a partir de algumas reformas no ensino primário, que aconteceram em alguns Estados brasileiros, começaram a ocorrer mudanças nas discussões para com a educação. O ensino e a aprendizagem escolar começaram a ser propostos, de forma mais democrática, para toda a população brasileira. Estas reformas caracterizaram-se por apresentarem resultados regionais, restritos à burocracia do Estado e vinculadas à figura de seus idealizadores.

As reformas estaduais¹⁶ que buscaram trazer novas idéias e técnicas pedagógicas limitaram-se ao ensino primário e aos seus problemas fundamentais. Entretanto, como relata Azevedo (1971a), elas trouxeram consigo um movimento pendular para a educação, de uma política até então conservadora, para uma política renovadora da educação. Mesmo apresentando durações efêmeras, pelas características regionais nas quais foram implementadas, elas estabeleceram grandes discussões entre educadores, políticos e o poder público, em torno das questões educacionais, nos aspectos que publicamente assumiam as reformas: o acesso ao ensino escolar básico.

Em 1924, mediante as grandes transformações ocorridas na sociedade brasileira, a educação ganhava mais um elemento agregado para seus interesses. Fundava-se no Rio de

¹⁵ O aspecto voltado para o ensino público e leigo, dentro do Escolanovismo, foi um dos maiores motivos da grande desavença ideológica contra a Igreja Católica nos anos de 1930.

¹⁶ As principais reformas foram: a de Lourenço Filho no Ceará, em 1922, a de Anísio Teixeira na Bahia, em 1925, a de Fernando de Azevedo no Distrito Federal, em 1927 e a de Mario Casassanta e Francisco Campos, em Minas Gerais, também em 1927.

Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE), pelo grande idealista Heitor de Lira. Esta entidade foi promotora de grandes conferências nacionais para o desenvolvimento da educação¹⁷. Saudada como a principal instância social de debate das questões educacionais no período de 1925 a 1935, essa sociedade de educadores, a primeira que se instituiu no Brasil, com caráter realmente nacional, foi um dos instrumentos mais eficazes, na difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, para a estrutura educacional brasileira.

A ABE pretendia em suas reivindicações, sensibilizar o poder público e a classe dos educadores, para a tomada de decisões em torno da deficiente estrutura educacional do país, com altíssimas taxas de analfabetismo, para assim, equacionar medidas na solução deste problema, como de todo sistema de ensino, que necessitava de uma ampla modernização.

O Inquérito do jornal *O Estado de São Paulo*, em 1926, realizado por Fernando de Azevedo¹⁸, representou um abrangente estudo realizado nacionalmente para buscar compreender melhor como se apresentava realmente nossa estrutura educacional. Esse inquérito avaliou o ensino em todos os seus graus de aplicação, levantando as questões educacionais de maior interesse, não só do ponto de vista pedagógico, mas também nos aspectos filosóficos e sociais (AZEVEDO, 1957).

Este estudo sobre a instrução pública, ajudou a quantificar o quanto nosso sistema de ensino estava ineficiente, seja na abrangência em diminuir o analfabetismo no nível primário, como também em melhorar a condição de acesso e estruturação da educação superior. Como relata o próprio Azevedo (1971a), esta pesquisa foi um dos mais importantes documentos da história do movimento de renovação escolar, pois, projetou-se como um marco, que diferenciaria as duas grandes correntes que se defrontariam na década de trinta.

¹⁷ Três dessas conferências de educação foram realizadas antes da Revolução de Trinta: a de Curitiba em 1927, Belo Horizonte em 1928, e a de São Paulo, em 1929. As outras ocorreram no Rio de Janeiro em 1931, Niterói 1932, Fortaleza 1934, e Rio de Janeiro, novamente em 1935.

¹⁸ Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo do Sapucaí (MG), em 1894. Fez curso secundário no Colégio Anchieta, em Nova Friburgo (RJ), chegou a emitir votos a uma carreira religiosa, mas, em 1915, reconheceu não possuir vocação sacerdotal. Após breve estadia no Rio de Janeiro, em que chegou a matricular-se na Faculdade de Direito, transferiu-se para Belo Horizonte, lecionando Latim e Psicologia no Ginásio do Estado. Ao mudar para São Paulo, prosseguiu nos estudos de Direito na Faculdade de São Paulo, bacharelando-se em 1918. Em 1920 conhece Lourenço Filho e, com ele, inicia sua carreira na Escola Normal da Praça, em São Paulo, sendo nomeado, em 1921, para a cadeira de Latim e Literatura. Em 1926, inicia a campanha para a fundação da USP e, no mesmo ano, foi Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926 – 30), Nos fins da década de vinte foi cogitado para ser Ministro da Educação quando, nos últimos anos da Primeira República, o Governo Washington Luis anunciou a intenção de criar tal Ministério, mas, veio a Revolução de Trinta e o Ministério da Educação foi criado por Vargas e entregue a Francisco Campos. Azevedo fundou em 1931, e dirigiu por mais de 15 anos, na companhia Editora Nacional, a Biblioteca Pedagógica Brasileira, em 1932, o foi relator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Já em finais dos anos vinte, a expressão, “educação nova”, trazida por Anísio Teixeira¹⁹, da sua experiência no Teachers College da Universidade de Columbia, quando foi aluno de Dewey²⁰, tinha um sentido, sobretudo pedagógico, onde a educação deveria basear-se nos princípios de liberdade individual, da criatividade da originalidade do pensamento, em lugar da educação formal e do aprendizado baseado na memorização, que prevaleciam até então, na educação tradicional brasileira. Dewey como filósofo e pedagogo, foi um dos intérpretes mais preocupados com a grande transformação social e cognitiva do século XX. Suas observações pragmáticas estavam ligadas com a industrialização, à difusão da ciência, o advento da sociedade de massa e o crescimento do processo democrático (DEWEY, 1959).

2.5 Reação Católica contra a laicização da educação

Procurando contextualizar a ação da Igreja Católica na Primeira República, temos de afirmar que o projeto desta instituição religiosa era o de recuperar a posição privilegiada por ela desfrutada nas bases educacionais e culturais do Brasil Colônia. Como cita Cury (1978), a crise generalizada que ocorria no Brasil, durante a Primeira República tinha, para a Igreja Católica, suas origens na apostasia de uma elite positivista calcada em princípios racionalistas, que pretendia a implementação de um laicismo pedagógico, totalmente alheio às tradições históricas do povo brasileiro.

¹⁹ Anísio Espínola Teixeira nasceu em Caitité (BA), em 1900. Estudou em colégio de Jesuítas, em 1922, formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais no Rio de Janeiro. Entre 1924 e 1928, foi Diretor Geral de Instrução do Governo da Bahia, promovendo reformas no ensino nesse estado. Em seguida foi para os Estados Unidos, onde estudou na Universidade de Colúmbia e travou contato com as idéias pedagógicas de John Dewey, que o influenciariam decisivamente. Em 1931, de volta ao Brasil, trabalhou junto ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, dedicando-se à tarefa de reorganização do ensino secundário. Por essa época, assumiu a presidência da Associação Brasileira de Educação (ABE) e foi - junto com Fernando de Azevedo e outros - um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Anísio Teixeira foi grande colaborador do prefeito Pedro Ernesto Batista, que governou o Distrito Federal de 1931 a 1936, sendo seu secretário de Educação e Cultura, onde promoveu importantes mudanças na estrutura educacional da cidade, estimulando a criação de novos estabelecimentos de ensino.

²⁰ John Dewey (1859/1952), nasceu em Burlington, Vermont (EUA), estudou na Universidade de Vermont. Aperfeiçoou-se na John Hopkins University de Baltimore, onde estudou com Staley Hall e Charles Pierce, sendo o primeiro, fundador da psicologia da adolescência e, o segundo, o do pragmatismo metodológico. A obra de Dewey gerou uma reação contra as práticas educativas do seu tempo, excessivamente rígida e formal. Dewey percebeu que a criança é uma criatura ativa, exploradora e inquisitiva, e por isso a tarefa da educação consistia em alimentar a experiência introduzida pelo conhecimento e pelas aptidões naturais. A enorme influência de Dewey devia-se mais à sua capacidade para elucidar o caráter progressivo dos Estados Unidos de seu tempo (nos níveis pragmático, científico e democrático). A partir de 1894, foi diretor do departamento de Filosofia, Psicologia e Educação da Universidade de Chicago. Suas idéias foram expressas em uma série de livros e artigos, ele foi o principal responsável pelo crescimento das idéias da Escola Nova na América Latina. O Brasil teve Anísio Teixeira, como seu principal propagador de idéias democráticas, para a educação.

Por trás de um otimismo racionalista, segundo as lideranças católicas, como relata Cury (1978), formavam-se gerações, principalmente nas escolas públicas, que não ouviam falar dos deveres religiosos e morais. Os princípios pedagógicos positivistas que norteavam a escola brasileira, neste período, fragmentava as harmonias integrais da sociedade, atentando assim, contra o caráter religioso do povo brasileiro. Segundo os líderes católicos, a República levou ao poder uma minoria religiosamente descrente (positivistas), deixando os católicos, como maioria, sem poder de decisão a respeito dos problemas da nação.

Os primeiros decênios do regime republicano (1889 a 1910) se caracterizaram pela inoperância e certa passividade da liderança católica brasileira em relação ao ensino escolar. O Clero, nesse momento, entregou-se mais as atividades pastorais. Entretanto, a partir dos anos de 1910, como relata Ghiraldelli Jr. (2003), há uma busca, por todos os meios, da liderança católica em bloquear as possibilidades de disseminação da pedagogia libertária²¹. E, essa ação foi o estopim para uma atuação mais politizada do grupo católico, em relação à educação brasileira²².

Buscando converter os católicos em força influente para os destinos da nação, Dom Sebastião Leme²³ proclamou um revigoramento entre leigos e a hierarquia eclesiástica, propondo uma política de cooptação de intelectuais, como estratégia para a irradiação da ação católica. Essa intelectualidade teria a função de combater as bases agnósticas e laicistas do regime republicano.

O movimento de reação católica vai alcançar a cena nacional em 1921, quando D. Leme transfere-se para o Rio de Janeiro e encontra-se com Jackson de Figueiredo. Como relata Iglésias (1971), a história do catolicismo no Brasil, nessa época, foi grandemente

²¹ O pensamento pedagógico libertário foi uma realidade presente na prática revolucionária brasileira no início do século XX. Tal método propunha o respeito à liberdade, à individualidade, à expressão da criança. Essa educação, de base anarquista, realizou a denúncia da escola enquanto instituição de reprodução dos interesses da Igreja e do Estado. Este movimento foi de grande importância para a educação dos trabalhadores brasileiros, chegando a se constituir quase que na única escola a que eles tinham acesso, dado o desinteresse do Estado pela educação do povo. Houve uma constante luta dos anarquistas tanto contra a escola confessional quanto a oficial, gerando uma posição contrária da Igreja Católica, juntamente com o Estado, por volta dos anos de 1910, no combate à educação libertária.

²² Neste contexto, ocorreu uma reação católica mais vigorosa em 1916, com a Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme, recém-nomeado arcebispo da diocese de Olinda e Recife. Como relata Salem (1984), todos os movimentos da reação católica ocorrida nas décadas de 1920 e 1930, estiveram sustentados pelas asserções deste documento.

²³ Sebastião Leme de Oliveira Cintra nasceu em Pinhal (SP), em 1882. Ingressou no Seminário Menor Diocesano de São Paulo, em 1894, assumiu a arquidiocese de Olinda e Recife, em 1916, desenvolvendo um trabalho ativo ao governo em relação ao catolicismo. Em 1921 volta para o Rio de Janeiro, fundando o Centro Dom Vital, já em 1922. Em 1932, foi nomeado Cardeal pelo Papa Pio XI. Após a morte do Cardeal Arcoverde, assumiu a arquidiocese do Rio de Janeiro. Em 1933 organizou a Liga Eleitoral Católica, voltada para os interesses da Igreja na constituição de 1934. Com o Estado Novo em 1937, intermediou com Vargas as relações do Estado com a Igreja Católica. Teve seu projeto para a criação de uma universidade católica realizado, quando em 1940, foi criada no Rio de Janeiro a Faculdade Católica.

marcada pela ação de Jackson de Figueiredo. Como ferrenho líder leigo da militância católica, ele foi o maior responsável pela aglutinação de um núcleo de intelectuais fieis com suas idéias e posições.

Com uma matriz de pensamento envolta da salvação nacional, Jackson de Figueiredo criou, em 1921, *A Ordem*, periódico que se converteu no mais importante instrumento de difusão do ideário Católico, que teve em D. Leme o guia Diretor para o movimento que então se iniciava. Já no ano posterior, com o objetivo de promover estudos na discussão da doutrina religiosa, e para congregar intelectuais para uma ação mais apostólica, surge o Centro Dom Vital no Rio de Janeiro.

Em relação às reivindicações políticas voltadas para a educação, entre 1924 e 1926, a ação católica achou oportuno apresentar suas primeiras propostas, quando o Governo de Artur Bernardes (1922/1926) se propôs a fazer uma revisão geral da Carta Constitucional de 1891. Como exemplifica Cury (2001), a Constituição de 1891 não facilitava a revisão de seu texto, muitas tentativas foram propostas, mas o projeto para uma reforma só foi encaminhado, em 1925, tendo sido terminado em setembro de 1926. Na revisão constitucional, a ação católica propôs a anexação da introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, além de reivindicar o reconhecimento da posição privilegiada da Igreja Católica enquanto religião nacional.

Apesar da forte campanha deflagrada pela revista *A Ordem*, e pelo Centro Dom Vital, as emendas religiosas não foram aprovadas. Como esclarece Nagle (1974), isso talvez tenha ocorrido pelos protestos que os grupos liberais provocaram, como também, em virtude da pressão do Governo Federal em reduzir o número total das emendas em pauta.

Em termos de avanços práticos, a investida à revisão constitucional demonstrou-se fracassada para os católicos, mediante a não inclusão de suas emendas, e apesar da reação do grupo ter ficado vinculada ao posicionamento de Jackson de Figueiredo, mais voltado para uma ação política do que cultural, foi graças a essas lutas que se presenciou o engajamento de intelectuais católicos na vida pública.

Em 1928 com a morte de Jackson de Figueiredo, Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde) foi procurado para assumir o cargo de presidente do Centro Dom Vital, e de Diretor, junto com Perillo Gomes, da revista *A Ordem*. Apesar de recém convertido ao catolicismo, Amoroso Lima interpretou como um dever para com o amigo morto e seu ideário, assumir a frente da instituição.

Segundo o depoimento de Alceu, foi a lealdade a Jackson que impediu a desintegração desse pequeno núcleo de ativistas e que os incentivou a dar continuidade à obra desse pioneiro após sua morte. A expansão e o aprofundamento das iniciativas católicas na década de 30 se constituíram numa prova de que os esforços de Jackson de Figueiredo não foram infecundos (SALEM, 1984, p. 108).

O propósito da instituição católica passou a ter o desenvolvimento, através de meios intelectuais legítimos, de uma cultura católica superior. A revista *A Ordem* perdeu seu caráter político da época de Jackson de Figueiredo, passando a ser um periódico católico de cultura geral, visando mais à inteligência do que os acontecimentos (A ORDEM, 1928).

É importante citar também que nesta mudança estrutural no Centro Dom Vital, D. Leme elegeu o padre Leonel Franca²⁴, que estava em contato com a instituição desde seu início, para ocupar o cargo de assistente eclesiástico do centro. Padre Franca, como sacerdote jesuíta, desempenhou uma função destacada nas lutas do grupo católico no campo do ensino e da educação. Segundo Cunha (1981), Franca foi adversário rigoroso do movimento escolanovista, principalmente em sua direção deweyniana.

Em suma, sob a tríplice liderança de D. Leme, Alceu e Franca, o movimento sofre uma mudança de angulação. A idéia professorada pelo bispo – em concordância com os desígnios da Santa Sé – de que a função espiritual da Igreja estaria estreitamente ligada a uma missão cultural, é estimulada por esses dois colaboradores que, ao contrário de Jackson de Figueiredo, eram personalidades intelectuais (SALEM, 1984, 110).

Após 1928, a educação superior começava a ganhar cada vez mais importância estrutural no Centro Dom Vital²⁵. Neste contexto, em 1929 fundou-se a Associação dos Universitários Católicos, que tinha como objetivos: completar a instrução religiosa de seus membros, preparar católicos militantes, além de coordenar as forças vivas da mocidade brasileira. Padre Franca, que sempre buscou a salvação da juventude universitária, foi nomeado para o cargo de assistente eclesiástico da organização nascente.

Com a encíclica *Divini Illius Magistri*, promulgada em dezembro de 1929 pelo Papa Pio XI, foi elaborado o texto fundamental da Igreja Católica no campo educativo. Definia o ensino, essencialmente como meio para a formação do homem, do comportamento dele na

²⁴ Padre Leonel Edgard da Silveira Franca nasceu em 1893, em São Gabriel, no Rio Grande do Sul. Homem de profunda influência cultural e religiosa no Brasil ingressou na Companhia de Jesus em 1908, cursou o triênio de filosofia na Universidade Gregoriana em Roma em 1912, doutorou-se em Filosofia e Teologia em 1923. Foi nomeado para o Conselho Nacional de Educação em 1931, além de ser o primeiro Reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

²⁵ Procurando ampliar o debate cultural, e investindo cada vez mais na cooptação de intelectuais, o número de sócios do centro, que era de 50 em 1928, se expande para 500 em 1935. Em 1930 ocorre a criação de filiais do Centro Dom Vital em várias cidades brasileiras, mas o núcleo do Rio de Janeiro permanece como a principal sede de irradiação da doutrina católica.

vida terrena, a fim de alcançar o fim sublime para o qual foi criado. “À Igreja compete educar porque recebeu esta missão de Jesus Cristo a fim de elevar o homem da natureza à graça. No ensino do dogma e moral ela é infalível e deve gozar da mais completa autonomia e autoridade” (CURY, 1978, p. 57). A encíclica reafirmava que não se poderia dar adequada e perfeita educação que não fosse a educação cristã e que esta tinha importância fundamental para as famílias e para toda convivência humana.

3 A IMPORTÂNCIA DA REVOLUÇÃO DE TRINTA NA NOVA EXPECTATIVA POLÍTICA BRASILEIRA

“Façamos a revolução antes que o povo a faça”²⁶

O presente capítulo tem o objetivo mais específico de analisar as mudanças para a educação brasileira desde a Revolução de Trinta até a Constituição de 34. Nessa nova conjuntura nacional a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública representou uma nova perspectiva para o ensino brasileiro, principalmente, para o superior, na formação de professores, pois, o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, trouxe uma nova organização, criando as condições legais para a fundação das primeiras Faculdades de Educação.

As motivações que levaram ao movimento armado de 1930 devem ser buscadas na década de vinte, quando apareceram mais claramente os efeitos políticos do processo de urbanização e de industrialização, especialmente, quando novas forças sociais, principalmente, as camadas médias e as massas urbanas, começaram a exigir uma participação política que até então lhe fora vedada. As reivindicações e pressões dessas novas forças levaram à contestação do Estado Oligárquico, na medida em que este era incapaz de absorver suas demandas. Essa contestação, porém, não contou com a participação dos setores industriais emergentes e tampouco foi resultado de uma contradição, ao nível da produção, entre o setor agrário e o setor industrial.

Segundo Fausto (1983), a Revolução de Trinta iniciou o declínio da hegemonia da burguesia do café. Esse movimento revolucionário expressou a necessidade de reajustar a estrutura do Brasil, cujo funcionamento estava voltado, essencialmente, para um único gênero de exportação, que se tornava cada vez mais precário, mediante suas condições incertas de valorização no mercado mundial.

Segundo Hilsdorf (2003), o referencial mais amplo de análise em 1930, dá a idéia de reconstrução da nação, tendo como aspecto básico o desenvolvimento educacional, ou seja, tinha-se a impressão de que, neste momento, atingiríamos o alvo que não conseguimos alcançar nos movimentos anteriores da Primeira República.

²⁶ Frase dita por Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, então Presidente do Partido Republicano Mineiro (PRM), RIBEIRO (2000).

Segundo Fausto (2003), a democracia política²⁷ da Primeira República tinha um conteúdo apenas formal. As possibilidades da representação de correntes democratizantes eram anuladas pelo voto em aberto, pela falsificação eleitoral, pelo voto por distrito. Neste contexto, São Paulo e Minas Gerais apropriaram-se do poder central, e a partir desse suposto “regime democrático” comandaram a vida política do país.

As origens do movimento revolucionário de três de outubro se encontra no encaminhamento da escolha dos candidatos à presidência da república para o quadriênio 1930-1934, quando ocorreu uma cisão entre os estados de Minas Gerais e São Paulo, pela quebra das regras da política em vigor²⁸. O então presidente Washington Luís, ligado ao Partido Republicano Paulista (PRP), passou a apoiar ostensivamente a candidatura de outro do mesmo partido, Júlio Prestes, que era presidente de São Paulo. Segundo Brandão (1980), com essa indicação Washington Luís pretendia assegurar a continuidade de sua política econômico-financeira de austeridade e de contenção de recursos para a cafeicultura, entretanto, o mesmo não valorizou os interesses de Minas Gerais. “Seria muito difícil prever, no início de 1929, que após a presidência relativamente tranqüila de Washington Luís surgiria uma forte cisão entre as elites dos grandes estados. Mais ainda, que essa cisão acabaria por levar ao fim da Primeira República” (FAUSTO, 2003, p. 319).

A partir desses acontecimentos, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, então Presidente de Minas Gerais, aproximou-se do Rio Grande do Sul, a fim de opor-se aos planos de Washington Luís. Nessa aproximação, segundo Brandão (1980), aconteceu o famoso Pacto do Hotel Glória, firmado em junho de 1929, segundo o qual Minas Gerais e Rio Grande do Sul vetaram a candidatura de Júlio Prestes.

O partido Republicano Mineiro (PRM), em julho de 1929, promoveu Getúlio Vargas²⁹, então presidente do Rio Grande do Sul, e João Pessoa, presidente da Paraíba, respectivamente, como candidatos à presidência e à vice-presidência da República. Logo

²⁷ Para uma análise sobre democracia política recorremos a Toledo (2004), que classifica o regime da República Velha como não consistentemente democrático, pois, havia pouca participação popular, sistemas partidários regionais, nenhum pluralismo ideológico, além de altíssimos índices de analfabetismo. O mesmo autor exemplifica que, mesmo na superação destes quadros, o processo democrático como um todo no sistema capitalista apresenta-se eminentemente formal, pois, não existe soberania popular, somente soberania política.

²⁸ Neste caso estamos nos referindo a Política Café com Leite, entre Minas Gerais e São Paulo, onde esses Estados se alternariam no poder federal.

²⁹ Getúlio fez até 1930 uma carreira tradicional, nos quadros do Partido Republicano Riograndense, sob a proteção de Borges de Medeiros. Foi promotor público, deputado estadual, líder da bancada gaúcha na Câmara Federal, Ministro da Fazenda de Washington Luís e governador do Rio Grande do Sul.

depois, em agosto de 1929, essa oposição formou a Aliança Liberal³⁰, iniciando sua campanha, marcada por posições desde as mais conciliadoras até as mais radicais.

Contudo, resultado da eleição de 1º de Março de 1930 deu a vitória a Júlio Prestes e Vital Soares, eleitos com 57,7% dos votos. As famosas fraudes da República Velha verificaram-se dos dois lados.

Logo após a derrota nas eleições foram retomadas as articulações em torno de um movimento armado revolucionário. No entanto, foi somente com o assassinato de João Pessoa, em 26 de julho de 1930, é que ocorreu de fato a organização de um movimento armado. Segundo Brandão (1980), em 25 de setembro, Getúlio Vargas e Osvaldo Aranha decidiram desencadear a revolução no dia três de outubro. Segundo o plano adotado, o movimento deveria irromper simultaneamente no Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Estados do Nordeste.

Em 10 de outubro, Vargas, acompanhado de todo contingente civil e militar da revolução, seguiu de trem até o norte do Paraná (Ponta Grossa). Nesta região foi planejado o ataque geral sobre o estado paulista para o dia 25 de outubro. Entretanto, segundo Brandão (1980), antes das ações militares, ocorreu à deposição de Washington Luís. Um grupo de oficiais-generais, percebendo o alcance da revolução, exigiram a renúncia do presidente por meio de um documento encaminhado por intermédio de Dom Sebastião Leme, cardeal-arcebispo do Rio de Janeiro. Apesar da negativa de Washington Luís, no dia 24 de outubro, o então presidente foi substituído por uma junta governante provisória. Em Ponta Grossa, Vargas comunicou à junta que prosseguiria a luta se não fosse reconhecido como chefe de um Governo Provisório. Mediante a força política e militar da Aliança Liberal, em 28 de outubro de 1930, o poder foi transmitido a Getúlio Vargas.

Em outubro de 1930, o conflito entre os dois grupos de classe dominante (os ligados à exportação e os dela desligados) eclode em forma de movimento armado e aglutina o apoio dos outros setores sociais. A supremacia dos setores desligados da exportação estabelece as condições necessárias à organização de um modelo econômico-político ao derrubar do poder o setor agrário-comercial exportador. O choque entre eles, daí por diante, continuará existindo, mas a tendência é em favor do setor novo dirigido ao mercado interno. Desta forma tem origem, mesmo que de uma maneira um pouco confusa de início, a ideologia política - *o nacional-desenvolvimentismo* - e o modelo econômico compatível - *a substituição de importações* (RIBEIRO, 2000, p. 103).

³⁰ Esse movimento liberal representou a instituição de um capitalismo concorrencial no Brasil. Nesse caso, o termo liberal tem o significado da implementação de uma sociedade urbano industrial moderna. A Revolução Trinta representou a substituição do antigo poder oligárquico, por um novo poder industrial e urbano, voltado aos interesses do capitalismo.

Em 3 de novembro, precedido por três mil soldados gaúchos, Vargas desembarcou no Rio de Janeiro e tomou posse como chefe do Governo Provisório. Os Ministérios então empossados mostravam a heterogeneidade do grupo que apoiou a revolução. Foram mantidos os três Ministros nomeados pela junta militar em 24 de outubro, Leite de Castro (Guerra), Isaías de Noronha (Marinha) e Afrânio de Melo Franco (Relações Exteriores). Osvaldo Aranha, o principal articulador da revolução, ficou com o Ministério da Justiça; Juarez Távora, representante dos “tenentes”, ficou com a Viação e Obras Públicas; José Maria Brasil, líder do PL gaúcho, assumiu o Ministério da Agricultura. Para os dois novos Ministérios, criados logo após a vitória da revolução, o do Trabalho, Indústria e Comércio, ficou com Lindolfo Collor e o da Educação e Saúde Pública, ficou com o mineiro Francisco Campos.

Com essa composição a Revolução de outubro de 1930 somente pôde sair vitoriosa a partir de acordos entre todas as tendências, os quais, sem grandes rupturas, garantiram a alteração desejada: a substituição do antigo poder oligárquico, baseado na força dos Estados (as aparente) e nas forças locais (mais real) pelo novo poder oligárquico, ostensivamente centralizado e menos dependente das forças locais. Na estrutura de poder, segundo B. Fausto, “descem” os oligarcas tradicionais e “sobem” os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos, depois, os industriais (HILSDORF, 2003, p.93).

A tendência liberal³¹ da Revolução de Trinta representou a ascensão, de certa forma tardia, do capitalismo industrial no Brasil. Nesse movimento, a antiga oligarquia rural perdeu espaço para uma nova classe emergente representada pela burguesia industrial. Essa nova reestruturação política foi marcada, também, pela continuidade de vários aspectos conservadores ainda presentes na sociedade brasileira. A Igreja Católica, por exemplo, se aproximou do Governo Federal estabelecendo um vínculo mais abrangente da educação com a religião e objetivando, a sacralização da política.

A Revolução de Trinta demonstrou mudanças sensíveis na política brasileira. O desfecho favorável em torno de ideais mais liberais no país, trouxe novas reestruturações para o setor educacional. Como cita Brzezinski (2004), a educação passou a ser fator de reconstrução social, e à escola foi atribuído um novo desafio em decorrência das novas condições de vida e de trabalho, em razão do crescimento dos centros urbanos. Nesse sentido,

³¹ Como relata (Cunha 1986), a tendência liberal é um sistema de idéias construído por pensadores ingleses e franceses, nos séculos XVII e XVIII, utilizado como arma ideológica da burguesia nas lutas contra a aristocracia. O princípio do liberalismo implica a rejeição das fronteiras rígidas entre as classes sociais, não implicando, a rejeição da estrutura de classes, desde que suas fronteiras sejam abertas à mobilidade vertical. Em relação à educação, a doutrina liberal postula a independência da escola diante dos interesses particulares de classe, de credo religioso ou político. Nesse sentido o liberalismo é postulado como uma ideologia revolucionária, elaborada como arma contra os privilégios da aristocracia, mas, ao mesmo tempo, visando legitimar os privilégios usufruídos pela burguesia, nesse sentido, o liberalismo contém uma ambigüidade potencial.

o momento apresentou-se, também, como promissor para o lançamento das bases de uma política-educacional preocupada com os rumos do processo educativo e da formação de professores.

3.1 A educação brasileira no início dos anos trinta

Após a Revolução de 1930, verificamos que a estrutura educacional brasileira começou a apresentar transformações. A intensa urbanização das cidades exigia um novo tratamento para a educação, as altíssimas taxas de analfabetismo herdadas da Primeira República precisavam urgentemente ser diminuídas.

O ponto central que vai delinear a discussão educacional, desde a fundação do Ministério da Educação até a fundação da Faculdade Nacional de Filosofia, foi o da “reconstrução da nação” a partir de um sentido educacional pré-estabelecido e bem estruturado, que viria a servir de modelo para a “edificação da nação pela educação”.

O desenvolvimento da formação docente na história da educação brasileira, tendo como referências as letárgicas investidas do Estado nacional durante o Império e a Primeira República, demonstraram que a década de trinta, segundo Brzezinski (2004), caracterizou-se como momento promissor para o lançamento das bases de uma política, mais adequada, às condições então implantadas, para a formação de professores.

Na Primeira República, as necessidades de instrução não eram sentidas em termos reais, entretanto, na década de trinta essa situação apontava mudanças. As intensificações do capitalismo industrial, juntamente com a nova situação política implantada vieram a modificar profundamente o quadro de aspirações sociais em matéria de educação, gerando, conseqüentemente, mudanças do Estado em relação a esse assunto. O Brasil foi palco do início de um movimento de modernização da educação e do ensino, como cita Romanelli (1998).

Como relata Rocha (2000), a Revolução de Trinta possui uma significação abrangente a toda obra educacional que se instalou no pós-1930, pois, com ela ocorreu uma redefinição do papel da União na ordem política, em relação a educação pública.

Sem desprezar o progressismo das influências culturais modernizantes e dos novos fatores sócio-econômicos que complexificam a sociedade de então, a análise política precisa dar conta do momento histórico específico em que se forjaram os recursos políticos de modernização do Estado e da sociedade, através da constituição do campo educacional como área de política setorial

do Estado nacional. O impulso constituidor deu-se, no nosso entender, precisamente com as iniciativas governamentais surgidas a partir da Revolução de 1930 (ROCHA, 2000, p. 19).

Segundo Hilsdorf (2003), Fernando de Azevedo considerava a Revolução de Trinta, do ponto de vista da educação, o momento de realização do movimento de renovação desencadeado pelos liberais republicanos adeptos da Escola Nova. Azevedo defendia que embora a Revolução não apresentasse uma política escolar nitidamente traçada, sua implementação proporcionou a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública como resultado de uma das aspirações da cultura nacional, defendidas pelos defensores do escolanovismo.

A associação entre escolanovistas liberais e movimento revolucionário teria não apenas levado os católicos à oposição, afastando-se da ABE e criando sua própria Confederação Católica Brasileira de Educação, como ainda propiciando a Lourenço Filho, Anísio Teixeira e ele próprio, Fernando, a oportunidade de realizar uma administração transformadora à frente, respectivamente, da direção geral do ensino de São Paulo (1930-31), Distrito Federal (1931-35) (e de novo São Paulo 1933), em continuidade das reformas inovadoras da década de 20 (HILSDORF, 2003, p. 95).

Como vamos analisar logo em seguida, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, e com a valorização pública dos Congressos da Associação Brasileira de Educação (ABE), o tema do ensino escolar ganhou grande importância. Nesse sentido, os acontecimentos da década de trinta mostraram que era necessário ao Governo Federal voltar os olhos para os problemas educacionais. E, a pressão exercida pelo movimento renovador estava, também, presente nos cargos administrativos do Governo Vargas, sendo que vários defensores do escolanovismo ocupavam cargos importantes do setor educacional. O próprio Ministro Francisco Campos, empossado na pasta da educação, apesar de não ser considerado um renovador de fato, expressava uma perspectiva favorável para mudanças na estrutura educacional brasileira.

3.2 Francisco Campos e o Ministério da Educação e Saúde Pública

Com a derrubada da República Velha, em 1930, tudo levava a crer que toda renovação educacional acumulada desde 1920, encontraria um terreno fértil para tornar possível a realização de uma grande obra educacional no Brasil. A sociedade brasileira de 1930 começava a auferir maturidade. As camadas médias começavam a apresentar contornos de

classe social e, o setor operário, cada vez mais numeroso, em virtude do crescimento industrial, aumentava o seu poder reivindicatório.

Com o desfecho favorável em torno de um apontado capitalismo liberal após a Revolução de Trinta, muitas reestruturações ocorreram, também, na educação. O Governo Provisório de Getúlio Vargas buscou de imediato as condições de infra-estrutura administrativa, necessárias para o desenvolvimento do novo regime. O Ministério da Educação foi criado no Brasil em 14 de novembro de 1930, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública.

O mineiro Francisco Campos³², neste contexto pós-revolucionário, serviu como uma compensação do Governo Federal a Minas Gerais pela participação na Revolução, além de apresentar-se como nome favorável para grupos conservadores da Igreja Católica, liderados por Alceu Amoroso Lima.

A indicação de Francisco Campos foi pautada por sua experiência anterior nos assuntos educacionais, afinal, o mesmo já tinha empreendido, juntamente com Mário Casassanta, em Minas Gerais, uma reforma educacional ao nível das idéias renovadoras da época.

O período que se inicia com a Revolução de 1930 apresenta transformações na ordem política e administrativa na vida do país, o que vai repercutir no sistema de ensino. Assim logo após assumir o Governo Provisório, Getúlio Vargas cria um Ministério para coordenar e orientar os serviços de educação. A partir de 1931, vários atos legais são baixados para os diversos ramos de ensino (FÁVERO, 2000, p. 36).

Neste contexto, são famosos no campo legislativo, os vários decretos das chamadas “Reformas Francisco Campos”³³. O Ministro possuía uma cultura razoável na literatura pedagógica da época, não desconhecendo as obras famosas de John Dewey. Entretanto, como relata Ghiraldelli Jr. (2003), Campos foi menos inspirado no filósofo e pedagogo norte-americano e mais motivado pelas necessidades prementes de arranjo político, pois, mesmo sendo seu leitor, ele nunca abraçou as idéias renovadoras de Dewey.

³² Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Dolores do Indaiá (MG), em 1891. Formou-se advogado pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Iniciou carreira política em 1919 como deputado estadual de Minas Gerais pelo PRM (Partido Republicano Mineiro), em 1921 chegou à Câmara Federal, reelegendo-se em 1924. Em 1926, com a posse de Antônio Carlos no governo mineiro, assumiu a Secretária do Interior, realizando uma profunda reforma educacional no Estado. Em 1929, em detrimento das negociações em torno da sucessão presidencial de Washington Luís, por Antonio Carlos, Francisco Campos foi encarregado, por esse último, de negociar a articulação de uma candidatura oposicionista junto às forças política gaúchas.

³³ As reformas de Campos foram as seguintes: Decreto nº 19.850 - criação do Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851 - Estatuto das universidades brasileiras; Decreto nº 19.852 - organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto 19.890 - organização do Ensino Secundário; Decreto nº 20.158 - organiza o ensino comercial; Decreto nº 21. 241 - consolidação às disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

A reestruturação educacional que Francisco Campos propunha para a estrutura educacional brasileira mostrava aspectos bem diferentes daqueles apresentados até então. As novas determinações educacionais procuravam maior articulação das estruturas estaduais de ensino para com a União. Em outras palavras, buscava-se uma maior centralização para as decisões relacionadas à educação.

Já em 11 de abril de 1931, o Ministro criava o Conselho Nacional de Educação, pelo Decreto nº 19.850, tal ação representava a legalização de um órgão consultivo máximo destinado a assessorar os assuntos educacionais da União. Como cita Romanelli (1998), um dos equívocos deste Conselho foi à ausência de representações do magistério, ligados ao ensino primário e uma super representação do ensino superior, na sua constituição. A partir desses fatos, entendemos melhor como as reformas de Francisco Campos tinham realmente um caráter elitista, voltados mais para o ensino secundário e superior.

Em relação à reforma do ensino secundário, ela, primeiramente, foi proposta pelo decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, e depois consolidada pelo Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Esta reforma, conseguiu dar organicidade ao ensino secundário, implementando um currículo seriado, a presença obrigatória dos alunos e a exigência de que tivesse habilitação para o ingresso no ensino superior. Como relata Romanelli (1998), Francisco Campos equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, dando a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem adequadamente. Para a contratação de professores estabeleceu normas junto ao Ministério da Educação, pois as regras para tal dispositivo apresentavam-se dúbias e ineficientes, até então.

A reforma no ensino secundário trouxe um caráter enciclopédico ao programa de aprendizagem, demonstrando um currículo muitas vezes direcionado aos interesses das camadas mais abastadas. Novamente, a história da educação brasileira vem demonstrar que a busca por uma educação popular, direcionada aos interesses da maioria dos brasileiros, não foi atingida, a educação, apesar dos supostos discursos “democráticos” da Revolução de Trinta, continuou a ser gerenciada pelos interesses da elite.

3.2.1 *O Estatuto das Universidades Brasileiras*

Antes de analisarmos o Estatuto das Universidades Brasileiras, vamos considerar a exposição de motivos que Francisco Campos relatou a Vargas em relação à Reforma do

Ensino Superior. O Ministro justifica sua ação expondo que essa reforma foi objeto de grandes discussões e reflexões, em que foram ouvidas e consultadas todas as autoridades em matéria de ensino, assim como as correntes e expressões de pensamento, desde as mais radicais às mais conservadoras. Tal exposição está documentada no Diário Oficial de 15 de abril de 1931.

Tal como o passo às mãos de V. Excia., representa um estado de equilíbrio entre tendências opostas, de todas consubstanciando os elementos de possível assimilação pelo meio nacional, de maneira a não determinar uma brusca ruptura com o presente, o que o tornaria de adaptação difícil ou improvável, diminuindo, assim os benefícios que dele poderão resultar de modo imediato. Embora resultando, na sua estrutura geral, de transações e compromissos entre várias tendências, correntes e direções de espírito, o projeto tem individualidade e unidade próprias, seguindo o pensamento que lhe modelou a estrutura, linhas largas, claras e precisas, que lhe demarcam orientação firme e positiva e asseguram proporção e equilíbrio aos em que se distribuem os seus princípios de organização administrativa e técnica (CAMPOS, 1931, p. 5.830).

O teor conservador das declarações do Ministro se dirigindo ao presidente Vargas denota a verdadeira feição conservadora, com que o mesmo se apresentava para com a educação. No que se refere ao modo como processou a formação superior de professores, Francisco Campos considerou importante a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, como padrão a ser desenvolvido para os estudos da educação. O Ministro buscou tornar a Faculdade, a ser fundada, um meio importante para um caráter pragmático de ação imediata sobre o estado de cultura brasileira e não um adorno ou decoração de casa pobre na constituição de uma universidade.

Na nova Faculdade, em qualquer das suas seções, será ministrado o ensino das disciplinas necessárias ao exercício do magistério secundário em todos os seus ramos, adotando o sistema eletivo, que permite a preferência do candidato pelo ramo de conhecimento que mais atende aos seus intuitos culturais ou às suas necessidades técnicas e profissionais. Uma vez funcionando a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, será o seu curso obrigatório para todos quantos se proponham ao ensino secundário nos ginásios oficiais e equiparados. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras está, como se vê, destinada a exercer uma grande influência renovadora no nosso sistema de ensino (FÁVERO, 2000, p. 128).

A exposição de motivos para a reforma do ensino superior foi entregue ao presidente em 2 de abril de 1931, sendo submetida à aprovação logo em seguida como Decreto nº 19.851, em 11 de abril do mesmo ano, com o nome de Estatuto das Universidades Brasileiras. Esse decreto inovou em permitir que uma Faculdade de Letras, Ciências e Educação pudesse

substituir uma das três então escolas tradicionais (Medicina, Engenharia e Direito), na constituição de uma universidade.

O Estatuto de 31 resultou de um vigoroso debate político ocorrido nos anos 20, em congressos, na imprensa, nos periódicos especializados e nas obras de inúmeros autores. Esses anos foram fecundos na produção de análises sobre o ensino superior e de proposição de modelos de universidades para o Brasil, incluídas sugestões relativas à preparação do magistério (EVANGELISTA, 1997, p. 18).

O decreto que instituía o regime universitário no Brasil, a partir de 1931, fixava os fins desta educação da seguinte forma:

Art. 1º - O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da humanidade (BRASIL, 1931).

Apesar da investigação científica e o preparo para o exercício profissional ser objetivo da Universidade moderna, o ensino superior brasileiro, desde sua criação, e de certa forma até os dias atuais, salvo algumas exceções, vem perseguindo o objetivo ligado à formação profissional apenas. Romanelli (1998) relata que a falta de tradição de pesquisa deve-se a fatores como a estratificação social, a herança cultural e a forma como tem evoluído a economia e a industrialização. Além desses fatores, Romanelli (1998) remete essa deficiência, também, nas nossas leis referentes ao ensino superior, que têm sido omissas quanto à previsão de situações objetivas e definidas para as atividades de pesquisa.

Como relata Schwartzman (1979), o Ministro Francisco Campos, no Estatuto das Universidades, previa a autonomia universitária e a criação de instituições dedicadas à pesquisa, entretanto, esses objetivos estavam muito afastados da realidade brasileira. Isso pode estar relacionado com o excesso de rigidez do Governo Federal em relação a qualquer mudança nas universidades. O florescimento da pesquisa, como elemento indispensável no ensino superior, foi simplesmente ignorado.

A reforma universitária de Francisco Campos prometia muito e foi saudada como um marco na história da educação superior brasileira. Entretanto, como relata Schwartzman (1979), ela veio quando um regime forte alcançou o poder e, este buscou uma orientação para a paralisação das comunidades científicas organizadas de forma autônoma. Neste contexto, a formação de professores, apesar da reforma universitária de Campos evidenciar um projeto

nacional para a Faculdade de Educação, a evolução dos estudos pedagógicos em nível superior ficou, a princípio, delimitada às duas regiões mais urbanizadas do país: São Paulo e Rio de Janeiro.

Com a reforma universitária através do Estatuto das Universidades Brasileiras, Francisco Campos substituiu o modelo de faculdades isoladas, defendido na Primeira República, pelo modelo universitário centralizador. Segundo Hilsdorf (2003), as reformas de 1931 evidenciavam um Ministro mais conservador que renovador, demonstrando a existência de uma política educacional vinculada a uma concepção ideológica intervencionista.

Apesar das críticas que possam ser feitas, somente a partir de 1931, com o Estatuto das Universidades Brasileiras, é que a idéia de universidade começa a tomar força entre nós. Em seu conjunto as reformas Francisco Campos e, em particular, a Reforma do Ensino Superior refletem as ambigüidades do momento histórico. O caráter dúbio de certas afirmações, o reforço de um tipo de educação elitizante e centralizadora, entre outros, são sinais que bem revelam o período (FÁVERO, 2000, p. 44).

O Estatuto das Universidades Brasileiras, redigido pelo Ministro Francisco Campos foi um decreto importante para elevar a formação do professor secundário para o nível superior, além de iniciar, mesmo que de forma tardia, o processo de profissionalização da docência no Brasil.

A história da educação brasileira demonstra que o Estatuto das Universidades Brasileiras não foi suficiente para organizar, adequadamente, o ensino superior. Mas representou um marco importante na institucionalização da formação superior de professores, pois a partir de sua base legal, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, criaram os primeiros centros voltados para essa formação.

3.2.2 *O pacto com a Igreja Católica*

A política educacional de Francisco Campos, à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, não ficou restrita às reformas de 1931. Como relata Rocha (2000), suas concepções ideológicas fizeram com que ele atraísse novas alianças visando a sustentabilidade do Governo Provisório. Nesse contexto, o Ministro conseguiu convencer o Presidente Vargas da necessidade de atrair os setores católicos, que antes da Revolução de Trinta, mantiveram-se reticentes e muitas vezes até contra a Aliança Liberal. Em abril de 1931 o Ministro enviava a seguinte carta ao presidente:

Permito-me acentuar a grande importância que terá para o governo um ato de natureza do que proponho a V. Excia. Neste instante de tamanhas dificuldades, em que é absolutamente indispensável recorrer ao concurso de todas as forças materiais e morais, o decreto, se aprovado por V. Excia, determinará a mobilização de toda Igreja Católica ao lado do governo, empenhando as forças católicas, de modo manifesto e declarado, toda a sua valiosa e incomparável influência no sentido de apoiar o governo, pondo a serviço deste um movimento de opinião de caráter absolutamente nacional (CAMPOS, 1931).

A estratégia de Francisco Campos em estabelecer um pacto com a Igreja Católica teve repercussões profundas. Para o Ministro, esse pacto deveria oferecer ao novo regime, substância e conteúdo moral, sem os quais, o mesmo não conseguiria se consolidar. Como relatam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), não importava a convicção religiosa pessoal de Campos, mas sim a importância política que ele percebia na Igreja Católica na estruturação de seu projeto. Nesse sentido, a aprovação do ensino religioso facultativo nas escolas pública (Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931) foi fundamental nesse processo.

Com a aprovação do Decreto, Francisco Campos relatava que o presidente Vargas tinha praticado uma decisão de grande alcance político de seu governo. É bem verdade, como exemplifica Salem (1982), que este ato governamental rememorava uma antiga demanda expressa por Dom Leme na Carta Pastoral de 1916, e os católicos se viam refeitos da derrota sofrida em 1926 na revisão constitucional, pondo fim a quarenta anos de laicidade nesses estabelecimentos. Alceu Amoroso Lima, como líder leigo católico, via com bons olhos o projeto político de Francisco Campos.

A promulgação de tal Decreto constitui o primeiro elo de aproximação entre a Igreja Católica e o Governo Federal. Salem (1982) relata que Amoroso Lima, desde 1928, procurava uma reaproximação com o Governo Federal. Desse modo, a presença de Francisco Campos no Ministério da Educação foi também fundamental para os interesses dos católicos.

Como relata Rocha (2000), a aprovação do ensino religioso representou uma mudança de 180 graus na política educacional de caráter laico que a Primeira República tinha realizado. Como consequência, esse decreto foi o responsável pela catalisação de um alto nível de disputa entre educadores católicos e renovadores, na primeira metade da década de trinta.

3.3 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

O Manifesto de 1932, por suas inovações e pela forma como fez um diagnóstico da então precária condição educacional brasileira apresenta-se como um marco importante na

história da educação nacional. Seus ideais estabelecem uma relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento. Segundo Xavier (2004), a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por Fernando de Azevedo, representou um divisor de águas nas concepções em torno das ações pedagógicas no país. Assinado por 26 signatários³⁴, o Manifesto deu origem ao personagem coletivo os Pioneiros da Educação Nova. Entretanto, esse grupo não se apresentava homogêneo quanto aos aspectos ideológicos, sendo que sua atitude representou um compromisso político em torno de uma nova estratégia para a redefinição do campo educacional.

A aparente coesão de idéias do grupo, que assinou o Manifesto em 1932, escondia divergências internas. Mendonça (2004) tem relatado que a pseudo-uniidade do Manifesto tem sido uma espécie de armadilha, que encobre a complexidade do movimento da Escola Nova entre nós, e que, nesse sentido, escondem-se tradições diferentes que precisam ser evidenciadas. Na verdade, o movimento escolanovista, apesar de representar um ideal comum de renovação para a educação, possuía vários projetos internos com objetivos diferenciados³⁵.

A síntese do Manifesto, por Fernando de Azevedo, está ligada ao contorno que o Estado brasileiro apresentou após a Revolução de Trinta. “A memória construída no Manifesto legitima e ressalta a importância de seu projeto dentro do contexto de renovação política que supostamente se abria com a Revolução de 1930” (XAVIER, 2004, p. 34). Portanto, o momento de redefinições após a Revolução de Trinta demonstrou-se indispensável para os debates objetivando uma nova estrutura educacional no país.

O Manifesto afirma que a finalidade da educação se define de acordo com a filosofia de cada época. Assim, a nova educação tem de ser “uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida”. E tinha de ser essa a noção, porque a situação vigente era de conflito entre o novo e velho, entre o novo regime político, e as velhas oligarquias, entre o capitalismo industrial e o predomínio da economia agrícola (ROMANELLI, 1998, p. 143).

Como relata Nunes (2004), o Manifesto apresenta-se como referência obrigatória no estudo dedicado à formação dos educadores. O esboço de sua abordagem torna-se necessário para entendermos como se processou a institucionalização da formação de professores em

³⁴ Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Frota-Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Mário Casassanda, Delgado de Carvalho, Almeida Junior, J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemi M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgard Sussekind de Mendonça, Amanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Leme, Raul Briquet e Raul Gomes.

³⁵ Como esclarece Cunha (1986), o ano de 1932 marcou o início de uma nova fase do pensamento liberal no campo da educação. O liberalismo elitista, do qual fazia parte Fernando de Azevedo, começou a ceder espaço ao liberalismo igualitarista, que tinha em Anísio Teixeira, seu principal defensor.

nível superior, na medida em que o lançamento de suas idéias influenciou todo debate político educacional na década de 1930, seja no embate entre liberais³⁶ e católicos, seja nos rumos em que o sistema educacional caminhou para a centralização das decisões educacionais.

Seja qual for o ponto de vista em que coloquemos, para apreciar esse documento e que nos poderá levar a combatê-lo ou apoiá-lo, não se pode contestar que no manifesto de 1932 – “A reconstrução Educacional no Brasil”, se analisa o problema da educação nacional sob todos os seus aspectos, se definem os princípios e se traçam, pela primeira vez, as diretrizes de um programa geral de educação, cujas peças articuladas entre si, num plano sistemático, são subordinadas a finalidades precisas que atuam sobre todo o conjunto (AZEVEDO, 1971a, p. 676).

Segundo Cury (2004), um manifesto, etimologicamente, é uma declaração pública e solene, na qual um governo, um partido ou um grupo expõe determinada decisão, posição, programa ou concepção. Um manifesto pretende apresentar algo que, em sua natureza, possui existência flagrante e indiscutível. Seguindo essa idéia, a elaboração do Manifesto dos Pioneiros de 1932, objetivava, pelas características de defasagem educacional no Brasil, colocar em circulação novas idéias e novas aspirações que subordinassem transformações na forma de como encarar o incremento da educação, como atividade indispensável para o desenvolvimento das pessoas e do país como um todo.

Cury (2004) exemplifica a concepção de Otávio Ianni, que em 1963 escrevia que o Manifesto de 1932 apresentava-se como uma indicação de uma sociedade que se industrializa, se urbaniza, se capitaliza e também se seculariza. Nessa lógica, concordamos que o Manifesto é claramente um apelo à modernização do país, tanto em termos culturais como sociais. “Ostentando o significativo subtítulo “A reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo”, o texto enunciou, a princípio, que dentre todos os problemas nacionais nem mesmo os de ordem econômica poderiam “disputar a primazia” com o problema educacional” (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 32). O documento do Manifesto visou fazer uma representação nacional, nova, renovada, de um Brasil moderno, que instituía a reconstrução da nação por meio da educação científica e democrática.

Representa, portanto, a reivindicação de mudanças totais e profundas na estrutura do ensino brasileiro, em consonância com as novas necessidades do desenvolvimento da época. Representa ao mesmo tempo, a tomada de consciência, por parte de um grupo de educadores, da necessidade de se adequar a educação ao tipo de sociedade e à forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro da época (ROMANELLI, 1998, p. 150).

³⁶ Nesse caso o termo liberais esta se referindo ao grupo formado pelos profissionais da educação, que buscaram implementar novos métodos pedagógicos para a educação e a formação docente. Tanto o termo liberais como renovadores, dentro do contexto da pesquisa, representam sinônimos de um mesmo ideário educacional.

Segundo Saviani (2004), o pretexto para a publicação do Manifesto dos Pioneiros esteve vinculado ao grupo dos educadores pertencentes à Associação Brasileira de Educação (ABE), que buscou, após a Revolução de Trinta, exercer o controle da educação no país. A IV Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro em 1931, contou com a presença do Presidente Vargas, que solicitou aos presentes que colaborassem na definição de um projeto para a política educacional do país.

No âmbito da política educacional, o Manifesto considerava importante a descentralização do ensino. Nesse contexto, a escola deveria adaptar-se aos interesses e exigências regionais. Segundo Romanelli (1998), essa idéia de descentralização foi um dos poucos pontos que o Manifesto se opôs em relação as reformas de Francisco Campos. Outro ponto renovador do Manifesto foi a idéia de que o professor deveria conhecer o educando, transferindo para o aluno o eixo de atenção no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa altura, a ABE permite o surgimento de outra corrente de pensamento tendo como seu principal líder intelectual Anísio Teixeira, cujas posições eram contrárias às de Francisco Campos, e, diante das divergências existentes entre os liberais elitistas liderados por Fernando de Azevedo, de um lado, e os liberais igualitaristas liderados por Anísio Teixeira, de outro, surgiu, em princípios de 1932, um “manifesto ao povo e ao governo” denominado “A Reconstrução Educacional no Brasil”, mais conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (KULLOK, 2000, p. 40).

As diretrizes contidas no Manifesto tiveram como referência o aspecto insuficiente da escola tradicional como modelo de ensino. “O Manifesto defende uma educação de caráter mais público, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino elementar, a descentralização do sistema escolar, a importância do ensino ativo, da renovação metodológica, além do uso da psicologia na educação” (SGARBI, 1997, p. 100). A resposta objetiva ao texto do Manifesto causou o rompimento definitivo entre o grupo renovador e o grupo católico. Na verdade, a publicação do Manifesto serviu apenas como estopim na celeuma entre renovadores e católicos, visto que os mesmos já divergiam amplamente quanto aos assuntos educacionais, desde a década de 1920.

O movimento de renovação educacional foi feito sob inspiração de movimentos idênticos que ocorreram na Europa e nos Estados Unidos. Nesse sentido, o grupo de educadores abriu uma nova fase em torno dos ideais educacionais no Brasil. Apesar do grupo que assinou Manifesto apresentar algumas divergências ideológicas³⁷, todos concordaram, em linhas gerais, que a educação brasileira necessitava de uma ampla renovação.

³⁷ Eram em geral intelectuais de formação diversas – médicos, advogados, jornalistas, professores – provenientes de diversos estados do país, especialmente do Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais.

O Manifesto, dentro da arcaica condição pedagógica dos anos trinta, representou um progresso para a educação, pois ele surgiu analisando a educação do ponto de vista filosófico, sociológico e psicológico, fundamentando reivindicações de mudanças. O Manifesto solicitava uma ação mais objetiva por parte do Estado e sua primeira grande reivindicação foi feita em prol da escola pública. Ghiraldelli Jr (2003) caracteriza o Manifesto como uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação à formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional.

Por outro lado, como relata Romanelli (1998), o Manifesto demonstra que a compreensão da realidade educacional, por parte dos pioneiros, estava ainda muito próxima da concepção liberal idealista dos educadores românticos do século XIX. Nesse sentido, o documento preconiza a ação isolada do educador, preocupando-se demasiado com os “métodos”, em detrimento da expansão do ensino.

Outro ponto salientado por Romanelli (1998), se refere ao fato de que o Manifesto não questionava a nova ordem que estava sendo implantada no Brasil. Nesse sentido, o movimento dos pioneiros, também por suas características liberais, procurava adequar a estrutura educacional a essa nova ordem, sem questioná-la, manifestando, assim, seu pleno acordo com o novo regime e a nova situação. A luta ideológica contida nos ideais renovadores centrou-se contra a escola tradicional, não contra o Estado Burguês.

Se fizermos um balanço dos objetivos que o Manifesto buscava, vamos perceber que, atualmente, apesar dos avanços alcançados, a educação pública, em grande parte, permanece afastada do pleno cumprimento de sua missão educativa e democratizante. Entretanto, os alcances das propostas dos pioneiros da educação devem ser considerados, acima de tudo, a partir do momento histórico que passaram, pois, os mesmos, pregaram transformações em um período de transição política, teórica e institucional. Antes de criticarmos as ambigüidades que o projeto do Manifesto apresentou, temos que considerar a estrutura educacional que esses intelectuais enfrentaram em um país ainda atrelado a uma economia agrícola e rural.

Como referência ao estudo das primeiras instituições superiores na formação de professores no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova representou a realização de uma nova concepção de educação projetada em uma melhor qualificação dos profissionais da educação, na medida em que pregava a formação superior como medida altamente necessária para todos os níveis de ensino. Como assinala o documento do Manifesto, haveria uma grande impossibilidade de se organizar a estrutura educacional brasileira sem buscar a unidade na formação de professores. Dessa forma, os objetivos buscados pelos renovadores devem ser

enquadrados no momento específico da época, principalmente, na implementação de um grande avanço pedagógico, quando comparado com aquele que estava sendo realizado pela Pedagogia Tradicional.

3.4 As principais propostas pedagógicas dos anos de 1930

Como já abordamos anteriormente, o contexto brasileiro após a Revolução de Trinta engendrou mudanças significativas no país, afinal, o momento abriu inúmeras oportunidades para que as aspirações das décadas anteriores pudessem se concretizar. Especialmente na área educacional, a nação, de 1930 a 1934, viveu uma grande discussão entre renovadores e católicos.

Segundo Romanelli (1998), o embate ideológico entre as duas principais correntes educacionais, os renovadores e os católicos teve seu ponto culminante já no início dos anos trinta, quando os renovadores retomaram seus princípios de laicidade do ensino, abordados anteriormente nas reformas Estaduais da década de vinte. “A Revolução de Trinta e os esforços de “Reconstrução Nacional” possibilitaram amplos debates em todas as esferas da realidade brasileira, inclusive com ardor, no campo da educação, chegando mesmo ao conflito ideológico” (CURY, 1978, p. 10).

O impasse educacional entre renovadores e católicos não apresentou envolvimento popular. Segundo Cury (1978), o embate foi travado em uma esfera ideológica e política restrita às classes dominantes, objetivando, em linhas gerais, a manutenção da ordem capitalista imposta. Uma das poucas convergências entre esses ideários foi o fato de ambos defenderem a reconstrução do país através da educação.

3.4.1 O ideário Renovador na primeira metade da década de trinta

Em virtude do aumento da urbanização, da industrialização e da classe média emergente, na década de trinta, aconteceram grandes modificações em matéria político-educacional no Brasil. Tanto que as medidas tomadas nos anos posteriores, de alguma forma apresentaram-se como desdobramentos deste período, que se configurou como uma época onde a educação foi discutida como meta indispensável para o crescimento do país. Com base

nos relatos de Saviani (2003), neste momento, tomou corpo um amplo movimento de reforma cuja expressão mais lembrada ficou sob o nome de escolanovismo, que considerava importante não somente aprender, mas, aprender a aprender. Neste contexto, o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos.

Diante do progresso das ciências biológicas e psicológicas, das novas formas de vida ligada à urbanização e do avanço científico-tecnológico, o grupo dos renovadores buscou uma nova perspectiva para a educação brasileira. Todas essas transformações na sociedade remeteram a educação escolar como um veículo integrador das gerações, mediante as novas condições de um mundo em mudança. Para os educadores renovadores o ensino deveria formar o espírito e a unidade da nação, restabelecendo o equilíbrio social e aproximando cada vez mais os homens.

Nesse raciocínio, Cury (1978) exemplifica que no Brasil, os renovadores compreendiam que as novas idéias educacionais, se assumidas pelo governo pós-revolucionário, poderiam servir como base da estrutura política e social da nação.

Basicamente, o ideário Liberal em educação caracterizou-se por quatro aspectos: a igualdade de oportunidades e democratização da sociedade via escola; a noção de “escola ativa” (com a idéia de atividade pensada tanto de modo amplo quanto de modo estreito, voltada para a orientação vocacional-profissional); a distribuição hierárquica dos jovens no mercado de trabalho por meio de uma hierarquia de competências e não por outro mecanismo qualquer; e, por fim, a proposta da escola como posto de assistência social (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 50/51).

O movimento da Escola Nova, no Brasil, inovava na medida em que reconhecia ao educando o direito de adquirir a plenitude de suas aptidões, a partir de seus interesses e necessidades. A formação intelectual, nesse contexto, não carecia em ser uma ação afastada das reais necessidades da sociedade e tanto o aluno como o professor deveriam perceber que tudo na aprendizagem influiria na formação do cidadão.

Analisando a conceituação teórica do escolanovismo, percebemos que o ideário Renovador foi uma vertente forte na década de trinta e, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2003), esta vertente de educação, atualmente, ainda apresenta-se como uma formulação agradável, que motiva muitos educadores a buscar melhores condições de ensino, legitimando a expansão da rede escolar e da qualidade da aprendizagem.

Segundo Romanelli (1998), as grandes bandeiras que causaram o ponto de discórdia provocando tensões entre renovadores e católicos foram a obrigatoriedade do Estado em assumir a função educadora, a laicidade e a co-educação no ensino. Os escolanovistas

assumiam que somente o Estado teria condições e o dever de buscar o direito de todo cidadão em receber sua educação integral.

Neste sentido a escola deveria ser aberta a todos os cidadãos, comum e única. Uma sociedade que busca a democracia social deve também buscar os meios de expressá-la. Para isso a base da educação deve ser comum. O Estado, a fim de atingir todos os elementos da sociedade dentro das novas condições, não pode permitir dentro de seu sistema escolar o acesso a uma minoria por graça de um privilégio econômico (CURY, 1978, p. 93).

Além disso, os escolanovistas buscavam a exigência de uma estrutura pública de educação, acessível a todos, em que não pudesse existir qualquer tipo de discriminação ou privilégio social. A educação deveria estar acima de crenças e disputas religiosas, e o princípio da laicidade deveria ser inerente nas escolas, valorizando a heterogeneidade da sociedade.

Outro ponto fundamental dos renovadores esteve relacionado à co-educação (mesmo ensino para homens e mulheres). Os profissionais da educação exemplificavam que a partir do sentido democrático das oportunidades, a escola não poderia colocar o homem e a mulher em regime de separação. Defendia-se a igualdade dos alunos frente às oportunidades sociais, além de tornar mais econômica a organização escolar.

Rocha (2000) esclarece que o movimento renovador expressou na política educacional uma possibilidade de alteração histórica, na medida em que pregou a introdução de valores de cidadania mais inovadores à ordem pública. Por outro lado, Saviani (2003) relata que o movimento escolanovista, do início da década de 30, trouxe a supressão dos movimentos populares de ensino.

Em suma, o movimento de 1930, no Brasil, através da ascensão do escolanovismo, correspondeu a um refluxo até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. E por que isso? A partir de 1930, ser progressista passou a significar ser escolanovista. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para trabalhadores, perderam a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista (SAVIANI, 2003, p.53).

Apesar da grande importância inovadora dos escolanovistas para a educação, na década de trinta, seus pressupostos de aprendizagem, na prática, beneficiaram apenas pequenos grupos de alunos das classes mais altas, constituindo privilégios para os já privilegiados. Já a população das classes mais populares continuou a ser educada pelo método tradicional. Nessa linha de raciocínio, o alcance social do ideário Renovador, promoveu, em

nossa opinião, a manutenção do quadro educacional em torno dos interesses dos grupos sociais das classes média e alta.

Saviani (2003) relata que o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova marcou a ascendência do escolanovismo no Brasil, mas seu tipo de escola não conseguiu alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Nesse contexto, ficou claro que o papel da Escola Nova foi o de “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2003, p. 16). O acesso ao ensino, relacionado a esta concepção renovadora, ficou restrito a pequenos grupos da elite.

3.4.2 O ideário Católico e o conflito com o grupo renovador

O princípio da formulação em torno de um ideário Católico para discutir e implementar mudanças no setor educacional brasileiro se organizou melhor após a Revolução de Trinta, quando a Igreja Católica vislumbrou um espaço real para redefinições de sua situação dentro da sociedade. As transformações econômicas, com o crescimento das atividades industriais e a expansão dos centros urbanos, determinavam uma forte pressão para a implementação das oportunidades educacionais. Beozzo (1977) esclarece que a Revolução de Trinta apresentou-se como momento propício para a reintegração da Igreja Católica junto ao Estado brasileiro³⁸.

A Igreja Católica, durante a década de trinta, percebeu que necessitava aumentar sua influência educacional para com as classes mais populares. Nesse sentido o ideário Católico procurou implementar mecanismos que possibilitassem uma maior influência de seus ideais conservadores na educação nacional. Alceu Amoroso Lima foi o grande líder católico na busca por um maior alcance da Igreja na educação brasileira desse período.

Cury (1978) relata que os católicos entendiam a educação como veículo indispensável para o afastamento dos ideais agnósticos, nesse sentido, era fundamental para a Igreja a presença de Deus na escola. O processo educacional, dentro desses objetivos, expressava um ideal pedagógico coerente com a visão de mundo e homem do catolicismo.

Em relação à Revolução de Trinta, a primeira reação do movimento católico foi de hostilidade e oposição. Como relatam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), a palavra

³⁸ Apesar do Estado brasileiro apresentar-se laico durante a Primeira República, a Igreja Católica sempre esteve presente nas decisões políticas do país. O novo momento político e econômico brasileiro, após a Revolução de Trinta, trouxe uma nova organização do ideário educacional Católico.

“revolução”, para os intelectuais católicos, era vista como alteração à ordem, considerada assim um mal, além do que, a base do movimento de trinta apresentava concepções tenentistas, cheias de idéias modernas, quase sempre associadas ao liberalismo e ao positivismo. Alceu Amoroso Lima dizia em relação à Revolução: “obra da constituição sem Deus, da escola sem Deus, da família sem Deus” (A ORDEM, 1930).

Apesar deste primeiro movimento de hostilidade, em relação às mudanças políticas de 1930, a Igreja havia se preparado, estruturalmente, bem para buscar o reconhecimento de seus pontos religiosos para a educação no país. Nesse sentido, passando poucos dias da posse de Vargas, a Igreja buscou encontrar seu espaço no novo regime. Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), em dezembro de 1930, Alceu Amoroso Lima encontrou um lugar para Deus entre os revolucionários, quando afirmou que existia, dentro do novo contexto político, adeptos dos ideais tradicionais e cristãos, que se opunham à corrente renovadora.

O periódico *A Ordem*³⁹ do Centro Dom Vital, após a consagração revolucionária de outubro de 1930, apresentou uma notável mudança em seus artigos, referente aos assuntos educacionais. Verificou-se uma intensificação das discussões doutrinárias da Igreja Católica contra a corrente dos renovadores. Nesse sentido, um espaço dentro do novo regime, para a Igreja Católica, foi encontrado na figura do então empossado Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, especialmente, após a decretação do ensino religioso nas escolas públicas.

Na intenção da implementação desse pacto, Salem (1982) relata que Francisco Campos já mantinha, desde sua indicação como Ministro, contatos com Dom Leme e padre Franca para tornar o ensino religioso presente nas escolas públicas. E as transformações, após o fim da Revolução de Trinta, tornavam a intenção dos católicos interessante para o Governo Provisório.

Salem (1982) relata que a intelectualidade católica considerava importante a revolução espiritual como base verdadeira para o progresso e como única capaz de gerar o consenso necessário para o restabelecimento da ordem no país. Por outro lado, a mesma Salem (1982) reitera que as disputas pedagógicas, com a decretação do ensino religioso nas escolas

³⁹ A revista *A Ordem* alterou significativamente sua orientação a partir da liderança de Alceu Amoroso Lima. Através dessa revista os intelectuais católicos coordenaram uma batalha contra os ideais modernos, divulgaram a doutrina católica, apontaram os inimigos da Igreja e mostravam os meios de enfrentá-los. Os textos que faziam grande parte dos artigos da revista estavam embasados nos argumentos contra-revolucionários e nos documentos oficiais do catolicismo mais recentes, que davam coerência à pretensão de reordenamento social em bases religiosas. A revista *A Ordem*, segundo Sgarbi (1997), trazia vários artigos sobre educação, e os mesmos apresentavam uma tendência crítica frente à Escola Nova, lembrando mais os ‘princípios’ negativos do que os ganhos que a mesma poderia trazer à pedagogia católica.

públicas, vão assumir um caráter nitidamente político e o que estava na pauta das discussões era, em última instância, a proposta de diferentes projetos de (re) construção nacional.

Após o decreto de 1931, a Igreja Católica continuou agindo para consolidar sua unidade no plano nacional. Depois da declaração do Papa Pio XI, concebendo Nossa Senhora Aparecida como Padroeira do Brasil, ocorreu a primeira grande concentração católica após a Revolução de Trinta. Segundo Dias (1996), em maio de 1931 aconteceu a consagração do Brasil à Nossa Senhora Aparecida no Rio de Janeiro, junto a uma multidão que manifestava publicamente sua fé católica diante dos representantes do poder civil. Beozzo (1977) relata que Dom Leme, nesse momento de consagração da santa, discursou todo programa para o catolicismo militante brasileiro no período que se inaugurava com a Revolução. Dentre vários pontos do projeto, declara-se fundamental o fim do laicismo na República.

Em outubro do mesmo ano ocorreu a inauguração do Monumento do Cristo Redentor no alto do Corcovado, contando com a presença do presidente Vargas, seu Ministério, e de 45 bispos, representando os católicos de todo país. Segundo Beozzo (1977), esse momento mostrou-se importante, pois Dom Leme entregou ao presidente a lista das reivindicações católicas para a futura constituição. “Depois de 40 anos o Episcopado Brasileiro reaparece unido perante o governo, para discutir o estatuto da Igreja dentro da nação e perante o Estado” (BEOZZO, 1977, p. 298).

Os movimentos populares católicos representaram uma grande ação simbólica da importância da Igreja Católica no Brasil, principalmente, no momento em que ocorreram, uma vez que, após a Revolução, o Governo Provisório estava ainda se organizando administrativamente, e o mesmo percebeu que não poderia desconsiderar a força da Igreja Católica. Dias (1996) cita a fala de Osvaldo Aranha, membro do governo Vargas, que após esses movimentos religiosos confessou: “quando chegamos do sul, nós pendíamos para a esquerda. Mas depois que vimos os movimentos religiosos populares, em honra a Nossa Senhora Aparecida e do Cristo Redentor, percebemos que não podíamos ir contra o sentimento do povo”.

Em relação ao ensino superior, a Igreja preocupava-se com a formação de intelectuais católicos, visto que toda essa formação, até então, era agnóstica, positivista e anticlerical. Como cita Beozzo (1977), Dom Leme demonstrava que o papel do intelectual apresentava-se como vanguarda para os ideais católicos. Neste contexto, em maio de 1932, no Rio de Janeiro,

ocorreu a criação do Instituto Católico de Estudos Superiores⁴⁰, tendo Alceu Amoroso Lima como idealizador e fundador, padre Franca como administrador e docente e Sobral Pinto como diretor. O interessante na inauguração, presidida por Dom Leme, foi a presença do Ministro Francisco Campos, alicerçando ainda mais seu pacto com a Igreja.

Como relata Salem (1982), esse Instituto oferecia cursos regulares de nível superior, sistematizados e programados de acordo com um currículo estabelecido, apresentando duração de dois anos. Essas novas características conferiam à entidade um aspecto distinto do Centro Dom Vital, abolindo o amadorismo das palestras e cursos então vigentes no meio católico.

O Instituto Católico tinha a intenção de exercer uma nova opção ao quadro do ensino superior do Rio de Janeiro. Salem (1982) esclarece que os católicos não se esmeraram na oficialização do Instituto, mas consideravam sua ação como a pioneira para o núcleo de estudos “desinteressados”⁴¹ no Brasil. No entanto, uma proposta estruturada para a formação superior de professores, como a apresentada pelos renovadores no Manifesto, ainda não era evidente nos ideais católicos.

Por outro lado, existia uma consciência por parte da hierarquia católica, segundo Fávero (2000), de que o ensino superior de Filosofia e Letras no Brasil surgiria sob os ideais da Igreja Católica. Contudo, essa realização foi alcançada pelos escolanovistas, consubstanciando assim, de acordo com os católicos, uma ação laicista e anticristã do Estado brasileiro.

Os acontecimentos do início da década de 30 acentuaram a clivagem entre os dois grupos (renovadores e católicos) de tal modo que ficou improvável uma zona de consenso entre suas posições. A IV Conferência Nacional de Educação, deveria, como pedido do Governo Vargas, definir os princípios para uma política educacional nacional, entretanto, ela acabou por consumir o rompimento definitivo dos ideários Católico e Renovador. Em seguida, a publicação do Manifesto dos Pioneiros e a realização da V Conferência Nacional de Educação, consubstanciaram definitivamente, ainda mais, os embates.

A atitude do professor Fernando de Magalhães, reitor da Universidade do Rio de Janeiro, demitindo-se de presidente da 5ª Conferência Nacional de Educação, em seguida à votação favorável a permanência, ali, do laicismo pedagógico, veio, marcar separação dos campos em que se dividem hoje os que intervêm pelos problemas da educação no Brasil (AMOROSO LIMA, 1935, p. 187).

⁴⁰ Como relata Salem (1982), este representou o primeiro passo para a constituição de uma faculdade católica em 1941.

⁴¹ Voltados para o desenvolvimento de pesquisas.

Estava lançada a catalisação das discussões em torno do sistema educacional brasileiro. Sgarbi (1997) relata que a luta pelo poder se deu entre os que queriam dominar a educação no Brasil, através do Estado e aqueles que desejavam continuar seus trabalhos na área educacional, através da iniciativa particular. É importante analisarmos, também, que nesse embate entre os ideários Católico e Renovador, os educadores católicos defendiam, de forma explícita, idéias liberais para poderem atuar livremente no campo educacional, afinal, mais de 90% das escolas secundárias estavam em seu controle.

Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) relatam que após a publicação do Manifesto dos Pioneiros, a revista *A Ordem* reservou espaços cada vez maiores para a análise do papel da Igreja na educação dos povos. “Os católicos, através da revista *A Ordem*, procuraram por todos os meios apontar a inconsistência da política educacional no Manifesto” (CUNHA, 1981, p. 93).

Brzezinski (2004) esclarece que a absorção dos pressupostos do manifesto pela política educacional da época acirrou os ânimos dos católicos. Alceu Amoroso Lima apresentou uma crítica veemente ao Manifesto, sugerindo que os supostos renovadores buscavam a concentração do ensino nas mãos do Estado, contribuindo, segundo ele, para a implantação do regime comunista. O periódico católico (*A ORDEM*, 1932) denunciava que a orientação dada à educação, desde trinta, levaria à descristianização do ensino e o advento da pedagogia comunista. Van Acker esclarece: “Que os católicos abram os olhos e tomem providencias imediatas e eficazes para restabelecer na Constituição a liberdade e possível equiparação do ensino particular” (*A ORDEM*, 1934 a, p. 24).

Nos campos da educação, preponderou o socialismo democrático, publicamente apregoado, em março de 1932, no “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, da autoria do Sr. Fernando de Azevedo. No dito Manifesto pleiteia-se a transformação da educação nacional pela escola democrática e socialista, regida pelos princípios cárdias do laicismo, da co-educação em todos os graus da gratuidade e obrigatoriedade geral e do oportuno monopólio do Estado (*A ORDEM*, 1934a, p. 21).

Os ataques dos intelectuais católicos ao movimento da Escola Nova, nesse momento, assumiam um tom cada vez mais pessoal e violento⁴². Fernando de Azevedo foi duramente criticado por se opor à instrução religiosa nas escolas públicas primárias. Anísio Teixeira era citado como um jovem desnorteado pelos ensinamentos nos Estados Unidos, quando fora

⁴² Por seu posicionamento em defesa da escola pública, laica e gratuita Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira foram taxados de comunistas, pelos educadores católicos.

realizar seu mestrado. Os católicos afirmavam que Anísio Teixeira tinha chegado a ponto de negar o primado de Deus na educação do homem.

Segundo Cury (1978), os católicos passaram realmente a ter um conflito direto com os renovadores. De acordo com o referido autor, os ataques são pessoais e vão da acusação à falta de fundamentação científica e filosófica até a insinuação de marxistas, passando pelas insuficiências bibliográficas e metodológicas.

Por outro lado, os renovadores acusaram os pressupostos católicos, mostrando falhas e propondo alterações. Os escolanovistas, através da imprensa com artigos assinados por Frota-Pessoa, Azevedo Amaral, Cecília Meirelles, entre outros, formavam uma linha de defesa dos ideais da Escola Nova. Mas, segundo Cury (1978), suas críticas não chegavam a ofensas pessoais contra os líderes católicos. Isso talvez tenha ocorrido pela própria posição da maioria dos renovadores, afinal eles pertenciam a cargos do aparelho estatal.

Nem todos os intelectuais do ideário Católico eram totalmente contra a escola única, gratuita, aberta a todos e adequada às diversas realidades regionais. Segundo Cury (1978), o que eles rejeitavam eminentemente era a escola obrigatoriamente oficial e anticonfessional, além, é claro da co-educação, especialmente aquela onde alunos e alunas eram obrigados a estudar dias inteiros juntos no mesmo prédio. Os católicos entendiam que essa prática levaria à promiscuidade e a imoralidade e, somente aceitariam a co-educação, quando ela fosse realizada em classes separadas e por períodos, onde os rapazes e as moças se encontrariam somente nos intervalos. Todas essas características do ideário Católico justificavam, cada vez mais, seu viés para o processo de aprendizagem, mostrando aspectos bem diferentes dos que os renovadores propunham no Manifesto dos Pioneiros.

Os embates ideológicos entre esses ideários para a educação apontavam para divergências em muitos aspectos práticos, mas, em geral os católicos pretendiam, a todo custo, recristianizar a educação no Brasil, e os renovadores buscavam, por todos os meios, democratizar o ensino laico. Nesse contexto de divergências teóricas, o grande mediador do processo foi o Estado, representado pela figura de Getúlio Vargas à frente do Governo Provisório.

Enquanto os liberais renovadores pretendiam pragmatizar a escola, os católicos buscavam espiritualizar a mesma. Os embates em torno da educação, nesse período, chegaram a tamanha grandiosidade que a revista *A Ordem* em nome da liberdade de consciência e da religião, no que diz respeito à educação, sugeria a desobediência ao poder público, chegando a

invocar a autoridade de Leão XIII. “Se as leis dos Estados estão em aberta oposição ao Direito Divino, a resistência é um dever e a obediência um crime” (A ORDEM, 1933).

Após a Revolução Constitucionalista, em São Paulo, foram marcadas as eleições, para a composição da Assembléia Nacional Constituinte, em 1933. Como já relatado, o clima entre renovadores e católicos era de total oposição de idéias, referentes à educação. Nesse contexto, em protesto às propostas enviadas pelos renovadores⁴³ à Assembléia, os católicos, segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), enviaram, para a mesma Assembléia, um memorial, escrito pelo padre Leonel Franca, reivindicando: liberdade do ensino particular, o ensino religioso facultativo nas escolas públicas e o direito natural dos pais à educação dos filhos.

Com esta oposição de idéias em torno dos novos parâmetros para a estrutura educacional brasileira, a revista católica (A Ordem, 1934a) alertava os católicos para a necessidade de uma interferência imediata na Assembléia Nacional Constituinte, objetivando o estabelecimento dos princípios católicos no ensino. Nesse contexto, a Liga Eleitoral Católica (LEC) fora criada com objetivo definido em defender os interesses católicos na nova Constituição.

Concordando com a idéia de Cunha (1981), entendemos que as discussões educacionais do início da década de trinta, centralizadas quase exclusivamente entre renovadores e católicos, não discutiram a fundo os reais problemas educacionais para a maioria da população, visando a solução do alto índice de analfabetismo. E, isso se deveu, em parte, pelas próprias características teóricas desses ideários, pois, enquanto os católicos, para atacar os renovadores, valeram-se da Encíclica *Divini Illius Magistri* criada sob influência européia, especificamente italiana, os renovadores, para atingir os católicos, se espelharam em argumentos tomados aos escritos dos teóricos estrangeiros da Escola Nova, portanto, nessa polêmica toda, como relata Saviani (2003), os verdadeiros problemas da realidade educacional brasileira ficaram de lado.

Em linhas gerais o embate educacional entre os renovadores e os intelectuais católicos foi pautado em torno da laicização ou não da educação no Brasil. A implementação de uma política educacional voltada aos interesses mais imediatos da classe popular, objetivando promover um melhor acesso ao ensino, não aconteceu. O embate educacional se realizou camuflando os interesses das elites.

⁴³ As propostas enviadas pelos liberais eram: a laicização do ensino oficial, o estabelecimento da co-educação em todos os graus, a gratuidade absoluta e progressista da educação até 18 anos.

3.5 A educação na Constituição de 1934: o equilíbrio das propostas em conflito

Quando analisamos o Governo Provisório de Getúlio Vargas, antes da Constituição de 1934, verificamos que o Estado brasileiro se filiou a um tipo de liberalismo democrático. Entretanto, essa aproximação a idéias mais progressistas não ocultou uma tendência intervencionista na administração governamental.

As aspirações educacionais, na formulação da Constituição de 1934, ficaram polarizadas pelos Pioneiros da Escola Nova e pelo grupo Católico. Os primeiros apresentavam uma posição mais renovadora, propondo, pelo menos teoricamente, maior acesso à escola para as classes médias e populares. Os educadores liberais apresentaram uma versão ideológica bem adaptada ao processo econômico, gerado pelas novas forças produtivas, ajustado ao capitalismo em expansão e as novas condições de urbanização. Já o grupo católico representava a continuidade da política educacional adequada ao modelo oligárquico tradicional, defendendo o ensino religioso na escola particular como setor de reprodução cultural das elites. Os católicos apresentavam-se como grupo mais organizado na luta contra os críticos do sistema (anarquistas, socialista e comunistas), demonstrando certo receio da participação popular na política.

Segundo Cury (1978), com esses dois grupos (renovadores e católicos) monopolizando as decisões em torno de uma nova política educacional a ser seguida, o Estado, representando uma instância jurídica de compromisso entre vários grupos sociais, procurou o equilíbrio entre essas propostas em conflito, uma vez que o presidente Vargas não objetivava, pelo menos no início da década de trinta, perder o apoio desses setores.

Essas novas idéias a serem usadas para a formulação Constitucional de 1934 já haviam sido discutidas pela ABE, em 1932, na V Conferência Nacional de Educação, onde se decidiu a formação da Comissão dos 10⁴⁴, que seria encarregada de elaborar um estudo sobre as atribuições dos Governos Federal, Estaduais e Municipais, relativo as mudanças na educação. Segundo Ghiraldelli Jr. (2003), este estudo da Comissão dos 10 seria referendado pela Comissão dos 32⁴⁵, composta pelos delegados representantes de cada estado brasileiro. Todo esse delineamento, orientado pela ABE, transformou-se em uma proposta de anteprojeto, com características liberais, para a implementação da Constituição de 1934. Esse anteprojeto,

⁴⁴ Anísio Teixeira como Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, presidiu a Comissão dos 10, denotando a essa comissão uma concepção renovadora, objetivando mudanças no setor educacional como fundamentais para o desenvolvimento do país.

⁴⁵ A Comissão dos 32, diferentemente da comissão dos 10, apresentava uma maior representatividade nacional, haja vista, que seus integrantes representavam cada Estado da federação brasileira.

proposto pela ABE, ficou na história da educação brasileira como traços claros do ideário Renovador, em que a educação deveria ser democrática, humana, leiga e gratuita.

Já os Católicos através da LEC exerceram grande influência na Assembléia Constituinte, visando garantir seus princípios religiosos na nova carta. Segundo Cury (1978), para o ideário Católico, a inserção de princípios religiosos na Constituinte seria o primeiro passo para viabilizar um modelo ético-religioso a ser aplicado no país.

Os católicos estavam representados pelos deputados da Liga Eleitoral Católica (LEC), entidade suprapartidária que detinha três quartos das cadeiras da Assembléia. Eles defendiam os direitos da Igreja e da Família como anteriores aos do Estado e, portanto, o ensino religioso nas escolas públicas, contra uma ampla frente de renovadores – que incluía em suas fileiras, além dos escolanovistas, os representantes dos anticlericais históricos (como maçons e protestantes), a esquerda socialista, e também os chamados deputados classistas, representantes dos trabalhadores – os quais defendiam a escola gratuita, obrigatória, leiga e co-educativa (HILSDORF, 2003, p. 97).

O texto aprovado pela Constituinte, em 30 de maio de 1934, fixou o capítulo “Da educação e da cultura” na carta magna, implementando: a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário integral; a instituição de um percentual, nunca menos de 10% da União e 20% dos Estados e Distrito Federal, mínimo e obrigatório na aplicação das verbas públicas ao ensino; a descentralização das competências administrativas; o ensino religioso facultativo nas escolas públicas (CAMPANHOLE, CAMPANHOLE, 1983).

Quando comparamos a Constituição de 1934 com a de 1891, verificamos que as idéias para uma educação democrática foram mais bem acolhidas no governo de Getúlio Vargas. Cunha (1981), relata que a Constituição de 1934 apresentou um aspecto híbrido, atendendo tanto aos renovadores como aos católicos. Como os renovadores representavam as mudanças necessárias prometidas na Revolução e os católicos mostravam-se imprescindíveis para o assentamento de um novo pacto social, o governo precisava, como adequada estratégia política, atender as duas forças em litígio.

Como podemos ver, na proposta de Campos esta reintrodução do ensino religioso nas escolas não tinha apenas uma dimensão política, no sentido de obter o apoio da Igreja Católica para o governo Vargas. Ela tinha uma clara dimensão ideológica. Tratava-se da utilização da doutrina católica como instrumento de luta contra as ideologias internacionalistas de legitimação do autoritarismo e de afirmação do nacional (HORTA, 2001, p. 150).

Com a aprovação do capítulo referente à educação e cultura na Constituição, tanto o ideário Católico como o Renovador reivindicaram para si a vitória no texto final. Esse fato

talvez tenha ocorrido pelo caráter híbrido da nova carta, tendendo a manter o equilíbrio entre as propostas em conflito.

Cunha (1981) relata que a Constituição de 1934 representou, em grande parte, uma vitória dos renovadores, seja na aprovação do Conselho Nacional de Educação, na consagração da educação como um direito de todos, como também, na obrigatoriedade de aplicação de recursos pela União e Estados, para o desenvolvimento da educação. Azevedo (1971a) relata que o Brasil tinha finalmente, com a nova Constituição, entrado em uma política nacional de educação em conformidade com os postulados e as aspirações vitoriosas da Conferência de Niterói e do Manifesto dos Pioneiros, ambos em 1932, pela reconstrução educacional do Brasil.

Como exemplifica Romanelli (1998), as lutas ideológicas do início da década de trinta, tiveram conseqüências práticas na elaboração da nova Constituição e representaram, excetuando o artigo 153⁴⁶, que instituiu o ensino religioso, uma vitória do movimento liberal.

Entretanto como relatam: Cunha (1981); Salem (1982); e Schwartzman, Bomeny e Costa (2000); o ideário Católico, também, comemorou a Constituição de 1934. “O dia 30 de maio de 1934 marca uma data capital na história do catholicismo brasileiro. Em todas as Constituintes anteriores e portanto nos momentos essenciais da história política da nacionalidade, tinham sido os catholicos rechaçados em suas aspirações” (A ORDEM, 1934 b, p. 417).

Toda mobilização de grande parte dos representantes da Assembléia Constituinte, por parte da Liga Eleitoral Católica (LEC), deram suporte para a Igreja Católica aprovar no preâmbulo do texto final da nova carta a invocação do nome de Deus, fato esse de grande importância, pois, desde a Constituição de 1891, o aspecto laicista preponderava na política brasileira.

Nós os representantes do Povo Brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, recebidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1934).

O restabelecimento da colaboração entre Igreja e Estado, depois das derrotas dos católicos na Constituição de 1891 e da revisão da mesma em 1926, vieram a demonstrar os resultados benéficos da ampla organização que a Igreja Católica buscou no Brasil, desde a

⁴⁶ Art. 153: “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários das escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.

Carta Pastoral de Dom Leme em 1916. As vitórias do ideário Católico, obtidas na versão final da nova Constituição⁴⁷, significaram, não somente uma vitória eleitoral, mas também, uma vitória doutrinária (A ORDEM, 1934 b).

Do confronto político-educacional entre os católicos e os renovadores, muitas conclusões podem ser tiradas para a aprovação da Constituinte de 1934. Em relação aos católicos podemos verificar que os mesmos representaram um setor mais conservador e, de certa forma, mais condizente com os aspectos centralizantes que o Estado brasileiro começava a adotar. Apesar de o aspecto tradicionalista apresentar-se como uma referência básica na educação católica, Sgarbi (1997) relata que intelectuais, como Everaldo Backheuser, empenharam-se em uma terceira via entre o tradicionalismo e o escolanovismo, acolhendo novas idéias que deveriam ser passadas por um filtro sendo renomeadas por um tipo de “escolanovismo católico”.

A superação da elitização educacional para uma abertura da escola a todos, representou uma conquista formal dos renovadores. Os pioneiros da educação mostraram a ineficiência da estrutura educacional brasileira da época. Além do que esses renovadores abriram a oportunidade de uma modernização da pesquisa e do ensino, sendo, também, os principais responsáveis por colocarem na ordem do dia a necessidade imediata de uma adequação universitária para a formação de professores.

⁴⁷ Essas vitórias foram: a indissolubilidade do matrimônio, o ensino religioso facultativo nas escolas públicas e a assistência às classes armadas.

4 A FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo, analisamos o percurso que a formação superior docente apresentou no Estado de São Paulo, a partir de 1930 (foco desta pesquisa) abrangendo a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, e a implementação, neste período histórico, da formação pedagógica do professor secundário no Instituto de Educação. Nesse percurso, consideramos importante, a influência de Fernando de Azevedo na constituição dos ideais escolanovistas na formação docente, como também, as dificuldades que tal institucionalização enfrentou para graduar a primeira turma de professores secundários do Brasil.

As características mais avançadas do Estado de São Paulo, tanto no setor econômico como no setor político, quando comparado ao restante do Brasil, justifica, em parte, uma maior historicidade nas decisões político-educacionais voltadas para formação superior do professor. Como esclarece Brzezinski (2004), foi no Estado de São Paulo que se reivindicaram, primeiramente no território brasileiro, os estudos pedagógicos de caráter público em nível superior, com o objetivo de formar professores. Como relata Fetizon (1994), a trajetória dos estudos educacionais até sua incorporação à universidade na década de trinta, foi bastante acidentada e com pouco prestígio acadêmico.

Diante de uma conjuntura educacional mais favorável, após a Revolução de Trinta, Lourenço Filho⁴⁸, como Diretor Geral do Ensino paulista, transformou a Escola Normal da Praça em Instituto Pedagógico, pelo Decreto Estadual nº 4.888, de 12 de fevereiro de 1931. Com essa transformação, foi criado o Curso de Aperfeiçoamento para formação técnica de inspetores, delegados de ensino, diretores de escolas e professores do curso normal.

Como relata Evangelista (1997), o Instituto Pedagógico procurou aproximar-se da criação de uma Escola Normal Superior e sua organização representou um referencial de investigação aplicada e de formação de profissionais de ensino dotados de consciência técnica. Lourenço Filho relatava que sempre era possível realizar algo a mais na busca por

⁴⁸ Manuel Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira (SP), em 1897. Seguiu a carreira do magistério, inicialmente em São Paulo, em seguida no Rio de Janeiro. Entre 1922 e 1923 foi responsável pela reforma no ensino público no Ceará. Na década de trinta, após criar o Instituto Pedagógico, em São Paulo, transferiu-se para o Rio de Janeiro, exercendo funções de chefe de gabinete no Ministério da Educação. No tempo da gestão de Anísio Teixeira na Secretária de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em 1935 foi nomeado diretor e professor de Psicologia Educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Em 1938, a pedido do Ministro Capanema, organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

uma melhor qualificação docente. As ações deste educador representaram uma projeção dos ideais escolanovistas em torno de uma nova concepção para a formação do professor.

No Instituto Pedagógico, depois denominado Caetano de Campos, com objetivos de formação do magistério e de produção de pesquisa, ocorreu a institucionalização das “ciências fontes da educação” – História, Filosofia, Biologia, Psicologia, Sociologia – assim como seu correlato imediato, a prática de ensino, observação, experimentação e prática, e suas expressões metodológicas e técnicas (EVANGELISTA, 1997, p. 22).

Outro aspecto importante do Instituto Pedagógico foi o fato de ter sido criado antes mesmo da promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, representando um substituto provisório para uma futura escola superior de estudos pedagógicos. Como relata Brzezinski (2004), o Curso de Aperfeiçoamento do Instituto Pedagógico de Lourenço Filho, representou a primeira etapa percorrida pelo IEUSP, como marco histórico na formação de profissionais da educação em nível superior.

Como vamos demonstrar em seguida, com o estudo do IEUSP, a concepção da Escola Nova foi a que mais incorporou os ideais políticos e pedagógicos para a institucionalização da formação superior do professor. O maior exemplo dessa perspectiva, no Estado de São Paulo, foi à fundação do Instituto de Educação (IE), por Fernando de Azevedo, em 1933. Grande parte dos métodos desse novo Instituto centrou-se na formação do professor como estimulador e orientador da aprendizagem.

Apesar das idéias da Escola Nova, no Brasil, representarem uma concepção educacional voltada aos novos tempos de modernidade do século XX, como também por apresentarem um novo projeto para a superação das deficiências em torno da formação tradicional do professor, elas, a nosso ver, tiveram ação educativa restrita a poucas escolas que conseguiram se adaptar às suas novas técnicas de ensino e aprendizagem.

4.1 O Instituto de Educação de Fernando de Azevedo

A década de trinta representou um momento importante na história da formação de professores, pois, nesse período, o país entrou em uma fase de reformas profundas em sua estrutura. Como relata Tanuri (1979), as ações nos anos trinta, determinaram as grandes linhas da formação docente até os nossos dias.

Quando nos remetemos ao estudo da formação superior de professores, ocorrida no Instituto de Educação, temos que considerar o momento histórico pelo qual o Estado de São

Paulo atravessou com a Revolução Constitucionalista de 1932⁴⁹, pois, após o desfecho deste movimento, a favor do governo de Getúlio Vargas, ocorreu a indicação do General Waldomiro de Lima, como Interventor no Estado. Nesse contexto, o novo Interventor, como chefe militar que acabava de assumir o governo de São Paulo, à frente das forças federais, convidou Azevedo para o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública.

Fernando Azevedo recebeu o convite para esse cargo quando representava o Estado paulista na IV Conferência Nacional de Educação, convocada pela ABE, em Niterói. Azevedo, em sua biografia (1971b), relata que recusou, de início, o convite, pensando que poderia ser mal interpretada sua participação no novo Governo, que se instalava em São Paulo, logo após a derrota dos paulistas na Revolução Constitucionalista.

Evangelista (1997) relata que Azevedo aceitou o cargo em razão da solicitação de Sampaio Dória, Teodoro Ramos e, principalmente, Armando Sales de Oliveira. Este último, então diretor do jornal *O Estado de São Paulo*, tentou convencer Azevedo alegando que, como Diretor da Instrução, ele seria o baluarte da resistência contra o Governo de Vargas.

Contudo, Azevedo relata quais foram realmente os motivos que o fizeram aceitar o convite da Waldomiro Lima:

O que me levava a tomar a decisão final, foi o fato do General interventor atender a tôdas as condições por mim apresentadas e impostas, para assumir o exercício de tal cargo em momento tão difícil. De fato o General Waldomiro de Lima aceitou a tôdas sem reservas. Nenhuma represália com que quer que fosse, por motivo político, inteira liberdade de imprensa e de crítica no julgamento de meus atos; e a maior, mais completa, autonomia em minha administração e nas propostas de reforma, ainda as mais radicais. Ficaria a meu arbítrio tudo o que dissesse respeito à educação e cultura. E, como Interventor General Waldomiro de Lima concordou com todas essas condições, aceitei e resolvi assumir o alto cargo para o qual me convocou (AZEVEDO, 1971b, p. 115).

Fernando de Azevedo assumiu a Direção Geral da Instrução Pública, em 27 dezembro de 1932 (Vidal e Castro, 1999), com plenos poderes no novo cargo. De imediato buscou “uma

⁴⁹ Os políticos paulistas, sobretudo os dirigentes do PRP (Partido Republicano Paulista), não se conformaram com a vitória da Revolução de Trinta. A nomeação de João Alberto como Interventor de São Paulo, propiciou-lhes motivos para o desencadeamento de uma grande propaganda contra o Governo Federal. A revolução paulista começou em 9 de julho de 1932. São Paulo já possuía um governante civil e paulista, de modo que a grande reivindicação foi a constitucionalização do país. Mas, o Estado paulista ficou só, não houve adesão das outras oligarquias dos demais Estados. Vargas definiu o levante paulista como “contra-revolucionário”. No Brasil, esta revolta constituiu a derradeira investida para a restauração da velha mentalidade oligárquica. O Governo Federal venceu a Revolução, mas, mesmo assim Vargas percebeu que era difícil governar sem as oligarquias paulistas. Para não perder o poder, Vargas convocou uma Constituinte visando conciliar as diversas tendências. A Revolução Constitucionalista foi o maior confronto militar brasileiro no Século XX.

transformação radical de estrutura, mentalidade e técnicas de ensino e educação em escolas de todos os níveis” (AZEVEDO, 1971 b, p. 116). Nesse contexto, ele propôs e realizou a publicação de um código que todo professor pudesse levar no bolso, substituindo o enorme acervo de leis e regulamentos por uma única lei de fácil consulta e acessível a todos.

Durante fevereiro e março de 1933, foram montadas duas comissões para organizar o *Código de Educação*, que rompeu com as estruturas técnicas tradicionais de ensino e aprendizagem, consideradas já obsoletas por Azevedo. Relacionado diretamente com a formação superior de professores, o novo Código delineava que o aluno, com a intenção de ser professor, deveria fazer o curso ginasial de 5 anos, para depois dos quinze ou dezesseis anos de idade, matricular-se na Escola de Professores⁵⁰. Como o próprio Azevedo relata (1971 b), com a reestruturação do ensino normal, estava aberto o caminho para elevar ao nível universitário a formação profissional do professor.

O *Código de Educação* foi assinado em 21 de abril de 1933, como Decreto-Lei pelo Interventor Waldomiro de Lima. Contudo, muitos assuntos desse decreto foram divulgados antes mesmo de sua assinatura oficial, visto que muitos pontos indicados no momento da assinatura já estavam anunciados no Decreto Estadual nº 5.846, de 21 de fevereiro do mesmo ano. Esse documento representou o primeiro a ser promulgado para um desenvolvimento educacional sistemático na América Latina. Azevedo (1971b) argumenta que o *Código da Educação* foi a lei orgânica mais importante e completa do Estado de São Paulo, na época, demonstrando uma ampla revolução pedagógica e cultural na abertura de novas perspectivas para o ensino e a educação, representando um momento de descentralização do ensino brasileiro e implementando muitos ideais escolanovistas para a educação nacional.

O Instituto de Educação (IE), criado em 1933, pelo Decreto nº 5.846, de 21 de fevereiro de 1933, por Fernando de Azevedo, representava a concretização das preocupações que o referido autor vinha desenvolvendo em relação à formação do professor de nível superior, desde a década de vinte. Tanuri (1979) exemplifica que toda discussão em torno da profissionalização do magistério, desde finais do século XIX até os anos trinta, encontrou no *Código de Educação* a forma de institucionalizar a formação do professor primário e secundário de nível superior. Nadai (1994) explica a criação do Instituto de Educação pelo decreto estadual 5.846 e sua reafirmação pelo decreto 5.884 que instituiu o *Código de Educação*:

⁵⁰ Essa reforma no ensino secundário já havia sido realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932.

Ele se originou da conversão da Escola Caetano de Campos que, por reduzido tempo, se transformara em Instituto Pedagógico e, pelo decreto estadual 5.846 de 21 de fevereiro de 1933, reafirmado pelo 5.884, de 21 de abril do mesmo ano, que instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo (NADAI, 1994, p. 151).

Para Tanuri (1979), a reforma de Azevedo traduziu as idéias eleitas como adequadas para solucionar o problema da formação docente, implementando a separação dos estudos propedêuticos dos técnico-profissionais. Com essa diferenciação, o curso normal se restringiu ao estudo técnico-profissional sobre a base do curso secundário organizado pelos padrões federais.

Azevedo (1957) relata que, desde o inquérito do jornal *O Estado de São Paulo*⁵¹, em 1926, sempre defendeu o caráter técnico e profissional para a preparação docente e a universidade como lugar preferencial para acolher a formação do professor secundário. De 1926 até 1933, o referido autor demonstrou um grande amadurecimento de sua concepção educacional. Dizia que a partir do ano de 1926, suas idéias educacionais começaram a ser claramente formuladas. Como relata Evangelista (1997), esse grande amadurecimento manifestou-se no *Código de Educação*, que implementou a proposta de formação do professor em nível superior no Instituto de Educação, além de representar uma retomada das intenções defendidas pelos depoentes no inquérito de *O Estado de São Paulo*.

Concordando com Evangelista (1997), o Instituto de Educação prosperou na medida em que assumiu a formação do professor secundário, quase sempre entregue ao autodidatismo e despreparado pedagogicamente para implementar a educação dos jovens. Azevedo (1958) justifica a necessidade da institucionalização da formação superior do professor pelo fato de o mesmo conhecer os fins, os meios e os métodos do seu ensino e saber justificá-los cientificamente. Nessa perspectiva, o Instituto de Educação, com a organização do curso para formação superior do professor secundário, representou a maior contribuição política de Azevedo para a educação, na época. Contudo, a formação do professor primário, dos diretores e inspetores escolares, idéias pouco divulgadas, se comparadas à formação do professor secundário, também faziam parte do projeto educacional de Azevedo.

Um curso para formação de professores secundários só seria criado em 1933, quando mediante dois decretos estaduais foram estabelecidas normas gerais

⁵¹ As posições defendidas pelos depoentes do inquérito do jornal *O Estado de São Paulo* não deixaram dúvida quanto à força que adquiria a concepção de formação docente em nível universitário. Apesar da maioria dos depoentes concordarem com a necessidade da formação do professor secundarista, para o nível universitário, o professor primário e os técnicos de ensino também foram vistos como profissionais a serem formados nestas condições. Esse momento do inquérito, organizado por Azevedo, representou uma fase importante na consolidação à crítica na formação do mestre, bem como o projeto desta institucionalização.

para os estudos pedagógicos no estado, sendo o referido Instituto Pedagógico transformado no Instituto de Educação de São Paulo, desse modo elevando para nível superior a formação de professores para o ensino secundário. O Instituto de Educação de São Paulo seria responsável somente pela formação pedagógica dos professores secundários, cujo curso teria duração de três anos. A formação nos conteúdos específicos relativos ao curso secundário ficaria a cargo da futura Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ainda não criada (PENIN, 2001, p. 3).

Segundo Nadai (1994), o Instituto de Educação representou uma das primeiras respostas institucionais ao documento dos Pioneiros da Escola Nova e instalou-se na cidade de São Paulo, em razão do momento político favorável de um de seus principais inspiradores que foi Fernando de Azevedo. A concretização do IE é uma das menos conhecidas realizações de Azevedo, representando, para a década de trinta, um inovador projeto de formação pedagógica do professor secundário, o primeiro colocado em prática no país.

No que se refere à constituição do Instituto, retiramos este fragmento do título I do Decreto n° 5.846 de 1933:

Do Instituto de Educação
CAPITULO ÚNICO

Da sua organização e seus fins

Artigo 1° - O Instituto de Educação, em que nesta data se transforma em o Instituto "Caetano de Campos" tem por fim:

- a) Formar professores primários e secundários, inspetores e diretores de escolas;
- b) manter cursos de aperfeiçoamento e de divulgação, para os membros do magistério;
- c) ministrar ensino primário e secundário a alunos de ambos os sexos, em estabelecimentos que permitam a observação, a experimentação e a prática do ensino, por parte dos candidatos ao professorado.

Artigo 2° - O Instituto de educação se consiste das seguintes escolas e anexos:

- a) Escola de Professores;
- b) Escola Secundária;
- c) Escola Primária;
- d) Jardim de Infância;
- e) Biblioteca.

Em muitos pontos do decreto que criou o Instituto de Educação vemos os ideais escolanovistas como uma nova concepção a ser implementada na formação docente e conseqüentemente no processo ensino/aprendizagem⁵². O estudo do livro do termo de abertura do IE⁵³, datado de primeiro de março de 1933, demonstra a seriedade do pessoal docente e administrativo com o novo estabelecimento. Nesse livro, encontramos o

⁵² É importante contextualizarmos que nesse mesmo período, os embates ideológicos entre liberais e católicos apresentavam grande repercussão para a instalação do capítulo da educação na Constituição de 1934.

⁵³ Valemos dessas informações a partir dos estudos do acervo da biblioteca "Caetano de Campos", localizada no Centro de Referência em Educação Mário Covas, na capital paulista.

compromisso de Fernando de Azevedo em bem exercer o cargo de professor chefe da 4ª Seção (Sociologia Educacional) da Escola de Professores do Instituto, pelo qual foi nomeado por decreto.

A Ata da Reunião da Congregação do Instituto de Educação (Centro de Referência em Educação Mário Covas, 1933), realizada com o objetivo de nomear o Diretor da instituição, representa um documento coerente com o projeto democrático que foi implementado na educação paulista. Isso porque foi a partir desta reunião que Fernando de Azevedo foi eleito⁵⁴ para o cargo de Diretor do Instituto de Educação, representando o 17º no cargo, desde a fundação da escola em 1894.

Evangelista (1997) expõe que o IE apresentava-se como uma escola em que os professores recebiam uma formação de nível superior e profissional. A metodologia do instituto dividia esta formação em dois níveis: no primeiro funcionaram as escolas de aplicação: Jardim de Infância, Escola Primária e Escola Secundária, já o segundo nível correspondia à Escola de Professores que oferecia 5 modalidades de estudos superiores: Formação de Professores Primários; Cursos de Aperfeiçoamento; Formação de Diretores; Formação de Inspectores e, especialmente, para nosso estudo, de Formação de Professores Secundários⁵⁵.

Uma característica marcante na Escola de Professores relacionava-se com a forma em que se dividiram suas Seções. Segundo o artigo quarto do Decreto de 21 de fevereiro de 1933, as Seções seriam cinco: a de Educação, dedicando-se aos estudos teóricos dos princípios gerais da educação; a de Biologia demarcando o desenvolvimento físico durante a idade escolar; a de Psicologia considerando a psicologia da criança e do adolescente, além dos testes de orientação profissional; a de Sociologia interessava focalizar os problemas sociais contemporâneos e a de Prática de Ensino que visava o treino profissional dos futuros professores e as matérias de ensino. Esta organização contemplava novos métodos para a formação do professor, na medida em que substituíam os métodos tradicionais, quase sempre

⁵⁴ Nesta sessão para escolha do diretor do IE estavam presentes: Roldão Lopes de Barros, Antonio Almeida Jr, Antonio Firmino, Noemy Marques, João Augusto de Toledo e Fernando de Azevedo. Aberta a sessão Azevedo declara a necessidade da reunião, segundo o artigo 774 do *Código de Educação*, para a decretação do diretor do Instituto de Educação a ser escolhido dentre os professores Catedráticos da Escola de Professores, nomeando, segundo o Governo, para um período de 3 anos. Após a votação verificou-se: 4 votos para Fernando de Azevedo e 2 para Antonio de Almeida Junior, ficando, assim, deliberado a Fernando de Azevedo a exercer o cargo de Diretor do Instituto de Educação.

⁵⁵ O curso de Professor Primário tinha duração de dois anos, o do Professor Secundário, três anos, o curso de Formação de Diretores e Inspectores Escolares, três anos, os de Aperfeiçoamento eram declarados quando de sua realização.

propedêuticos, por métodos renovadores ligados a Escola Nova, que buscava na Biologia, Psicologia e Sociologia, as fontes para essa nova formação.

Como cita Evangelista (1997), a própria estrutura do IE demonstrava seu compromisso com a renovação em torno da formação docente. O departamento de Psicologia Educacional do Instituto possuía uma Biblioteca e um Museu da Criança, objetivando promover a adequação da escola ao aluno. A Seção de Biologia Educacional fundou um centro de Puericultura, em maio de 1933, buscando abrir aos alunos da Escola de Professores, campos de observações ligados a higiene infantil estimulando sua aplicação. Na Seção de Sociologia, o Museu Social, previsto na legislação, funcionou como centro de documentação, informando sobre a vida das sociedades e sua evolução histórica.

Verificamos que, desde o início do aparelhamento do IE, havia uma preocupação em torno da valorização do conhecimento e das relações entre prática e teoria, objetivando uma integralização coerente com a aprendizagem do aluno. Com estas preocupações a formação de professores inovava, na medida em que começava a mudar o foco da educação do professor como figura central do ensino, para os interesses do aluno, característica marcante do ideal escolanovista.

Portanto, o perfil da formação do professor secundário, apenas esboçado no decreto que instituiu o Instituto Pedagógico, adquiria conteúdo e limites precisos: a valorização inicial da formação prática realizada em escolas pré-selecionadas, a previsão de espaços dedicados à investigação científica, como condição do aperfeiçoamento profissional e a preparação, paralela a de outros profissionais que cuidariam da administração, organização e do controle do ensino (NADAI, 1996, p. 152).

Um ponto importante do decreto que criou o Instituto de Educação estabelecia que o Curso de Formação do Professor Secundário seria efetuado enquanto não fosse criada, no Estado de São Paulo, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, prevista pela norma federal do Estatuto das Universidades Brasileiras. Legalmente, toda a organização do Instituto de Educação deveria ser ratificada pelos moldes da Faculdade de Educação.

As características da formação docente implantada no Instituto de Educação representaram uma grande inovação educacional para a década de trinta. Fernando de Azevedo, como grande representante do ideal escolanovista, ratificou com o *Código de Educação* uma nova perspectiva para o ensino único e leigo, voltado aos interesses dos alunos.

A institucionalização da formação superior docente implantada no Estado paulista, especialmente com ideais renovadores, representou um grande momento político para

Fernando de Azevedo. Entretanto, as condições políticas favoráveis no governo do General Waldomiro nem sempre estiveram a favor do Diretor Geral da Instrução Pública. Em julho de 1933, apenas seis meses depois de ter assumido o cargo, Fernando de Azevedo pediu demissão de sua função. As razões para essa decisão ocorreram por causa das divergências políticas dentro do Governo Estadual. Em um artigo publicado no jornal “Patrulha”, no dia 22 de julho de 1933 (Arquivo Fernando de Azevedo), relatava que as realizações da Direção da Instrução Pública não apresentavam coerência com as posições partidárias do Governo. Todo esse panorama, com alto teor de críticas nas ações de Fernando de Azevedo, foram o estopim para sua demissão.

Considerando insustentável a permanência como Diretor da Instrução Pública, mediante as insatisfações, principalmente, partidárias, Fernando de Azevedo pediu demissão de forma irrevogável do cargo em carta endereçada ao Interventor Waldomiro Castilho de Lima, datada de 24 de julho de 1933:

Venho pedir a V. Excia. , como chefe do governo, a minha demissão em caráter irrevogável, do cargo em que me investiu a confiança de V. Excia.. V. Excia. compreenderá facilmente que a um homem que tenha, viva e profunda a consciência de sua dignidade, já não seria lícito, em face dessa grave situação permanecer no seu cargo uma vês que o governo, por ato público, já não mandou suspender imediatamente a impressão desse jornal nas oficinas da Imprensa Oficial, nem desautorizar a odiosa campanha que os interesses feridos e as paixões acuadas vem movendo contra o atual diretor do Departamento de Educação. Agradecendo a V. Excia. as atenções constantes e o apoio integral com que até hoje vinha amparando o meu esforço na reconstrução do sistema educacional do Estado, apresento a V. Excia. os protestos de minha alta estima e consideração (AZEVEDO, 1933).

Apesar do crescimento da difusão dos ideais escolanovistas nos quadros educacionais brasileiros em função da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, como também, do desenvolvimento das ações institucionais de Fernando de Azevedo em São Paulo e Anísio Teixeira no Distrito Federal (Rio de Janeiro), constatamos que a grande maioria dos professores da época apresentava muitas dificuldades para implementar o método da Escola Nova no dia-a-dia da educação.

Em um artigo da Revista de Educação, datado de setembro de 1933, Raimundo Pastos relata as dificuldades para a difusão do método escolanovista no Brasil: “Os que se formaram em 1932 estão tão adiantados nesse sector do ensino, como os que se formaram dez anos antes, sob o influxo da psicologia dos estados de consciência” (PASTOS, 1933, p. 31). Quase sempre os preceitos educativos dos escolanovistas demonstravam perspectivas coerentes com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Entretanto, a infra-estrutura para tal aplicação

ficou restrita a poucos estabelecimentos escolares que conseguiram condições financeiras e pedagógicas para essa implementação.

A própria organização do Instituto de Educação, com um amplo e variado número de disciplinas exigidas, com destaque para a Psicologia, Sociologia e Biologia, atestou um amplo projeto para a formação intelectual do novo professor a ser formado, contudo, essa formação super valorizou os aspectos pedagógicos, característica da concepção escolanovista.

Como relata Nadai (1994), o IE organizava uma reforma geral em seus quadros administrativos e didáticos para adequar seus diferentes cursos quando, em 1934, a Escola de Professores teve seu curso de Formação de Professores Secundários integrado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na recém criada Universidade de São Paulo.

4.2 A fundação da Universidade de São Paulo

Com a nomeação de Armando Sales de Oliveira, em outubro de 1933, como Interventor do Estado de São Paulo, a criação da Universidade de São Paulo (USP) finalmente pode se realizar. Toda essa expectativa tinha sua razão de se fazer presente, pois, o novo Interventor, além de diretor do jornal *O Estado de São Paulo*, apresentava uma grande experiência administrativa, com estilo empreendedor e qualidades intelectuais e morais capazes de restabelecer a estabilidade ao governo paulista, ainda abalado pela derrota na Revolução Constitucionalista de 1932.

A Universidade de São Paulo seria um importante centro de renovação das elites culturais e políticas do Estado. Como relata Fávero (2000), a inspiração da USP adquiria uma concepção política explícita, pois, o momento de sua criação coincidia com a crise das oligarquias paulistas, acentuadas entre a Revolução Constitucionalista de 32 e o Estado Novo de 1937.

Armando Sales de Oliveira, em 1933, designou uma comissão para elaborar o projeto de criação da Universidade Estadual⁵⁶. Em dezembro de 1933, a comissão composta por Júlio Mesquita, como presidente e Fernando de Azevedo como relator, representando o Governo, se juntou com os representantes das escolas superiores para a aprovação do Decreto-Lei que fundaria a Universidade de São Paulo. “Os trabalhos dessa comissão, constituída pelo

⁵⁶ Fávero (2000) relata que a comissão era composta por: Almeida Junior, representante do Instituto de Educação; Fernando de Azevedo, relator do projeto; Teodoro Ramos e Fonseca Teles, pela escola Politécnica; Raul Briquet e André Dreyfus, pela Faculdade de Direito; Rocha Lima e Agésilau Bittencourt, pelo Instituto Biológico e Júlio de Mesquita, pelo jornal *O Estado de São Paulo*.

governo, estenderam-se por quinze dias, e terminaram com a aprovação do projeto de decreto-lei, com algumas restrições ou reserva que foram atendidas” (AZEVEDO, 1971b, p. 120-121).

A nova universidade seria pública, leiga e livre de influências religiosas⁵⁷, segundo Schwartzman (1979), a Universidade de São Paulo tinha o projeto de integração da instituição e não ser apenas um grupo de escolas isoladas.

O Decreto-Lei n° 6.283 de 1934, criando a Universidade de São Paulo (USP) foi assinado pelo Interventor Armando Sales Oliveira, no dia da fundação da cidade de São Paulo, 25 de janeiro. Diferente da legislação de Francisco Campos, com 328 artigos que reformava a Universidade do Rio de Janeiro, o texto da USP apresenta apenas 54 artigos, redigido com linguagem clara e direta.

Artigo 1º - Fica creada, com sede nesta Capital, a Universidade de São Paulo.

Artigo 2º - São fins da Universidade:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir pelo ensino, conhecimento que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis a vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (SÃO PAULO, 1934, p.1).

Com a nova Universidade, haveria atividades de pesquisa confiadas a equipes de tempo integral. Nas palavras de seus principais idealizadores⁵⁸, a instituição teria autonomia administrativa e acadêmica, objetivando a criação de uma nova elite que assumisse a liderança da nação, afastando o atraso e levando o Estado de São Paulo de volta ao lugar que ocupou, na Primeira República, como líder político e econômico do país.

Apesar da cautela seguida para reduzir a resistência das escolas superiores tradicionais (como Direito, Medicina e Engenharia) com o projeto da Universidade, era claro que as faculdades que comporiam a nova Universidade sofreriam limitações em sua autonomia, em virtude do novo sistema com preponderância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que passaria a núcleo fundamental no sistema universitário.

Quanto ao papel da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no entender da comissão que elaborou o anteprojeto, ela deveria constituir-se na *alma mater* da recém-criada universidade, sendo ao mesmo tempo base e cúpula da instituição. Seria uma instituição única, responsável pelo cultivo de todos os

⁵⁷ A partir desses objetivos na criação da USP era clara a reprovação do ideário Católico na constituição da nova Universidade, entretanto, apesar da mudança política educacional, com o Estado Novo e a centralização das decisões educacionais, a USP sobreviveu às pressões políticas, resguardando, em parte, seus ideais.

⁵⁸ Júlio de Mesquita Filho, Fernando de Azevedo e Armando Sales de Oliveira, entre outros.

ramos do saber, pela promoção do ensino de disciplinas comuns a outros institutos universitários, além de colaborar na formação de professores secundários e superiores (FAVERO, 2000, p. 60).

A maior parte dos esforços na constituição da USP estavam dirigidos para a criação da nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), como relata Schwartzman (1979), que em virtude da história de seus fundadores, era natural esperar a preferência inicial das humanidades e ciências sociais.

Queríamos um Instituto onde nada mais [além da ciência] fosse feito, onde as vocações genuínas encontrassem um campo sem limites para expandir suas tendências naturais, onde a regra seria a da ciência por amor à ciência, e onde o espírito da investigação científica dominasse todos os espíritos. Em uma palavra, preencheríamos o imenso hiato na cultura da nação dando aos estudos acadêmicos o lugar que lhe era devido na hierarquia intelectual ou em um organismo universitário (MESQUITA FILHO, 1969, p. 189).

Essa prioridade em torno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se confirmava pelo fato de que nenhum professor estrangeiro foi contratado para as antigas escolas tradicionais⁵⁹. Esperava-se que as influências benéficas destes mestres estrangeiros alcançassem toda Universidade, a partir da FFCL. Entretanto, o que ocorreu foi um forte conflito e resistência às mudanças, das escolas tradicionais, o que em muitos momentos chegou a ameaçar a sobrevivência da FFCL, como de toda Universidade.

O Estatuto das Universidades Brasileiras pretendia que as faculdades de Filosofia, a serem criadas, orientassem sua estrutura, primeiramente, para a formação de professores secundários. A partir desta exigência tornou-se prático, aos fundadores da USP, aproveitar a existência do Instituto de Educação, com sua infra-estrutura para a formação pedagógica do professor já estruturado, e anexar o Curso de Formação de Professores Secundários à Universidade de São Paulo.

Artigo 5º - O Instituto de Educação, antigo Instituto “Caetano de Campos” participará da Universidade exclusivamente pela sua Escola de Professores, ficando-lhe, porém, subordinados administrativa e tecnicamente, como institutos anexos, o Curso Complementar, a Escola Secundária, e Escola Primária e o Jardim de Infância, destinados à experimentação, demonstração

⁵⁹ Na constituição do corpo docente da FFCL, em muitas disciplinas não havia no país professores especializados em condições de inaugurar cursos novos de alto nível em técnicas de pesquisa para assegurar uma contribuição constante aos progressos científicos. Azevedo (1971 b) declara que, a USP tinha que recorrer a professores estrangeiros para todas as cadeiras da nova FFCL. Teodoro Ramos ficou com a função de trazer da Europa, em nome do Governo, novos professores que se encarregariam de ministrar os novos cursos. Três foram essas comissões (italiana, seis professores, alemã, cinco professores e francesa, sete professores, além de um professor português para língua e literatura portuguesa e um espanhol para língua e literatura espanhola) completando-se o quadro de professores contratados na Europa para inaugurarem e darem cursos na Faculdade que acabava de ser criada.

e prática de ensino e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores.

1º - A licença para o magistério secundário será concedida pela Universidade somente ao candidato que, tendo-se licenciado em qualquer das secções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica do Instituto de Educação.

2º - O candidato ao magistério secundário, escolhida a secção de conhecimento em que pretende especializar-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, poderá fazer simultaneamente, no 3º ano, o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação (SÃO PAULO, 1934).

Evangelista (2001) relata que após a instituição, pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas, do “modelo universitário” preferencial para a ordenação do ensino superior no país, permitindo a reunião de faculdades e institutos já existentes e a criação de outros, o Estado de São Paulo fundou na USP, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e incorporou o Instituto de Educação logo em 1934. Desse modo, estava criado o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IEUSP), que assumia a formação pedagógica do professor secundário. Neste sistema dual, o futuro professor secundário aprendia o que ensinar na FFCL, para aprender como ensinar no IEUSP. Nadai (1994) expõe que o novo profissional originava-se marcado pela dualidade em sua formação, com o conteúdo científico e formação cultural de um lado e pedagógico, metodológico e técnico, de outro.

4.3 O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IEUSP)

Concordando com Evangelista (1997), sobre a formação superior docente a partir das mudanças políticas e pedagógicas, do final da década de vinte e início da década de trinta, podemos admitir que ensaios, para essa “elevação” da formação do professor, ocorreram em vários lugares como: em Minas Gerais, com a Escola de Aperfeiçoamento, em 1929; em São Paulo com a criação do Curso de Aperfeiçoamento no Instituto Pedagógico, por Lourenço Filho, em 1931; no Distrito Federal, com o Instituto de Educação de Anísio Teixeira, em 1932; com o Código de Educação de Fernando de Azevedo, que criou o Instituto de Educação na cidade de São Paulo, em 1933. Contudo, considerando o delineamento dessa pesquisa, a institucionalização formal da qualificação do professor secundário em nível superior ocorreu, primeiramente, com a criação, em 1934, da Universidade de São Paulo e a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que se responsabilizou pela formação técnica deste professor, passando ao Instituto de Educação a responsabilidade na formação pedagógica.

Apesar de o Estatuto das Universidades Brasileiras ter contribuído legalmente para a instalação de estudos pedagógicos em nível universitário, estimulando a formação docente, na medida em tornou obrigatório a titulação do educador como licenciado, elevando a preparação do professor secundário para o nível superior, foi somente em 1934, com a fundação da USP e da criação da FFCL, mais a anexação do Instituto de Educação, que o curso específico para formação pedagógica do professor secundário implementou-se⁶⁰.

Quando, em setembro de 1934, o Governo da República aprovou os Estatutos da Universidade de São Paulo, criada a 25 de janeiro do mesmo anno, já allí se achava instituído o Curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário, como uma das attribuições do Instituto de Educação. Dois annos são volvidos e a primeira turma de diplomados por esse curso acaba de deixar este estabelecimento, realizando assim o que havia sido disposto em lei estadual e decreto Federal e ao que já tinha sido previsto pelas leis, em 1931, reformaram o ensino secundário e superior do paiz. Foi São Paulo, por outro lado, a primeira unidade da federação a dar realidade practica e effectiva ao que dispuzera a lei Francisco Campos (ARQUIVOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA USP, 1937b, p. 3).

Como já relatamos, o quadro político-educacional da primeira metade da década de trinta, apresentou um monopólio das decisões educacionais em torno dos ideários Católico e Renovador. Apesar dos católicos conseguirem a implementação do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, a Constituição de 1934, em suas decisões para com a educação, foi mais favorável aos interesses descentralizantes dos liberais, (ROMANELLI, 1998).

Para a implementação da formação superior do professor secundário, esse momento político mostrou-se importante, na medida em que as decisões descentralizadoras, buscadas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, permitiram aos escolanovistas serem os precursores de um projeto bem elaborado na constituição da formação de professores, influenciada por ideais da Escola Nova, objetivando o maior desenvolvimento cultural e econômico da nação, a partir da educação.

Apesar do Estado brasileiro aprovar Leis, como o Estatuto das Universidades Brasileiras, objetivando a implementação de estudos educacionais através da criação da Faculdade de Educação, as primeiras decisões para a prática de centros superiores, voltados para a formação do professor, ficaram restritas às esferas Estaduais, ainda descentralizadas, de

⁶⁰ Para favorecer a afluência de candidatos à formação superior de professores secundários, assim como consolidá-la, o Interventor, Armando Sales de Oliveira estabeleceu que depois que houvesse licenciados pela USP, a inscrição em concursos públicos para professores passaria a exigir esse título. Segundo o governador isto fazia parte da instituição da carreira do professor.

São Paulo e do Distrito Federal, influenciada, a princípio, pela concepção educacional da Escola Nova.

Ilustrando a importância que a FFLC e, especialmente, o IEUSP representaram ao instituir a formação superior do professor secundário, transcrevemos um trecho do discurso de Armando de Sales Oliveira, então chefe do Governo paulista, sobre o IEUSP.

Sendo a formação do professor secundário um dos mais importantes problemas do ensino, é fácil avaliar o papel que está reservado a esses dois institutos na renovação das escolas secundárias, cujo futuro pessoal docente se recrutará entre os que por eles são diplomados. Até aqui, o professor do ensino secundário em todas as escolas desse grau, no país, não recebia, nem tinha onde receber nenhuma preparação especial, para o exercício do magistério. Agora, este problema, em São Paulo, foi posto em caminho de solução. É na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que o candidato ao magistério de qualquer disciplina ou grupo de disciplinas afins, em escolas secundárias, irá aprender “o que ensina”, para aprender “como ensinar” no Instituto de Educação (ARQUIVOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA USP, 1936, p. 156).

Legalmente implantado como instituição universitária para formação de professores secundários, o IEUSP aproveitou a infra-estrutura do Curso Superior de Formação Secundária criado por Fernando de Azevedo, em 1933, e assumiu, também, a produção de pesquisa e de conhecimento, herdando a experiência da antiga Escola Normal da Praça.

O Instituto deve e pretende ainda ser uma alta escola de administração escolar, - a primeira que se organiza no país, e colaborar activamente com a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na formação do professor secundário, dando-lhe a preparação técnica com que se habilitará ao exercício do magistério das disciplinas, cujos conhecimentos foram aprofundados naquele instituto universitário (ARQUIVOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA USP, 1935, p. 28-29).

Atualmente, muitos autores como Fétizon (1994), Brzezinski (2004), Penin (2001), Kullok (2000) e outros consideram que os estudos pedagógicos ficaram em segundo plano com a anexação do IEUSP a Universidade de São Paulo, pois o mesmo se esmerou apenas a formação profissional do futuro docente. Essa função de formação profissional de professores foi o objetivo imediato de Francisco Campos na decretação do Estatuto das Universidades Brasileiras, com fins de institucionalizar a formação superior do professor secundário. Contudo, consideramos que o Instituto de Educação se preocupou, também, no desenvolvimento de pesquisas em relação à educação, especialmente, os relacionados com métodos renovadores da Escola Nova. Como vamos demonstrar mais à frente, o IEUSP buscou implementar a pesquisa educacional como fonte de ensino e aprendizagem na formação de professores, especialmente, com uso de seus laboratórios de Psicologia e

Biologia. O IEUSP, nesse sentido, buscou dotar o futuro professor com conhecimentos pedagógicos que iam além de uma simples profissionalização.

As ações do IEUSP devem ser contextualizadas tendo em consideração a realidade educacional brasileira da década de trinta, pois nessa época, os professores que trabalhavam nas poucas escolas secundárias ou eram advindos de outras carreiras ou constituíam-se como professores autodidatas, já que não existiam centros aptos para formar este professor no país. Para ministrar aulas nas escolas secundárias não havia uma regra determinada para a contratação de professores. Nesse período, ainda não era exigida formação específica para lecionar.

Nesse contexto de total despreparo no quadro docente para o nível secundário de ensino, consideramos pertinente a herança intelectual da antiga Escola Normal da Praça, na constituição do primeiro quadro docente para a implementação do curso de formação pedagógica do professor secundário no IEUSP. Naquela época, o país não apresentava muitos professores com formação acadêmica satisfatória para a constituição de um curso para esses fins.

O Estatuto da Universidade de São Paulo (Decreto 6.533 de 4 de julho de 1934), assinado por Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, ratificou a integração do Curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário do Instituto de Educação à Faculdade Filosofia Ciências e Letras. Contudo o padrão acadêmico do IEUSP foi homologado de fato em abril de 1935, pelo Decreto Estadual nº 7.067, que aprovou seu regulamento. Em relação ao Curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário o Artigo 6º deste decreto dizia:

A formação pedagógica dos professores secundários, de acordo com o artigo 5º e seus parágrafos, do decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, se faz no Instituto de Educação, em um ano de curso, com os seguintes estudos:

Primeiro semestre:

Biologia educacional aplicada ao adolescente;

Psicologia educacional;

Sociologia educacional; Metodologia do ensino secundário.

Segundo semestre:

História e Filosofia da Educação;

Educação secundária comparada;

Metodologia do ensino secundário.

Em 1935, segundo Evangelista (1997), o Instituto de Educação conseguiu viabilizar os cursos de Formação do Professor Primário⁶¹ e o de Administradores Escolares⁶², ambos com

⁶¹ Este curso foi dos primeiros a funcionar, em 1935, com aproximadamente 34 alunos. Contudo a primeira turma que se formou, em 1934, derivou, segundo Evangelista (1997), da reopção feita pelos alunos egressos do Curso de Aperfeiçoamento Profissional de 1933. Em geral, o curso de Formação em Professores Primários do IEUSP, teve mais atenção do que o de Formação Pedagógica do Professor Secundário, isso talvez tenha ocorrido

dois anos de duração, que se constituíram como o núcleo principal das atividades da instituição. O curso de Formação Pedagógica de Professores Secundários (único curso ligado a USP) iniciou-se em 1936, uma vez que, para o candidato cursá-lo deveria estar, obrigatoriamente, no terceiro ano em uma das Seções ou subseções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

4.3.1 A organização do IEUSP

O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo localizado na antiga Escola Normal da Praça da República, na Capital paulista, representou uma instituição dedicada ao aperfeiçoamento universitário do professor. Apesar de apresentar uma composição física ampla⁶³, quando comparado com outras escolas no mesmo período, o IEUSP, desde sua fundação em 1934, reivindicou a necessidade de ampliação de sua estrutura física objetivando uma melhor organização para o ensino-aprendizagem e formação docente. Salas ambientes, bibliotecas, gabinetes, laboratórios, pátios, campos de jogos, constituíam necessidades fundamentais para o projeto de implementação de uma nova concepção pedagógica renovadora para a educação. Nesse sentido, Fernando de Azevedo, como Diretor do IEUSP, seguia os pressupostos escolanovistas para o ensino, uma vez que as condições de infraestrutura eram fundamentais para o pleno desenvolvimento desta nova concepção de educação.

A partir desses novos ideais, o IEUSP pediu ao Interventor Armando Sales de Oliveira a ampliação do prédio onde se localizava o Instituto. As razões para essa ampliação eram inúmeras. Uma delas relacionava-se com o número de habitantes da Capital paulista, pois, quando da inauguração do prédio, em 1894, essa população era muito menor daquela

pelo fato do segundo ser realizado para acadêmicos da FFCL em fase de finalização de sua profissionalização, ao contrário dos professores primários que estavam no seu curso para aprender o magistério.

⁶² Este curso, comparado com os outros, representou o de faixa etária mais avançada. Para ingressar no curso de Administradores Escolares era necessário possuir diploma de professor secundário ou primário em nível superior e pelo menos dois anos de exercício no magistério. O programa do curso destinava-se a profissionais interessados em se preparar para a direção de escolas públicas ou particulares. Neste curso a formação anterior era fundamental, pois, para o desenvolvimento dos estudos era necessário conhecimento científico para com os assuntos educacionais.

⁶³ Fazia parte do Instituto de Educação as escolas anexas: Escola Secundária, Escola Primária, Jardim de Infância e a Quarta Seção do Colégio Secundário, além dos cursos superiores que não estavam ligados a USP. Todas as escolas anexas eram usadas como locais de experimentação nos cursos do Instituto de Educação. O Colégio Universitário preparava candidatos para o curso de Professor Primário e excepcionalmente, para o de Professor Secundário, juntamente com a FFCL.

constituída em meados da década de trinta. O crescimento acelerado da cidade aumentou o público que procurava a educação e a formação de professores.

O prédio construído pelo arquiteto Ramos de Azevedo fora projetado para poder receber mais um pavimento, necessidade que vinha de 1916; logo, haviam decorrido 18 anos e o pavimento inexistia; fora inaugurado para uma população de 170.000 habitantes dos quais 13.600 em idade escolar, incomparável com 1933 em que a população subiu para 1.070.000 habitantes, sendo 112.000 em idade escolar. Desse modo, uma instituição modelar não podia, como estava, realizar seu desiderato, tendo que conviver com certas áreas insalubres e anti-higiênicas (EVANGELISTA, 1997, p. 70).

As razões pedagógicas para a reforma do IEUSP foram várias. A fim de exemplificar, o Centro de Psicologia Experimental Aplicada à Educação funcionava com 17 funcionários, com poucas condições de trabalho, o Centro de Puericultura, ligado ao laboratório de Biologia Educacional, apresentava grandes dificuldades em atender aqueles que procuravam seu serviço. Segundo Evangelista (1997), além das dificuldades estruturais nos laboratórios para a concretização espacial da pedagogia renovada, tornava-se difícil a convivência entre escolas de níveis diferentes de ensino, pois o Instituto abrangia desde cursos superiores até o Jardim de Infância.

Contando com a grande influência política que Fernando de Azevedo possuía junto ao Interventor, o IEUSP, por meio de uma representação, solicitou a construção do terceiro pavimento, além de outras reformas como: pinturas, desapropriação do terreno de fundo para a construção de campos de jogos, construção de pavilhões para o Jardim de Infância e para o Centro de Puericultura.

A seguir transcrevemos, parte da Representação apresentada ao Interventor Armando Sales de Oliveira, sugerindo a construção do terceiro pavimento do Edifício do IEUSP, além de outras obras:

- 1 – Que o actual governo de São Paulo se acha empenhado numa obra grandemente constructiva no intuito de dotar o Estado com um aparelhamento de ensino superior, à altura de seu progresso e que disso é prova a criação da Universidade de São Paulo;
- 2 – Que na USP exerce o Instituto de Educação papel saliente na formação do professorado, devendo por isso estar ao nível da missão que lhe cabe no systema universitário;
- 3 – Que das grandes tendências actuaes da educação é ampliar, na escola, o campo das actividades sociaes, e de collaboraçãõ com outras instituições, não só para que a escola possa realizar obra de educação integral, quanto também para que ella se possa aparelhar cada vez mais de recursos de acção sobre o meio social a que serve;
- 4 – Que uma das funções, de certo importantíssima, senão a mais importante de toda a universidade é crear o espirito scientifico de pesquisa e a cultura desinteressada, estimular as vocações scientificas e contribuir para o

aperfeiçoamento do saber próprio; e que esta função nenhuma Universidade pôde desempenhar-a sem investigadores, bibliothecas, laboratórios e todo o material de investigação, de experiência e pesquisa;

5 – Que tendências renovadoras determinaram dentro do Instituto de Educação, a criação de serviços, laboratórios e outras entidades escolares, com exigências próprias (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1934, p. 283-284).

Essa Representação recebeu a adesão de mais de 8 mil pessoas, onde mais de 3 mil foram representadas por assinaturas de próprio punho. No estudo das fontes primárias na Biblioteca Caetano de Campos (Centro de Referência em Educação Mário Covas), não conseguimos precisar quando a reforma no IEUSP começou. Contudo, em julho de 1936, as prestações de contas, quanto ao andamento das obras do Instituto de Educação ao Congresso Legislativo, justificam a quase finalização do projeto.

A reforma do IEUSP mostrou-se bastante dispendiosa aos cofres públicos paulista, enquanto a FFCL não tinha prédio próprio, ministrando suas aulas em edifícios alugados e com pouca estrutura, o IEUSP atingia grande imponentia física, que antes não possuía⁶⁴. Com a conclusão do terceiro pavimento, a formação superior de professores no Instituto se localizou nesse andar com amplas e organizadas instalações.

Com as adequações do IEUSP, lançava-se no Estado paulista as bases para o projeto de desenvolvimento duradouro da formação pedagógica do professor, seguindo os ideais renovadores da Escola Nova. Apesar de considerarmos importante este projeto de modernização e estruturação do Instituto, o mesmo ficou restrito a uma pequena parcela da população, que podia usufruir e pagar⁶⁵ por essa renovação. Essa estruturação do IEUSP representou um caso isolado no ensino e na formação do professor, não alcançando a realidade mais imediata das dificuldades educacionais do país, quase sempre, com poucos recursos a serem aplicados para um grande número de pessoas ainda analfabetas.

A direção geral, tanto administrativa como política, do IEUSP, coube a Fernando de Azevedo. Contudo, o estatuto jurídico do Instituto apresentava atribuições, simultaneamente, universitárias, secundárias, primárias e pré-primárias. Segundo Evangelista (1997), os cursos superiores ligavam-se à USP e as escolas anexas à Secretária de Estado da Educação e Saúde Pública. Nesse contexto, existiam muitos interesses a serem gerenciados na escola.

⁶⁴ Pesquisando as fontes primárias do IEUSP na Biblioteca Caetano de Campos, podemos observar, pelas fotos e documentos, que a modernidade da formação de professores apresentava-se não somente nos métodos da escola Nova, mas, também, na organização material do Instituto, como máquinas de escrever Remington e Torpedo, máquina de grampear, enceradeiras, balança Filizola, Relógio Registrador Autográfico, aspiradores Progress, entre outros equipamentos.

⁶⁵ Apesar dos renovadores buscarem uma escola pública, leiga e democrática, o Instituto de Educação, em relação aos cursos superiores que promoveu, cobrava de seus alunos uma mensalidade, que pelos valores da época, tornava impraticável aos estudantes das classes mais populares conseguirem se formar na instituição.

O Instituto de Educação possuía um projeto renovador, bem estruturado, com cinco bibliotecas⁶⁶. A Biblioteca Principal possuía uma boa organização nos serviços de empréstimo e cinco seções: de Consultas; de Referências e Investigações; de Classificação e Catalogação; de Estatística e de Conservação das Obras.

Uma realização importante no IEUSP foi a criação dos *Archivos do Instituto de Educação*, previsto no Decreto 7.067 de 1935. O artigo 63, desse decreto, dispunha que o Instituto manteria publicações periódicas, compostas por dois professores catedráticos⁶⁷ e um auxiliar de ensino. Essa revista foi proposta como parte importante da organização institucional e difusão da produção acadêmica dos docentes.

Em reunião de 30 de abril de 1935, os membros da Congregação precisaram o caráter da revista: rigorosamente técnica, decidindo sobre seu modelo – tipo e tamanho do “Mental Hygiene” –, contracapa como dos *Archivos do Instituto de Educação* do Rio de Janeiro, ligada a Anísio Teixeira, resumos e conclusões em inglês, francês e alemão (EVANGELISTA, 1997, p. 81).

Os *Archivos* publicaram trabalhos originais dos professores e auxiliares de ensino, sobre assuntos educacionais, como relatórios de cada Cadeira⁶⁸ e laboratórios do Instituto, lista do pessoal docente, administrativo e discente, além de legislação, estatísticas e informações sobre a educação. Transcrevemos parte do primeiro editorial da revista de 1935.

Os “Archivos”, cuja publicação iniciamos, destinam-se sobretudo a recolher, em monographias especiaes, os trabalhos de laboratório e de inquérito, em curso de pesquisa ou já concluídos no Instituto de Educação. O plano geral já esta mais ou menos fixado. Cada número (e serão inicialmente dois por anno) trará, além das monographias originaes, artigos de doutrina rigorosamente escolhidos, informações sobre factos e iniciativas, e crítica de livros sobre as bases scientificas, as technicas, a histpórica e a filosofia da educação (ARQUIVOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA USP, 1935, p. 3-4).

Essa revista representou um grande instrumento para a difusão de pesquisas realizadas nos laboratórios do Instituto, como também, ajudou a disseminar o projeto escolanovista na formação de professores. Noemy da Silveira Rudolpher, catedrática concursada e chefe do laboratório de Psicologia Educacional, publicou várias pesquisas realizadas no IEUSP nas revistas dos *Archivos*. Um de seus estudos publicado em 1935, no primeiro número da revista,

⁶⁶ Outro exemplo de modernização seguindo os preceitos do escolanovismo no IEUSP relaciona-se com a Biblioteca Infantil, inaugurada em 1937, com o nome de “Caetano de Campos” inteiramente aparelhada para a faixa etária à qual se destinava. A biblioteca possuía cinematógrafo, projetor de slides, filmoteca, discoteca, entre outros recursos próprios para a realização da moderna pedagogia.

⁶⁷ O catedrático representava o ápice da hierarquia docente no Instituto, a ele cabia a responsabilidade pela produção de conhecimentos. Sua entrada na instituição ocorreu ou por decreto estadual ou por concurso público.

⁶⁸ As Cadeiras representavam, no IEUSP, a subdivisão das áreas específicas para o desenvolvimento dos estudos. No IEUSP elas foram divididas em oito, e cada uma tinha um catedrático responsável.

intitulado “A aferição do teste Dearborn, Série I, Exame A, pelo Laboratório de Psychologia do Instituto de Educação” teve grande repercussão internacional como um importante estudo desenvolvido no IEUSP.

As condições para a aceitação de trabalhos a serem publicados nos *Archivos* demonstravam a seriedade da revista⁶⁹. O Periódico, além da publicação de artigos dos docentes do Instituto, procurou divulgar assuntos de autores renomados da concepção renovada, como Kilpatrick e Piaget, de sociólogos como Emile Durkheim, Paul Arbousse Bastide. Segundo Nadai (1994), a revista se preocupou bastante com a necessidade da organização de um plano de estudos para as escolas secundárias, compatíveis com o grau de modernização do Brasil. Quanto à formação do professor secundário, o periódico divulgou, regularmente, estudos mostrando planos de diversos países, com o intuito de argumentar, de forma positiva, a importância de aproximar a política brasileira da formação de professores, seguindo a concepção adotada em países considerados avançados na área da educação.

Fernando de Azevedo, juntamente com a maioria dos professores do IEUSP, entendiam que as condições precárias do povo brasileiro eram causadas, principalmente, pela deficiente educação escolar, que, quando ocorria, estava impregnada pelo sistema tradicional de ensino⁷⁰, beneficiando as camadas médias e as oligarquias, deixando, assim, a maioria da população relegada ao analfabetismo.

Como Diretor e responsável pela e 3º Cadeira de Sociologia do IEUSP, Fernando de Azevedo buscou a formação de uma inteligência nacional, adequada às realidades do país. Seu projeto educacional visava a construção de uma elite bem formada na condução do Estado paulista e da nação. Esse projeto elitizante tinha como aliados a última geração da antiga Escola Normal da Praça. Essa geração contava com grande experiência na produção teórica, grande acesso a cargos públicos e ativa participação na fundação de sociedades científicas, criadas nos anos de 1920 e 1930.

Com relação à manutenção financeira do IEUSP, verificamos que o mesmo possuía duas fontes de recursos. A primeira era destinada pelo Estado paulista e a segunda decorria da cobrança de taxas escolares. Em relação às taxas escolares, elas representaram uma fonte

⁶⁹ Transcrevemos parte das regras que eram necessárias para as publicações nos *Archivos* encontrados na contra capa dos 4 números publicados: “Para que os “*Archivos*” os publiquem, os trabalhos deverão ser inéditos e, além disso, julgados de real valor pela Comissão de redação. Os “*Archivos*” reservam-se o direito de exclusividade na publicação dos artigos, salvo a possibilidade de autorização para reprodução em “separata” ou em livros da especialidade”.

⁷⁰ Renovadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo eram contra a pedagogia tradicional, para eles as idéias conservadoras dos católicos, para com o ensino, eram ultrapassadas e insuficientes para a melhoria do sistema educacional brasileiro. Essa posição de enfrentamento, dos renovadores contra os católicos, monopolizou os embates em torno da educação na década de trinta.

importante de recursos. Geralmente, a cobrança era requerida aos ingressantes dos cursos superiores, incluindo o de Formação Pedagógica do Professor Secundário, como também dos alunos das escolas secundárias. Na maioria das vezes, os valores deveriam ser pagos no começo do semestre letivo e referencial a todo o período.

Apesar de os escolanovistas aclamarem pelo acesso democrático à escola, (fato inclusive gerador de várias discussões para o projeto educacional na Constituição de 1934, contra os católicos), percebemos que para o ingresso nos cursos do IEUSP, os renovadores seguiam a regra financeira dos católicos, com cursos, na maioria das vezes caros, nos quais os candidatos de pequeno poder aquisitivo, dificilmente, teriam acesso à instituição. Esse aspecto elitista do IEUSP ilustra que as transformações educacionais, propostas nas décadas de vinte e trinta, pelo escolanovistas, representaram um projeto eficiente na teoria, mas, distante das necessidades imediatas das classes populares. Na verdade, os ideais da Escola Nova estavam distantes da busca por uma melhor formação de professores para as classes menos favorecidas.

4.3.2 Os Laboratórios

Como já relatamos, ao instituir a formação superior do professor secundário, o IEUSP tinha um projeto de formação docente, voltado aos aspectos renovadores de ensino. Fernando de Azevedo (1934), como grande líder desse projeto no Estado paulista, relata que na educação era preciso marchar sempre para frente, acelerando o ritmo da renovação escolar. A partir desses objetivos escolanovistas, consideramos os laboratórios de ensino do IEUSP como um instrumento fundamental para a implementação da nova filosofia no instituto, considerada inovadora, quando comparada aos métodos tradicionais de educação vigentes no país.

O IEUSP propunha uma formação docente descentralizada (com autonomia em relação os governos Estadual e Federal) para com o trabalho do professor, sempre desenvolvido dentro dos preceitos científicos. Com esse projeto, os laboratórios do IEUSP, foram fundamentais na vida da instituição, pois nesses lugares se operavam as observações e verificações objetivas das teorias estudadas. “A Psicologia, ao lado da Biologia e da Sociologia, afirmadas como a “santíssima trindade” das ciências fonte da educação,

possibilitariam ao campo pedagógico a realização de seu grande desígnio: construir uma ciência do homem” (EVANGELISTA, 2001, p. 9-10).

Nos relatos de Evangelista (1997) encontra-se que os laboratórios realizavam pesquisa, produziam ciência e testavam o conhecimento produzido. Fernando de Azevedo, em muitos escritos, expunha que esta concepção de ciência estava diretamente articulada às práticas laboratoriais. O IEUSP possuía quatro laboratórios: Psicologia Educacional; Biologia Educacional; Pesquisas Sociais e Educacionais; e Estatística.

Os laboratórios das diversas Cadeiras – Psicologia, Biologia e de Pesquisas Sociais e Institucionais – deveriam funcionar como espaços interdisciplinares e de investigação de temas que interessavam à sociedade civil, visando fornecer, aos políticos, sugestões práticas de encaminhamento de soluções aos problemas educacionais e aos estudantes, um arcabouço teórico e metodológico (NADAI, 1994, p. 163).

O laboratório de Psicologia Educacional foi o que apresentou uma estrutura mais antiga⁷¹, possuía: Serviço de Orientação Profissional e Educacional, uma biblioteca e quatro Seções. Esse laboratório possuía verba especial do orçamento, sua influência era grande e sempre representou aquele com maior número de funcionários. O laboratório de Psicologia foi chefiado no IEUSP por Noemy da Silveira Rudolpher, catedrática da Cadeira de Psicologia Educacional, após 1936. Ela representava uma das docentes com maior envergadura intelectual no Instituto.

Um aspecto importante, quando vinculamos a ação dos laboratórios no curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário, foi o fato de que somente o laboratório de Psicologia veio funcionar de imediato no início desse curso em 1936, os outros começaram seus trabalhos a partir de 1937, com a experiência desenvolvida pelo laboratório de Psicologia.

O laboratório de Biologia Educacional estava veiculado ao Centro de Puericultura e apresentava objetivos sociais e educacionais. Antônio Ferreira de Almeida Jr, catedrático nomeado para a Cadeira de Biologia Educacional, foi considerado o fundador e idealizador deste laboratório. Nele ocorriam experimentações das práticas educativas pertinentes à filosofia de ensino no IEUSP, além de representar um espaço de conscientização de mães e crianças em relação à higiene. Retomando as idéias de Evangelista (1997), tanto o laboratório

⁷¹ Existiram várias denominações a esse laboratório. Em 1931, Lourenço Filho criou o Serviço de Assistência Técnica de Psicologia Aplicada. Sud Menucci, em 1932, o transformou em Serviço de Psicologia Aplicada. Azevedo, 1933, o transferiu para a Escola de Professores do Instituto de Educação, denominando-o de Centro de Psicologia Aplicada à Educação. Em 1935, já fazendo parte da Universidade de São Paulo, passou a chamar Laboratório de Psicologia Educacional.

de Biologia como o Centro de Puericultura reaperentaram motivo de orgulho para o IEUSP por ser o único, no Brasil, a possuir um alcance amplo de suas ações.

Na Biblioteca Caetano de Campos (Centro de Referência em Educação Mário Covas), encontramos poucas menções sobre os laboratórios de Pesquisas Sociais e Educacionais e o de Estatística. Apesar de Fernando de Azevedo ser o Diretor do IEUSP e catedrático da Cadeira de Sociologia, o laboratório de Pesquisas Sociais e Educacionais começou a se estruturar, com um projeto mais amplo, somente a partir de 1937 e 1938. O quarto número da revista *Archivos do Instituto de Educação da USP*, de setembro de 1937, publicou a aquisição importante de uma coleção de 391 objetos da tribo indígena Ramkokanekra, existente no Maranhão, com o objetivo de servir como material de apoio para o ensino sociológico e estímulos para pesquisas sociais.

O laboratório de Estatística foi inaugurado, em 1937, com um inquérito sobre o ensino secundário no Estado de São Paulo. Parte dos resultados dessa pesquisa foi publicada no *Archivos* número quatro, em setembro de 1937. O interessante deste trabalho centrou-se em diagnosticar como se constituía o ensino secundário estadual, principalmente, com o descaso em torno de uma ampla formação para os professores secundários, denotando a importância que a formação desses profissionais apresentava-se para a melhoria do ensino.

Em vários documentos do IEUSP, percebemos que a instituição estava em grande processo de organização e adequação de suas estruturas, tanto do Curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário, como nos demais. Entretanto, sua extinção em 1938 impediu o desenvolvimento maior, também, dos quatro laboratórios da instituição.

4.3.3 A constituição do corpo docente do IEUSP

O Decreto Estadual Nº 7.067, de 6 de abril de 1935, que aprovou o regulamento do IEUSP, instituiu oito Cadeiras que comporiam a formação pedagógica dos professores:

- Artigo 2º - Há no Instituto de Educação, as seguintes cadeiras:
- 1ª cadeira – Biologia educacional;
 - 2ª cadeira – Psicologia educacional;
 - 3ª cadeira – Sociologia educacional;
 - 4ª cadeira – Filosofia e História da Educação;
 - 5ª cadeira – Estatística e educação comparada;
 - 6ª cadeira – Administração e legislação escolar;
 - 7ª cadeira – Metodologia do ensino secundário;
 - 8ª cadeira – Metodologia do ensino primário.

Como relata Evangelista (2001), as cadeiras e matérias que compuseram a formação do professor em nível universitário demarcaram um momento importante na profissionalização docente. A formação do professor, no IEUSP, afastava-se de sua base tradicional clássica e aproximava-se de disciplinas que buscavam ações científicas, voltadas para os estudos dos métodos pedagógicos.

De acordo com o referido Decreto, o corpo docente do IEUSP se comporia por: professores catedráticos, docentes livres, auxiliares de ensino e professores contratados. Ao catedrático⁷² cabia a responsabilidade pela produção de conhecimentos e alta cultura. Em 1935, quando entrou em vigor o regulamento do IEUSP, apenas três docentes eram catedráticos: Roldão de Lopes de Barros⁷³, Antonio Ferreira de Almeida Jr⁷⁴ e Fernando de Azevedo, todos nomeados pelo Estado em razão do tempo de serviço que já possuíam na instituição.

O IEUSP começou a funcionar de fato em 1935 e o plano acadêmico previa adequações para resolver um dos principais problemas da instituição, que foi a falta de professores qualificados. Enquanto a FFCL buscou mestres renomados na Europa, o IEUSP teve que se adequar com o quadro docente da antiga Escola Normal da Praça. Esse fato gerou várias críticas à nova instituição superior, pois a maioria de seus professores não tinha nível acadêmico elevado, quando comparados ao que a FFCL conseguiu implementar. Brzezinski (2004) relata que esse aspecto da instituição em não possuir professores adequadamente preparados para a formação secundária, em nível superior, restringiu muito a validade dos cursos. Segundo a referida autora, a idéia de formação pedagógica numa instituição especializada de nível superior não ocorreu com a institucionalização do IEUSP. Por outro lado, apesar de concordarmos que o nível acadêmico da maioria dos professores do IEUSP não ser o ideal, quando analisamos seu quadro docente, verificamos que essa geração da antiga Escola Normal da Praça tinha seu valor acadêmico, principalmente, se considerarmos o completo descaso político para a implementação de estudos educacionais, na época.

⁷² Uma vez nomeado ou concursado para essa colocação, o catedrático tinha a função oficializada como vitalícia e inamovível, embora pudesse ser destituído através de processo administrativo organizado pelo Conselho Universitário, caso cometesse alguma infração prevista na legislação.

⁷³ Roldão Lopez de Barros, em 1911 assumiu a cadeira de Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal Primária, anexa a Escola Normal da Praça. Já em 1931, a 2ª cadeira, Pedagogia Geral e História da Educação, do Instituto Pedagógico de São Paulo. Em 1934 a 4ª cadeira do IEUSP, Filosofia e História da Educação, ficou sob sua responsabilidade quando foi nomeado catedrático.

⁷⁴ Antonio Ferreira de Almeida Jr, terminou o curso de professor primário pela Escola Normal da Praça, em 1909. Em 1920 foi nomeado professor de Biologia na Escola Normal do Brás. Já em 1921, formou-se na Faculdade de Medicina, doutorando-se em 1922. Em 1931, foi transferido para o Curso de Aperfeiçoamento do Instituto Pedagógico. Em 1933, tornou-se professor de Biologia do Instituto de Educação. Em 1934, foi nomeado catedrático do IEUSP e responsável pela 2ª cadeira de Biologia Educacional.

A maior parte destes professores originavam-se da Escola Normal da Praça da República ou de Escolas Normais do interior e somente Noemy Silveira Rudolfer estivera entre 1928/29 aperfeiçoando-se nos Estados Unidos, sob os auspícios da Carnegie Endowment for International Peace e, depois, em 1930/31, na Universidade de Columbia (NADAI, 1994, p. 160).

As críticas, de certa forma, atingiram até mesmo o idealizador do Instituto de Educação e relator do projeto de criação da USP, pois Fernando de Azevedo, apesar de possuir grande experiência nos assuntos educacionais, era um autodidata.

Essa dificuldade do IEUSP em compor seus quadros docentes era facilmente entendida pelo fato de o país não possuir centros para formação de professores secundários e muito menos instituições voltadas para a pesquisa educacional. Como já relatamos, a formação docente no Brasil, até a década de trinta, esteve vinculada às Escolas Normais para o preparo de professores primários apenas.

Apesar de todas as dificuldades para compor o quadro docente, em 1935, começaram os concursos para catedráticos e docentes livres no IEUSP. Em geral esses concursos foram elaborados com alto nível de exigência. A execução dos mesmos para o preenchimento do quadro docente foi uma das principais preocupações da Congregação⁷⁵ e do Diretor. Nos anos de 1935 e 36, a elaboração e concretização dos concursos foi uma das principais atividades na instituição. Os catedráticos aprovados foram apenas três: Noemy da Silveira Rudolpher⁷⁶, para a Segunda Cadeira de Psicologia Educacional; Milton da Silva Camargo Rodrigues, para a Quinta Cadeira de Estatística e Educação Comparada, além de Onofre de Arruda Penteadó Jr, para a Oitava Cadeira de Metodologia do Ensino Primário. Para as Cadeiras restantes, com a não-aprovação de candidatos, Roldão Lopes de Barros e Milton da Silva Camargo foram nomeados interinamente, respectivamente, para a Sexta Cadeira de Administração e Legislação Escolar e Sétima Cadeira de Metodologia do Ensino Secundário. Arbousse-Bastide membro da missão francesa vinda para a FFCL, preencheu, em 1936, o quadro docente, como contratado, para o Curso de Formação Pedagógica de Professores Secundários.

Os docente-livres, também, foram admitidos por concurso público, mas nomeados por um período de dez anos e seu trabalho estava diretamente ligado ao do catedrático. Já os auxiliares de ensino cooperavam com os professores e auxiliavam os alunos. Como eram de

⁷⁵ A Congregação, formada pelos catedráticos efetivos, pelos docentes livres, pelos professores contratados e um representante dos auxiliares de ensino. Foi responsável por resolver questões de interesse para o bom desenvolvimento do ensino.

⁷⁶ Noemy S. Rudolfer desde 1920 atuava como Substituta Efetiva da Escola Modelo Caetano de Campos, anexa a Escola Normal da Capital. Em 1928 foi nomeada Substituta em Comissão do professor Clemente Quaglio, responsável pelo Gabinete de Psicologia da Escola Normal da Capital, durante sua licença. Em 1933 tornou-se Diretora do Serviço de Psicologia Aplicada do Curso de Aperfeiçoamento do Instituto Caetano de Campos.

confiança do professor catedrático, só podiam ser nomeados por indicação deste. Os professores contratados eram requisitados por um período de três anos no máximo, suas atribuições equivaliam ao catedrático, e sua contratação era prevista em necessidades imediatas de preenchimento no quadro docente.

Segundo Evangelista (1997), o Instituto de Educação, em 1933, foi regido pelo *Código de Educação*, mas, com a criação da USP em 1934, o status de organização do Instituto alterou-se, contudo, as mudanças não foram significativas. Em geral, ocorreram duas alterações importantes: a primeira ocorreu com o quadro de funcionários, que passou a integrar a Universidade de São Paulo; a segunda, foi relativa aos docentes do Curso de Formação do Professor Secundário, que passaram a formar seus alunos, juntamente com a FFCL. Segundo a referida autora, o ano de 1933, funcionou como “ritual de passagem” para essa geração, permitindo as condições para que deixasse o status de professores normalistas e assumissem, a partir de 1934, o status de professores universitários.

4.4 O projeto renovador do IEUSP

A base da concepção renovadora para a formação docente no IEUSP centrava-se no caráter acentuadamente experimental do ensino, onde o eixo norteador da educação era transferido do professor para o aluno. Nessa nova concepção, os aspectos biológicos, psicológicos e sociais apresentavam-se como fundamentais para o ensino e a aprendizagem. No IEUSP buscava-se a transferência do método expositivo tradicional de ensino para a própria prática dentro dos laboratórios.

Fernando de Azevedo declarava que, somente pela ação sistemática das forças sociais, concentradas nos sistemas de cultura e educação, seria possível transmitir aos jovens uma orientação que permitisse ao país reerguer-se, pelo acréscimo do domínio científico e conseqüente posse do domínio moral de si mesmo.

Se o educador, seja qual for o campo de sua actividade, das classes infantis ao magistério universitário, tem o ideal que lhe permite ser fiel a missão de preparar o cidadão de uma patria, a escola poderá fazer effectivamente alguma coisa para a unidade nacional (AZEVEDO, 1936, p. 42).

O projeto de formação do professor secundário do IEUSP inovava na medida em que o objetivo de seus programas buscava fazer o professor reconhecer em seus alunos as necessidades, as aspirações e as potencialidades peculiares da adolescência. A preocupação

inicial não estava centrada na transmissão de conteúdos e informações, mas em entender o aluno e suas dificuldades⁷⁷. A revista “Archivos do Instituto de Educação da USP”, de setembro de 1937, declarava que se o professor não trouxesse o aluno para o centro das atenções, o processo de aprendizagem arruinaria seu objetivo e tanto o professor como os alunos perderiam seu tempo⁷⁸.

O curso de formação pedagógica, ministrado no IEUSP, tinha o objetivo de oferecer, ao futuro professor, uma visão de conjunto dos fins e meios gerais da educação secundária, passando ao mesmo, a qualificação necessária para enfrentar as dificuldades da docência na sala de aula.

Se a missão do professor do ensino secundário não é apenas ensinar, mas educar; se a sua capacidade de educador está em função não só da sua competência numa especialidade, mas da sua capacidade “de integral-a no programma de formação da mentalidade do adolescente”; e se a educação secundária compete não só a instrução propedêutica nas matérias básicas que alicerçam os estudos superiores, mas uma missão mais ampla de integrar o individuo na sociedade, através de sua formação cívica e moral, compreende-se facilmente a importância, para o professor de ensino secundário, de uma cuidadosa formação profissional, por meio de estudos pedagógicos, theoreticos e practicos, realizados na Universidade, parallellos ou posteriores aos seus estudos puramente scientificos (AZEVEDO, 1937, p. 11-12).

Azevedo (1937) relata a grande importância da formação adequada do professor secundário, pois nas escolas secundárias, segundo o referido autor, seria possível encontrar alunos mais capazes de aptidão e proveito, para a obtenção, não somente da elevação cultural das classes médias, como, também, da seleção dos mais aptos para a renovação das elites culturais, técnicas e políticas da nação. Esse aspecto elitizante no IEUSP revelava outra função da instituição que não somente a educativa, que em muitos momentos aproximou-se do projeto de formação da “inteligência paulista” implementada pelos fundadores da USP.

Embora a Universidade de São Paulo tendesse a valorizar a produção de pesquisa como ciência, segundo Evangelista (2001), o projeto do IEUSP, implementado por Fernando de Azevedo, tinha por força de lei, realizar a formação técnica e profissional do futuro professor secundário. Essa idéia convergia diretamente com os pressupostos de Francisco Campos, quando do lançamento das bases da organização universitária do país.

⁷⁷ Esses aspectos escolanovistas, nos programas educacionais do IEUSP, respeitavam as concepções educacionais proferidas por Dewey e Kilpatrick.

⁷⁸ A partir dessas concepções renovadoras para com a educação e a formação de professores, ficava clara a diferença pedagógica dos escolanovistas e dos católicos. Toda essa divergência explicava as constantes críticas dos intelectuais católicos contra essas escolas, pois as mesmas diferiam bastante do projeto conservador e tradicional para com a educação.

Apesar do projeto escolanovista representar uma ação constante dentro do IEUSP, foi necessário a todos os profissionais envolvidos na instituição, obter os meios para essa realização. Como já relatamos, as condições materiais imediatas para essa concretização foram implementadas com a construção do terceiro pavimento e as melhorias no prédio, como a aquisição de novos equipamentos. Porém, nem todo quadro docente do IEUSP possuía formação adequada dos conceitos teóricos da Escola Nova. O Brasil apresentava-se como um país atrasado em relação à renovação escolar. Enquanto os educadores dos países da Europa Ocidental e dos Estados Unidos assimilavam bem essas idéias, o Brasil ainda tinha muitas dificuldades na popularização desses preceitos.

Com poucos centros preparados em divulgar e implementar os ideais escolanovistas, o IEUSP tinha uma função universitária importante, e mesmo com todas as dificuldades, buscou até sua extinção, em 1938, implementar uma pedagogia renovada para o ensino. Com relação a esse difícil projeto de renovação educacional, no IEUSP, transcrevemos parte do artigo de Noemy Rudolfer, publicado na Revista de Educação de 1937.

É para essa preparação longa, difficil, dolorosa, que existe este Instituto de Educação. Num systema educacional em que haja uma escola desta natureza, os que a cursaram devem ser os ensaiadores dos methodos da renovação. E, quando a renovação orientada, systematica, tiver criado a orientação que o meio, com a nossa formação exige, é que precisa ser dado aos que não tiveram a opportunidade de fazel-o, o tentar o systema assim originado. É parvoíce chapada falar-se em “escola nova brasileira”. Podemos, porem, affirmar que “a escola nova” tem que ser inspirada no conhecimento do ambiente e das tendências. Para isso, faz-se mister ensaio systematico e longo (RUDOLFER, 1937, p. 12).

Rudolfer (1937) de forma esclarecida ilustra que a função do IEUSP, como instituição paulista precursora na formação pedagógica de professores secundários, seguindo os ideais escolanovistas, mas, apresentou muitas dificuldades na implementação desta vertente educacional. Contudo, esse projeto, logo em 1938, afrontou seu maior e decisivo adversário: a centralização educacional em torno dos ideais católicos, além das divergências políticas do Interventor Adhemar de Barros, que por uma ação antidemocrática e autoritária, fechou o IEUSP.

4.5 O curso de formação pedagógica do professor secundário

O Curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário somente pode iniciar sua primeira turma em 1936, pois segundo os Estatutos da USP, o aluno só poderia realizar esse

curso após três anos de estudos em qualquer uma das Seções ou Subseções de Filosofia, Ciências e Letras⁷⁹ da FFCL.

A FFCL tinha a função de formar o futuro professor nos conhecimentos técnicos específicos da sua área de escolha, em um período de três anos, enquanto o IEUSP realizava a formação pedagógica geral. O Curso de Formação Pedagógica no IEUSP tinha duração de um ano, dividido em dois semestres. A primeira turma, de 1936, apresentou 15 alunos⁸⁰, e a legislação permitia aos ingressantes, desta turma, cursarem o 3º ano na FFCL juntamente com o curso de formação pedagógica no IEUSP.

A matrícula, no curso em questão, são admitidos os diplomados pela Faculdade de Philosophia, Sciencias e Letras, ou os que apresentarem attestado de que são alumnos do 3º anno da mesma. Nestes Termos, os quinze alumnos actualmente matriculados procedem todos do ultimo anno daquela Faculdade (ARQUIVOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA USP, 1936, p. 219).

Durante os três anos que o IEUSP realizou o preparo pedagógico dos alunos matriculados na FFCL, nem todos os ingressantes nas Seções desta faculdade, procuraram a licença para o magistério⁸¹. Os concluintes da FFCL recebiam o título de licenciado em seus respectivos cursos que realizaram⁸², mas a licença para o magistério secundário somente era concedida ao candidato que concluísse o curso de formação pedagógica de um ano no IEUSP. Esta licença ao magistério secundário era fundamental para os concluintes se inscreverem nos concursos públicos do Estado.

Quando houver licenciados pela Faculdade de Philosophia, Sciencias e Letras, da Universidade de São Paulo, que hajam feito o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação, da mesma Universidade, os candidatos ao professorado de disciplinas fundamentais nos institutos de ensino secundário ou superior do Estado deverão, para se inscreverem nos respectivos concursos, apresentar certificados de frequência e de aproveitamento nos cursos da mesma disciplina, da Faculdade de

⁷⁹ De acordo com o decreto de criação da USP, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras teria os seguintes cursos, distribuídos por três Seções: o de Filosofia apresentava as seguintes cadeiras: Filosofia; História da Filosofia; Filosofia da Ciência e Psicologia. A Seção de Ciências as seguintes Subseções: Ciências Matemáticas; Ciências Físicas; Ciências Químicas; Ciências Naturais; Geografia e História; Ciências Sociais e Políticas. A Seção de Letras abrangia 12 cadeiras fundamentais para o bom desenvolvimento dos estudos das letras.

⁸⁰ 13 homens e 2 mulheres, com idade média de 23 anos. Essa primeira turma de professores secundários do IEUSP representou um aspecto diferente quando comparado com a constante feminização do magistério, que estava acontecendo no Brasil, desde finais do século XIX. Apesar da presença da mulher nas Escolas Normais ser a grande maioria, pelo menos no início da formação superior de professores secundários, essa contabilidade não se repetiu e a presença masculina mostrou-se importante.

⁸¹ Por exemplo, em 1937, a FFCL registrou 88 alunos em suas Seções e Subseções, mas, em 1938 o curso para licença para o magistério secundário do IEUSP, somente apresentou 50 alunos.

⁸² Para o doutoramento em cada uma das Seções ou Subseções da FFCL, o licenciado era obrigado a um curso e estágio de dois anos, em seminários ou laboratórios, onde findado esta etapa seria lhe requerido o grau de Doutor, se aprovado na defesa de trabalho original de pesquisa ou de alta cultura.

Philosophia, Ciências e Letras, bem como no de formação pedagógica do Instituto de Educação (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1936, p. 167).

Azevedo (1937) declara que o estudo intensivo e desinteressado da matéria de ensino na FFCL seria indispensável para o futuro professor secundário. Contudo, somente essa formação seria insuficiente para o aperfeiçoamento educativo. Com essas afirmações, o referido autor, defendia, de forma pertinente, a necessidade dos estudos pedagógicos para o futuro docente.

O Curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário possuía sete disciplinas, quatro no primeiro semestre e três no segundo. Biologia Educacional Aplicada ao Adolescente, Psicologia da Adolescência e Sociologia Educacional, juntamente com Metodologia do Ensino Secundário, formaram as primeiras a serem ministradas. Essa organização demonstrava o percurso do IEUSP valorizando os ideais renovadores para a educação. A Biologia, Sociologia e a Psicologia constituíam as fontes primordiais desse novo projeto. Fernando de Azevedo, Noemy Rudolpher e Almeida Jr, respectivamente, nas Cadeiras de Sociologia, Psicologia e Biologia do IEUSP, empenharam-se bastante pelo crescimento da Instituição, desde sua fundação em 1933. Apesar de esses docentes possuírem os conceitos e as práticas mais inovadoras para o ensino e aprendizagem para a formação professor, as primeiras turmas do Curso de Formação Superior Pedagógica, não puderam contar com Almeida Jr, tendo de se afastar do Instituto, em virtude do convite do Governo do Estado para assumir a Direção Geral da Instrução Pública.

A disciplina, Biologia Educacional Aplicada ao Adolescente, foi ministrada pelo professor Substituto Júlio Baptista da Costa. Seu programa abordava temáticas relacionadas à adolescência e suas fases, além de temas relativos à higiene, saúde física e moléstias sexuais, como as indicações pedagógicas para a solução de cada problema. O interessante nessa disciplina foi a colaboração de médicos e dentistas, do Serviço de Educação Sanitária do Estado, ajudando no desenvolvimento das atividades.

A segunda disciplina, Psicologia da Adolescência, foi a melhor estruturada e organizada do curso, sendo ministrada por Noemy da Silveira Rudolpher. Além das aulas expositivas, a ministrante organizava trabalhos práticos, meios de discussão, investigação, pesquisas e atividades extracurriculares. A proposta dessa disciplina, segundo Evangelista (1997), abordava as etapas do desenvolvimento da adolescência e suas causas hereditárias e sociais. Rudolpher procurava conceituar as diferenças individuais que ocorriam na adolescência, como as variações na inteligência, na motivação, na aprendizagem e na personalidade. Seu programa de ensino foi condizente com os pressupostos do escolanovismo,

na medida em que mudava o foco do processo educativo do professor para o aluno, sempre utilizando uma abordagem experimental da Psicologia do Adolescente. A base bibliográfica dessa disciplina foi predominantemente de autores dos Estados Unidos.

A terceira disciplina do primeiro semestre foi Sociologia Educacional, ministrada por Fernando de Azevedo. Seu programa constava de doze itens, divididos em três partes. A primeira abordava os Fundamentos da Sociologia, sempre com questões gerais da educação. A segunda parte do programa procurava esclarecer conceitos ligados à escola secundária, sua organização no sistema escolar, as relações com as classes sociais, apontando a necessidade da educação popular e a importância estrutural da formação das elites dirigentes para o desenvolvimento da nação. A terceira parte analisava, de forma crítica, a educação secundária no Brasil, sob o ponto de vista sociológico, retratando as idéias modernas de educação, conjugadas com as transformações sociais, econômicas e políticas da modernidade.

História e Filosofia da Educação foi a primeira disciplina do segundo semestre, sendo ministrada pelo catedrático Roldão Lopes de Barros. Seu programa dividia-se em duas partes, a primeira envolvia o estudo geral da História da Educação e abordagens direcionadas a autores renomados como: Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, além de descrever a relevância do Manifesto dos Pioneiros e sua importância para difusão dos ideais escolanovistas no Brasil. A segunda parte do programa tratava diretamente da Filosofia da Educação, abordando os fins do ensino e a organização do currículo na escola secundária, como meios de orientar o futuro professor.

Educação Secundária Comparada pertencia, também, ao segundo semestre, sob a responsabilidade do catedrático Milton Camargo da Silva, cuja organização de estudo envolveu aspectos gerais do ensino secundário no mundo, caracterizando sua evolução, seus sistemas, suas funções e relações com os outros setores de ensino. Em relação ao ensino secundário brasileiro, a disciplina propunha estudos direcionados sobre a educação no Estado de São Paulo.

Com exceção da disciplina de Psicologia e de certa forma a de Biologia, os outros programas não apresentaram referenciais bibliográficos precisos sobre os estudos planejados, isso talvez tenha ocorrido em razão de os alunos do curso pedagógico já possuírem uma bagagem universitária adquirida na FFCL.

Deixamos a disciplina de Metodologia do Ensino Secundário por último, não somente pelo fato de ela ser a única presente nos dois semestres do curso, mas, principalmente, por a ela, recair, a responsabilidade formal de estreitar as relações entre a FFCL e o IEUSP.

Nadai (1994) relata que houve muita dificuldade na definição do perfil profissional que deveria assumir esta disciplina. Como a escolha não foi feita através de concurso, Paul Arbousse-Bastide, professor da Universidade de Besançon e membro da missão francesa vinda para a FFCL, aceitou trabalhar no IEUSP como contratado, representando o único docente estrangeiro nesse curso. De imediato, Arbousse-Bastide preocupou-se com a formação profissional, técnica e comportamental do professor do ensino secundário, além de promover os ensinamentos necessários para os futuros docentes tornarem-se permanentes pesquisadores.

Como disciplina integradora das instituições envolvidas na formação do professor secundário, o desenvolvimento dos estudos, nesse curso, precisou contar com o apoio de outros docentes, tantos quantos fossem as seções representadas para serem abordadas as metodologias especiais. Segundo Nadai (1994), nos primeiros anos essa integração foi realizada através de conferências, com a colaboração dos professores da FFCL, objetivando completar a formação técnica e profissional do professor. Na maioria das vezes, o conferencista expunha a importância da história da disciplina, o programa escolar e a metodologia do ensino das matérias de sua especialidade.

Em 1936, as conferências foram realizadas em setembro, com os seguintes convidados: Fernand Braudel proferiu duas – “Concepção da História e Pedagogia da História” e “A pedagogia da História adaptada à civilização brasileira”; Jean Maugé discorreu sobre “O ensino de Filosofia na escola secundária” e “O ensino de Psicologia na escola secundária”; Pierre Monbeig tratou do “O ensino da Geografia na escola secundária”; Gleb Wataghin analisou “o ensino das ciências físicas” e Michel Berveillera discorreu sobre “As humanidades clássicas no ensino secundário” (NADAI, 1994, p. 165).

Com um projeto pedagógico estruturado no IEUSP, mais a qualidade docente para a formação técnica dos alunos na FFCL, em 1937, ocorreu a formatura da primeira turma de professores secundários, licenciados pela Universidade de São Paulo. Esse fato representou um movimento tardio, mas fundamental, do sistema educacional brasileiro na busca da profissionalização e formação adequada desses professores. Transcrevemos parte do discurso pronunciado por Fernando de Azevedo, paraninfo da primeira turma, em solenidade realizada em abril de 1937:

O que hoje festeja nos, portanto, não é apenas, nem mesmo sobretudo a formatura da primeira turma de professores secundários diplomados, no Brasil, pela Universidade de São Paulo; é, com este acontecimento de tão alto significado, a inauguração de uma nova era do ensino secundário e superior, aberta pela iniciativa com que São Paulo se propoz, no seu systema Universitário, enriquecer e renovar, com especialistas formados na

Universidade, os quadros exaustos do corpo docente secundário, constituídos até hoje, na sua totalidade, de egressos de outras profissões, autodidactas ou practicos experimentados no exercício do magistério. A importância capital dessa formação de professores do ensino secundário decorre, como o sabeis, tanto do facto de coincidir a educação secundária com o período da adolescência, como do papel e da finalidade social do ensino desse grão, no plano geral da educação (AZEVEDO, 1937).

O Curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário foi gradativamente aumentando o número de alunos matriculados⁸³, demonstrando um atendimento em crescimento. Segundo Evangelista (1997) a maioria dos alunos do IEUSP encontrava-se matriculado na FFCL, nos cursos de História e Geografia, seguidos pelo de Ciências Sociais e Políticas, e o de Línguas Estrangeiras. Os outros cursos também tinham alunos, contudo, com uma representação menor. A referida autora sugere a hipótese de que esses primeiros alunos, com uma média de idade em torno de 26 anos, atenderam a uma demanda reprimida por essa formação que não existia até então, como também não sendo improvável que esta geração já fosse profissional e estivesse buscando a necessária formação pedagógica para o exercício do magistério.

Apesar de Francisco Campos ter realizado uma reforma no ensino secundário brasileiro, em 1931, muito ainda precisava ser realizado neste nível de ensino no país. O vertiginoso crescimento urbano da nação forçava as instituições públicas e particulares a investirem nesse ramo de ensino, pois o número de candidatos crescia a cada dia. Porém, a falta de um corpo de professores regularmente preparado para dirigir essa educação secundária, demonstrava-se presente em quase todas as escolas.

A década de trinta representou um grande momento no crescimento dos debates em torno da educação, o problema do ensino foi discutido com primazia dentre os problemas nacionais. Em geral, seja nos partidários da pedagogia renovada ou da pedagogia tradicional, o tema educação, estava presente nos círculos político, jornalístico, pedagógico e cultural da nação.

Há hoje uma consciência educacional, que liga educadores e intelectuais, possivelmente divergentes quanto aos processos e quanto aos rumos de uma política de educação, mas concordamos em considerar o problema da educação como o mais importante para a nação. Isto se reflecte na imprensa, nas reuniões culturais, nas conferencias e congressos e na profusa publicidade de revistas e livros especializados (FROTA PESSOA, 1937, p. 269).

⁸³ Segundo Evangelista (1997), em 1937 foram 48 alunos, em 1938, 50 alunos.

A maioria dos educadores que discutia sobre a estrutura educacional brasileira concordava que o ensino secundário nacional apresentava baixos índices de organização, tanto estrutural como pedagógico. Antes de reformar esse ensino seria fundamental encontrar meios para investir na formação de professores, aptos a recuperar toda essa deficiência no processo de ensino e aprendizagem. O quadro educacional da década de trinta previa, como fator fundamental, além da necessidade de aperfeiçoar os docentes que já trabalhavam praticamente sem nenhuma formação pedagógica, aumentar os meios de formar novos professores secundários, pois a demanda por esses profissionais muito crescia na época.

A conjuntura administrativa e econômica brasileira precisava avançar em muitos setores para o país resolver seu grande déficit educacional. Contudo, com a evolução das discussões educacionais, na época, esperava-se uma melhor perspectiva democratizante e renovadora para a educação. No entanto, o golpe do Estado Novo, em 1937, implementou rumos mais conservadores e centralizantes para o ensino.

4.6 Considerações

O Estado de São Paulo apresenta uma ampla trajetória histórica, em relação a tentativas para a implementação de estudos superiores para formação de professores. Desde finais do século XIX, com a Lei Estadual nº 88/892 de 1892, até 1920, com a Lei 1.750, verificamos uma preocupação, muitas vezes superficial, dos governantes paulistas em relação à elevação da formação docente. Contudo, apesar desse movimento, a institucionalização da formação superior de professores, somente aconteceu a partir de 1933, com o Instituto de Educação idealizado por Fernando de Azevedo.

Com a Revolução de Trinta, os ideais escolanovistas conseguiram a projeção educacional que seus defensores estavam almejando, desde 1920. Nesse novo momento político brasileiro a educação foi vista como setor estratégico para o desenvolvimento do país. Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, dentre outros renovadores, foram admitidos em cargos públicos voltados para uma reformulação educacional, em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Desse modo, a criação do Instituto de Educação e a indicação Fernando de Azevedo para a Direção Geral da Instrução Pública no Estado de São Paulo, em 1933, representaram a força política que os ideais da Escola Nova estavam perseguindo nas esferas políticas para se

expandir. Nesse novo ambiente político que a Revolução de Trinta trouxe para o Brasil, os “profissionais da educação”, como eram chamados os educadores escolanovistas, encontraram condições práticas para implementarem seus projetos educacionais. Um exemplo dessa autonomia foi a publicação por Fernando de Azevedo, em 1933, do *Código da Educação*. Esse documento, tido como o primeiro da América Latina para o desenvolvimento sistemático da educação, rompia com as estruturas tradicionais de ensino e exigia que a formação de professores fosse realizada em nível superior após a conclusão da educação secundária.

O Instituto de Educação, com a elevação da formação docente para o nível superior, representou a maior contribuição de Fernando de Azevedo para a política educacional do Estado paulista, demonstrando um momento favorável dos ideais renovadores para a educação. Nesse sentido, o curso superior para formação de professores secundários do Instituto de Educação paulista foi o primeiro a funcionar no país.

A divisão da Escola de Professores no Instituto de Educação em cinco Seções (Educação, Sociologia, Biologia, Sociologia e Prática de Ensino) demonstrava uma escola surgida para defender os interesses da burguesia urbano-industrial em ascensão. Contudo, apesar desta inovação na formação de professores, percebia-se na época, uma grande dificuldade na aplicação dos ideais da Escola Nova. A estrutura educacional de São Paulo, mesmo sendo o Estado economicamente mais desenvolvido da federação, não possuía infraestrutura suficiente, nem recursos financeiros, para expandir a experiência renovadora de Azevedo para as demais Escolas Normais do Estado.

Com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, o Instituto de Educação foi anexado à nova instituição. Contudo, apenas o Curso de Formação Pedagógica de Professores Secundários foi integrado à recém-fundada Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Consideramos que apesar desta anexação elevar o Instituto de Educação para o nível universitário na USP, os laços da instituição de Azevedo com a FFCL apresentavam-se restritos e com uma separação rígida entre as funções de cada uma na formação docente. A FFCL seguiu a intenção original de sua criação em prestigiar os estudos “desinteressados”, já o Instituto de Educação ficou com a função da formação técnica do professor. O único ponto de ligação entre essas instituições foi a disciplina de Metodologia do Ensino Secundário, presente nos dois semestres do Curso de Formação Pedagógica de Professores Secundários. Desse modo, essa disciplina foi a responsável em estreitar o intercâmbio de conhecimentos entre as duas instituições. Nesse sentido, consideramos que essa restrita confluência entre a

FFCL e o IEUSP representou, em 1938, uma das facilidades para a extinção do IEUSP pelo Governo Estadual.

Apesar da criação da FFCL ter representado uma evolução para os padrões universitários brasileiros da época, a institucionalização da formação de professores em separado – com os estudos específicos na FFCL e os pedagógicos no IEUSP – causou uma dualidade para recém criada formação docente superior. A nosso ver, essa separação marginalizou os estudos educacionais, não contribuindo para a valorização do magistério.

A realização da formação docente secundária no IEUSP representou uma ação descentralizada para as questões educacionais no Brasil, na medida em que as decisões quanto a administração da escola e o método de ensino foram implementadas pelo Diretor e a Congregação da instituição, não necessitando das esferas Estadual e Federal para sua aprovação. Contudo, essa perspectiva alterou-se radicalmente com a decretação do Estado Novo, em 1937, demonstrando que os fatos políticos foram os principais responsáveis pelo cerceamento dos ideais escolanovistas naquela época.

O IEUSP com sua estrutura física ampla e moderna representou um estabelecimento condizente com os pressupostos da Escola Nova para a realização renovadora na formação docente. A organização do projeto de Fernando de Azevedo se esmerou em trilhar o pleno crescimento e influência da instituição. A partir dos estudos realizados sobre o IEUSP, percebemos que a instituição possuía uma concepção de aprendizagem além do preparo técnico do professor. Os estudos “desinteressados” da educação, especialmente os experimentais, realizados em seus vários Laboratórios, demonstraram o aspecto de valorização da pesquisa, que o projeto de Azevedo buscou para um melhor ensino e aprendizagem. Contudo, a nosso ver, os escolanovistas da época se preocuparam demasiadamente com os métodos para a educação, deixando tanto a expansão do ensino, como uma reflexão política das questões sociais, para um segundo plano de estudos.

O IEUSP propôs um projeto de formação de professores, sempre sustentado por ideais científicos. A criação da revista “Archivos do Instituto de Educação” representou a implementação de um importante veículo de informação, permitindo visibilidade às pesquisas realizadas na instituição.

Fernando de Azevedo acreditava que as condições precárias do povo brasileiro eram causadas, essencialmente, pela deficiente educação escolar. O renomado educador apresentava uma concepção elitizante para o ensino, não percebendo que o desenvolvimento

da educação representava apenas um setor, com importância coadjuvante, no grande caminho que o país ainda deveria realizar na busca por melhores condições econômicas e sociais.

Entendemos que o IEUSP implementou um projeto educacional escolanovista bem estruturado. Todavia, sua contribuição para a formação superior de professores ficou restrita a uma pequena parcela da população que já possuía formação escolar de qualidade e tinha condições financeiras para investir nos cursos universitários da instituição, representando, como relata Saviani (2003), em privilégios para os já privilegiados. O projeto de Azevedo no IEUSP não promoveu um programa de integração social a ponto de facilitar que alunos das classes menos favorecidas, que ansiavam por serem professores, tivessem condições de realizar sua formação na instituição, afinal a formação superior no IEUSP não foi um curso gratuito. Com esta segmentação social, Azevedo ratificou seu aspecto elitista em não promover o acesso ao conhecimento de forma democrática para a população em geral. Os interesses do IEUSP, apesar do projeto democrático da Escola Nova, estavam mais atrelados aos interesses da burguesia capitalista em ascensão no Brasil⁸⁴.

O quadro docente do IEUSP, especialmente, aquele responsável pela formação pedagógica do professor secundário, apresentou aspectos bem distintos quando comparado com o da FFCL. Enquanto a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras teve a maioria de seus professores advindos da Europa, com qualificações necessárias para o ensino superior, a Escola de Professores, do IEUSP teve que se adaptar aos intelectuais formados, principalmente, pela antiga Escola Normal da Praça. Apesar de esses profissionais terem recebido uma boa formação educacional nessa escola, a inexistência de centros superiores para os estudos da educação no Brasil, até essa época, dificultou sobremaneira a composição de um quadro “qualificado” no IEUSP. O aperfeiçoamento educacional deveria ser realizado, obrigatoriamente, no exterior, neste caso muitos educadores, inclusive o próprio Azevedo, eram autodidatas nos assuntos educacionais. O fato da FFCL, em nenhum momento, projetar a expansão de seu projeto científico para o IEUSP, demonstrou o desprestígio que os estudos educacionais em nível universitário receberam logo na sua criação.

Várias críticas em relação ao corpo docente do IEUSP relatavam que apenas Noemy Rudopher e Arbousse-Bastide tinham titulações que os credenciavam a desenvolver uma formação em nível superior, sendo os demais autodidatas. Apesar de a Escola de Professores do IEUSP não possuir, em seu quadro docente, as qualificações que a FFCL conseguiu, consideramos que este fato não atrapalhou a organização e desenvolvimento para a formação

⁸⁴ Por outro lado, temos que considerar que os métodos ativos e renovadores da Escola Nova representaram um grande avanço em relação a educação tradicional de base católica da época.

docente que a instituição se propunha a realizar. Na verdade, a nosso ver, uns dos problemas no projeto de formação pedagógica da Escola de Professores do IEUSP, foi o fato de não implementar uma integração dos estudos específicos com os pedagógicos, deixando o futuro professor com essa dualidade nos estudos.

A concepção de ensino no IEUSP obedeceu um caráter experimental para o ensino. O centro do processo de ensino-aprendizagem foi transferido do professor, na pedagogia tradicional, para o aluno, na pedagogia escolanovista. Embora o IEUSP promovesse uma formação pedagógica que ia além do aprimoramento técnico do professor, a preocupação em dotar o futuro docente de melhor capacidade para a transmissão de conteúdos, não representou a principal diretriz na instituição. Seguindo a concepção escolanovista, o projeto do IEUSP procurou formar o futuro profissional ciente em reconhecer em seus alunos as necessidades e potencialidades da adolescência. Nessa perspectiva, segundo Evangelista (1997), o aluno seria educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa, valorizando a auto-educação.

Apesar do projeto educacional, desenvolvido por Fernando de Azevedo, ter a virtude de valorizar as aspirações do aluno, não engendradas pela pedagogia tradicional, inferimos que seu projeto não conseguiu contribuir, significativamente, em torno de uma ação crítico-transformadora da escola como instrumento coadjuvante no movimento de transformação e democratização social. O movimento da Escola Nova teve sua importância renovadora para a década de trinta, mas, ele também desempenhou o papel de reproduzir a sociedade de classes, além de reforçar o modo de produção capitalista.

Nesse sentido, concordamos com Libâneo (1985) ao afirmar que a função primeira da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto nas suas contradições, fornecendo um conhecimento, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para a busca de sua participação organizada na democratização da sociedade.

Embora posicionamos nossa concepção de educação e formação de professores em oposição aos pressupostos da Escola Nova⁸⁵, consideramos que o desenvolvimento pedagógico escolanovista, para a década de trinta, teve seu valor renovador em trazer novas opções para os processos educacionais, que vinham monopolizadas pelos ideais da pedagogia tradicional, em muito, influenciada pela Igreja Católica.

⁸⁵ Nossa vertente pedagógica se apóia em Saviani (2003), em que o desenvolvimento educacional não se apóia em nenhum dos dois tipos de pedagogia (tradicional e escolanovista), mas sim, na valorização dos conteúdos e na natureza específica da educação. Deste modo, concordamos novamente com Saviani (2003), em relação ao caráter científico do método tradicional e pseudo-científico dos métodos da Escola Nova.

O IEUSP representou uma instituição, que de forma pioneira, buscou uma formação superior de professores, voltada aos preceitos renovadores da Escola Nova. Contudo, os ideais do escolanovismo ainda estavam sendo implementados na cultura educacional do país. Nesse sentido, muitos professores da instituição ainda não possuíam uma formação adequada para essa função. Esse fato revelava que muito ainda deveria ser feito no Brasil para dotar a classe docente dos conhecimentos modernos da educação, implantados, desde o século XIX, nos Estados Unidos e na Europa Ocidental.

Apesar de o Curso para Formação Pedagógica de Professores Secundários, da Escola de Educação ter apresentado uma satisfatória estrutura curricular, sendo dividido em dois semestres, com um ano de duração, consideramos inadequado o fato desse curso somente ter sido realizado após os alunos terem concluído os três anos de estudos específicos na FFCL.

A formatura da primeira turma de professores secundários do Brasil, pela FFCL e pelo IEUSP, em 1937, representou uma realização política dos escolanovistas na busca por uma melhor formação docente. Consideramos que a ação de Fernando de Azevedo, como principal organizador, em São Paulo, para a realização de uma formação superior de professores, teve seus méritos, mas, representou um movimento tardio para as necessidades educacionais do Brasil.

O maior crescimento urbano do país, na época, fez crescer a demanda vertiginosa por professores secundários. Segundo os dados do Repertório Estatístico do Brasil (publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, nos anos de 1939-1940), no ano de 1938, o corpo docente secundário alcançou o número de 20.860 professores, correspondentes a 2.149 unidades escolares. Comparando o número de licenciados, da época, com o número global de docentes (100 a 200 por ano nas instituições superiores, para 21.860 de autodidatas), verificava-se a enorme dificuldade em resolver o problema da formação de professores secundários no país.

Mediante as conjunturas educacionais brasileiras da época, demarcadas por uma percepção de ensino altamente tradicionalista, consideramos que a proposta pedagógica escolanovista, no IEUSP, teve sua importância política e educacional de apresentar uma nova concepção de formação para o professor secundário. Porém, mesmo com características renovadoras, o projeto delineado por Fernando de Azevedo no Estado paulista, representou uma educação universitária direcionada, especialmente, para um grupo restrito de alunos que poderia usufruir deste ensino, não abrangendo as classes mais populares. Como relata Saviani (2003) a organização destas escolas seguiu mais um modelo experimental, com núcleos bem

equipados, mas, restrita a pequenos grupos das elites. As experiências renovadoras de São Paulo e do Distrito Federal, em muitos sentidos, serviram, também, como experiências que cercearam o desenvolvimento de pedagogias mais populares, na medida em que monopolizaram as decisões educacionais nelas e na do grupo dos católicos, que na verdade, seguiam um sentido comum de perpetuação dos interesses educacionais em torno das elites.



Fotografia 1 – Fernando de Azevedo (1935)

Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas.



Fotografia 2 -

**“Casa Caetano de Campos” – Secretária da Educação do Estado de São Paulo
(antiga sede do IEUSP)**

Fonte: Bragato Jr (2006).

5 ANÍSIO TEIXEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO RIO DE JANEIRO

Neste capítulo abordamos, especialmente, a trajetória de Anísio Teixeira em torno de seus ideais educacionais para o ensino durante as décadas de 1920 e 1930. Nessa perspectiva, percorremos a conjuntura política que possibilitou sua indicação para o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal e o desdobramento que esse acontecimento possibilitou para um novo projeto em torno da formação de professores, com a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em seqüência, consideramos a fundação da Universidade do Distrito Federal e sua concepção renovadora para o ensino superior, principalmente, aquela relacionada à busca por uma melhor qualificação do professor secundário. Por último, analisamos as grandes dificuldades que essa nova Universidade enfrentou para seu pleno desenvolvimento, mediante a grande mudança política com que o país se deparou, na época.

Anísio Spínola Teixeira, natural de Caetité-BA é considerado um dos mais importantes educadores brasileiros. Sua formação escolar no ensino secundário foi realizada em colégio jesuíta, completada em Salvador. Em 1922, concluiu o curso de Direito no Rio de Janeiro, sendo em 1924 nomeado, pelo então Governador da Bahia, Góis Calmon, Inspetor Geral do Ensino do Estado. Segundo Rocha (1992), Anísio Teixeira logo foi à Europa, em 1925, e aos Estados Unidos, em 1927, para conhecer novos sistemas de ensino, com o objetivo de aperfeiçoar os serviços de educação na Bahia.

Na busca em aperfeiçoar seu conhecimento nos assuntos educacionais, Anísio Teixeira, em 1928, foi realizar seu Mestrado no Teachers College da Columbia University, em Nova York. Nesse momento, entrou em contato com o pensamento de Dewey, que influenciou toda a sua filosofia educacional. Com certeza, essa passagem pelos Estados Unidos representou um grande divisor nas idéias do então jovem educador.

Segundo Castro (1986), Anísio Teixeira, a princípio recém-formado em Direito, aspirava tornar-se jesuíta⁸⁶. Contudo, a oposição dos pais, que não aprovavam a carreira religiosa, o impediu de seguir esse caminho. O seu próprio irmão lhe escreveu várias vezes, aconselhando-o a refletir antes de tomar qualquer decisão. Foi com toda essa indefinição para

⁸⁶ Anísio Teixeira, no período que aspirou seguir a carreira religiosa, recebeu grande apoio de seu conselheiro espiritual, o Padre Luiz Gonzaga, com o qual trocava correspondência constantemente.

com o seu futuro, que o jovem Anísio Teixeira, aceitou tornar-se, aos 23 anos, Diretor de Instrução Pública da Bahia.

Durante suas primeiras ações na Instrução Pública da Bahia, Anísio Teixeira realizou reformas importantes no Estado, contudo, seus métodos de atuação, ainda influenciados por sua formação jesuítica, iriam mudar completamente após seu aperfeiçoamento nos Estados Unidos.

Quem lê o seu artigo de novembro de 1924, “A propósito da escola única”, publicado na Revista de Ensino da Bahia, não pode suspeitar da transformação por que passaria a sua filosofia de educação depois do ano passado nos Estados Unidos. Nesse artigo, ele combate este tipo de escola, defendendo um ensino primário independente e isolado do secundário, com base no sistema francês, típico de um dualismo clássico, o que reflete o aristocratismo resultante da sua formação intelectual jesuítica (CASTRO, 1986, p. 28).

Apesar de receber uma formação jesuítica, que influenciou seu começo de carreira como educador⁸⁷, foi com a busca pelo aperfeiçoamento profissional, realizado nos Estados Unidos, que Anísio Teixeira entrou em contato com o conceito de “Educação Progressiva”. Esse novo conceito de ensino moldou toda sua perspectiva de como encarar o processo educativo. Em seu livro *Educação Progressiva* (1954) Anísio Teixeira explica seu engajamento a essa nova vertente, esclarecendo que a mesma destinava-se a uma civilização em permanente mudança⁸⁸, onde os pressupostos renovadores da Escola Nova buscavam, essencialmente, uma escola transformadora da realidade educacional estabelecida.

Segundo Anísio Teixeira, a escola representava o retrato da sociedade a que servia, e em virtude das transformações que o mundo presenciava, com o crescimento urbano e industrial, a escola adquiria novas responsabilidades e novas técnicas para melhor educar essa sociedade em permanente mudança. Neste contexto, o referido autor, a escola seria, também, o motor da democracia revestida cada vez mais de novas responsabilidades.

A educação não deveria mais ser organizada para sancionar os privilégios de classe, mas, para:

Educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com mais felicidade, em vez

⁸⁷ Segundo Vicenzi (1986), o início de carreira de Anísio está marcado pela total influência católica, mas, as viagens e os estudos o afastaram da posição conservadora que a Igreja Católica mantinha na década de vinte.

⁸⁸ Essas idéias renovadoras de Anísio Teixeira em relação a uma civilização em permanente mudança foram, em muito, influenciadas pelos pressupostos de Kilpatrick (1974).

de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares (TEIXEIRA, 1954, p. 43).

Com uma nova concepção sobre a educação, influenciada pelos pressupostos renovadores do escolanovismo americano, Anísio Teixeira retornou dos Estados Unidos em 1929, assumindo novamente seu cargo na Instrução Pública da Bahia. Porém, seu grande entusiasmo na busca por uma transformação profunda no sistema educacional baiano, encontrou, logo de início, uma oposição com críticas e resistências ao seu trabalho.

Em virtude de não conseguir as condições necessárias para desenvolver seu novo projeto educacional, Anísio Teixeira, demitiu-se do cargo na Bahia em dezembro de 1929. Nesse momento, nas cartas que escreveu a Monteiro Lobato⁸⁹, percebemos sua grande frustração, pois, quando tinha se aperfeiçoado para melhor desenvolver sua função, com novas perspectivas para a educação, teve ele de se afastar da vida pública em virtude de questões políticas, burocráticas ou decorrentes de uma mentalidade retrógrada, daqueles que controlavam a educação na Bahia.

Sem condições para desenvolver seu projeto educacional na Bahia, Anísio Teixeira em 1929, segundo Ghiraldelli Jr (2003), conheceu Fernando de Azevedo⁹⁰. Com uma carta de apresentação de Monteiro Lobato (que reproduzimos abaixo), Anísio Teixeira começou uma grande amizade com Fernando de Azevedo, que permeou grandes realizações em conjunto para a renovação educacional, e especialmente, para novas perspectivas na formação de professores.

Fernando. Ao receberes esta, pára! Bota pra fora qualquer senador que esteja aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nesses últimos anos de minha vida. O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América e aí te dirá o que realmente significa esse fenômeno novo no mundo. Ouve-o, adora-o como todos os que conhecemos o adoramos, e torna-te amigo dele como me tornei, como nos tornamos eu e você (GHIRALDELLI JR, 2003, p. 44-45).

Com a Revolução de Trinta e a ascensão de uma burguesia urbano-industrial, voltada aos interesses capitalistas, a estrutura política do Distrito Federal (Rio de Janeiro) ganhou maior flexibilidade, pelo menos até 1935. Nesse contexto, as idéias de Anísio Teixeira em relação ao ensino e a formação de professores obtiveram ressonância prática. Segundo o referido autor, a formação do magistério, em todos os níveis, deveria ser feita em universidades, juntamente com profissionais especialistas da educação, voltada para a

⁸⁹ Essas correspondências entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato foram encontradas na dissertação de Castro (1986).

⁹⁰ Em 1929, Fernando de Azevedo era o Diretor Da Instrução Pública do Distrito Federal.

pesquisa. Anísio Teixeira entendia a importância da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, considerando o campo de atuação do professor como sendo um campo de aplicação das ciências, sobretudo da Psicologia, Antropologia e da Sociologia.

Sem perspectivas na Bahia para o desenvolvimento de seu projeto educacional e já instalado no Rio de Janeiro, em 1931, Anísio Teixeira foi convidado, pelo então Ministro da Educação Francisco Campos, para participar na reorganização do ensino secundário, que ainda apresentava-se emaranhado na organização do Conselho Nacional de Ensino, então presidido pelo professor Aloísio de Castro⁹¹.

Como o Rio de Janeiro representava a vitrine do Brasil, Anísio Teixeira já em março de 1931 se encontrava assessorando o Ministro Francisco Campos no Ministério de Educação e Saúde Pública. Trabalhador incansável, conversador incomparável em permanente polêmica com as idéias, inclusive as próprias, Anísio reiniciou o trabalho penoso de reformador educacional, que pretendia aprimorar a cada momento⁹². Seu convívio era uma festa da “inteligência”, que logo recebeu um círculo de amigos e admiradores, dentre estes, Fernando de Azevedo.

Em carta endereçada a Lourenço Filho, em 27 de março de 1931, (Arquivo Anísio Teixeira) o educador baiano mostrava-se cético em relação à política educacional do Governo Vargas. Como grande defensor da democracia, ele demonstrava uma atitude de desconfiança ao regime pós-revolução, marcado por sua ‘ilegitimidade’.

Poucos meses depois dessa rápida experiência nos círculos administrativos no Ministério da Educação, Anísio Teixeira foi convidado pelo Interventor Pedro Ernesto⁹³ para

⁹¹ Na equipe principal do Ministério recém-criado estavam Lourenço Filho, Abgar Renault, Carneiro Felipe, Rodrigo de Melo Franco e outros da mesma força intelectual e moral.

⁹² Anísio Teixeira contribuiu, também, no campo da filosofia da educação no Brasil. Sua atuação foi muito significativa, embora tenha exercido o ofício de professor de Filosofia da Educação em um período curto de sua vida. Entre os anos de 1928 e 1930 lecionou Filosofia da Educação na Escola Normal da Bahia; entre 1932 e 1935 na Escola de Educação do Distrito Federal. Segundo Mendonça (1993), Anísio lecionou a matéria Filosofia da Educação no Instituto de Educação carioca, mesmo estando à frente da Secretária de Educação e abrindo mão voluntariamente do salário a que teria direito em favor das aulas no referido Instituto.

⁹³ Pedro Ernesto Batista nasceu em Recife, em 1884. Médico, iniciou seus estudos universitários na Bahia e concluiu-os no Rio de Janeiro, em 1908. Fixou-se, então, nessa cidade, onde alcançou grande reputação como cirurgião. Em 1922 e 1924 participou de articulações contra o Governo Federal. Em 1930, apoiou a campanha de Getúlio Vargas à presidência da República, como também, de toda Revolução de Trinta que levou Vargas ao poder. Após a posse do novo governo, tornou-se o médico particular de Vargas e sua família. Em setembro de 1931 foi nomeado por Vargas Interventor no Distrito Federal. Ele fez uma administração dirigida, principalmente, para a melhoria dos serviços de saúde e educação. Reequipou e ampliou as instalações hospitalares, criando, entre outras obras; os hospitais Miguel Couto, Getúlio Vargas e Carlos Chagas. No início de 1933, Pedro Ernesto participou da fundação do Partido Autonomista do Distrito Federal, cujo principal ponto programático era a luta pela autonomia política da cidade do Rio de Janeiro. Sob sua liderança, o Partido Autonomista venceu as eleições para a Assembléia Nacional Constituinte, onde suas teses foram aprovadas. No ano seguinte, o partido obteria também uma ampla vitória nas eleições para a Câmara Municipal do Rio de Janeiro, elegendo a maior bancada daquela Casa. Os vereadores autonomistas elegeram, então, Pedro Ernesto

assumir a Diretoria da Educação do Distrito Federal⁹⁴. É bem verdade que toda facilidade do educador baiano em se adaptar as instâncias administrativas na capital do país facilitou muito a escolha de Pedro Ernesto.

As idéias de Anísio Teixeira em defesa de uma perspectiva autonomista para a estrutura educacional brasileira, abrangendo desde a escola primária até a universidade, agradaram a estratégia de Pedro Ernesto na implantação dos acordos políticos na cidade do Rio de Janeiro. Sabemos, ainda, que a aproximação dessas duas personalidades brasileiras (Anísio Teixeira e Pedro Ernesto) foi possível, pelo menos nos primeiros anos do governo revolucionário, onde Vargas necessitava imprimir uma reorientação política de modo a afastar a oposição das velhas oligarquias cariocas, que de imediato, mostraram-se não condizentes com os propósitos da “Aliança Liberal”, implantada antes da Revolução de 1930.

A indicação de Anísio Teixeira, substituindo Fernando de Azevedo na Instrução Pública do Distrito Federal, segundo Vicenzi (1986), foi feita pelo jurista Temístocles Calvacanti⁹⁵, que o conhecia como adepto de um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo, além de representar a corrente mais democrática da Escola Nova⁹⁶.

Lemme (2004) destaca que Anísio Teixeira, mesmo já conhecedor da gestão de Fernando de Azevedo na Instrução Pública do Distrito Federal (1927 a 1930), apresentava-se como quase um desconhecido nos meios do professorado do Rio de Janeiro.

Apenas um pequeno número de educadores, filiados à Associação Brasileira de Educação, e pouco mais, sabiam de suas atividades anteriores como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, na administração Góes Calmon (1924), e também de suas viagens de estudos e cursos de educação feitos nos Estados Unidos da América do Norte. Sua nomeação para o cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal foi recebida, de certa forma, com hostilidade pelo magistério da capital da República (LEMME, 2004, p. 114).

prefeito do Rio de Janeiro, tornando-se o primeiro governante eleito da história da cidade, ainda que de forma indireta. Em 1935, aproximou-se da Aliança Nacional Libertadora (ANL). Em julho daquele ano, protestou com veemência contra o fechamento da Aliança, decretada pelo Governo Federal e denunciou a articulação de um golpe pelas forças conservadoras. Posteriormente, foi acusado de ter participado das conspirações levadas a cabo por setores da ANL, com destaque para o Partido Comunista Brasileiro, que levou à deflagração, em novembro de 1935, dos levantes armados de Natal, Recife e Rio de Janeiro. Embora tenha, de fato, sido convidado por Luís Carlos Prestes, principal líder do movimento, para participar do levante, seu papel naqueles acontecimentos jamais ficou completamente esclarecido.

⁹⁴ Ligado à oligarquia baiana e desvinculado do eixo cafeicultor paulista, contudo, detentor de grandes relações mais ou menos institucionalizadas de inter-reconhecimento, não foi difícil para Anísio Teixeira obter sua inserção no quadro administrativo do Distrito Federal. Nesta lógica, é bastante provável que a rede de influências que cercavam o jovem educador baiano tenham sido decisivas para sua ascensão.

⁹⁵ Temístocles Cavalcanti foi colega de turma de Anísio Teixeira no curso de Direito realizado no Rio de Janeiro. Advogado influente Temístocles foi amigo, também, do Ministro Francisco Campos.

⁹⁶ A Igreja Católica não conseguiu absorver sem magoa a transformação espiritual e ideológica de seu antigo discípulo. Durante toda década de trinta, a Igreja considerou Anísio Teixeira como alvo preferido das constantes campanhas contra os pensadores liberais, nas questões da educação.

Toda hostilidade em torno do nome de Anísio Teixeira para o cargo da Instrução Pública vinculou-se ao fato de o professorado carioca não aceitar ser dirigido por pessoas de outros Estados. Esse professorado considerava que, no seu corpo docente, existiam educadores capazes de assumir a direção do ensino no Distrito federal.

Lemme (2004) relata que os cariocas aceitaram, com certa má vontade, a direção de Fernando de Azevedo, que era paulista, mas a aceitação de um educador desconhecido da Bahia, era quase inconcebível na cidade. Além disso, havia os boatos de uma tendência para a “americanização” da organização escolar e dos métodos de ensino, pois o novo diretor tinha realizado sua formação especializada na área educacional nos Estados Unidos.

Em relação à “americanização” da educação do Rio de Janeiro, de certa forma, havia sentido, nessa preocupação do professorado carioca. Anísio Teixeira foi o introdutor dos métodos e processos da educação norte-americana, no Brasil. E toda essa influência, a nosso ver, apresentou muitos pontos positivos, como por exemplo, a organização de um sistema integrado para a educação carioca, do ensino primário até o ensino superior.

Com sua posse na Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, em 15 de outubro de 1931⁹⁷, Anísio Teixeira teve a oportunidade de colocar em prática suas idéias a respeito da educação progressiva⁹⁸. No seu discurso de posse fica claro que Anísio Teixeira não pode recusar o cargo quando Pedro Ernesto colocou a função da diretoria dentro de um caráter técnico e transformador para a educação.

Ao assumir o cargo de Diretor Geral de Instrução no Distrito Federal, tenho perfeita consciência de suas graves responsabilidades. Por mais que me acabrunhassem, entretanto, essas responsabilidades eu não me sinto livre para recusar o posto a que me chamou o honrado Interventor desta cidade. E não me senti livre porque o Excelentíssimo Senhor doutor Pedro Ernesto pôs o convite tão nitidamente no terreno técnico e revelou uma compreensão tão alta da natureza do problema educacional e das suas exigências legítimas, que recusar seria desertar dos compromissos de coragem e de sacrifício, que assumimos todos os que batalhamos pela reconstrução do Brasil, através da educação. O Distrito Federal vem tendo, desde longa data, diretores de Instrução de reconhecida eminência intelectual, que têm deixado aqui traços fortes de inteligência e de ação. Ultimamente, com a transformação que se operou na finalidade da escola, solicitada pela civilização moderna para um papel maior na sociedade, os que acompanhamos com interesse as coisas do ensino vimos o modo por que o aparelho pedagógico do Distrito Federal

⁹⁷ Anísio Teixeira ocupou esse cargo até novembro de 1935.

⁹⁸ O termo educação progressiva vinha como um novo conceito de Escola Nova, herdado da experiência de Anísio Teixeira nos Estados Unidos. Segundo a própria definição de Kilpatrick (1974), escola progressiva vinculava-se a uma civilização em mudança permanente. Este novo conceito de escola progressiva já era largamente utilizado nos meios educacionais americanos. A educação progressiva de Anísio Teixeira se difere da pedagogia progressista relatada por Libâneo (1985). Apesar de termos semelhantes, seus significados apresentaram contextos históricos e educacionais bem diferentes.

respondeu a essa intimação de uma nova filosofia de educação e uma nova política de educação. Por intermédio dos seus diretores mais recentes, dentre os quais cumpre destacar Carneiro Leão e Fernando de Azevedo – a instrução pública no Distrito Federal, encaminhou-se para a corrente mais avançada do pensamento educacional (TEIXEIRA, 1932a, p. 75).

Anísio Teixeira já no início de sua função destacou o grande papel desempenhado por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, nas reformas empreendidas pelos mesmos, no Distrito Federal. Segundo Castro (1986), essa atitude de Anísio Teixeira em dar continuidade ao trabalho iniciado por seus antecessores, aproveitando o que deu certo e modificando o que não se mostrou eficaz, demonstrava uma atitude pouco comum aos administradores brasileiros.

Anísio Teixeira ao descrever o que ele identificava como as tendências gerais da civilização contemporânea, de seu tempo, classificou a ciência e a democracia como requisitos indispensáveis para o desenvolvimento de uma educação progressiva. Para ele, essas diretrizes deveriam nortear o processo de reorganização da escola. De acordo com Mendonça (1993), a ciência e a democracia seriam as bases de uma sociedade progressiva, razão e finalidade, nas concepções de Anísio Teixeira, da educação e da escola progressiva.

Era indispensável, para Anísio, estender para toda a sociedade brasileira os benefícios da civilização contemporânea (as tendências progressivas) e, nesse processo, a escola reorganizada com base nos princípios da educação progressiva exerceria um papel crítico. A reorganização da escola, transformando-se esta de tradicional em progressiva, suporia, portanto, antes de mais nada, romper com o empiricismo reinante no país, no trato da educação escolar (MENDONÇA, 1993, p. 83-84).

Segundo Castro (1986), uma das primeiras providências de Anísio Teixeira quando assumiu a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal foi propor a reorganização econômico-financeira da Instrução Pública. O novo Diretor da Instrução acreditava que, sem a garantia de recursos financeiros certos e seguros, dificilmente se conseguiria organizar uma estrutura educacional eficiente.

Sabia Anísio, no entanto, que, sem dinheiro, não se monta uma máquina como está, daí a sua primeira preocupação ao assumir o cargo ter sido procurar garantir para a educação um fundo permanente, que estivesse ao abrigo das mudanças administrativas e das variações da política. A sua finalidade com a instituição deste fundo era dar ao orçamento da Instrução a independência necessária à realização de um programa de desenvolvimento gradual (CASTRO, 1986, p. 35-36).

Assim, foi criado pelo Decreto nº 3.757, de 30 de janeiro de 1932, o Fundo Escolar do Distrito Federal que, entre outras funções, regulava a aplicação e administração de recursos financeiros para a educação. Anísio Teixeira usou o censo de 1927 para ilustrar a triste realidade da escola pública carioca, onde das 140 mil crianças em idade escolar no Distrito

Federal, apenas, 70 mil estavam na escola. E dessas 70 mil, somente 2.600 terminavam o curso primário.

Como sabemos essa tentativa de Anísio Teixeira em implementar no Distrito Federal uma adequada estrutura educacional foi interrompida de forma autoritária em 1935. As idéias progressivas a respeito da educação para a população em geral, que Anísio planejava, incomodou muito os setores conservadores brasileiros.

Apesar de toda ação de Anísio Teixeira para melhorar a educação pública carioca, o decreto que criava o Fundo Escolar não entrou em vigor. A justificativa técnica para isso foram as dificuldades de contabilidade da Fazenda do Distrito Federal. Na verdade, toda essa estagnação para o desenvolvimento de propostas educativas interessadas em melhorar a condição de ensino das camadas mais populares, evidenciava o aspecto elitizante da educação brasileira permitindo o acesso à escolarização, principalmente, a aqueles que podiam pagar por ela.

Sabendo das dificuldades em implementar mudanças significativas na estrutura educacional carioca, Anísio Teixeira promoveu em 1º de fevereiro de 1932 a reorganização da Diretoria Geral de Instrução Pública e o alargamento da compreensão do Ensino Público a cargo do Distrito Federal.

Não se trata... de nenhuma reforma do ensino, mas da reorganização do seu aparelho central de administração e coordenação, de um alargamento da compreensão do ensino público municipal com a adoção de cursos secundários gerais, da instituição de centros de estudos e bibliotecas para professores e da instalação de escolas experimentais, bem como de outras medidas que visam resolver os problemas do magistério propriamente dito e do seu melhor aproveitamento (TEIXEIRA, 1932b, p. 99).

Anísio Teixeira deixava claro que sua intenção foi a de dar continuidade à reforma realizada por Fernando de Azevedo, modificando aspectos que julgava pertinente. Essa reorganização, na prática, buscava uma distribuição mais racional dos serviços, sem aumento de despesas.

Segundo Castro (1986), o citado decreto tratava ainda da ampliação dos objetivos da estrutura escolar do Distrito Federal, permitindo à cidade, promover o ensino secundário. Com essa mudança, Anísio Teixeira procurou desarticular a estrutura escolar municipal do Distrito Federal, que sustentava o ensino primário e profissional, das estruturas Estaduais e Federal, que mantinham o ensino secundário e superior. Essa característica do ensino secundário e superior, a cargo dos poderes Estaduais e Federal, demonstrava a existência de

estruturas escolares paralelas, fechadas e incomunicáveis, que prejudicavam um melhor desenvolvimento educativo no país.

Em relação ao curso normal e ao curso secundário, até 1932, os mesmos eram verdadeiras estruturas paralelas e fechadas, sem possibilidades de articulação. O primeiro constituía um padrão diferente de estudos, articulando com o curso primário e distanciado do ensino secundário, já o segundo, de caráter clássico e humanístico, sendo o único a conduzir os alunos aos cursos superiores.

Segundo Tanuri (1969), a primeira medida, que se contrapôs à situação de desarticulação entre o ensino normal e secundário, foi a reforma de Anísio Teixeira, em 1932, onde o antigo ciclo preparatório da Escola Normal foi acrescido de algumas matérias e equiparado ao primeiro ciclo do ensino secundário federal.

Como a experiência tem demonstrado em países de mais adiantada cultura pedagógica, a formação profissional do professor, para que possa ser segura e adequada as instituições escolares de hoje, exige um curso especializado, que só pode ser cabalmente apreendido depois do curso secundário. Com o apoio nessas conclusões da experiência, e observadas as condições de vida cultural e de concorrência à profissão, no Distrito Federal, o decreto que criou o instituto de educação estabeleceu, como uma de suas partes integrantes, a escola de professores para a admissão à qual se veio a exigir o certificado de conclusão de curso secundário (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 1935, p. 7).

Já em relação ao ensino secundário, o mesmo foi unificado, dando o mesmo nível ao chamado ensino de letras e ao ensino técnico-profissional, transformando, assim, as antigas escolas profissionais em escolas técnico-secundárias. Segundo Lemme (2004), Anísio Teixeira enfrentou muitos problemas com as autoridades federais para o reconhecimento dos cursos destas escolas, uma vez que as mesmas, desvinculadas da velha organização paralela de ensino, não eram fiscalizadas diretamente pelo Ministério da Educação.

Para a formação de professores essas medidas buscaram a implementação de Centros de Professores para o aperfeiçoamento do magistério e de Escolas Experimentais para o ensaio de métodos de renovação escolar. Como o Brasil ainda não possuía centros capacitados para oferecer uma formação adequada aos professores, Anísio Teixeira propôs o envio de docentes ao estrangeiro para se aperfeiçoarem, como também, a obtenção de autorização para contratar técnicos e comissionar professores capacitados internacionalmente para ministrar estudos e especializações no Rio de Janeiro.

Sendo, de fato, como é, a formação dos professores o problema mais importante de nosso sistema educativo e não sendo possível tal formação sem um instituto especializado para esta preparação, pode-se, de logo, ver

como o professorado para a escola de professores, que deve ser organizada no Distrito Federal, exige mestres devidamente especializados fora do país (TEIXEIRA, 1932b, p. 103).

Segundo Vicenzi (1986), a nova administração do Distrito Federal programou grandes mudanças na educação, contudo, a mesma recebeu um acervo meritório de medidas tomadas anteriormente por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo. Anísio Teixeira partiu desse acervo em sua campanha para expansão e modernização do sistema escolar no nível primário, médio e superior,

Como fiel defensor dos ideais escolanovistas para com a educação, Anísio Teixeira, mesmo assumindo o cargo da Instrução Pública do Distrito Federal não se afastou de suas funções como propagador e defensor dos pressupostos renovadores para o ensino e a política educacional brasileira. Como já relatamos, no início de 1932, o grupo defensor dos pressupostos escolanovistas para a educação brasileira, estava em fase final de organização para a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Ao longo de mais de quatro anos, na Secretária da Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro), Anísio Teixeira não fez outra coisa senão tentar implantar as idéias do Manifesto. Já em São Paulo, também à frente da Educação, Fernando de Azevedo representou outra base fundamental para a sonhada reconstrução educacional. O Manifesto dos Pioneiros foi publicado em março de 1932, dias antes ocorria uma grande ação de Anísio Teixeira no Distrito Federal, a criação do Instituto de Educação.

5.1 A criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro

O Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi criado pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, sendo o resultado da incorporação do prédio da antiga Escola Normal⁹⁹. O novo Instituto, além de herdar um edifício recém inaugurado, com uma estrutura moderna para os padrões educacionais brasileiros da época, recebeu novas instalações e moderna aparelhagem de ensino, passando a possuir uma Escola de Professores; uma Escola

⁹⁹ O prédio da antiga Escola Normal do Rio de Janeiro, localizado na rua Mariz e Barros, foi inaugurado em outubro de 1930, na administração Prado Junior, tendo Fernando de Azevedo como Diretor da Instrução Pública.

Secundária; uma Escola Primária e um Jardim de Infância, além de laboratórios e escolas de aplicação para a prática do professorado¹⁰⁰.

A criação do Instituto de Educação, por Anísio Teixeira, representou uma ação inovadora para uma melhor adaptação da formação docente às novas transformações que a década de trinta trouxe à sociedade brasileira. Segundo Castro (1986), a formação adequada de professores representou o principal problema a ser sanado na administração de Anísio Teixeira. A preocupação com a carreira do magistério e sua valorização passou a ser preocupação fundamental para o bom desempenho da educação pública do Distrito Federal.

Grande estudioso em relação aos estudos educacionais, Anísio Teixeira sabia que o primeiro passo para melhorar o ensino e a aprendizagem estava na formação adequada docente, como também, na valorização e adequação do aperfeiçoamento dos professores já formados.

O decreto de criação do Instituto busca resolver a primeira parte do problema: a formação do professor. Por esse plano, a Escola Normal existente é transformada em um Instituto de Educação, destinado a ministrar educação secundária e a preparar professores primários e secundários (CASTRO, 1986, p. 52).

O Instituto de Educação mesmo tendo em seu projeto inicial a realização da formação de professores secundários, até a fundação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, somente realizou a formação superior do professor primário, em um curso de 2 anos de duração. Mesmo diante da grande necessidade para formação pedagógica e técnica de professores secundários, a Escola de Professores do Instituto de Educação, até 1935, não possuía a estrutura necessária para a realização desse curso.

Segundo Lemme (2004), o Instituto de Educação tornou-se uma instituição modelar de formação de professores primários do Distrito Federal. Seu curso formou vários educadores do mais alto nível. Com uma estrutura física adequada e moderna, a Escola de Professores do Instituto de Educação representou, segundo Tanuri (1969), a pioneira tentativa de aproximar ao nível universitário a formação do professorado primário brasileiro, superando o antigo padrão do ensino normal. “Esta escola, cuja organização está calcada na dos “Teachers Collge” americanos, foge, por isso mesmo, aos moldes geraes das escolas brasileiras. O ensino não está distribuído por matérias discriminadas, ou cadeiras, mas simplesmente por secções” (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRICTO FEDERAL, 1935, p. 14).

¹⁰⁰ O artigo publicado em 1934, na revista *Arquivos do Instituto de Educação*, descrevia as instalações do Instituto com 64 salas de aula e laboratórios, 14 salas de administração, 3 salas de biblioteca, 4 salas de serviço médico e dentário, um ginásio para educação física, um auditório e um jardim de infância.

O ensino na Escola de professores foi dividido por Seções. Segundo Castro (1986), cada Seção¹⁰¹ possuía um professor-chefe, professores e assistentes. Os professores-chefe formaram o Conselho técnico da Escola que se reunia com o Diretor para a elaboração dos programas e a discussão de questões pertinentes ao bom funcionamento da instituição.

A criação da Escola de Professores procurou realizar uma profunda modificação nos métodos de formação de professores. De acordo com Castro (1986), para Anísio Teixeira a formação superior de professores no Instituto de Educação, visava conciliar a arte e a ciência, entre o conhecimento teórico e a aplicação prática desse conhecimento. Nesta lógica, não se poderia separar os estudos das chamadas ciências da educação dos estudos das matérias que se vai ensinar. Esse caminhar junto, entre os estudos pedagógicos e os estudos técnicos, representou uma característica peculiar do projeto de Anísio Teixeira para formação docente quando Secretário da Educação do Distrito Federal.

Em relação à organização do Instituto de Educação, o Jardim de Infância aceitava crianças de 4 a 6 anos e proporcionava um estágio de três anos para os futuros professores. A Escola Primária, segundo os “Arquivos do Instituto de Educação”¹⁰², estava dividida em 5 séries e era nela que os alunos da Escola de Professores realizavam a sua prática de ensino. Já a Escola Secundária dividia-se em 2 ciclos. Um fundamental, de 5 anos, que seguia o programa do Colégio Pedro II, mais matérias de Higiene, Puericultura e Trabalhos Manuais e um ciclo complementar de um ano, com matérias específicas como Literatura, Inglês ou Alemão, Psicologia, Estatística Aplicada à Educação, História da Filosofia, Sociologia, Desenho e Educação Física¹⁰³. O interessante nesse curso complementar era o fato dele ser obrigatório para os alunos que buscassem matricular-se na Escola de Professores.

A admissão à Escola Secundária, que posteriormente daria acesso a Escola de Professores, para o curso superior de formação primária, dependia muito das condições de idade, saúde, inteligência¹⁰⁴ e aptidão para o magistério. O fato de o curso receber alunos

¹⁰¹ O professor-chefe, de cada Seção deveria promover a unidade e a articulação do ensino das diferentes matérias.

¹⁰² Localizado no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

¹⁰³ Em relação à obrigatoriedade da execução do Ensino Religioso como disciplina nas escolas públicas brasileiras, a partir da confirmação do decreto de 1931 na Constituição de 1934, percebemos que o desenvolvimento dessa disciplina transcorreu sem qualquer dificuldade no Instituto de Educação. Apesar dos grandes embates entre escolanovistas e católicos e da total reprovação da educação religiosa nas escolas, pelos renovadores, Anísio Teixeira, como Secretário da Educação do Distrito Federal, seguiu plenamente o que a Constituição ratificou. Apesar do projeto renovador buscar uma educação leiga houve uma certa harmonia na instituição com as autoridades católicas.

¹⁰⁴ Segundo Castro (1986), os alunos aceitos no exame de saúde eram submetidos a testes de inteligência organizados nos moldes daqueles utilizados para seleção no exercito americano (Escala Alfa). Nesse sentido, o primeiro nível de seletividade, caracterizado pelos exames de saúde, foi bastante reforçado, pelo teste de

selecionados e bem preparados facilitou a realização de um movimento diferenciado para a formação profissional dos futuros professores primários no Rio de Janeiro.

Quando da criação do Instituto, Anísio Teixeira sabia que precisava de um grande educador adepto de seus ideais renovadores para a administração e desenvolvimento da nova instituição. Nessa época, o nome de Lourenço Filho surgiu como ideal para a Direção do Instituto de Educação.

Segundo Monarcha e Ruy Lourenço Filho (2001), em novembro de 1931, Lourenço Filho deixou a Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, sendo logo depois, convidado pelo Ministro Francisco Campos para chefiar seu gabinete e organizar os planos da futura Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Lourenço Filho aceitou esse desafio e assumiu o novo cargo no Rio de Janeiro já em 19 de dezembro de 1931.

A mudança de Lourenço Filho de São Paulo para o Rio de Janeiro facilitou a sua ida para a Direção da Escola de Professores. O próprio Anísio Teixeira (1959) relata que, já no início de 1932, ele se encontrou com o Ministro Francisco Campos, para lhe pedir a liberação de Lourenço Filho para assumir a Direção da Escola de Professores do Instituto de Educação. Com a anuência do Ministro, Lourenço Filho, em março de 1932, aceitou dirigir o Instituto, cargo que ocupou até 1937.

Segundo Castro (1986), o Decreto 3.810, que criou o Instituto de Educação, permitia ao Diretor da Escola de Educação a direção de todo o Instituto, além da função de organização geral dos cursos e programas, da orientação do ensino e da fixação das normas do regime escolar.

Toda amplitude de funções que o Diretor da Escola de Educação recebeu, com a reforma de Anísio Teixeira, representou uma grande novidade na estrutura educacional brasileira pois, o que no país todo, era fixado por leis ou regulamentos, na Escola de Professores foi responsabilidade direta do Diretor. Nesse contexto, se a autonomia do Diretor repassava ao mesmo, grande responsabilidade, também, permitia a ele resolver de imediato e sem burocracias os interesses peculiares do ensino.

A obra do Instituto foi sua, levando eu tão longe meu escrúpulo, que jamais presidi o que quer que fôsse naquela grande casa de educação, de que o fiz diretor efetivo, contrariando legislação geral, para que todos vissem que nenhuma autoridade ali era maior do que do mestre, cheio de equilíbrio e experiência, a quem as circunstâncias me haviam permitido entregar a formação do magistério da Capital do meu país (TEIXEIRA, 1959, p. 66).

Como Diretor e professor catedrático da Escola de Professores, Lourenço Filho atendia com profissionalismo às solicitações de todas as escolas do Instituto (Jardim de Infância, Escola Primária e Escola Secundária). Em relação à Escola Secundária, temos que associar o nome de Mário de Brito, que como Diretor desta escola, sempre cooperou com Lourenço Filho na solução dos problemas ligados ao Instituto.

Quando assumiu a Direção do Instituto de Educação, Lourenço Filho, adquiriu a responsabilidade de implementar um projeto renovador para a nova instituição. Com uma capacidade de adaptação inquestionável, o novo Diretor foi responsável por erigir a memória do novo centro com a publicação do periódico *Arquivos do Instituto de Educação*. Esta revista trouxe visibilidade às experiências e pesquisas desenvolvidas na instituição.

Por seus livros, estudos e conferências; por suas experiências levadas a efeito em algumas das nossas escolas primárias para aferição da validade dos testes de maturidade; por sua idoneidade profissional e, ainda, pela oportunidade que teve de traduzir em termos de ação prática o seu pensamento educacional, conferindo ao Instituto uma organização de autentica casa de educação, pôde o Professor Emérito Lourenço Filho impor às gerações de estudantes que por ali passaram, e a todos os professôres que com êle privaram, a marca definitiva e inapagável da sua presença (SILVEIRA, 1959, p. 82).

Ainda em relação ao Decreto que criou o Instituto de Educação, Anísio Teixeira previa, por meio do artigo 83, a necessidade imediata de preparar, fora do Brasil, os professores para os cursos de Matérias de Ensino e Práticas de Ensino, a serem lecionados no Curso de Formação Superior de Professores Primários.

Segundo Castro (1986), como aconteceu no caso da criação do Fundo Escolar Permanente, entraves e oposições impediram que um grupo de professores realizasse especializações nos Estados Unidos, mesmo com toda regulamentação acertada com o presidente do Institute of International Education de Nova York.

O fato das despesas financeiras para a qualificação dos professores nos Estados Unidos terem sido consideradas como supérfluas pelo Governo do Distrito Federal, criou uma crise na Secretária da Educação, levando Anísio Teixeira a pedir demissão de seu cargo, contudo, essa atitude foi logo descartada pelo educador.

De acordo com Castro (1986), não se sabe ao certo quais foram os argumentos para convencer Anísio Teixeira a permanecer no cargo. Indagamos que talvez as necessidades de prosseguir as reformas já realizadas, tenham atraído Anísio de volta a Secretária da Educação, mesmo ele não tendo as condições que julgava necessárias para implantar suas idéias

progressivas na educação. Contudo, esse acontecimento causou sérias repercussões ao projeto de formação de professores no Distrito Federal.

Por vários motivos, como esse, percebemos que a realização de transformações renovadoras na educação do Rio de Janeiro não foi tarefa fácil. Em muitos momentos, Anísio Teixeira teve grande oposição política e ideológica em seu projeto.

5.1.1 *Curso Superior de Formação do Professor Primário*

Antes de considerarmos o Curso para Formação do Professor Primário, da Escola de Professores, vamos analisar como se realizou o processo de seleção para a Escola Secundária do Instituto de Educação, visto que apenas os alunos ingressantes nela poderiam realizar sua formação superior na Escola de Professores.

O fato de o sistema de seleção para a Escola de Professores apresentar-se fechado, no qual o aluno deveria ter a obrigação mínima de 8 anos de estudos direcionados (5 anos na Escola Secundária, 1 ano no Curso Complementar e 2 anos no Curso Superior para Formação do Professor Primário), tinha o objetivo de garantir que o educando, ao ingressar no curso, tivesse recebido uma sólida formação geral, além de ter revelado aptidão para carreira do magistério.

Apesar dos renovadores pregarem uma visão democrática de igualdade de oportunidades para o ensino, o número de vagas tanto na Escola Secundária como, principalmente, na Escola de Professores, era limitado. Esse fato demonstrava que o acesso ao Instituto de Educação só foi permitido a alunos bem preparados, que pudessem ser aprovados no processo seletivo. Com essas exigências o Instituto de Educação se caracterizou como uma instituição de alto nível educativo, mas, restrita a formar uma elite intelectual, pelo qual apenas os mais aptos teriam condições de realizar sua formação profissional.

Segundo Castro (1986), o regulamento de admissão na Escola Secundária procurou atender às condições especiais de saúde e de inteligência, além de avaliar o aproveitamento nos estudos anteriores dos candidatos. Anísio Teixeira, quando Diretor da Instrução Pública, sempre procurou os alunos mais preparados para realizar uma formação renovada do futuro professor.

Castro (1986), ainda relata que, em 1933, dos 949 candidatos a Escola Secundária do Instituto de Educação, apenas 268 foram aprovados (30,3%). Já em 1934, dos 861 candidatos,

somente 172 puderam cursar o ensino secundário na instituição (19,9%). Naquele ano o número de aprovados foi inferior ao número de vagas, que era de 200 alunos. Mesmo com vagas remanescentes, apenas os aprovados no processo seletivo poderiam estudar na escola.

Pelas precárias condições das escolas primárias, como também, pela imensa dificuldade das crianças cursarem o ensino fundamental da época, tornou-se bem difícil aos alunos pertencentes às classes mais populares, conseguirem adentrar no Instituto de Educação. O processo de seleção, com sua enorme exigência de preparação, impossível de obter em uma escola pública primária, desconsiderou as desigualdades sociais do Rio de Janeiro, onde o acesso à escola primária ainda era bem deficiente.

Cabe indagar, então, onde fica a igualdade de oportunidades, o posicionamento pelo mérito, pelo desenvolvimento de aptidões. Parece que, no caso da admissão à escola secundária do Instituto, este discurso vem, mais uma vez, encobrir o processo de seleção que tem como base o nível sócio-econômico dos alunos e que identifica a elite intelectual com a elite econômica e social (CASTRO, 1986, p. 73).

Após o ensino secundário e o curso complementar no Instituto de Educação os alunos selecionados, que objetivavam seguir carreira no magistério, deveriam realizar sua formação superior na Escola de Educação. O Curso de Formação do Professor Primário foi organizado e dividido em 10 Seções:

- I – Biologia Educacional e Higiene.
- II – História e filosofia da Educação, Educação Comparada e Administração Escolar.
- III – Psicologia Educacional e Sociologia Educacional.
- IV – Matérias de Ensino Primário.
- V – Matérias de Ensino Secundário.
- VI – Desenho e Artes Aplicadas.
- VII – Música.
- VIII – Educação Física, Recreação e Jogos.
- IX – Prática de Ensino Primário.
- X – Prática de Ensino Secundário.

Essa divisão em várias Cadeiras autônomas visava programar uma homogeneidade e equilíbrio na formação tanto profissional, como cultural do futuro professor. Em relação às Seções direcionadas para o ensino secundário, notamos que a Escola de Professores já possuía um projeto para a formação desse professor, contudo, como já nos referimos, até a fundação da Universidade do Distrito federal, em 1935, o Instituto de Educação realizou apenas a formação superior do professor primário.

As secções referentes á formação de professores para o ensino secundário ainda não se achavam providas. Em 1933 e 1934 funcionaram os cursos regulares para a formação do professorado primário, cursos de extensão, de aperfeiçoamento (para professores e directores, orientadores do ensino primário, instructores technicos) e extraordinários (para professores de vários Estados, commissionados pelos respectivos governos, para estagio no instituto) (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRICTO FEDERAL, 1935, p. 15).

Nos dois anos de estudo, no Curso Superior de Formação do Professor Primário, verificamos que o planejamento do primeiro ano das aulas foi organizado com ênfase nas disciplinas de fundamentos e, no segundo ano, o destaque foi dado às disciplinas de aplicação. Na transição do primeiro para o segundo ano, o curso preocupou-se com a ligação da parte teórica com a parte prática, realizando estudos de caráter intermediário para uma melhor interação da teoria com a prática.

Segundo Castro (1986), cada ano letivo dividia-se em três períodos. No primeiro ano, os três primeiros trimestres centraram-se no estudo de Biologia Educacional, Psicologia Educacional e Sociologia Educacional¹⁰⁵. O programa da Escola de Professores do Rio de Janeiro se assemelhou, em alguns aspectos, ao programa do Instituto de Educação de Fernando de Azevedo em São Paulo. Toda essa similaridade fazia parte de uma perspectiva comum para o desenvolvimento dos ideais escolanovistas para a educação e a formação de professores. Contudo, nesse período verificamos que existiam vários projetos renovadores para a educação. O constante intercâmbio entre Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e vários outros educadores, mostrou-se importante para o aumento da influência dos ideais da Escola Nova no meio político-educacional brasileiro.

No segundo ano do curso, mais da metade do tempo letivo diário foi dedicado à disciplina de Prática de Ensino e todas as outras disciplinas, desse ano, que se ligavam a ela¹⁰⁶. Já a disciplina de Filosofia da Educação foi ministrada apenas no último trimestre do curso, quando os alunos já possuíam um conhecimento mais elaborado sobre a experiência de ensino.

Montado, assim, o programa, com objetivos visivelmente profissionalizantes, mas sem perder de vista a necessidade da fundamentação teórica, parecem de extrema importância, uma vez que servem de elo de

¹⁰⁵ Paralelamente, durante todo o primeiro ano do curso estudava-se História da Educação, Artes e Educação Física. Neste programa, o primeiro trimestre começava com um curso de Introdução ao Ensino, apresentando um panorama geral das questões a serem estudadas.

¹⁰⁶ Apesar de a primeira vista a disciplina Prática de Ensino parecer ser privilegiada na Escola de Professores, ela não foi considerada uma disciplina autônoma, pois, nas próprias palavras do Diretor Lourenço Filho, sem os fundamentos da Biologia, da Psicologia, da Sociologia, da História da Educação e da Filosofia, não haveria uma prática de ensino bem feita.

ligação entre a teoria e a prática, os estudos intermediários. Observa-se a preocupação dos organizadores do programa em ressaltar que esses estudos, compreendidos na seção de Matérias de Ensino Primário – cálculo leitura e linguagem, literatura infantil, ciências naturais e estudos sociais – não devem ser confundidos com Didática Geral, nem com Metodologia *stritu sensu* (CASTRO, 1986, p. 75).

Com a criação do Instituto de Educação, Anísio Teixeira procurou realizar, com o apoio de Lourenço Filho na Direção da instituição, uma formação de professores de caráter profissional, voltado para prática, mas concebendo ao futuro docente uma sólida formação cultural.

Em dezembro de 1934 a Escola de Professores formou a primeira turma de professores primários de nível superior do Brasil. Lourenço Filho no discurso da formatura desta turma expressou a importância desse fato para a educação do país.

Sois os primeiros a receber, em terras do Brasil, depois de estudos em nível universitário, o certificado de habilitação para o magistério elementar. Este é um dia memorável para a educação do país. (...) O que caracteriza a reorganização do aparelhamento escolar realizado na administração Pedro Ernesto é uma visão de conjunto tão orgânica que ligará indissolavelmente o nome desse preclaro administrador e do Sr. Anísio Teixeira à história da educação no Brasil. (...) A obra destes três anos em prol da educação popular será julgada como merece, como um dos acontecimentos sociais mais empolgantes que a Revolução veio permitir, para a felicidade do Brasil (LOURENÇO FILHO, 1934).

Ao elevar a formação do professor primário ao nível superior, Anísio Teixeira buscou qualificar o futuro docente com uma competência profissional que garantisse a qualidade do ensino da escola pública primária. Segundo Castro (1986), o projeto renovador carioca para a formação docente procurou implementar no Instituto de Educação todas as condições de recursos materiais necessários, além dos melhores professores que havia na época, para a realização desse projeto.

A contribuição do pensamento de Anísio Teixeira para a educação brasileira, na sua tentativa de organizar uma estrutura educacional pública, leiga e gratuita, demonstrou alcance inovador e pioneiro para sua época. A Escola de Professores atendia, de acordo com os pressupostos renovadores de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, tanto na formação do quadro docente futuro, quanto, na representação de um centro de oportunidades aos professores já formados na busca por seu aperfeiçoamento, visando à execução das modernas práticas de organização e aprendizagem escolar.

O Instituto de Educação representou a ruptura de uma formação do magistério do Rio de Janeiro centrada em um curso de humanidades com a agregação das Cadeiras de Psicologia

e Pedagogia, que não comportava o necessário desenvolvimento dos fundamentos e das práticas de ensino, para um curso especializado, que somente poderia ser realizado após o aluno ter concluído o curso secundário. “O instituto de educação do Districto Federal constitui hoje o foco mais intenso de acção e irradiação do movimento educacional e um dos padrões mais elevados de cultura do Brasil” (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRICTO FEDERAL, 1935, p. 17).

5.2 A fundação da Universidade do Distrito Federal

A criação da Universidade do Distrito Federal, por Anísio Teixeira, representou o ponto alto de seu projeto como Secretário da Educação para a melhoria da qualificação do professor no Rio de Janeiro. Concordando com Mendonça (1993), todo caminhar para criação da nova universidade começou, em 1932, com a transformação da antiga Escola Normal do Rio de Janeiro em Instituto de Educação.

Contudo, antes da fundação da Universidade do Distrito Federal, segundo Fausto (2003), em julho de 1934, ocorreu a promulgação da Constituinte e a eleição indireta de Getúlio Vargas para a presidência do país, até três de maio de 1938. Nesse novo ambiente político, Gustavo Capanema¹⁰⁷ substituiu Washington Pires no Ministério da Educação e Saúde Pública.

Capanema se educou junto à elite intelectual mineira, viveu o momento revolucionário da década trinta e ocupou, por muitos anos, uma posição central em relação aos assuntos de educação e cultura no Brasil. Seu projeto educacional visou um ensino público abrangente,

¹⁰⁷ Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui (MG), em 1900. Em 1924 formou-se pela Faculdade de Direito de Minas Gerais. Logo depois retornou à sua cidade natal para advogar e ser professor de Psicologia Infantil e Ciências Naturais na Escola Normal. Sua carreira política iniciou-se, em 1927, ao eleger-se vereador em Pitangui. Nas eleições presidenciais, realizadas em março de 1930, apoiou à candidatura de Getúlio Vargas, lançado pela Aliança Liberal. Em 1930 retornou a Belo Horizonte tornando-se Secretário do Interior e Secretário de Justiça no Governo de Olegário Maciel. Em fevereiro de 1931, junto com Francisco Campos e Amaro Lanari, liderou a formação da Legião de Outubro, organização política criada em Minas Gerais com a finalidade de oferecer apoio ao regime surgido da Revolução de trinta. Em setembro de 1933, com a morte de Olegário Maciel, Capanema assumiu interinamente a interventoria em Minas Gerais. Contudo, o Governo de Minas Gerais foi transferido por Getúlio Vargas a Benedito Valadares, três meses depois. Como compensação, Capanema foi designado pelo presidente Vargas para dirigir o Ministério da Educação e Saúde Pública. Nomeado em julho de 1934, permaneceu no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945.

padronizado, centralizador e controlado por uma vasta burocracia, ou seja, seu projeto diferenciou-se bastante daquele buscado por Anísio Teixeira.

Segundo os registros do Arquivo Capanema (CPDOC/FGV), em 26 de julho de 1934, Gustavo Capanema foi empossado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. As negociações políticas que envolveram sua ida para o Governo Federal não foram ainda totalmente esclarecidas, entretanto, sua indicação foi efetuada sob influência de Alceu Amoroso Lima, jurista convicto, que já exercia clara liderança sobre o laicado católico nacional.

Mais significativas, no entanto, são as evidências que sugerem que Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde como parte do acordo geral que então se estabelecera entre a Igreja e o regime de Vargas, proposto anos antes por Francisco Campos. A parte não dita, mas certamente de conseqüências mais profundas, foi a entrega do Ministério da Educação a Capanema, como homem de confiança da Igreja e encarregado de levar à frente seu projeto educacional e pedagógico, tal como era expresso através de seu representante leigo mais autorizado, Alceu Amoroso Lima (SCHWARTZMAN, BOMENY E COSTA, 2000, p. 65).

Após os grandes embates educacionais entre católicos e renovadores, em torno do capítulo da educação e cultura na Constituição de 1934, Capanema conseguiu desenvolver seu Ministério claramente influenciado pelos preceitos conservadores da Igreja Católica¹⁰⁸. Nesse cenário, o novo Ministro não concordava com o projeto educacional de Anísio Teixeira para a criação de uma Universidade Municipal no Rio de Janeiro. Na verdade, Capanema sempre tentou esvaziar a criação da UDF, visto que seu projeto universitário estava vinculado à fundação da Universidade do Brasil, como instituição modelar para todo o país.

Por outro lado, Getúlio Vargas não se ateve fielmente ao pacto com a Igreja Católica como Capanema o fez. Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), a área de educação não representou as principais preocupações do presidente. O Ministro da Educação apresentou razoável liberdade de ação¹⁰⁹. Vargas não tinha o interesse em perder o apoio da Igreja

¹⁰⁸ Capanema nos anos que antecederam sua indicação como Ministro não tinha uma ligação estreita com as correntes católicas. Sua aproximação à Igreja deveu-se, principalmente, por fatores de ordem política. Segundo Schwartzman, Boemy e Costa (2000), Capanema se valeu do apoio da Igreja Católica para chegar ao Ministério, e a ele se limitou, tratando de dar cumprimento ao mandato que havia recebido. Alceu Amoroso Lima foi o principal conselheiro de Capanema no Ministério, indicando nomes, vetando outros, além de propor leis e implementar justificativas às principais iniciativas do novo Ministro.

¹⁰⁹ No início de 1935 o Ministro Capanema tentou convidar para o cargo de Diretor Nacional de Educação Fernando de Azevedo. Apesar de Capanema ter desenvolvido um trabalho no Ministério da Educação voltado aos interesses jurista e católico, ele possuía um certo vínculo com o movimento da Escola Nova. Contudo, como relatam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), os interesses políticos tiveram preponderância nas decisões de Capanema e o nome de Fernando de Azevedo foi vetado por Alceu Amoroso Lima. O Ministro mostrou fidelidade em seu pacto com os ideais católicos.

Católica, desde que ela não cobrasse um apoio maior do que as emendas religiosas já implantadas.

Mesmo com toda oposição do Ministro Capanema, Anísio Teixeira não desistiu da fundação da nova instituição. A UDF, para o Secretário da Educação do Distrito Federal, deveria ser um centro de investigação e de pesquisa científica, representando um novo locus para a construção de uma cultura mais adequada à civilização contemporânea. Nesse momento, a crítica de Anísio Teixeira atingia diretamente os estabelecimentos universitários da época, marcados, essencialmente, por escolas profissionalizantes com um grande formalismo, fechado e limitado a restritas camadas sociais que podiam usufruir desse ensino.

Como relata Schwartzman (1979), a nova universidade a ser instalada no Rio de Janeiro, assumiria a tarefa de moldar as classes intelectuais do país, que se apresentava restringida ao autodidatismo precário. A UDF preencheria a necessidade há muito sentida, no Brasil dos anos trinta, de uma instituição capaz de treinar e formar adequadamente os professores secundários, como também, pesquisadores em vários campos de ação.

Para Anísio Teixeira, a Universidade representou um espaço para a socialização do saber, permitindo o rompimento da tradição autodidata e viabilizando uma produção coletiva do conhecimento. Em relação à formação de professores, Anísio Teixeira sempre relatava a importância de se realizar projetos voltados a permitir uma qualificação permanente para os docentes.

Segundo Mendonça (1993), Anísio Teixeira dizia, quando da criação da UDF, muito ainda poderia ser buscado para o Brasil atingir um quadro favorável na formação de intelectuais e professores de todos os gêneros. A justificativa para a criação da nova Universidade no Rio de Janeiro criticava a administração educativa federal, pois o centro educacional com fins culturais que Anísio propunha representava o preenchimento de uma lacuna não instituída no país. Nessa lógica, a UDF se proporia a exercer a coordenação intelectual do país, transformando-se num grande centro de irradiação científica literária e filosófica. “Anísio Teixeira enfatizaria que a diretriz essencial do novo instituto consistia em promover a cultura desinteressada e assegurar a preparação para a carreira intelectual” (PAIM, 1981, p. 78).

A criação da Universidade do Distrito Federal somente chegou a ser instituída de fato, em virtude do movimento iniciado com a Revolução de Trinta, uma vez que a partir dessa nova constituição política do país foi que o Distrito Federal (Rio de Janeiro) adquiriu autonomia político-administrativa necessária para essa realização.

Apesar de a UDF ter representado, por alguns anos, a esperança dos setores liberais da intelectualidade do Rio de Janeiro, que enfim visualizavam uma instituição de nível superior à altura de suas aspirações, para o desenvolvimento da cultura nacional. O projeto da nova Universidade foi fortemente criticado pelos setores mais conservadores da elite política brasileira, como também da Igreja Católica. Esses setores analisavam a UDF como um estabelecimento de propagação comunista, além de representar um empecilho ao projeto universitário almejado pelo Ministro Gustavo Capanema¹¹⁰.

Esta vocação liberal, se por um lado entusiasmava os intelectuais e atraía para a nascente instituição os melhores talentos, era por outro um desafio direto ao projeto universitário acalentado pelo Ministério da Educação, e provocava arrepios nos setores militantes da Igreja. “A recente fundação de uma universidade municipal”, escreve Alceu Amoroso Lima ao ministro, com a nomeação de certos diretores de faculdades, que não escondem suas idéias e pregações comunistas, foi a gota d’água que fez transbordar a grande inquietação dos católicos (SCHWARTZMAN, BOMENY E COSTA, 2000, p. 227).

Fávero (2000) relata que os intelectuais católicos e o Ministro Capanema demonstraram-se contra a referida proposta para a criação da nova Universidade, mas Getúlio Vargas procurando apoio em Pedro Ernesto, por ocasião de sua expressiva vitória eleitoral para a prefeitura da capital do país, autorizou o decreto para a criação da instituição, mesmo passando por cima das concepções do Ministro da Educação.

Assim, em 4 de abril de 1935, foi assinado pelo prefeito Pedro Ernesto o Decreto 5.513¹¹¹, que instituía a Universidade do Distrito Federal, que dentre as várias finalidades, previa a formação do magistério em todos os seus graus.

De acordo com Vicenzi (1986), na exposição dos objetivos da UDF verifica-se a ausência da menção às “elites” ou “formação de classes dirigentes”, que foram as principais referências no Decreto que criou a Universidade de São Paulo. Na verdade, dentro do projeto inovador de Anísio Teixeira para a UDF, percebia-se uma inspiração diferente daquela que norteou a criação da USP. Nesse sentido, verificamos, também, algumas diferenças nos projetos escolanovistas para a educação em São Paulo e no Rio de Janeiro. A corrente liderada por Anísio Teixeira foi chamada por ‘liberal democrática’, em contraposição à de Fernando de Azevedo chamada ‘liberal elitista’.

¹¹⁰ Segundo o novo Ministro, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, que foi projetada, em 1931, no Estatuto das Universidades Brasileiras, deveria ser o único modelo a ser seguido por todas as instituições de ensino superior do país.

¹¹¹ Este Decreto encontra-se transcrito na íntegra no livro de Fávero (2000), *Universidade e poder*.

Nesses agitados meses de 1935, durante a gestão do prefeito Pedro Ernesto, foi instituída a Universidade do Distrito Federal (UDF), graças ao esforço, tenacidade e iniciativa de Anísio Teixeira. Esta Universidade surgiu com vocação científica e estrutura totalmente diferente das universidades existentes no país, inclusive da USP. Como essa, a UDF nasceu da luta do novo contra o velho (FÁVERO, 2000, p. 64).

Segundo Romanelli (1998), a UDF apresentava estrutura arrojada, caracterizada por não possuir as três faculdades tradicionais (Medicina, Engenharia e Direito) e ter a Faculdade de Educação, na qual se situava o Instituto de Educação. “Esta é chamada de Universidade de Educação, pelo fato de optar, entre seus objetivos, primordialmente pela formação de professores” (KULLOK, 2000, p. 44).

A UDF apresentava os seguintes órgãos principais: Instituto de Educação; Escola de Ciências; Escola de Economia e Direito; Escola de Filosofia e Letras; Instituto de Artes e Instituições complementares para experimentações pedagógicas, práticas de ensino, pesquisa e difusão cultural¹¹².

Saviani (2005b) expõe que a denominação Escola de Educação foi o nome dado para a Escola de Professores do Instituto de Educação, após sua incorporação à Universidade do Distrito Federal.

O Instituto de Educação que tem por fim prover formação do magistério e concorrer, como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica nacional, fica diretamente incorporado à universidade pela sua atual Escola de Professores, que passa a denominar-se Escola de Educação, mantidos os objetivos estabelecidos pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932 (DISTRITO FEDERAL, 1935).

Já na fundação da UDF, em 1935, o Instituto de Educação apresentava-se como a viga mestra da Universidade. É bem verdade, que o Instituto representava a única Escola da Universidade com prédio próprio e em pleno funcionamento, desde 1932. A importância do Instituto de Educação estava alicerçada no valor que Anísio Teixeira concedia ao professor primário e secundário na reconstrução da sociedade. Nos primeiros cursos da UDF, para formação de professores, almejava-se transmitir ao futuro profissional uma sólida cultura geral, com consistência e profundidade nas disciplinas de conteúdos específicos e grande destaque para a formação pedagógica.

¹¹² A principal função imediata da UDF foi à formação de professores secundários. O Instituto de Educação representou o centro dos estudos pedagógicos, os estudos em torno dos cursos técnicos ficaram divididos em várias Escolas: Escola de Ciências, cursos de Física; Matemática; Química e História Natural. Escola de Economia e Direito, cursos de Geografia; História; Sociologia e Ciências Sociais. Escola de Filosofia e Letras, cursos de Português e Literatura; Língua Latina; Língua Inglesa.

Segundo Mendonça (1993), a incorporação do Instituto de Educação a UDF não representava apenas a função de formar professores para o ensino primário e secundário, mas, também, para a constituição de um centro de documentação e pesquisa objetivando a formação de uma cultura pedagógica nacional.

Com a criação da Universidade em abril de 1935, a inscrição para os vestibulares foi aberta em 22 de junho, com o ano letivo tendo início em julho e encerrando-se em março de 1936. Segundo Paim (1981), a Reitoria da UDF iniciou suas funções, primeiramente, no prédio do Instituto de Educação, na Rua Mariz e Barros. De acordo com o artigo 10º, que criou a nova Universidade, a instituição teria em seu programa 27 cursos¹¹³.

Segundo Vicenzi (1986), Anísio Teixeira como Reitor interino da UDF, assinou mais cinco instruções posteriores ao Decreto de 4 de abril, especificando mais detalhes nas funções dos vários Institutos e Escolas da nova universidade. Dessas novas instruções a primeira detalhava como seria a formação do professor secundário, que compreenderia: Cursos de Fundamentos (matérias de cultura geral indispensáveis ao professor, Biologia e Sociologia e Belas Artes), Cursos de Conteúdo (matérias específicas a cujo ensino se destina o professor, ministradas do ponto de vista de cultura especializada e de seleção de material para o ensino no nível secundário), Cursos de Integração Profissional (compreendendo os estudos de Educação, Psicologia Educacional, Medidas Educativas, Organização e Programa da Escola Secundária, Filosofia da Educação e Prática do Ensino Secundário)¹¹⁴.

Em relação ao projeto renovador de Anísio Teixeira para a formação de professores secundários no Rio de Janeiro, verificamos a ação inovadora do referido autor em buscar uma articulação entre o conteúdo das matérias específicas e as técnicas da arte de ensinar. Na UDF, como aconteceu no Instituto de Educação do Rio de Janeiro e diferente do ocorrido no IEUSP em São Paulo, a formação pedagógica deveria permear todo o curso, não configurando

¹¹³ 1. Cursos para habilitação ao magistério primário geral e especializado; 2. cursos para habilitação ao magistério secundário; 3. cursos para habilitação ao magistério normal; 4. cursos para administração e orientação escolar; 5. cursos de extensão e continuação para professores; 6. cursos de especialização em ciências médicas; 7. cursos de auxiliares de medicina e técnicos de laboratório; 8. cursos de enfermagem e de visitadoras; 9. cursos de ciências matemáticas, físico-químicas e biológicas; 10. cursos de ciências sociais; 11. cursos de administração e funcionalismo; 12. curso de diplomática; 13. curso de direito; 14. curso de economia; 15. curso de estatística; 16. curso de serviços sociais; 17. curso de filosofia e história do pensamento; 18. cursos de filologia, literatura e sua história; 19. cursos de jornalismo e publicidade; 20. cursos de biblioteconomia, arquivo; 21. cursos de filosofia e história da arte; 22. cursos de música, geral e aplicada; 23. cursos de desenho e pintura; 24. curso de escultura; 25. cursos de artes aplicadas; 26. cursos de artes cinematográfica, coreografia e dramática; 27. curso de arquitetura paisagista.

¹¹⁴ De acordo com a Instrução nº 1 em seu art. 12 a duração dos estudos para a formação do professor secundário seria de três anos, com os estudos distribuídos nas várias Escolas da Universidade. Com essa Instrução Anísio Teixeira ratificava os estudos pedagógicos durante todos os três anos do curso de formação de professores secundários.

como uma extensão à formação cultural. Com esse projeto, Anísio Teixeira procurou integrar os estudos de educação juntamente com os estudos dos conteúdos específicos durante todo o curso de formação secundária do professor, propondo transmitir ao novo profissional uma visão mais aperfeiçoada do processo de ensino e aprendizagem.

Não obstante Anísio Teixeira ter como inimigos ideológicos, grande parte da ala conservadora do quadro político brasileiro e a maioria dos intelectuais da Igreja Católica, o então Secretário de Educação do Distrito Federal não poupou esforços para realizar a criação da UDF. Seu discurso, na aula inaugural dos cursos da nova Universidade, exemplifica parte dos objetivos de seu projeto de renovação educacional para o país. Em julho de 1935 estava em funcionamento uma verdadeira Universidade da Educação.

A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata somente de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata somente de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou de artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso escolas muito mais singelas do que universidades. Esse país dos diplomas universitários honoríficos, é um país que deu às suas escolas uma organização tão fechada e tão limitada que substituiu a cultura por duas ou três profissões práticas, é o país em que a educação, por isso mesmo, se transformou em título para ganhar um emprego. Haverá, por acaso, demasiado ensino superior no Brasil? Não. O que há são demasiadas escolas de certo tipo profissional, distribuindo anualmente diplomas em número maior que o necessário e o possível, no momento, de se consumir. Entre essas e as escolas de que precisa o país para formar o seu quadro de intelectuais, de servidores da inteligência e da cultura, de professores, escritores, jornalistas, artistas e políticos, há todo um mundo a transpor. É qual a Universidade que abre, hoje, aqui as suas portas? É por acaso, mais uma universidade para o preparo puro e simples de profissionais, de médicos, de bacharéis, de dentistas e engenheiros civis? Não. É uma Universidade cujas escolas visam o preparo do quadro intelectual do país, que até hoje se tem formado ao sabor do mais abandonado e do mais precário autodidatismo (TEIXEIRA, 1935 a, p. 15).

Apesar de Anísio Teixeira conseguir a fundação da UDF, sua relação com Lourenço Filho (então Diretor do Instituto de Educação) tornou-se tensa após a criação da Universidade¹¹⁵. Mesmo Lourenço Filho sendo aliado de Anísio Teixeira no projeto renovador para formação de professores, implementado em 1932, no Instituto de Educação, a falta de espaço físico para a instalação de todas as Escolas e cursos da UDF, no prédio do Instituto de Educação, como queria Anísio Teixeira, aliado ao fato de somente a Escola de Professores ser integrada à Universidade, gerou um sério conflito entre os dois educadores.

¹¹⁵ Objetivando retirar Lourenço Filho do projeto educacional da UDF, Capanema convidou o Diretor do Instituto de Educação para dirigir o Departamento Nacional de Educação. Apesar de não concordar com todos os projetos implantados por Anísio Teixeira na UDF, Lourenço Filho recusou o convite do Ministro alegando responsabilidades técnicas e compromissos morais que o prendiam ao projeto educacional do Distrito Federal.

“Lourenço estava particularmente aborrecido com as novas disposições de Anísio quanto ao aproveitamento do prédio do Instituto para a instalação das Escolas de Ciências, Economia e Direito, Filosofia e Letras e Instituto de Artes, para o funcionamento da UDF” (VIDAL, 2001, p. 241).

Lopes (2006) esclarece que não somente Lourenço Filho, como todo corpo docente da Escola de Professores, teve a nítida impressão de que o Instituto de Educação estava sendo desmembrado. Lourenço Filho chegou a ponto de se rebelar contra as Instruções que estabeleciam as normas de funcionamento dos diferentes cursos da nova universidade.

Em memorial apresentado confidencialmente a Anísio, Lourenço afirmava que as recentes atitudes levariam à “supressão da unidade administrativa do Instituto de Educação”, e relembra o Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, que criara o Instituto, onde era enfatizada a importância da escola como centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional. Função essa que via ameaçada pela quebra de sua unidade administrativa (VIDAL, 2001, p. 241-242).

Na verdade, os projetos educacionais de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, mesmo ambos sendo escolanovistas, não eram os mesmos. Enquanto Anísio Teixeira buscava uma articulação para a formação pedagógica durante todo percurso na formação dos professores, Lourenço Filho insistia que o Instituto de Educação deveria fornecer licenças docentes aos alunos após os mesmos terem obtido as licenças culturais nas demais Escolas e Institutos da Universidade¹¹⁶.

Segundo Lopes (2006), Lourenço Filho partia da hipótese que a UDF compunha-se de um núcleo cultural (Escolas de Ciências, Letras, Economia e Direito) e de um outro núcleo com caráter mais profissional (Instituto de Educação e Instituto de Artes). Com essa divisão Lourenço Filho propunha o funcionamento das escolas culturais em um mesmo local, sendo assim, os dois Institutos deveriam ter uma localização à parte. Tentando não causar o desmembramento do Instituto de Educação com a agregação de sua estrutura aos novos cursos da UDF, Lourenço Filho propunha manter o Instituto de Educação como uma unidade administrativa e técnica¹¹⁷.

¹¹⁶ A concepção de Lourenço Filho, de certa forma, foi a que norteou os cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, criada por Capanema em 1937, representando o famoso esquema 3 + 1 que marcou a formação de professores nas universidades brasileiras. Essa regulamentação obrigou que os estudos pedagógicos somente poderiam ser realizados após a conclusão dos estudos específicos.

¹¹⁷ Neste caso a proposta de Lourenço se aproximava ao que acontecia em São Paulo no IEUSP. No projeto de Fernando de Azevedo, o IEUSP era responsável apenas pela formação pedagógica do futuro professor, deixando os ensinamentos específicos como função da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

O desentendimento entre os dois educadores¹¹⁸ somente obteve um abrandamento quando Anísio Teixeira, no intuito de resguardar a denominação do Instituto de Educação e seu conjunto de escolas, instituiu como Reitor interino da UDF, as Instruções nº 4. Segundo relata Vidal (2001), a Escola de Educação incorporou-se diretamente à UDF, mas não seu Diretor, que continuou a ter a orientação técnica dessa escola e a ser o Diretor do Instituto de Educação. Neste contexto, Lourenço Filho manteve a unidade administrativa do Instituto de Educação, contudo, perdeu o poder sobre a formação do professor secundário¹¹⁹, que no projeto de criação do Instituto de Educação era de sua competência, mas se tornou incumbência das Escolas de Economia e Direito, Ciências e filosofia e Letras da UDF.

No segundo semestre de 1935, com a chegada de Afrânio Peixoto, da Europa (primeiro Reitor da UDF) e a saída da sede da Reitoria da Universidade, das instalações do Instituto de Educação, havia-se chegado a um ponto final nas discussões. Fernando de Azevedo, em uma carta enviada a Lourenço Filho, em 29 de outubro de 1935, relatava a alegria de uma solução satisfatória e definitiva para o conflito.

Fico realmente satisfeito por ter contribuído de algum modo, e na medida de minhas forças, não só para o restabelecimento de sua tranquilidade e da harmonia de vistos, entre v. e o Anísio, como também para restaurar, na sua modelar organização, o Instituto de Educação do Rio que é, sem exagero, um produto de glória da educação nacional (AZEVEDO, 1935).

Em relação à formação de professores secundários, Anísio Teixeira, quando Reitor interino da nova Universidade, em artigo único, ratificou os dez cursos para formação do professor secundário¹²⁰, na UDF. Vale dizer que os estudos específicos, os de cultura geral e os pedagógicos foram propostos para se realizarem simultâneos ou sucessivamente.

Segundo Vicenzi (1986), a UDF mediante o contexto educacional brasileiro da década de trinta, representou uma universidade muito original. A divisão interna da instituição, os cursos oferecidos, a influência norte-americana, além de uma grande preocupação com a cultura geral, justificavam sua originalidade. O compromisso principal da nova instituição foi o de promover o desenvolvimento da comunidade brasileira através da educação, tendo, na adequada formação de professores, um de seus eixos básicos.

¹¹⁸ Na correspondência trocada entre Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, analisada no IEB / USP, percebe-se muitas queixas de Lourenço Filho em relação a Anísio Teixeira. Com a intenção de abrandar os ânimos e reatar a amizade entre os dois, para não atrapalhar o desenvolvimento da obra educacional que se estava realizando no Distrito Federal, Fernando de Azevedo se propôs a ir ao Rio de Janeiro para manter a unidade do grupo de educadores escolanovistas.

¹¹⁹ Lourenço Filho após a saída de Anísio Teixeira na Secretária da Educação, fez nova investida para recuperar o controle perdido na formação secundária dos professores.

¹²⁰ Eram eles: cursos para professores de Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia, História, Língua Latina, Línguas Estrangeiras, Português e Literatura, além de Sociologia e Ciências Sociais.

O projeto apresentava-se ambicioso na intenção, pois tanto Pedro Ernesto, como Anísio Teixeira, esperavam que a UDF crescesse e expandisse seu ideal em muitas direções por todo país. Vicenzi (1986) aponta que inicialmente a UDF centrou-se na estrutura já implantada no Instituto de Educação, nos cursos de formação do professor primário e, principalmente, do professor secundário.

Verifica-se, contudo, que este profissional merecia um cuidado especialíssimo: almejavam formá-lo com sólida cultura geral, firmeza e profundidade na disciplina de conteúdo específico e, sobretudo, concedendo grande destaque à formação pedagógica. Atribuía-se, por conseguinte, ao professor primário e secundário um papel muito superior ao que normalmente lhe era conferido, pois pretendia-se reformar a sociedade elevando significativamente a educação de todos. O professor precisava, portanto, ser polímorfo e abrangente, com farto conhecimento e prática de pesquisa científica (VICENZI, 1986, p. 9).

Com o início imediato das aulas, logo em 1935, os objetivos que visavam cursos direcionados para formação de profissionais pesquisadores foram adiados. Os idealizadores da Universidade julgavam que a instituição necessitava de amadurecimento para o pleno desenvolvimento da ciência. No entanto, Anísio Teixeira procurou reunir no corpo docente da UDF (apesar das dificuldades) o que havia de melhor em cada especialidade no Rio de Janeiro e no Brasil, tratando-se de garantir, assim, as condições iniciais para o florescimento da ciência.

Como ocorreu com a Universidade de São Paulo, a UDF também encontrou dificuldades para conseguir alunos ingressantes em seus vários cursos. Contudo, no caso do Rio de Janeiro, a nova instituição tinha um agravante representado pelas hostilidades do Ministro Capanema ao projeto de uma Universidade Municipal. Anísio teve pressa em colocar os cursos em pleno funcionamento, e com certa discricção, a solução imediata encontrada foi os professores da UDF saírem em busca de alunos em outras instituições superiores, fazendo propaganda e relatando vantagens dos novos cursos. Nessa tática, segundo Vicenzi (1986), foi prometido aos alunos, que uma vez formados, os mesmos ingressariam diretamente como professores nas escolas municipais, sem a necessidade de prestar concurso público.

Uma característica peculiar dos primeiros alunos ingressantes na UDF foi o fato de uma grande maioria já possuir ou estar conseguindo diploma de curso superior, conferido por outra instituição. Desse modo, a maioria dos homens vinha das Faculdades de Direito, e as mulheres do Instituto de Educação, que desde 1932, realizava a formação superior de professores primários.

De acordo com os dados colhidos junto ao CPDOC/FGV, a UDF apresentou, em 1935, 531 alunos aprovados no vestibular para os seus diversos cursos. No total, 175 na Escola de Ciências, 149 na Escola de Educação, 101 para o Instituto de Artes, 72 na Escola de Economia e Direito e 34 na Escola de Filosofia e Letras. De acordo com o Arquivo Anísio Teixeira (CPDOC/FGV), apenas 480 alunos se matricularam nesse ano. Os cursos na UDF, como se apresentava de praxe nas instituições superiores públicas, dessa época, eram pagos. Por uma série de fatores que já mencionamos, a grande maioria dos alunos ingressantes na UDF pertenciam às camadas mais abastadas economicamente do Rio de Janeiro, fato semelhante que também ocorreu em São Paulo na USP.

Durante o ano de 1935, Afrânio Peixoto viajou para a Europa com a missão de contratar professores estrangeiros para a UDF, seguindo o exemplo da FFCL em São Paulo. É bem verdade, que vieram muitos professores estrangeiros para a UDF, principalmente, franceses, contudo, esses docentes nunca foram a maioria e os professores brasileiros apresentavam o mesmo prestígio que seus colegas estrangeiros.

Segundo Paim (1981), a UDF no seu primeiro ano letivo passou por uma verdadeira prova de fogo. Além das dificuldades estruturais para a sua organização, a instituição tinha o desagrado explícito do Ministro Capanema e dos educadores católicos. Mesmo considerando essas dificuldades latentes, a nova Universidade foi atingida, de forma mais decisiva, pelos acontecimentos políticos da Insurreição Nacional Libertadora, de novembro 1935. Com a grande onda de repressão do Governo Federal em relação ao ‘fantasma’ do comunismo, o projeto inovador da UDF sofreu sérios abalos que restringiram incisivamente seu pleno desenvolvimento.

5.3 Movimento reacionário

Em 1934, com a promulgação da Constituição e a eleição indireta do presidente Vargas pelo Congresso, parecia que a democracia liberal seria instituída de fato no Brasil. Contudo, a partir de 1935 as tendências centralizadoras e autoritárias recuperaram sua influência nos meios políticos nacionais. “A abertura proporcionada pela Revolução de 30, passou a ser vista como um erro a ser corrigido” (FÁVERO, 2000, p. 64).

Por outro lado, em abril de 1935 a criação da Aliança Nacional Libertadora (ANL)¹²¹, surgiu como movimento de frente popular, representando um ponto de convergência das ideologias de esquerda.

No mesmo mês da criação da ANL, como relata Fávero (2000), foi instituída a Lei de Segurança Nacional (Lei nº 38/35). Esta Lei representou um instrumento de Getúlio Vargas na repressão aos movimentos de esquerda e aos movimentos de oposição ao poder estabelecido.

Em julho de 1935, Luís Carlos Prestes pronunciou um discurso inflamado contra o governo de Vargas, declarando que o Brasil necessitava de um governo popular e realmente revolucionário. Em resposta, o presidente Vargas, aplicando a nova Lei de Segurança, invadiu a sede da ANL, confiscou seus documentos, prendeu vários de seus líderes e decretou o fechamento da Aliança.

Os integrantes da ANL continuaram atuando de forma clandestina após seu fechamento, mesmo com o governo federal reprimindo suas ações e realizando várias prisões de seus membros. A organização de um levante contra o governo Vargas mostrava-se muito presente na época. Fausto (2003) admite que a Insurreição Nacional Libertadora¹²² começou, em novembro de 1935, no Rio Grande do Norte, onde uma junta de governo assumiu o poder por quatro dias, e se espalhou por Pernambuco e, principalmente, pelo Rio de Janeiro.

O grande crescimento da ANL, mesmo na clandestinidade, foi um acontecimento importante para compreender a Insurreição de 1935. Na verdade, o movimento de novembro aconteceu sob grande influência do Partido Comunista, que apresentava muitos militantes oriundos do movimento tenentista da década de 20. Segundo Pomar (1999), a ANL não defendia um confronto armado contra o governo federal. Naquela época, o desencadeamento do conflito armado ocorreu mediante uma conspiração do Partido Comunista, que de certa forma, desfigurou a real ideologia do movimento organizado no início de 1935.

¹²¹ Segundo Costa Faria e Barros (1982), em fevereiro de 1935, foi redigido o programa da ANL. Carlos Lacerda, que na época militava na juventude comunista, sugeriu que Luís Carlos Prestes fosse indicado Presidente de Honra da ANL. A sugestão fora aprovada, e Prestes, além de ser um dos últimos heróis da epopéia tenentista e então membro do Partido Comunista Brasileiro (PCB), não tinha se desgastado pelo exercício do poder, representando um importante líder para o movimento. A orientação da ANL tinha três alvos centrais: o imperialismo, o fascismo e o latifúndio. Seu programa preconizava a suspensão definitiva do pagamento das dívidas imperialistas do Brasil; a nacionalização imediata de todas as empresas do Brasil; proteção aos pequenos e médios proprietários e lavradores; garantia das mais amplas liberdades populares e a constituição de um governo popular. A ANL articulou em pouco mais de três meses, 1.600 núcleos por todo país e chegou a ter, somente no Distrito Federal, 50.000 inscritos. Prestes rapidamente aumentou sua influência, radicalizando as posições da Aliança e atraindo a reprovação dos setores mais conservadores e do próprio presidente Vargas. A formação da ANL se ajustou à nova orientação dada ao PCB que vinha da Internacional Comunista (I. C.), organização que, em Moscou, determinava a linha ortodoxa do movimento comunista.

¹²² Também chamada de Intentona Comunista.

Um outro ponto em relação ao desfecho do movimento relacionou-se com o fato do governo Vargas saber, com certa antecedência, da organização da conspiração comunista. Nesta lógica, o Governo Federal, de certa forma, até ajudou no desfecho da Insurreição, aproveitando o ocorrido para retomar o controle de toda situação política. Segundo Pomar (1999), a polícia, do dia 23 a 26 de novembro, realizou uma grande repressão contra o levante comunista em todo o país. As revoltas ocorridas no Rio de Janeiro estavam sendo esperadas pelo governo federal e foram rapidamente reprimidas.

De acordo com Fausto (2003), a Insurreição Nacional Libertadora foi um fracasso em todos os sentidos para os ideais da ANL, além de abrir, como consequência, o caminho para amplas medidas repressivas e autoritárias, especialmente, no Rio de Janeiro. Com isso o governo Vargas centralizou sob sua decisão a luta contra o comunismo, conquistando o apoio das elites e do Congresso Nacional.

Durante o ano de 1936 o Legislativo aprovou todas as medidas excepcionais solicitadas pelo Poder Executivo. Em janeiro, desse mesmo ano, o Ministro da Justiça anunciou a formação da Comissão Nacional de Repressão ao comunismo, que ficou responsável em investigar a participação de funcionários públicos e outras pessoas em atos ou crimes contra as instituições políticas e sociais. Além de todas essas medidas, o estado de guerra foi sucessivamente prorrogado até a decretação do Estado Novo.

Em novembro de 1935, a insurreição nacional-libertadora, conhecida como intentona comunista, foi um excelente pretexto para que o Congresso renunciasse às suas prerrogativas e delegasse ao presidente plenos poderes. Foi decretado o estado de guerra em todo território nacional, medida que se estendeu até a homologação do Estado Novo, em novembro 1937 (FÁVERO, 2000, p. 67).

Apesar de toda repressão do governo federal, desde o início de 1935, a Universidade do Distrito Federal, como já relatamos, somente conseguiu o aval para ser criada em virtude do receio do presidente Vargas perder o apoio político de Pedro Ernesto, em uma fase conturbada em que o Rio de Janeiro se encontrava.

Mesmo com a fundação da nova instituição, o ano de 1935 transcorreu com um saldo desfavorável para a UDF. Schwartzman (1979) certifica que logo na sua criação eram poucos os recursos para a Universidade adquirir equipamentos e material de ensino. A estrutura física da instituição estava longe do ideal, a Reitoria tinha-se instalado no Instituto de Educação e as aulas práticas laboratoriais eram realizadas nas escolas profissionais da Universidade do Rio de Janeiro.

Diante de todas as dificuldades no ano de sua criação, o maior problema da UDF foi a instauração de um clima político conservador no governo federal. Nessa perspectiva, o Distrito Federal sofreu uma intervenção direta do governo Vargas. Pedro Ernesto, então prefeito da capital da República, teve seu poder político discriminado por manter simpatia perante ANL. Nesta condição, Fávero (2000) esclarece que o afastamento de Anísio Teixeira da Secretaria da Educação demonstrou-se inevitável.

Anísio Teixeira, desde 1931, era alvo da liderança católica nas discussões sobre educação, reação esta que se intensificou em 1935, com a criação da UDF. A permanência de Anísio na Secretária da Educação, após os acontecimentos de novembro, não foi considerada uma boa decisão por grande parte dos políticos direitistas, como também, pelos setores conservadores da educação.

Anísio foi acusado de comunista pelos católicos, que se sentiam ameaçados pelo seu projeto de educação leiga, inteiramente assumida pelo Estado. E os dirigentes do país, que precisavam do apoio da Igreja para o seu projeto de um governo forte e autoritário, aproveitaram-se desta acusação para se livrar de um administrador incômodo e para destruir a sua obra, intervindo na educação para organizá-la de forma a que pudesse servir à nova ordem política que se configurava (CASTRO, 1986, p. 90).

Fávero (2000) relata que circulava na época o comentário que Anísio Teixeira representava o conselheiro político de Pedro Ernesto, além de ser participante da Insurreição Nacional Libertadora. Contudo, a referida autora esclarece que essas alegações não foram provadas e careciam de evidências que mostrassem a adesão de Anísio Teixeira ao comunismo. Na verdade, Anísio possuía poucos conhecimentos relacionados ao marxismo, sendo um seguidor de Dewey.

A despeito de todas as acusações contra Anísio Teixeira, seu trabalho na Secretária da Educação demonstrava seu profissionalismo e dedicação para com o ensino e a renovação nos métodos de aprendizagem e na formação de professores.

Aquele ano trágico de 1935 aproximava-se do fim. Quatro anos de trabalhos árduos, ininterruptos, sem descanso e sem tréguas, em meio a controvérsias ácidas e conquistas brilhantes e compensadoras, tinha produzido, sem dúvida, resultados extremamente positivos. A capital da república possuía agora um verdadeiro sistema de educação integrado, que compreendia desde a educação pré-escolar, os jardins de infância, até a universidade. Os órgãos técnicos de estudos, pesquisa, fiscalização e divulgação funcionavam com toda a eficiência, tendo à frente elementos dos mais qualificados e interessados em suas atividades. Anísio Teixeira podia considerar-se assim plenamente vitorioso na realização de sua obra e projetar, com segurança, desdobramentos e aperfeiçoamentos para o futuro (LEMME, 2004, p. 141).

A insistente rotulação de comunista, além do embaraço político causado ao então prefeito do Distrito Federal, fez Anísio Teixeira pedir demissão (Anexo 1) de seu cargo. A carta que Anísio Teixeira enviou ao prefeito, com sua demissão da Secretária da Educação, recebeu a seguinte resposta de Pedro Ernesto:

Meu prezado amigo Dr. Anísio Teixeira
Cordiais abraços.

No momento em que vejo privado de sua colaboração em meu governo, após quatro anos de uma dedicação inextinguível, cumpre-me deixar bem claro o alto apreço em que o tenho como educador exemplar e culto, como cidadão probo e patriota, como administrador de segura visão e de rara envergadura. Dou o meu testemunho da veracidade de quanto afirmo em sua carta, pois do nosso convívio pude perceber que o Secretário da Educação e Cultura do Distrito Federal foi sempre adverso aos movimentos de violência e foi sempre um apaixonado apologista da verdadeira democracia. Sou suspeito para fazer o elogio de sua obra e suas fecundas realizações. Mas o povo da Capital da república, na sua serenidade e na sua imparcialidade, já julgou a sua obra e a sua personalidade, sentindo e apreciando o seu grande esforço pelo progresso educativo do Distrito federal (ERNESTO BATISTA, 1935).

Segundo Lemme (2004), mesmo com a demissão na Secretária da Educação, Anísio Teixeira foi perseguido pelos órgãos fiscalizadores do governo federal. Após uma complicada viagem pelo interior de volta à sua terra natal, sendo perseguido como um criminoso, Anísio Teixeira conseguiu chegar à Bahia. Junto de sua família, o renomado educador teve de se afastar da vida pública até a redemocratização do país em 1945.

Com a demissão de Anísio Teixeira alguns de seus companheiros, por meio de um abaixo assinado, declararam-se espontaneamente demissionários. Dentre eles: Afrânio Peixoto, primeiro Reitor da UDF; Carneiro Leão, Diretor do Departamento de Educação; Roberto Marinho de Azevedo, Diretor da Escola de Ciências da UDF; Gustavo Lessa, Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais; Paulo Ribeiro, Chefe da Divisão de Prédios Escolares; Hermes Lima, Diretor da Escola de Economia e Mário de Brito, Diretor da Escola Secundária do Instituto de Educação.

Com a saída de grandes colaboradores, a UDF nas palavras de Schwartzman (1979), teve seu projeto condenado. Segundo Vicenzi (1986), os alunos da UDF, nesse período, acompanharam os acontecimentos com perplexidade. Havia censura aos meios de comunicação, corriam boatos que muitos intelectuais e professores tinham sido presos, outros fugidos e muitos descrentes com o futuro da Universidade, abandonaram seus cargos na instituição.

Conforme Fávero (2000), apesar da grande instabilidade que a instituição sofreu, com a perda de seu mentor, de seu Reitor e de muitos de seus professores e colaboradores, os

cursos oferecidos, em 1935, continuaram funcionando com um razoável nível até 1938. Segundo Paim (1981), a UDF somente conseguiu sobreviver a esses acontecimentos em virtude da ascensão de Afonso Penna Junior à Reitoria. Como grande intelectual de renome, Penna Junior soube assumir o novo espírito político da época e conseguiu reunir bons professores para o prosseguimento da Universidade¹²³.

De acordo com Vicenzi (1986), em 1936 não ocorreu vestibular na UDF, mas, os cursos já iniciados prosseguiram com algumas modificações curriculares. Em 1937, houve novo vestibular, mas, mediante a grande exigência do exame, poucos alunos conseguiram ser aprovados. Nesta nova realidade, alguns cursos receberam um número reduzido de alunos.

O grande movimento de renovação educacional, voltado para melhorar a adequação e valorização na formação de professores na UDF perdeu, de forma trágica, seu idealizador Anísio Teixeira. Restou à Universidade e, principalmente, ao Instituto de Educação, o ideal escolanovista de seu Diretor, contudo, mediante ao novo sentido político em que o Brasil estava ingressando, Lourenço Filho não conseguiu salvar o projeto educacional criado em 1932.

5.4 O projeto educacional da UDF após a perda de Anísio Teixeira

Lourenço Filho durante a Direção do Instituto de Educação (1932 a 1937), conseguiu dar visibilidade à sua atuação na instituição, realizando com louvor uma memória positiva para o movimento dos renovadores. Após a saída de Anísio Teixeira da Secretária de Educação, coube a ele buscar integridade aos professores para dar prosseguimento ao Instituto de Educação.

Como já relatamos, com a criação da UDF Lourenço Filho conseguiu manter a autonomia administrativa do Instituto de Educação, mas perdeu a competência sobre a formação dos professores secundários, que ficou sob responsabilidade exclusiva das Escolas da Universidade. Com a saída de Anísio Teixeira, Lourenço Filho procurou recuperar a autonomia sobre a formação docente secundária. Nessa perspectiva, ele se dirigiu ao Reitor Afonso Penna Junior para distribuir os estudos de três anos dos cursos chamados de formação do professorado secundário, em dois cursos, conexos, mas, inteiramente autônomos.

¹²³ A UDF em 1936, segundo Paim (1981), tinha aproximadamente 400 alunos matriculados nas diversas Escolas: Ciências, 109; Educação, 149; Economia e Direito, 58; Filosofia e Letras, 38 e Instituto de Artes, 67. Seu corpo docente entre professores e assistentes possuía 114 funcionários.

O primeiro curso corresponderia a cada uma das Escolas de Filosofia e Letras, Ciências e Economia e Direito, aos estudos iniciais de especialização técnica, com a duração mínima de dois anos, correspondendo à licença cultural. O segundo curso deveria se realizar na Escola de Educação, para o fim específico do ensino (formação técnico-pedagógica), correspondendo à licença docente ou magistral¹²⁴.

Como relata Vidal (2001), a estratégia de Lourenço Filho apresentou resultado e, no mesmo mês de maio de 1936, foi repassado ao Instituto de Educação a autorização em fornecer a licença magistral para os formandos da UDF, que já tinham obtido a licença cultural¹²⁵. Lourenço Filho ganhava espaço na organização administrativa da instituição, tanto que em 28 de maio de 1936, foi nomeado Vice-Reitor da Universidade do Distrito Federal.

Embora o Instituto de Educação tenha conseguido, momentaneamente, a ingerência na formação pedagógica do professor secundário, o projeto dos Pioneiros da Educação Nova encontrou muitas dificuldades para sua continuação. Na Secretaria da Educação, Anísio Teixeira foi substituído por Francisco Campos. O novo secretário deixava claro um total descompromisso em relação aos projetos renovadores do Instituto de Educação.

Em dezembro de 1936, o Decreto nº 156 do Distrito Federal extinguiu a exigência do curso superior para a formação de professores da escola primária. Com esta decisão o Instituto de Educação da UDF, em relação ao curso de formação do professor primário, perdeu seu status de centro superior. Os alunos que tinham realizado o primeiro ano do curso foram autorizados a obter seu diploma sem a efetivação do segundo ano¹²⁶. Segundo Mendonça (1993), 78 alunos do curso enviaram a Francisco Campos um abaixo-assinado negando-se a abrir mão do último ano do curso. Para eles a complementação curricular, nas Matérias de Ensino e Práticas de Ensino, constituía-se como indispensável para o pleno desenvolvimento do magistério público. Contudo, essa representação dos alunos não foi atendida por Francisco Campos.

As medidas realizadas pela Secretária de Educação do Distrito Federal seguiam uma coerência com o projeto centralizador do Ministério da Educação. A fundação da Universidade do Brasil, em 1937, previa uma centralização federal para o ensino superior.

¹²⁴ Ofício nº 185, de 13 de maio de 1936, do Diretor da Escola de Educação, ao Reitor da UDF (Arquivo do Instituto de Educação do Rio de Janeiro).

¹²⁵ A competência do Instituto de Educação para essa formação durou apenas dois anos, pois, em 1938 com a reestruturação da Universidade, o curso de formação para o magistério foi transformado em Faculdade de Educação, retirando essa alçada administrativa do Instituto de Educação, que perdeu seu caráter de ensino superior.

¹²⁶ Na verdade, esse segundo ano foi substituído pelo curso complementar de um ano que os alunos tinham que fazer antes de adentrar ao curso de formação primária.

Cabe dizer que o projeto renovador e descentralizado que Lourenço Filho tanto salvaguardou no Instituto de Educação, começava a se esfacelar.

Por outro lado, o Ministro Capanema insistia na ida de Lourenço Filho para uma carreira promissora na administração educacional federal. No início de 1937, após uma viagem a Roma, a convite de Capanema, para participar do VI Congresso Internacional de Ensino, Lourenço Filho retornou ao Instituto de Educação, porém, somente permaneceu na Instituição como Diretor até abril, sendo substituído pelo professor Francisco de Avelar Figueira de Mello. O novo Diretor foi o responsável pela execução do Decreto nº 156 que rebaixou para o nível médio o curso de Formação de Professores Primários¹²⁷.

Analisando a documentação relacionada à saída de Lourenço Filho da Direção do Instituto de Educação e sua ida para o Departamento Nacional de Educação, no Arquivo Lourenço Filho (CPDOC/FGV), verificamos que apesar do constrangimento de Lourenço Filho em abandonar a direção da instituição, que tanto ajudou a desenvolver, as condições políticas do período talvez tenha influenciado o educador a perceber que nada poderia ser feito, restando a ele negociar junto ao Ministro Capanema uma articulação para sua transferência para as instâncias federais¹²⁸.

Com relação ao prosseguimento da UDF, após a onda reacionária de novembro de 1935, o ano letivo de 1936 seguiu com grande repercussão de insegurança na instituição. A prisão de Pedro Ernesto em abril trouxe mais indefinição em relação ao funcionamento da Universidade. A nomeação do Padre Olímpio de Mello como novo Interventor no Distrito Federal, complicou ainda mais a situação, visto que sendo católico o novo Interventor demonstrava-se contra ao Distrito Federal manter uma Universidade leiga na cidade. Contudo, a extinção da UDF somente ocorreu em janeiro de 1939.

Apesar de Lourenço Filho desligar-se da Direção do Instituto de Educação ele continuou como professor catedrático¹²⁹ e Vice-Reitor da UDF. Em 22 de dezembro de 1937, Lourenço Filho entregou um relatório referente ao ano letivo de 1937, Arquivo Lourenço Filho (CPDOC/FGV), ao Secretário Geral da Educação do Distrito Federal. Nesse relatório,

¹²⁷ Dessa maneira, Lourenço Filho não assinou os diplomas dos professores que deixaram de cursar o segundo ano de seu curso de formação primária na Escola de Educação, em função do Decreto nº 156.

¹²⁸ No discurso de posse, no novo cargo no Departamento Nacional de Educação, o teor nacionalista de Lourenço Filho demonstrava uma certa adesão do educador aos princípios da nova ordem política do país. Seu conhecimento técnico de profundo conhecedor da educação brasileira o credenciou para organizar e dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938. Lourenço Filho se manteve na administração federal até a redemocratização do Brasil em 1945. Lourenço Filho somente voltou a encontrar Anísio Teixeira nos finais dos anos quarenta.

¹²⁹ Lourenço Filho continuou como professor renomado da disciplina de Psicologia Educacional da Escola de Educação. No CPDOC / FGV - Arquivo Lourenço Filho, encontra-se o exemplo de um programa de atividades dos alunos, para o ano de 1937, formulada pelo professor Lourenço Filho.

Lourenço relata que a UDF ainda não tinha conseguido o pleno desenvolvimento de seu programa de ensino e pesquisa, mas, nos três anos de sua existência a instituição tinha conseguido realizar uma obra de grande alcance e interesse para a cultura nacional.

Nesses três anos, com exceção do Instituto de Educação, que possuía boas instalações, todas as demais Escolas da Universidade tinham encontrado grandes dificuldades para o desenvolvimento de seus trabalhos. Dos vários cursos previstos pelo Decreto de criação da UDF, vinham funcionando apenas os de habilitação para o magistério secundário. Exceção ao Instituto de Artes, que conseguiu, em parte, realizar cursos de pintura, escultura e urbanismo, além de um preparo técnico nos cursos profissionais.

Com efeito, durante seus quatro anos de funcionamento, a UDF viveu em condições físicas bastante precárias, tendo que se utilizar de prédios cedidos pela Prefeitura, de salas e laboratórios emprestados a outras instituições, como é o caso da Escola de Engenharia da URJ, e inclusive de Manguinhos ou do Instituto Nacional de Tecnologia, para onde alguns dos professores da Escola de Ciências, que trabalhavam simultaneamente nestes institutos, levavam os seus alunos para as aulas práticas (MENDONÇA, 2003, p. 234).

Mesmo diante das dificuldades encontradas, Lourenço Filho afirmava que, em todos os cursos, os trabalhos de ensino realizaram-se de forma regular, com elevado índice de frequência dos alunos e com bom rendimento didático. Contudo, em relação à organização geral da Universidade e mesmo a coordenação dos diferentes cursos, a instituição necessitava de uma melhor administração. Mesmo com todos os esforços do Reitor Affonso Penna Junior¹³⁰ a Universidade ainda não havia publicado seu Estatuto Universitário.

No relatório, Lourenço declarava que os cursos de habilitação para o magistério secundário, com o fim do ano letivo de 1937, iriam formar os primeiros diplomados da Universidade. De acordo com o Arquivo do Instituto de Educação¹³¹, foram 127 os primeiros alunos formados pela UDF, a grande maioria constituía-se de professores secundários, os primeiros a possuírem esse diploma no Estado do Rio de Janeiro.

Segundo Vicenzi (1986), a formatura foi realizada no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. O discurso da oradora precisou ser aprovado pelo Reitor da UDF antes de ser proferido, demonstrando o aspecto de censura dos novos tempos. Sua leitura causou certo constrangimento a algumas autoridades presentes, pois apresentava vários elogios e agradecimentos a Anísio Teixeira, como criador da instituição.

¹³⁰ Segundo Paim (1981), no final de 1937, com a primeira turma de alunos a se formar na UDF, Affonso Penna Junior considerou seu empreendimento plenamente vitorioso, afastando-se, voluntariamente, da Reitoria da Universidade.

¹³¹ Arquivo localizado no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

5.5 Considerações

As realizações educacionais de Anísio Teixeira, durante os anos trinta, no Rio de Janeiro, faziam parte da tendência pedagógica liberal renovada, que acentuava o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Nessa concepção, a educação era considerada um processo interno, que partia das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. Nesse sentido, apesar do projeto de Anísio Teixeira buscar uma boa qualidade nos conteúdos, também propunha, essencialmente, um ensino que valorizasse a auto-educação¹³², com uma aprendizagem centrada no aluno e no grupo, condizente com os pressupostos escolanovistas.

Independentemente de Anísio Teixeira ter realizado seu grande aperfeiçoamento profissional nos Estados Unidos, em finais da década de vinte, foi somente após a Revolução de Trinta que o educador baiano conseguiu implementar seus ideais renovadores para com a educação. Desse modo, seus pressupostos ligados a um ensino público gratuito e leigo, foram fundamentais para Pedro Ernesto indicá-lo para a Direção da Instrução Pública do Distrito Federal.

Mesmo recebendo o apoio de Pedro Ernesto para implementar uma melhor adequação na educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro), Anísio Teixeira encontrou grandes dificuldades e oposições em seu projeto. Mesmo assim, sua preocupação com a formação adequada de professores, considerada por ele o principal problema educativo da época, sempre permeou suas ações.

Anísio Teixeira propunha uma homogeneidade e equilíbrio na formação tanto profissional como cultural do futuro professor. Nesse sentido, consideramos o projeto de formação de professores do Instituto de Educação preocupado, também, com a formação geral. Contudo, muitas das pretensões de Anísio Teixeira não foram implementadas na UDF com sua saída da Secretária da Educação, em 1935.

Outro aspecto inovador de Anísio Teixeira relacionou-se com o caráter descentralizador de sua administração. Um exemplo bem claro, nesse sentido, foi a autonomia que ele repassou a Lourenço Filho, na Direção do Instituto de Educação, permitindo resolver, de imediato, os problemas pertinentes ao bom desenvolvimento da instituição. Esse ideal descentralizado de administração escolar, implementado na Instrução Pública do Distrito

¹³² Termo utilizado por DEWEY (1959).

Federal foi totalmente excluído do sistema educacional brasileiro com a implementação do Estado Novo.

A efetivação da formação superior de professores, no Rio de Janeiro, trouxe grandes renovações na grade curricular para a formação docente. Antes, a formação do professor era realizada apenas nas humanidades, mas, com as ações de Anísio Teixeira foram acrescentadas disciplinas como Psicologia e Pedagogia. Além disso, no Brasil, esse novo projeto de formação docente foi o primeiro a exigir a obrigatoriedade dos alunos já terem realizado os estudos secundários.

A Universidade do Distrito Federal representou o ponto alto do projeto de Anísio Teixeira na intenção de melhorar a formação de professores do Rio de Janeiro. A UDF surgiu, principalmente, em virtude do esforço que Anísio Teixeira realizou para sua fundação. Mesmo com as pesadas críticas que sofreu da Igreja Católica, contra a consolidação da renovada Universidade, o educador baiano não poupou esforços para a criação da Instituição.

A UDF com a implementação da formação de professores secundários procurou afastar o autodidatismo e a precariedade dos assuntos educacionais, nesse nível da educação do Rio de Janeiro. Anísio Teixeira propunha uma formação simultânea dos estudos específicos com os pedagógicos. Nesse sentido, seu projeto representou satisfatória contribuição para a educação brasileira na década de trinta. Contudo, essa formação encontrou grandes dificuldades para se estabelecer. Na própria UDF, Anísio teve a discordância declarada de Lourenço Filho, que não concordava com articulação da formação pedagógica, durante todo curso de formação do professor secundário. Para Lourenço Filho, o Instituto de Educação deveria fornecer a formação pedagógica do professor, somente após os alunos terem concluído as licenças culturais.

Consideramos que o período de três anos, para formação específica e pedagógica do professor secundário na UDF, apresentava-se curto, mediante os grandes desafios que esse novo profissional deveria ter na sociedade. Nesse quesito, essa formação poderia ter sido estendida para quatro anos, contribuindo para elevar a cultura dos professores, além de afastar a idéia da formação secundária de professores como cursos de segunda categoria, quando comparado aos cursos de Direito e Economia, na própria UDF.

A intenção de Anísio Teixeira, na UDF, foi valorizar o professor como elemento indispensável no desenvolvimento educacional do país. Desse modo, esperava-se que a nação escolarizada teria às condições essenciais para seu crescimento. A nosso ver, Anísio Teixeira ampliou, sobremaneira, o poder da educação, pensando que o seu desenvolvimento poderia

promover as esperadas reformas econômicas, políticas e sociais, que o país tanto necessitava. Nessa idéia, a intenção de Anísio Teixeira difere bastante das concepções da Pedagogia Histórico-Crítica, que considera o processo educativo importante, mas, coadjuvante no processo de transformação social e de desenvolvimento político e econômico da nação.

A reforma da sociedade brasileira, a partir de uma elevação significativa da educação escolar, foi um assunto que permeou parte da discussão educacional na década de trinta. Tanto os escolanovistas, como os católicos, propunham o desenvolvimento da educação, como solução para os problemas do país. Entendemos que somente o crescimento da educação não basta para a implantação de um desenvolvimento econômico e social para o Brasil. Com certeza, a ampliação educacional é essencial, contudo, seu papel nesse quesito é coadjuvante. A busca por melhores condições econômicas e sociais, certamente, envolve a escola, especialmente, na busca por uma sociedade mais consciente, porém, a consecução desse ideal remete-se a questões mais complexas nas relações de poder e hegemonia, que estão concentrados na luta de classes.

Com a saída de Anísio Teixeira da Secretaria da Educação do Distrito Federal, em novembro 1935, após o fracasso da Insurreição Nacional Libertadora, Francisco Campos assumiu seu lugar. O novo Secretário não demonstrou qualquer interesse em continuar as reformas escolanovistas já realizadas. Em relação ao projeto original de Anísio Teixeira, para formação de professores secundários, na UDF, Lourenço Filho foi responsável por alterar a organização desses cursos, criando dois cursos conexos, mas, interinamente autônomos, onde o futuro professor realizaria sua formação cultural ou específica, nas escolas da Universidade e voltaria ao Instituto de Educação para cursar a licença magistral.

Embora concordássemos que Lourenço Filho tenha buscado a valorização do Instituto de Educação da UDF, como centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional, consideramos seu projeto pedagógico aquém ao de Anísio Teixeira. Lourenço Filho propôs a formação específica dos futuros professores em um curso de dois anos e a pedagógica em um ano, contribuindo para a separação dos conteúdos específicos dos pedagógicos, que a nosso ver, deveriam ser realizados ao mesmo tempo.

A extinção do curso de formação superior para professores primários, além do rebaixamento do Instituto de Educação como estabelecimento de nível médio, por Francisco Campos, em 1936, começava a demonstrar o início das ações intervencionistas e centralizadoras que o Governo Federal planejava para a educação superior no país. Nesse contexto, a UDF encontrou muitas dificuldades para prosseguir funcionando. Dos vários

cursos previstos, em 1935, apenas os de habilitação para o magistério secundário conseguiram um desenvolvimento razoável de qualidade. Contudo, a estrutura já montada desses cursos, levou o Ministro Capanema a sugerir a anexação da UDF à Universidade do Brasil.

O momento político pelo qual o Brasil passava, com o fracasso da Insurreição Nacional Libertadora e a implantação de um regime mais autoritário pelo Governo Federal, já em fins de 1935, influenciou decisivamente o prosseguimento dos ideais renovadores na UDF. Os pressupostos da nova Universidade Municipal do Distrito Federal não correspondiam ao modelo universitário que estava sendo proposto pelo novo regime do Governo Federal. Deste modo, o novo viés político do presidente Vargas, após o golpe do Estado Novo, trouxe os meios necessários para o processo de extinção da Universidade do Distrito Federal.

Embora o projeto liberal renovado de Anísio Teixeira estivesse vinculado aos interesses do sistema capitalista, envolvidos com a ascensão da classe urbano-industrial em expansão, percebemos que o plano de formação de professores, da UDF, representou grande inovação para a época. Os institutos e escolas da nova universidade buscavam o confronto com a realidade social do país, e não somente com a mera reprodução do ensino. Como essas intenções feriam aos interesses políticos-educacionais do Estado Novo, o projeto da UDF foi totalmente extinto.

Com seu viés renovador, Anísio Teixeira não desejava abalar as estruturas econômicas e sociais que o Brasil apresentava na época, mas sim, adequar essa sociedade aos interesses burgueses em expansão, após a Revolução de Trinta. Os fatores políticos, pelos quais o país estava vivendo, com a eclosão da Insurreição Nacional Libertadora, foram os principais limitadores do prosseguimento de seus ideais. Apesar de Anísio Teixeira, nos seus quatro anos na Secretaria da Educação do Distrito Federal, ter produzido resultados positivos, com um sistema de ensino integrado, do pré-escolar até a universidade, poucas dessas realizações conseguiram sobreviver, após a decretação do Estado Novo, em 1937.

Com base neste estudo abrangente das ações escolanovistas na formação docente, em São Paulo, e no Rio de Janeiro, durante os anos trinta, verificamos que, embora os educadores ligados a Escola Nova possuíssem concepções de educação em comum, existiram vários projetos escolanovistas que buscavam tornar a escola e o aperfeiçoamento do professor mais eficiente. Nesse sentido, consideramos a reforma educacional de Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, diferenciada das demais. Chegamos a afirmar que as críticas, que vários analistas da educação fazem em relação à responsabilidade da Escola Nova, na perda da qualidade do

ensino no país, não devessem incluir as realizações de Anísio Teixeira nesse grupo, uma vez que suas reformas, inovadoras para a época, visavam organizar uma escola de boa qualidade, com elevada importância aos conteúdos e a formação sistematizada de professores.

Por isso consideramos de grande valor a contribuição do pensamento de Anísio Teixeira para a educação brasileira. Suas ações buscaram uma expansão do ensino coerente com a sociedade urbano-industrial emergente da época. Seu projeto para formação docente se esmerou na exigência para que o professor fosse formado com qualidade, objetivando a superação do improvisado na docência. Suas realizações tentaram valorizar o professor perante a sociedade, como um profissional sério e competente. Contudo, talvez um dos erros capitais de seus pressupostos foi o fato de suas inovações estarem disponíveis a uma pequena parcela da população, que podia ter acesso a esse ensino. Pelo pouco tempo que teve para reformar a educação no Distrito Federal (Rio de Janeiro), é provável que Anísio Teixeira tenha falhado em promover, de forma mais objetiva, condições para que as classes menos favorecidas, do Rio de Janeiro, chegassem a usufruir os seus ensinamentos.



Fotografia 3 – Anísio Teixeira

Fonte: Rocha, J. A. (1992).



Fotografia 4 – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), antiga sede da UDF

Fonte: <http://cemiiserj.blogspot.com/2007/01/iserj-aspectos-da-arquitetura.html>.

Acesso em 26 de maio de 2007.

6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ESTADO NOVO: o campo educacional após o golpe de 1937

Neste capítulo analisamos a mudança política que o Brasil presenciou com a decretação do Estado Novo, em 1937, e as conseqüências, que esse novo momento autoritário do Governo Vargas engendrou, especialmente, para formação de professores. Nesse sentido, percorremos os acontecimentos políticos-educacionais que levaram à extinção dos projetos renovadores no IEUSP e na UDF, como também, a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, institucionalizada como novo modelo centralizado para formação docente. Consideramos, também, o envolvimento da Igreja Católica na constituição de um modelo conservador para o ensino superior brasileiro, notadamente, na formação docente.

A instauração do Estado Novo não representou um projeto exclusivo de Getúlio Vargas. Os militares e grupos burocráticos tiveram grande responsabilidade na organização de um regime repressivo e centralizado capaz de realizar a modernização do país. Segundo Costa Faria e Barros (1997), a Igreja Católica deu seu aval aos objetivos de centralização política do Presidente Vargas.

Antes do golpe do Estado Novo, em fins de 1936 e início de 1937, ficaram definidas as três candidaturas à sucessão presidencial, nas eleições previstas para janeiro de 1938. Segundo Fausto (2003), o Partido Constitucionalista lançou o nome de Armando Sales de Oliveira¹³³, como oposição política ao governo estabelecido, contando com o apoio da elite paulista. Por outro lado, o paraibano José Américo de Almeida, como antigo Ministro de Viação e Obras Públicas do Governo Vargas, foi escolhido candidato oficial. José Américo tinha o apoio da maioria dos Estados do Nordeste e de Minas Gerais. O terceiro nome foi o de Plínio Salgado, apoiado pela ala dos integralistas.

A abertura da disputa política pela presidência diminui a repressão instaurada após a Insurreição Nacional Libertadora de 1935, contudo, Getúlio Vargas não pretendia abandonar o poder e nenhum dos três candidatos tinha seu apoio e confiança.

O regime constitucional e democrático que se estendeu de 1934 até novembro de 37, não durou muito, como se vê, e já se esperava. José

¹³³ Armando Sales de Oliveira foi Interventor no Estado de São Paulo e representante chave na fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Na administração paulista Armando Sales de Oliveira foi grande colaborador do projeto educacional de Fernando de Azevedo no IEUSP, sendo figura política decisiva para aprovação do projeto para a grande ampliação da instituição, nos anos de 1935 e 1936.

Américo, revolucionário de 30 e antigo Ministro do Presidente Vargas e Armando Sales interventor em S. Paulo, desde fins de 1933, saíram a campo para disputar, em eleições diretas, a Presidência da República: aquele, revolucionário de 30, tido como candidato oficial, isto é, da preferência do Presidente, de que foi um dos colaboradores e êste, Armando Sales, candidato independente, apoiado pelas forças políticas mais ponderáveis e mais livres do Estado de S. Paulo. Mas, enquanto os dois candidatos à Presidência realizavam sua campanha eleitoral pelo país, Negrão de Lima percorria os Estados, como emissário do Presidente Vargas, para consultas ou comunicações sigilosas sobre o golpe de Estado que se premeditava (AZEVEDO, 1971b, p. 131).

Durante a campanha eleitoral para a presidência, vários pedidos do Governo Federal para a prorrogação do estado de guerra foram negados pelo Congresso Nacional. Apresentando-se como estadista inteligente, em relação ao momento político pelo qual o país atravessava, Getúlio Vargas sabia que precisava de um novo mecanismo para reafirmar seu projeto de não abandonar o poder. Neste contexto, objetivando reacender o clima golpista surgiu o Plano Cohen¹³⁴, pelo quais os comunistas pretenderiam subverter o país. Segundo Fausto (2003), de obra de ficção o documento do Plano Cohen foi transformado em realidade, já que em 30 de setembro de 1937, seu conteúdo foi transmitido pela “Hora do Brasil” e publicado em vários jornais.

Os efeitos da divulgação do Plano Cohen foram imediatos, o Congresso Nacional aprovou às pressas o estado de guerra e a suspensão das garantias constitucionais por noventa dias. A oposição demorou a se mobilizar, e quando Armando Sales de Oliveira lançou um manifesto aos chefes militares para o impedimento do golpe, Vargas e a cúpula das forças armadas anteciparam o movimento, então marcado para 15 de novembro. Neste contexto, em 10 de novembro de 1937, tropas da polícia militar cercaram o Congresso Nacional, Getúlio Vargas, então, anunciava uma nova fase política com uma nova Constituição¹³⁵. Estava assim instaurado o Estado Novo.

O golpe de 1937 não teve nenhuma reação, na verdade, as medidas implantadas pelo Governo Federal, desde novembro de 1935, após a Insurreição Nacional Libertadora, impediam qualquer contestação.

¹³⁴ A verdadeira história do Plano Cohen apresenta aspectos ainda inconclusivos. A versão mais atual esclarece que um oficial integralista, o capitão Olímpio Mourão Filho, foi surpreendido, ou deixou surpreender-se, em setembro de 1937, datilografando-se no Ministério da Guerra um plano de insurreição comunista, onde o autor do documento seria uma pessoa de nome Cohen. Segundo Fausto (2003), o plano era uma fantasia a ser publicada em um boletim da Ação Integralista Brasileira, mostrando como seria uma insurreição comunista e como reagiriam os integralistas diante dela. Segundo o documento, o movimento provocaria massacres, saques, desrespeitos aos lares, incêndio de igrejas, etc.

¹³⁵ A Carta de 1937, elaborada por Francisco Campos (Ministro da Educação de 1930 até 1932), teve como modelo a Constituição fascista da Polônia, recebendo por isso o apelido de Polaca. A mesma era dividida em 26 capítulos, precedidos de um Proêmio, no qual a decretação da nova Constituição foi justificada pela defesa à ameaça comunista, pelas aspirações de paz social do povo brasileiro e pela ação das forças armadas.

O Estado Novo foi implantado no estilo autoritário, sem grandes mobilizações. O movimento popular e os comunistas tinham sido abatidos e não poderiam reagir; a classe dominante aceitava o golpe como coisa inevitável e até benéfica. O Congresso dissolvido submeteu-se, a ponto de oitenta de seus membros irem levar solidariedade a Getúlio, a 13 de novembro, quando vários de seus colegas estavam presos (FAUSTO, 2003, p. 364-365).

Apesar de o Brasil ter vivido um início de fase democrática com a Constituição de 1934, o projeto centralizador de Vargas vinha-se constituindo desde 1930, sendo plenamente concretizado com o golpe do Estado Novo, em 1937.

A Constituição de 1937 manteve formalmente a república federativa, mas, restringiu severamente o poder dos Estados e do poder Legislativo. A nova Carta outorgada caracterizou-se pelo predomínio do poder Executivo, pelo qual o presidente ficou definido como autoridade suprema da nação. Segundo Fausto (2003), o Estado Novo concentrou a maior soma de poderes, na história do Brasil independente. Vargas ficou com a faculdade de governar através de Decretos-Leis, e os governadores de Estado se transformaram em interventores, sendo na maioria dos casos substituídos.

O novo momento político brasileiro foi marcado por um governo de base autoritária, a noção de liberdade e democracia foi drasticamente reprimida. Toda oposição, inclusive a liberal da qual faziam parte Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, foi duramente perseguida e reprimida pela ditadura do Estado Novo.

A partir da decretação do Estado Novo as características do Brasil começaram a ganhar feições diferentes daquelas do Estado Oligárquico. Nessa transição, tornou-se explícita a centralização e maior autonomia do poder central em relação às forças locais, com maior atuação econômica voltada para a industrialização, além de um desempenho social tendente a proteger o trabalhador urbano mas, ao mesmo tempo, reprimindo sua organização fora do controle do Estado.

Com o golpe de 1937 ficou evidente que o Estado necessitava de um projeto educacional que promovesse os valores atribuídos à família, à religião, à pátria e ao trabalho. Como relata Hilsdorf (2003), servindo à nação, a educação servia ao Estado. Nesse sentido, as linhas ideológicas da política educacional do período orientaram-se pelas matrizes instituintes do Estado Novo que eram a centralização, o autoritarismo, a nacionalização e a modernização.

No projeto político a ser instituído pelo governo Vargas, a escola tinha grande importância como instrumento de conformação e controle da sociedade, portanto, ela não

podia ser deixada a cargo das forças locais, descentralizadoras, como propunham os liberais renovadores.

A Constituição de 1937 trouxe novas perspectivas para a tendência educacional democratizante implantada pela Constituição de 1934. O Estado Novo praticamente abriu mão de sua responsabilidade para com a educação pública, assumindo apenas um papel subsidiário em relação ao ensino. Ghiraldelli Jr (2003, p. 82) relata que: “O ordenamento democratizante alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público.” Vale dizer que a partir de 1937 o dualismo educacional, que já existia, tornou-se explícito no Brasil e os interesses privatistas do ensino são contemplados.

A elite realizaria seus estudos no sistema público ou particular e os economicamente menos favorecidos, à margem desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais. Nessa lógica, a nova Constituição reconheceu e cristalizou a divisão entre classes para com o ensino. A lógica do Estado liberal que objetivava, na época, a igualdade formal entre cidadãos, foi oficialmente extinta.

Para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, em seguida, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia. O caminho escolar dos setores mais pobres da população, se chegassem à escola e, nela, escapassem de se transformar em índice da evasão que não era pequeno, era o seguinte: do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área. Era um sistema de engessamento vertical dos grupos sociais, de modo a dificultar o que nas democracias liberais chamamos de “ascensão social” pela escola (GHIRALDELLI JR, 2003, p. 87-89).

As omissões na Constituição de 1937, para com a educação, demonstravam os ideais intervencionistas da época, confirmando que os preceitos liberais renovadores não teriam condições para o desenvolvimento de seu projeto. Nesse sentido, enquanto a Constituição de 1934 determinava à União e aos municípios a aplicação de no mínimo 10% dos impostos e, aos Estados e ao Distrito Federal a aplicação de nunca menos que 20% da renda tributária, no sistema educativo, a Constituição de 1937 não se preocupou com a dotação orçamentária para o ensino.

Uma outra questão que permeou a discussão educacional na década de trinta, foi referente a igualdade educacional entre homens e mulheres. Enquanto os liberais buscavam a

co-educação, os conservadores, especialmente os católicos, defendiam uma diferenciação rígida dos papéis sociais e educacionais entre homens e mulheres, e conseqüentemente, uma separação dentro do sistema de ensino. Considerando que após o Estado Novo, as linhas ideológicas conservadoras monopolizaram as decisões, os católicos conseguiram manter suas tendências sobre a co-educação. O próprio Ministro Capanema manteve-se a favor de um sistema educacional conservador, por conveniência política decorrente do acolhimento dos interesses dos setores da Igreja Católica. Durante o Estado Novo, os ideais renovadores e laicos para o ensino perderam sua sustentação política, e conseqüentemente, sua aplicação prática.

Nesse movimento de controle social, o Governo de Getúlio Vargas, para reforçar o nacionalismo, destacou no currículo dos cursos elementares e secundários a importância da Educação Física, do ensino da Moral Católica e da Educação Cívica pelo estudo da História e da Geografia do Brasil, além da exaltação do canto orfeônico. Como relata Fávero (2000), a partir de 1937, uma das grandes preocupações do estado foi colocar a educação a serviço da ideologia vigente, que em muito foi facilitada pelo caráter fortemente centralizador do Estado.

Nesse período, tanto a educação como as instituições escolares se tornaram vítimas de uma organização monolítica do Estado, sem nenhuma autonomia. Há uma exacerbada centralização de todos os serviços do Estado, decorrendo daí a concepção errônea de que o processo educativo pode ser objeto de estrito controle legal. Todo ensino é organizado, centralizado e fiscalizado como qualquer serviço público. E a administração, tanto nas escolas secundárias como nos estabelecimentos de ensino superior, em pouco ou quase nada difere da administração de outros órgãos do governo. Daí Anísio Teixeira comparar, como já registramos, o Ministério da Educação e Saúde, durante o Estado Novo, a um cartório nacional (FÁVERO, 2000, p. 88).

Segundo Ghiraldelli Jr (2003), o ensino secundário propedêutico, ficou destinado a formar 'elites condutoras'. O Ministro Capanema dotou esse ensino com um currículo extenso, com intenções de proporcionar cultura geral de base humanística, além de fornecer aos adolescentes um ensino patriótico e nacionalista. Em relação à formação de professores, para o ensino secundário, Capanema optou por implementar a criação da Universidade do Brasil como instituição modelar para todo país. Nesse projeto, os ideais da Igreja Católica influenciaram oportunamente nas decisões do Ministério da Educação.

Apesar de Gustavo Capanema assumir o Ministério da Educação em 1934, foi com o golpe do Estado Novo que ele conseguiu os meios necessários para implementar seu projeto universitário. Em muitos pontos tal projeto se distanciou ideologicamente, tanto no setor político como no pedagógico, daquele que estava sendo implantado pelos educadores

renovadores. Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) relatam que para Capanema era mais importante o preparo das elites do que a alfabetização das massas.

A Universidade do Brasil foi criada oficialmente, em 5 de julho de 1937 pela Lei Federal nº 452¹³⁶, antes mesmo da decretação do Estado Novo. Porém, Fávero (2000) argumenta que para o Ministro Capanema, a Universidade do Brasil começou realmente a se organizar com o Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, apresentado ao poder Legislativo em 1935. Capanema justificava a criação da nova instituição pelo fato do país não possuir verdadeiras universidades estruturadas. Nessa explicação, o Ministro desconsiderou os projetos universitários em andamento em São Paulo, na USP, como no próprio Distrito Federal, com a UDF.

A UB foi criada com a finalidade de desenvolver as culturas filosófica, científica, literária e artística, como também formar quadros para o magistério e as altas funções de vida pública do país, além de preparar profissionais para o exercício de atividades que demandassem estudo superiores.

Apesar de a Universidade do Brasil, pelo menos em sua finalidade teórica, buscar o desenvolvimento da cultura brasileira, objetivando a pesquisa como meio importante nesse processo, seu projeto na prática não alcançou tal êxito, pelo contrário, em muitos pontos a Universidade do Brasil, além de cercear o desenvolvimento da UDF, contribuiu para conciliar os interesses de formação de elites e a preservação do *status quo*.

A Universidade do Brasil, nas palavras do Ministro Capanema, deveria ser um estabelecimento completo, seus institutos e escolas deveriam possuir todos os tipos de ensino aprovados pela legislação, de forma que não faltasse um modelo para qualquer instituição brasileira de educação superior. Segundo Mendonça (1993, p. 263): “Em primeiro lugar, à UB se atribuía a função de “fixar o padrão de ensino de todo o país”, servindo de modelo às demais instituições existentes.” Na verdade, a Universidade do Brasil deveria constituir-se como um instrumento efetivo de controle e padronização dos cursos e instituições superiores, não servindo, a nosso ver, como estímulo para melhoria da qualidade do ensino superior do país, especialmente, na formação de professores.

Nascendo já pronta e acabada, como Minerva da cabeça de Júpiter, à Universidade do Brasil seria negada a possibilidade de um crescimento orgânico e progressivo, durante o qual fosse buscado seus próprios caminhos. Além disto, traria como seqüela a morte ou a tentativa de sufocamento de outras iniciativas mais modestas e localizadas que não se

¹³⁶ Esta Lei que organizou a Universidade do Brasil encontra-se na íntegra no livro de Fávero (2000), “Universidade e poder”.

ajustavam ao grande projeto, a começar pela Universidade do Distrito Federal, em cujo destino outros fatores de ordem política também influiriam (SCHWARTZMAN, BOMENY E COSTA, 2000, p. 224).

O projeto da Universidade do Brasil, como instituição nacional, representou a culminância de toda uma ação pedagógica do Ministério da Educação, durante a gestão Capanema. Essa concepção universitária veio a se encaixar dentro da perspectiva política nacionalista do Estado Novo, que valorizou a uniformização e a padronização da educação superior brasileira. Nesse sentido, o projeto de Capanema representou uma ação conservadora, quando apontou para a necessidade de proteger a cultura nacional das influências renovadoras escolanovistas para a educação, já em movimento em São Paulo e no Rio de Janeiro.

A Universidade do Brasil, como uma continuação da antiga Universidade do Rio de Janeiro¹³⁷, passou a ser constituída não mais por apenas três estabelecimentos de ensino superior, mas, por quinze escolas ou faculdades¹³⁸. A UB em sua estrutura transparecia-se como uma Universidade para a elite, se assentando, desde o início, em uma Cidade Universitária projetada com características monumentais¹³⁹, sendo ao mesmo tempo, centro da cultura nacional e marco da passagem de Capanema pelo Ministério da Educação.

De acordo com Fávero (2000), com a implementação do golpe do Estado Novo, em novembro de 1937, as pressões políticas sobre as instituições universitárias brasileiras alteraram os rumos da educação superior no país, especialmente às relacionadas com a formação superior de professores.

A Universidade de São Paulo foi obrigada a suprimir o projeto pioneiro escolanovista do IEUSP na formação pedagógica de professores secundários. Nesse sentido, de forma autoritária, o Governo do Estado paulista criou na FFCL a Seção de Educação, com objetivo de realizar a formação pedagógica dos futuros professores. Contudo, essa nova função, instituída a FFCL, integrou um plano de formação docente diferenciado daquele realizado no IEUSP. A Seção de Educação foi marcada, essencialmente, pela desvalorização dos estudos da educação.

¹³⁷ A então Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, foi obrigada, com grande repressão pelo Governo Federal, inclusive com ameaças de extinção, a concordar com sua transformação em Universidade do Brasil.

¹³⁸ 1. Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras; 2. Faculdade Nacional de Educação; 3. Escola Nacional de Minas e Metalurgia; 4. Escola Nacional de Química; 5. Escola Nacional de Engenharia; 6. Faculdade Nacional de Medicina; 7. Faculdade Nacional de Odontologia; 8. Faculdade Nacional de Farmácia; 9. Faculdade Nacional de Direito; 10. Faculdade Nacional de Política e Economia; 11. Faculdade Nacional de Arquitetura; 12. Faculdade Nacional de Agronomia; 13. Escola Nacional de Belas Artes; 14. Escola Nacional de Música; 15. Escola Nacional de Veterinária.

¹³⁹ Apesar da Universidade do Brasil ter sido projetada com bastante ufanismo, a implementação da cidade universitária, como fora prevista, não foi concretizada na gestão de Capanema.

No Rio de Janeiro, a UDF apesar de ter sido, em parte, anexada pela Faculdade Nacional de Filosofia, teve seus ideais democráticos de ensino e pesquisa extintos na nova instituição. Na verdade, todas as instituições superiores do Brasil seriam ordenadas por meio de uma legislação imposta. O Ministério da Educação e Saúde Pública monopolizou o modelo que deveria ser implantado no país. Qualquer nova formulação ou proposta inovadora foi drasticamente inibida de se perpetuar. Pelo menos até a Igreja Católica criar sua Faculdade Católica, em 1941, todo esse mecanismo centralizador teve o alto escalão da Igreja como grande coadjuvante e apoiador ideológico.

6.1 A extinção do IEUSP e a criação da Seção de Educação na FFCL

A extinção do Instituto de Educação, da Universidade de São Paulo esteve diretamente ligada às mudanças políticas que a centralização do Estado Novo trouxe para a educação brasileira. Nesse contexto, a nomeação de Adhemar de Barros, em abril de 1938, como Interventor do Estado de São Paulo, surpreendeu a todos. Essa decisão gerou uma grande descontinuidade para o desenvolvimento educacional paulista, pois o projeto político-educacional de Adhemar de Barros diferenciava-se bastante daquele implantado por Armando Sales de Oliveira, em 1933.

O Decreto Estadual nº 9.268-A, de 25 de junho de 1938, que extinguiu o Instituto de Educação e criou a Seção de Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, surpreendeu toda administração do IEUSP, inclusive seu Diretor, Fernando de Azevedo. Essa perplexidade foi tão grande que nas Atas das Sessões da Congregação do Instituto de Educação (Centro de Referência em Educação Mário Covas), realizadas até o dia 10 de junho de 1938, sob a presidência de Fernando de Azevedo, nada foi apresentado nos escritos que sugerisse qualquer tipo de alegação ao possível fechamento da instituição.

Mas em certo dia de junho de 1938, inesperadamente, trazem os jornais a notícia de que o governo suprimira o Instituto de Educação. Seus professores Universitários eram despachados para a Faculdade de Filosofia, onde iriam constituir a secção de Educação. O resto, isto é, os cursos de preparação e aplicação permaneceriam onde estavam, destinados a servir de suporte a futura Escola Caetano de Campos (ALMEIDA JÚNIOR, 1946, p. 19).

Nadai (1994) relata que Adhemar de Barros planejou a destruição da imagem do Interventor anterior e de seu projeto político-cultural. Nesse percurso, Fernando de Azevedo, como aliado no projeto de Armando Sales, tornou-se alvo direto. Esses fatos demonstraram

que uma das principais razões, se não a mais importante, para o fechamento do IEUSP envolvia questões de ordem políticas, ou seja, em um primeiro momento, o governo do Estado não se preocupou com os aspectos técnicos e científicos relacionados à formação de professores que estavam sendo implementados no IEUSP.

Evangelista (1997) esclarece que o encerramento do IEUSP indicava também a intenção de o Estado em esvaziar o projeto escolanovista para a educação e a formação de professores. Nesse raciocínio, entendemos que a nova ala política, que governou o Estado paulista, a partir de 1938, utilizou o novo padrão da Universidade do Brasil como modelo a ser implementado na USP. Assim, o Secretário da Educação e Saúde Pública, Mariano de Oliveira Wendel, e o então Diretor da FFCL, Alexandre Corrêa, ambos católicos e membros do grupo que fazia oposição ao projeto de Fernando de Azevedo, entraram em ação para organizar o aniquilamento do IEUSP.

Com o golpe do Estado Novo e a indicação de Adhemar de Barros, como novo Interventor paulista, a Igreja Católica percebeu que todo projeto de centralização educacional patrocinado pelo governo Vargas poderia ser útil, também em São Paulo. Nesse contexto, vários intelectuais ligados a Igreja Católica apoiaram um desfecho educacional propício para a conservação dos ideais tradicionais da educação no Estado.

Evangelista (1997), acredita que a influência do grupo católico foi incontestável nos rumos da política educacional do Estado Novo. Alceu Amoroso Lima, como grande conselheiro do Ministro Capanema, corroborou para o apoio político necessário para o encerramento do IEUSP, não apenas com o objetivo de esvaziar a influência de Fernando de Azevedo mas, principalmente, com a intenção de cercear o projeto escolanovista em São Paulo. Desse modo, os ideais renovadores para o ensino, que os católicos, em muito refutavam, perderiam seu maior núcleo de difusão.

Azevedo ligava-se às forças contrárias a Ademar de Barros, Interventor Federal no Estado, e articulava um discurso que dificultava a inserção do ideário católico na formação de professores. O fechamento do Instituto e a concomitante transferência de suas atribuições à FFCL, sob a direção de um católico – Alexandre Correa -, poderia garantir a difusão da moral cristã, como também um mercado que se afigurava fugidivo diante da defesa da escola pública gratuita e laica (EVANGELISTA, 1997, p. 208-209).

Com a extinção do IEUSP, o corpo de assistentes do Laboratório de Psicologia da Escola de Professores foi transferido para o Departamento de Educação do Estado. Os Laboratórios de Biologia Educacional, de Pesquisas Sociais e de Estatística foram encerrados e seus assistentes ficaram na FFCL. O Instituto de Educação, pelo Decreto nº 9.256, de 22 de

junho de 1938, foi substituído pela criação da Escola Normal Modelo, que estava destinada a servir de padrão didático aos estabelecimentos de ensino normal, ginasial, primário e pré-primário do Estado, funcionando, assim, no edifício ocupado pelo Instituto de Educação.

Com essa decisão, o projeto do Instituto de Educação para formação superior de professores primários, secundários, administradores escolares, além dos vários cursos de aperfeiçoamento, implementados em 1933 por Fernando de Azevedo, estavam extintos (IEB/USP)¹⁴⁰. A nova Escola Normal Modelo havia sido criada com status de nível secundário apenas.

Diante da criação da Seção de Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, os professores de apenas cinco das oito Cadeiras do Instituto de Educação, foram transferidos para essa Faculdade. Dessa maneira, a partir do segundo semestre de 1938, estava criada a Faculdade de Filosofia, Ciência, Letras e Educação.

Todos esses acontecimentos demonstravam o desprestígio que os estudos da educação recebiam do meio político brasileiro, especialmente, após a decretação do Estado Novo, pois a Faculdade de Filosofia, descomprometida com os estudos de educação, não se reestruturou para incorporá-los. Fétizon (1994) relata que a Pedagogia simplesmente foi acrescentada à estrutura original da Faculdade que nada alterou em seus procedimentos didáticos. Confirmando assim, a vocação da FFCL que foi, desde sua criação, os bacharelados com seus estudos “desinteressados”. A referida autora (1994) esclarece que a incorporação do Curso de Formação Pedagógica do IEUSP à Faculdade de Filosofia, só veio agravar os estudos da educação, pois a formação pedagógica do professor secundário caiu de 1 ano na Escola de Professores, para 180 horas na FFCL, ou seja, os estudos pedagógicos perdiam cada vez mais espaço nos meios universitários brasileiros.

O Instituto de Educação, antes do decreto que o extinguiu, indicava que estava se tornando uma grande instituição. O volume quatro da revista *Archivos do Instituto de Educação* exaltava a importância que o Instituto vinha adquirindo.

Graças, assim, aos persistentes esforços do Dr. Fernando de Azevedo, o Instituto de Educação se vem tornando, a pouco, um centro de primeira ordem de cultura universitária e de ciencias pedagogicas experimentaes que honra sobremaneira São Paulo e se impõem á administração e á emulação de todo paiz, do mesmo passo que se prepara a ser, em futuro muito próximo, uma das maiores organizações educacionaes sul-americanas (ARCHIVOS

¹⁴⁰ Segundo o Arquivo Fernando de Azevedo, localizado no IEB/USP, dos três cursos mantidos pelo Instituto de Educação, apenas o Curso de Formação Pedagógica para professores secundários foi transferido para a FFCL, sendo os demais extintos.

DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937b, p. 226).

Com cinco anos de vida e funcionando adequadamente no terceiro andar do prédio da tradicional Escola Caetano de Campos, o IEUSP possuía uma infra-estrutura invejável para os padrões brasileiros da época. Todas essas características dotaram a instituição a desenvolver um amplo projeto de embasamento escolanovista para a formação superior do professor.

Apesar de Fernando de Azevedo sempre se envolver na busca por apoio político para o desenvolvimento dos estudos pedagógicos, o IEUSP apresentou pouco prestígio acadêmico, quando comparado ao que a FFCL conseguiu. Mesmo com a Faculdade de Filosofia não apresentando prédio próprio para o desenvolvimento de suas aulas, quase toda importância do projeto universitário paulista, para a criação da USP, se concentrou em torno da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras.

O Instituto de Educação, por não concentrar as atenções internacionais como a Faculdade de Filosofia, em razão do número de professores estrangeiros que nela militavam, mostrou-se presa fácil e se desmantelou à primeira lufada da tempestade que se aproximava. Em primeiro lugar, seu esvaziamento, depois, sua extinção pura e simples e, posteriormente, sua integração formal, como nova seção, à Faculdade de Filosofia (NADAI, 1994, p.169).

Apesar do ato arbitrário de Adhemar de Barros de fechar o IEUSP, alguns de seus mais renomados professores¹⁴¹, lançaram um documento (ABAIXO-ASSINADO, 1938) protestando contra os atos do governo Estadual. Tal documento expressava-se contra a extinção do instituto, considerando tal ato como um retrocesso na evolução educacional paulista.

Além, no entanto, de alienar bens próprios da Universidade de São Paulo, para lhes dar finalidade diversas, o decreto estadual de 22 de junho introduz modificações na própria lei federal, já que alterando a constituição do Instituto de Educação do qual retira o Laboratório de Psicologia, a Secretária, a Biblioteca e as Escolas de Aplicação, incide em matéria própria dos Estatutos da Universidade, que são lei federal. Mas não é só, todas essas modificações, além de absurdas e visando destruir o que já existe e tem servido de modelo para todas as instituições congêneres do país, nada colocam em seu lugar, senão uma “Escola Normal Modelo”? De acordo com o decreto que a institui, ela não passa de uma cópia decaída do próprio “Curso de Formação de Professores Primários” do Instituto de Educação; de nível secundário, porém e não superior (ABAIXO-ASSINADO, 1938, p. 4).

A principal revolta verbalizada no Abaixo-Assinado (1938) relacionava-se a maneira que foi tomada as decisões, sem qualquer respaldo legal, no qual, um Decreto Estadual,

¹⁴¹ Antonio Ferreira de Almeida Junior, Fernando de Azevedo, Roldão Lopez de Barros, Milton Camargo da Silva Rodrigues.

expedido pelo Interventor Adhemar de Barros, suplantava uma Lei Federal. E o mais interessante, nesse movimento, foi que, nem o Conselho Universitário, nem a Congregação do IEUSP e, muito menos, o Conselho Nacional de Educação, foram ouvidos.

Para aumentar a revolta dos professores do IEUSP, no dia 30 de junho de 1938, o Conselho Universitário da Universidade de São Paulo se reuniu para apenas tomar conhecimento das decisões e providenciar a redação do regulamento da Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, abdicando assim de suas prerrogativas legais em se opor às decisões arbitrárias do governo Estadual.

E que fez o Conselho Universitário? Encolheu-se, atemorizando, sem a menor reação à insolência do Governador. O reitor, de então, não só não se demitiu, em atitude de protesto, como também não tomou qualquer outra posição que significasse desacôrdo com o Governo. Reuniu-se depois o Conselho, tão duramente tratado pelo Governador, para protestar? Não. Para homologar o ato do Governo e transferir para Faculdade de Filosofia da U.S.P., os professores catedráticos da Faculdade de Educação que acabava de ser extinta (AZEVEDO, 1971 b, p. 134-135).

Todos esses acontecimentos demonstravam que Fernando de Azevedo não tinha apoio político interno, dentro da Universidade de São Paulo, para dar continuidade ao seu projeto renovador no IEUSP. No documento do abaixo-assinado, seus idealizadores conclamaram aos poderes superiores, neste caso, ao Ministro Capanema e ao próprio presidente Vargas, que interferissem na decisão de Adhemar de Barros para o fechamento do IEUSP. Mal sabiam eles que, apesar das determinações legais do Governo Federal, em torno do fechamento do IEUSP e da UDF, ainda não estarem editadas, as mesmas já estavam em curso, desde a decretação do Estado Novo, em 1937.

A Igreja Católica, com toda sua influência conservadora para a educação brasileira, encontrou na centralização política do Estado Novo, os meios necessários para promover a extinção do projeto escolanovista de Fernando de Azevedo no IEUSP. Nesse movimento, entendemos que o aspecto político centralizador da época representou o ponto capital para o fechamento do IEUSP. Por outro lado, nos meios governamentais do Estado paulista, seja na pessoa de seu Secretário da Educação ou mesmo do Diretor da FFCL, a ideologia católica esteve presente como ponto de apoio para o fim da experiência escolanovista no IEUSP.

Na verdade, a incorporação do Instituto de Educação a Universidade de São Paulo, em 1934, se integrou à concepção paulista de reconquista da hegemonia política, perdida na Revolução de 1932, pela conquista da hegemonia cultural. Assim, o projeto de Fernando de Azevedo, para a elevação superior na formação docente, esteve até sua extinção, integrado à Universidade de São Paulo.

A busca por um estudo especializado da educação, a ser realizado com um viés renovador e liberal, fez parte das intenções de Azevedo no IEUSP. A substituição do autodidatismo, presente na formação docente de nível secundário, foi uma das metas dos professores do Instituto de Educação. Contudo, apesar da instituição conseguir grandes avanços nos estudos educacionais experimentais de Biologia, Sociologia e Psicologia, os interesses políticos, após a decretação do Estado Novo, lograram por transformar a experiência renovadora de São Paulo em Seção de Educação na FFCL. Neste acontecimento, os ideais escolanovistas, e especialmente, o trabalho de pesquisa nos assuntos da educação, perderam um importante centro de referência com a extinção do IEUSP. Os estudos pedagógicos, na Seção de Educação da FFCL, acabaram se vinculando apenas nos aspectos profissionais na formação de professores.

Apesar de autores, como Fétizon (1994) e Brzezinski (2004), classificarem o Instituto de Educação de Fernando de Azevedo, como escola de segunda categoria nos estudos superiores pedagógicos, nós não a classificamos assim. Pois, se analisarmos as precárias condições educacionais brasileiras da época, pela inexistência de projetos voltados para a formação pedagógica de professores secundários, o IEUSP já apresentava importância respeitável por ser o pioneiro nesse objetivo. Além de precursor, consideramos o projeto de Fernando de Azevedo detentor de uma razoável estrutura para formar adequadamente o professor para o mercado de trabalho, especialmente, nos aspectos pedagógicos, com condições muito superiores àquelas que se encontravam nas escolas secundárias da época.

6.2 A extinção da UDF e sua transferência para a Universidade do Brasil

Como já relatamos, a Universidade do Distrito Federal representou uma ação inovadora de Anísio Teixeira para promover a formação do magistério em todos os seus graus. Porém, para Fávero (2000), o fato de a UDF ter sido criada em um momento que o Brasil engendrava um fechamento cada vez maior em termos políticos e ideológicos, fez com que o ideal de Universidade, proposto no Rio de Janeiro, não se desenvolvesse plenamente.

Os princípios de democracia, descentralização, autonomia, liberdade, integração e cooperação entre os diferentes setores da UDF, não encontraram ressonância com o projeto centralizador da Universidade do Brasil, implementado em 1937. Neste contexto, como relatam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), enquanto o Ministério da Educação, por um

lado, buscou implementar os planos para o funcionamento da Universidade do Brasil, por outro, esse mesmo Ministério aumentou, cada vez mais, a organização de medidas objetivando a extinção da UDF.

Gustavo Capanema, desde a criação da UDF em 1935, sempre se mostrou contrário a uma Universidade Municipal no Rio de Janeiro. Na verdade, os planos do Ministro, para o ensino superior brasileiro, se concentraram na criação da Universidade do Brasil, como modelo a ser seguido por todas as instituições superiores do país. Desse modo, a eliminação de qualquer instituição, sem os requisitos impostos pela Universidade do Brasil, apresentava-se como atitude coerente com os pressupostos da nova ideologia educacional do Estado Novo.

O Ministro Capanema oscilou entre a simples extinção da UDF e a incorporação à Universidade do Brasil. Segundo os estudos de Mendonça (1993), Capanema sempre demonstrou descrédito em relação a UDF. Em muitas de suas críticas, o Ministro centrou sua desconfiança no aspecto da Universidade do Distrito Federal não possuir sequer seus próprios edifícios, laboratórios e bibliotecas¹⁴². Essa ação crítica de Capanema, em relação ao projeto renovador de Anísio Teixeira, chegou a prejudicar o próprio funcionamento da instituição, pois vários de seus professores desistiram de ministrar aulas na Universidade em virtude da ferrenha campanha do Ministro contra a instituição.

A extinção da UDF foi também grande reivindicação da Igreja Católica. No Arquivo Capanema (CPDOC/FGV), encontramos muitas correspondências entre o Ministro Capanema e Alceu Amoroso Lima. Essas cartas demonstram como os educadores católicos se definiram contra o projeto universitário de Anísio Teixeira. A Igreja Católica, em relação a seus interesses na educação nacional, não buscava do Governo Federal, segundo Amoroso Lima (1939), privilégios ou postos de responsabilidade política, mas sim, meios de colaborar com o Estado em tudo que interessasse ao bem comum da nacionalidade.

Para a Igreja, a UDF ameaçava especialmente pelo caráter laico, percebido como anti-católico, já que abrigava tendências hostis à Igreja, inclusive, esquerdizantes (“bolchevizes”). Esta, aliás, a acusação que lhe era dirigida e que encontraria eco no contexto político da época (MENDONÇA, 1993, p. 230).

Com a aproximação dos ideais católicos aos interesses do Ministério da Educação, Capanema, em fins de 1937, entregou a Reitoria da UDF a Alceu Amoroso Lima. Como

¹⁴² O projeto renovador de Anísio Teixeira, enquanto Secretário da Educação do Distrito federal, se pautou em implantar uma melhor estrutura física nas escolas públicas, para assim permitir, aos alunos e professores, melhores condições no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, esse padrão, em relação ao ensino superior, não se verificou. A UDF, no seu curto período de funcionamento, sempre apresentou dificuldades estruturais para receber seus vários cursos. Anísio Teixeira declarava que a nova Universidade do Distrito Federal deveria se integrar à cidade e vice versa.

relata Vicenzi (1986), muitos alunos mostraram-se revoltados com essa decisão, especialmente, com o fato de um líder católico aceitar a Cadeira de Sociologia na Universidade, pois muitos não admitiam que um católico ensinasse sociologia. O próprio Amoroso Lima declarou, anos depois, que esses acontecimentos o aborreceram bastante na sua experiência na Reitoria da UDF.

Contudo, no início de 1938, com Amoroso Lima na Reitoria, vários cursos da UDF tiveram seus currículos reformados. Nessa mudança, o número de cadeiras de cunho filosófico foi aumentado. Essa reformulação representou mais uma concessão à Igreja Católica, pois, tanto os padres como os professores de formação católica, possuíam estudos mais aprofundados, nesse campo, levando grande vantagem sobre os não católicos.

Mendonça (1993) esclarece que a passagem de Amoroso Lima pela reitoria da UDF¹⁴³ não representou boa experiência para o líder católico. Esse acontecimento o marcou negativamente, começando a demonstrar para os intelectuais católicos, que talvez seria inoportuno a incorporação da UDF à Universidade do Brasil. Todas essas mudanças na UDF descaracterizavam, cada vez mais, a verdadeira função pela qual a Universidade tinha sido criada em 1935.

Reiteramos aqui a percepção de que a implantação da UDF, no contexto que antecedeu o Estado Novo foi, sem dúvida, um desafio, por se tratar de uma instituição universitária constituída de escolas e institutos voltados principalmente para as ciências humanas, tendo uma linha de pesquisa e de confronto com a realidade e não com o objetivo de ser mera agência de ensino, preocupada com a transmissão ou repetição de um saber constituído e com a manutenção do *status quo*. O deplorável destino da Universidade do Distrito Federal, no âmbito de um regime discriminatório, não poderia ser outro (FÁVERO, 2000, p. 77).

Com o projeto da Universidade do Brasil já implementado no Ministério da Educação, Capanema considerava que havia chegado o momento de preparar definitivamente a extinção da UDF. Assim, em 28 de junho de 1938, o Ministro enviou ao Presidente Vargas uma Exposição de Motivos (vide anexo 2), em que propunha, formalmente o fechamento da Universidade do Distrito Federal. Nessa Exposição, Capanema declarava que o princípio essencial do Estado Novo se assentava na disciplina, e a primeira providencia a ser instituída, para que tal resultado ocorresse, era colocar as coisas no seu lugar próprio e adequado. Nesse contexto, uma Universidade por mais modesta que fosse, deveria ser considerada uma instituição nacional, de alcance e influência. Com essas palavras, o Ministro propunha, oficialmente, a retirada do poder de decisão em torno da UDF, da prefeitura do Distrito

¹⁴³ Alceu Amoroso Lima permaneceu na Reitoria da UDF por apenas oito meses.

Federal, para o Governo Federal, conclamando a incorporação de alguns de seus cursos à Universidade do Brasil.

Toda essa decisão em propor a extinção da UDF estava alicerçada em várias observações. A primeira delas era o fato da instituição estar organizada por um Decreto Municipal, nº 6.215 de 21 de maio de 1938¹⁴⁴, em que tal legislação apresentava-se como inconstitucional, pelo fato do prefeito do Distrito Federal não ter, em razão da Constituição de 1937, competência para decretar leis de ensino. Assim, apresentava-se nula a organização e o funcionamento da Universidade.

O Ministro Capanema declarou, contudo, que a UDF era inconstitucional por ter sido organizada (na realidade reformulada, após a segunda intervenção na reitoria) pelo Decreto municipal nº 6.215, de 21 de maio de 1938. Assim, pela nova constituição em vigor naquela época, o prefeito não tinha competência para isso. Argumentou também que a UDF não possuía edifícios e laboratórios, a seu ver, essenciais para configurar o bom funcionamento de uma universidade. Arguiu que o Estado Novo devia assentar-se num princípio fundamental: a disciplina. A existência da Universidade do Distrito Federal constituía uma situação de indisciplina e desordem no seio da administração pública do país, e colocava o ministério em uma posição moralmente diminuída (VICENZI, 1986, p. 28).

Outro ponto relacionava-se com a existência de duas Universidades oficiais no Rio de Janeiro, uma do Governo Federal e outra da Prefeitura Municipal, porém nenhuma delas possuía a organização completa de cursos como previa o Estatuto das Universidades Brasileiras. Nesse sentido, o Ministério da Educação propunha, de acordo com os interesses centralizadores de Capanema, a incorporação de vários cursos da UDF à Universidade do Brasil, fazendo desta última a única instituição universitária da capital da República.

Essa decisão era justificada, também, por questões orçamentárias, em que haveria uma troca de atribuições, entre o Governo Federal e a Prefeitura do Rio de Janeiro. Assim, a União assumiria as despesas da UDF e a Prefeitura poderia utilizar os recursos oriundos da UDF em obras no setor da saúde, aliviando o Governo Federal dessas despesas na cidade do Rio de Janeiro.

Toda essa exposição de motivos, trazendo supostas vantagens públicas de grande significação, escondia, na verdade, o cerceamento de uma verdadeira instituição superior voltada para o desenvolvimento educacional e a formação de professores. O Estado Novo se serviu, nesse momento, como mecanismo para extinguir qualquer perspectiva escolanovista,

¹⁴⁴ Esse Decreto substituiu aquele da inauguração da UDF em 1935. Em 1938, ocorreram intervenções na Universidade, com objetivo de reorganizar seu funcionamento, mediante o novo momento político da época.

que objetivava, segundo seus pressupostos renovadores, implementar inovações científicas e profissionais para o desenvolvimento dos estudos da educação no país.

Apesar de Capanema buscar, em julho de 1938, a transferência de vários cursos da UDF, foi somente em 20 de janeiro de 1939, que o Presidente Vargas assinou o Decreto-Lei nº 1.063 (vide anexo 2), que extinguiu a UDF e oficializou a transferência de vários de seus cursos para a Universidade do Brasil.

Art. 1. Ficam transferidos para a Universidade do Brasil os estabelecimentos de ensino que compõem a Universidade do Distrito Federal, ora mantida pela Prefeitura do Distrito Federal.

Parágrafo único. Ficam excluídos dos estabelecimentos de que trata este artigo o Instituto de Educação, o Departamento de Artes do Desenho e o Departamento de Música, bem como o curso de formação de professores primários, o curso de administradores escolares e os cursos de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação (BRASIL, 1939a, p.1).

Como podemos perceber, apenas os cursos que poderiam ser pertinentes ao projeto centralizador da Universidade do Brasil foram anexados. Pelo descrédito do Ministro, em relação aos estudos educacionais de alto nível, o Instituto de Educação da UDF foi rebaixado a estabelecimento de ensino médio. O projeto de nível superior, implantado por Anísio Teixeira, em 1932, fora extinto.

Além do cerceamento dos novos métodos renovadores para formação superior de professores, as reformas de Capanema dificultaram o acesso aos cursos superiores. Diferente do projeto dos pioneiros que buscou facilitar a ascensão ao nível superior, Capanema restringiu o curso secundário como única via capaz de levar ao ensino superior¹⁴⁵. Com exceção do secundário, os cursos de nível médio foram todos desvalorizados. Assim, instituía-se no país de forma oficial uma verdadeira segregação educacional, onde a elite freqüentava os cursos universitários e a maioria da população, que conseguia avançar no ensino primário, estava relegada a seguir nos estudos, apenas no nível médio ou profissionalizante.

O artigo 4 do Decreto-lei que extinguiu a UDF, determinava, também, que os professores catedráticos efetivos da Universidade seriam aproveitados em cargos da mesma natureza na Universidade do Brasil. Segundo Vicenzi (1986), dos professores egressos, na criação da UDF em 1935, poucos conseguiram se manter na instituição após as intervenções de 1936 e 1938¹⁴⁶.

¹⁴⁵ Como relatam, Mendonça (1993) e Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), o Ministro Capanema dotou apenas o ensino secundário como porta de entrada para os estudos universitários.

¹⁴⁶ Apenas os professores Lourenço Filho (Psicologia Educacional), Carneiro Leão (Administração Escolar), Celso Prado Kelly (Sociologia Educacional) e José de Faria Góes Sobrinho (Biologia Educacional) eram efetivos na UDF. Os demais, cerca de 80 professores, eram contratados interinamente.

Em relação aos alunos matriculados na UDF e que tiveram seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil, o Ministério da Educação informava que todos continuariam seus estudos na nova instituição, e que a Prefeitura do Distrito Federal cederia instalações provisórias para o funcionamento dos cursos transferidos, até o Governo Federal organizar edifícios próprios.

Apesar de o país, no final da década de trinta, viver um período político autoritário, em que as reformas educativas eram impostas sem consulta, debate ou qualquer outro processo de avaliação coletiva, o processo de extinção da UDF trouxe muitas repercussões negativas ao Ministério da Educação. Luís Camilo de Oliveira Neto, Reitor da UDF no momento de sua extinção, tentou, sem resultado, protestar junto à Secretaria da Presidência da República, em relação ao fechamento da Universidade e a transferência de parte de seus cursos para a Universidade do Brasil. Como relatam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), Luís Camilo declarava que a destruição da UDF significava a defasagem de mais de 500 alunos que tiveram seus cursos interrompidos, além da dispensa de dezenas de professores, reunidos com grande dificuldade no Rio de Janeiro.

O aniquilamento da UDF, no Rio de Janeiro, juntamente com o IEUSP, em São Paulo, representou a derrota do grupo renovador liberal que tentou o controle do sistema educacional brasileiro. É bem verdade que, tanto os liberais como os católicos, que participaram do debate em torno dos rumos educacionais do país durante a década de trinta, visavam, em linhas gerais, a manutenção da ordem capitalista e a conservação dos interesses mais imediatos da elite. Nesse movimento, os católicos representaram um grupo mais adequado ao modelo político-educacional implantado com a centralização do Estado, já o grupo renovador liberal, principalmente, aquele centrado no ideal democrático de Anísio Teixeira, proporcionou um estilo mais progressista, possibilitando uma perspectiva de abrir às camadas médias e às classes menos favorecidas, melhores oportunidades de acesso à escola.

Para Mendonça (2003), a UDF e a Universidade do Brasil não podiam coexistir, pois, apresentavam concepções divergentes de universidade e integravam projetos educacionais distintos. A UDF, de Anísio Teixeira, buscou a disseminação da mentalidade científica e a generalização de um estilo de vida democrático, no qual o professor deveria ser formado com sólida cultura geral e específica, além de grande aprofundamento na formação pedagógica. Por outro lado, o projeto de formação docente implementado por Capanema, como vamos analisar no próximo item, distanciou-se da experiência da UDF. Em linhas gerais, o professor formado na Faculdade Nacional de Filosofia apresentou estudos pedagógicos restritos, em sua

grade curricular. O foco da nova instituição centrou-se na profissionalização do professor e no preparo de quadros burocráticos para o sistema educacional do Rio de Janeiro.

Defendemos a idéia de que a extinção da UDF trouxe um recuo enorme no ensino superior do Brasil, especialmente, na formação superior de professores. Apesar de Capanema ter um projeto para a formação docente na Faculdade Nacional de Filosofia, este apresentou grandes limitações, principalmente, no desenvolvimento dos estudos da educação e na valorização da pesquisa como instrumento de aprendizagem acadêmica.

6.3 A fundação da Faculdade Nacional de Filosofia

A reorganização do ensino superior constitui-se como um dos projetos prioritários de Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública. Nas palavras do Ministro a Universidade do Brasil, criada em 1937, deveria oferecer todas as modalidades de ensino superior existentes no país, fixando um padrão que serviria de modelo às demais instituições existentes e as que ainda seriam criadas, além de funcionar como critério de fiscalização. Nesse sentido, a absorção de muitos cursos da UDF à Universidade do Brasil, segundo o Arquivo Capanema (CPDOC/FGV), representou condição fundamental para a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, pois, a UB ainda não possuía organização técnica para a realização de cursos voltados para formação do professor secundário.

Apesar da incorporação da UDF se realizar com o aproveitamento de vários professores e de aproximadamente 500 alunos que teriam seus estudos concluídos na Universidade do Brasil, o projeto para formação docente do Governo Federal apresentava um lócus distanciado da experiência implantada na UDF por Anísio Teixeira, em 1935.

O ponto de partida de Capanema, para a criação da Faculdade Nacional de Filosofia foi o modelo híbrido da Faculdade de Educação, Ciências e Letras criada pela Reforma de Francisco Campos, em 1931. Em 1937, pensou-se no desmembramento desta Faculdade em duas escolas: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Educação. Mendonça (1993) relata que essa organização foi defendida por Lourenço Filho como relator junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Entretanto, Capanema optou por abandonar a idéia da Faculdade de Educação. Esse momento demonstrou, de forma oficial, o desprestígio que o Ministro concebia a formação pedagógica do professor. Para ele essa formação tinha caráter apenas complementar.

Ao contrastarmos o Projeto de organização da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras elaborado pelo Conselho Universitário da UB e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com o projeto de Lei elaborado pelo próprio Ministro, evidencia-se uma reorientação no que se refere ao conteúdo da formação pedagógica, prevista como complemento da preparação do professor secundário (MENDONÇA, 2003, p. 19).

O desprestígio que Capanema trouxe para os estudos pedagógicos com a não criação da Faculdade de Educação elucidou o seu projeto excludente de formação das elites, que contrapunha a cultura humanística à ciência e a técnica. Essa visão dicotomizada de Capanema, como relata Mendonça (2003), fazia o Ministro reduzir os estudos pedagógicos a uma dimensão estritamente técnico-metodológica. Essa separação, a nosso ver, representou diferença fundamental do projeto renovador liberal, especialmente, o de Anísio Teixeira, para com o conservador do Ministério da Educação.

Em 4 de abril de 1939, por meio do Decreto-lei nº 1.190, criou-se a Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) como padrão federal para os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do país. A FNF tinha por finalidade preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; formar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituíam objeto de seu ensino.

Vicenzi (1986) afirma que a coincidência de datas do início da UDF em 4 de abril de 1935, e do início da FNF em 4 de abril de 1939, representou mais uma demonstração de força do Governo Federal contra aqueles que ousassem inovar em matéria de educação, sem a concordância do Ministério da Educação. O momento político, do final da década de trinta, demonstrou a predominância de correntes antiliberais e autoritárias. O liberalismo democrático de Anísio Teixeira foi encarado como um erro a ser eliminado. Nesse sentido, quando relacionamos a criação da FNF a um novo projeto para a formação superior de professores, temos que associá-la a uma instituição criada como modelo central de ensino, que teve a meta, pelo menos inicial, de conservar os padrões tradicionais de educação.

Capanema quando encaminhou ao Presidente Vargas a Exposição de Motivos¹⁴⁷ para a criação da Faculdade Nacional de Filosofia (Arquivo Capanema), relatou que a organização desta instituição representava uma decisão adequada para promover o desenvolvimento da cultura nacional, com solidez e elevação. O Ministro justificava tal afirmativa pelos benefícios que a instituição traria ao ensino secundário, com a formação adequada de um vasto corpo de professores. Capanema definia a Faculdade Nacional de Filosofia como

¹⁴⁷ Esse documento foi entregue ao Presidente em 27 de março de 1939.

estabelecimento federal de alto padrão de ensino, destinado à formação para o magistério secundário.

A criação da FNF representou uma preocupação do Governo Federal para com a formação do professor secundário, quase sempre entregue ao autodidatismo. Contudo, nos objetivos da nova instituição estava implícito o caráter coercitivo de um ensino centralizado e de acordo com os preceitos autoritários do Estado Novo. Apesar da FNF, pelo menos em seu Decreto de criação, buscar o desenvolvimento de estudos “desinteressados”, com a realização de pesquisas para o aperfeiçoamento da formação docente, a nova faculdade, nos seus primeiros anos de funcionamento, somente realizou a formação de professores para o magistério secundário e normal. A FNF, a nosso ver, foi criada sem a preocupação com os preceitos de ordem científica ou técnica. Nesse raciocínio, seu ensino para formação de professores apresentou uma estrutura aquém daquele realizado pela UDF.

É nessa perspectiva que, no projeto da UB, a pesquisa apareceria sempre como um objetivo secundário e subordinado. Alias, dentre as finalidades propostas para a Faculdade Nacional de Filosofia no Decreto-lei nº 1190/39, a de “realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituíam objeto de seu ensino” foi a última a ser incluída. Perpassa o projeto da UB uma visão claramente dicotomizada da relação ensino/pesquisa que informa, inclusive a sua própria estruturação, pela qual o ensino profissional é função das escolas e faculdades e a pesquisa, dos institutos que deveriam “cooperar nos trabalhos dos estabelecimentos de ensino” (MENDONÇA, 1993, p. 298).

A Faculdade Nacional de Filosofia ficou dividida em quatro Seções: Seção de Filosofia, Seção de Ciências, Seção de Letras e Seção de Pedagogia. A criação da Seção de Pedagogia representou uma adequação ao abandono no projeto de criação da Faculdade de Educação.

Em relação à organização da FNF, o Governo Federal estabeleceu dupla titulação de bacharel e licenciado, aos alunos ingressantes na instituição. Nesse novo arranjo, foi criado na Seção de Pedagogia, o Curso de Didática, com um ano de duração e a ser realizado após o término dos estudos específicos em cada curso. Assim, a uniformidade adotada na organização dos conteúdos e na dinâmica de funcionamento dos cursos de licenciatura se concentrou primeiro nos estudos dos conteúdos específicos relacionados com cada bacharelado, para depois serem feitos os estudos de conteúdos pedagógicos no Curso de Didática.

Segundo o padrão federal eram necessários três anos para cursar o conteúdo específico da área de saber e mais um para o curso de didática. Os bacharéis em ciências sociais, filosofia, história natural, geografia e história, química,

física, matemática, letras e pedagogia acrescentavam mais um ano a sua formação para se tornarem licenciados. Foram padronizados os cursos de licenciatura, conforme o “disciplinamento” exigido em lei. Esse sistema de formação de professores secundários perdurou por 23 anos e passou para a história dos estudos pedagógicos em nível superior com a denominação “esquema 3 + 1” (BRZEZINSKI, 2004, p. 43-44).

Como relata Paim (1981), para a realização do Curso de Didática organizou-se o Colégio de Aplicação, com cursos ginásial e científico, em que os alunos inscritos nas licenciaturas da FNF tinham a oportunidade de ministrar aulas, supervisionadas por professores da faculdade. Além dessa iniciativa, foram realizados cursos de verão abertos a professores secundários em exercício, e que não dispunham de curso superior.

O Curso de Didática, responsável pelo aprofundamento dos estudos pedagógicos do futuro professor secundário, compreendia as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Esse currículo apresentava algumas diferenças quando comparado com o currículo dos renovadores liberais. O projeto implantado por Capanema não contemplava disciplinas que envolviam uma teoria geral da educação ou que trabalhavam uma discussão filosófica no âmbito da pedagogia. As disciplinas de História e Filosofia da Educação e Educação Comparada não faziam parte do currículo no projeto do Ministro. Mendonça (2003) relata que Capanema objetivava restringir a formação do professor nos seus aspectos técnicos, como forma de conter o debate nesse campo e mantê-lo sob controle.

O projeto de formação de professores secundários, implantado na FNF, foi organizado, segundo o próprio Ministro Capanema (Arquivo Capanema), com a obrigatoriedade da realização dos estudos pedagógicos somente após o término do bacharelado. Assim, diferente do que propunha Anísio Teixeira, a formação pedagógica dos professores, pelo padrão federal, não deveria se realizar simultaneamente ao ensino do bacharelado, mas depois, e em um ano de estudos específicos. Acreditamos que essa regulamentação federal constituiu-se em retrocesso para a formação docente, ocorrendo uma desarticulação entre os saberes pedagógicos e os saberes específicos das licenciaturas. A Universidade proposta por Capanema passou a formar um licenciado distante dos estudos educacionais. Geralmente o futuro docente só descobria que seria professor no final do curso ao enfrentar as disciplinas de cunho pedagógico.

Por não requerer a formação docente, como propunha Anísio Teixeira de forma simultânea à formação cultural do professor, a Faculdade Nacional de Filosofia promoveu o

encastelamento das licenciaturas de conteúdo específico, que foram se fechando no seu próprio conteúdo e fragmentando, assim, o saber da interdisciplinaridade. Como relata Brzezinski (2004), com essa atitude, as licenciaturas desvalorizaram os estudos pedagógicos na medida em que dissociaram os conteúdos.

Em relação ao aprofundamento dos estudos da educação, como forma de compensar a não-criação da Faculdade de Educação, o Ministro Capanema, pelo Decreto-Lei que criou a FNF, instituiu o Curso de Pedagogia, como único curso da Seção de mesmo nome. O novo curso, como os demais da FNF, também obedeceu ao esquema 3 + 1. O aluno que concluísse o bacharelado de pedagogia, em 3 anos, deveria requerer a licenciatura no Curso de Didática. Contudo, pelas características curriculares do bacharelado em pedagogia, o aluno, para obter a licenciatura, necessitava apenas cursar as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial, uma vez que as demais já constavam em seu currículo.

O curso de pedagogia ficou assim seriado: complementos de matemática (1ª série), história da filosofia (1ª série), sociologia (1ª série), fundamentos biológicos da educação (1ª série), psicologia educacional (1ª, 2ª e 3ª séries), estatística educacional (2ª série), história da educação (1ª e 2ª séries), fundamentos sociológicos da educação (2ª série), administração escolar (2ª e 3ª séries), educação comparada (3ª série), filosofia da educação (3ª série) (SILVA, 2003, p. 12).

Para Silva (2003), o Curso de Pedagogia criou um bacharel e um licenciado sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional. A situação não era favorável, também, em relação ao campo exclusivo de atuação profissional. O bacharel em Pedagogia se formava técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida¹⁴⁸.

Como relata Brzezinski (2004), o Curso de Pedagogia foi marcado por uma pseudo-identidade, ocupando, gradativamente, lugar periférico no contexto das licenciaturas que já se apresentavam como periféricas no elenco dos demais cursos superiores do país. A inexistência de um conteúdo específico, ao contrário do que ocorria com as áreas do conhecimento das outras licenciaturas, levou o Curso de Pedagogia a distorções, as quais até hoje interferem negativamente na sua organização curricular.

Todo esse padrão instituído por Capanema na Faculdade Nacional de Filosofia, demonstrou uma concepção conservadora do Ministro em relação à formação de professores. O projeto político do Estado Novo, que previa o fortalecimento da cultura nacional, instituiu um modelo oficial de formação docente arraigado à preservação dos valores da cultura

¹⁴⁸ Esse profissional ficou relegado a trabalhar em altas atividades culturais de ordem “desinteressada” ou técnica, como também, no preenchimento de cargos burocráticos de educação nas estâncias do Estado.

ocidental cristã. Em geral, o novo lócus implantado por Capanema não previa renovação pedagógica, mas sim, a preservação e transmissão dos aspectos tradicionais de ensino.

6.4 O viés ideológico católico após a criação da Faculdade Nacional de Filosofia

Segundo os católicos, a filosofia pedagógica laicista comprometia não só a unidade do pensamento científico, mas, também a unidade espiritual das elites e, em consequência, toda unidade política da nação. Como já relatamos, a Igreja Católica, na figura de Alceu Amoroso Lima, foi peça decisiva na escolha de Gustavo Capanema para o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1934. Todo esse empenho da Igreja em torno do nome de Capanema, vinha da necessidade dos católicos aumentarem sua influência política no governo Vargas. Cientes, em relação às constantes realizações dos liberais no meio educacional brasileiro, os intelectuais católicos viram em Capanema um aliado para fazer valer os ideais tradicionais para o ensino.

Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), após a posse de Capanema, ocorreu um pacto do Ministro com a Igreja Católica. De imediato, Amoroso Lima repassou, ao novo Ministro, uma lista de medidas que os católicos esperavam que fossem atendidas. Os católicos se mostravam contra o projeto educacional renovador implantado por Fernando de Azevedo, em São Paulo, e Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro. Os pressupostos dos escolanovistas, que buscavam uma escola inovadora, leiga e igual para homens e mulheres, foram severamente criticados pelos intelectuais católicos.

Com a instauração do Estado Novo, a Igreja Católica se aproximou ainda mais do Governo Vargas. Para a Igreja, a reforma conservadora, pretendida pelo Estado, em muito lhe interessava para manter os ideais tradicionais de educação e aumentar a influência da religião na sociedade.

Em relação a educação universitária, a Igreja Católica, desde a Criação do Instituto Católico de Estudos Superiores, em 1932, pretendia disseminar seu modelo de organização universitária no país. Segundo Salen (1982), a Igreja pretendia que o ensino superior se libertasse da tutela estatal, alegando que somente a Universidade Católica seria capaz de realizar a síntese orgânica do saber.

Nesse sentido, a Universidade Católica é pensada pelas lideranças laicas e eclesiais do período como tendo duplo sentido político, fortemente relacionados entre si: de um lado, ela se constituiria em uma instituição de

combate ao ensino e à mentalidade laicistas, garantindo a resolução das crises nacionais e barrando a penetração da ideologia comunista no país; de outro, na medida em que se responsabilizasse pelo adestramento das futuras elites dirigentes, a Igreja, por suposto, concretizaria sua meta de recristianizar a sociedade e a própria instituição do Estado (SALEN, 1982, p. 29).

A inauguração da UDF, em 1935, foi muito criticada pela intelectualidade católica, que acusava a instituição de apresentar um projeto educacional comunista e anticatólico. Por essas razões, como já relatamos, a extinção da UDF foi também reivindicação expressa da Igreja Católica.

No Arquivo Capanema (CPDOC/FGV), encontramos vários documentos que atestam a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, sob estrito controle doutrinário da Igreja Católica. Parecia que o projeto universitário católico, em disseminar seus pressupostos educacionais na organização do ensino superior brasileiro, finalmente ganharia corpo. Tanto que Amoroso Lima foi convidado, diretamente pelo Ministro Capanema, para ser o primeiro Diretor da nova faculdade.

Contudo, quando Amoroso Lima assumiu a Reitoria da UDF, em fins de 1937, a intelectualidade católica começou a perceber, especialmente o próprio Amoroso Lima, que a incorporação da UDF à Universidade do Brasil não representaria uma decisão satisfatória aos ideais conservadores da Igreja. Contribuíram para esse fato a grande burocratização que o Estado mantinha em suas decisões em torno da organização do ensino superior, como também, a falta de autonomia que a Igreja Católica teria em implantar seu projeto educacional na nova faculdade.

Nesse contexto, consideramos que a incorporação da UDF à FNF representou um ponto decisivo na separação dos ideais universitários entre Amoroso Lima e Gustavo Capanema. Enquanto o Ministro considerou pertinente transferir a estrutura da UDF, objetivando dar corpo para o funcionamento imediato da FNF, Amoroso Lima demonstrou-se contra a anexação da UDF. Nesse impasse, Amoroso Lima impôs ao Ministro duas condições indispensáveis para assumir a direção da FNF¹⁴⁹. A primeira delas dizia respeito à não anexação dos professores, alunos e funcionários da UDF à nova faculdade, já a segunda condição, pedia o adiamento do início das aulas para 1940. Apesar do pacto com a Igreja Católica, Capanema não pode atender às solicitações de Amoroso Lima.

As nomeações dos professores, para a Faculdade Nacional de Filosofia representou o principal motivo pelo qual Amoroso Lima decidiu não aceitar sua indicação para dirigir a

¹⁴⁹ Essas condições impostas por Amoroso Lima foram encaminhadas ao Ministro por carta, datada de 7 de abril de 1939, (Arquivo Capanema).

nova faculdade. Como relata Fávero (1989), foi possível constatar a presença do clientelismo e da troca de favores em todo processo de contratação de professores para a FNF.

Tendo sido instituída em 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia surge como verdadeiro aparelho ideológico do Estado, um instrumento do Poder Central, cujas articulações presentes na política educacional autoritária *estadonovista* se fazem sentir por ocasião da composição de seu corpo docente inicial. Tais articulações resvalam entre a preocupação, como é visto anteriormente, com a formação de futuras elites dirigentes condutores do país e aquela, com a presença de elementos político-ideológicos que se apresentaram sob a forma de “contratos de poder”, cooptação, ou troca de favores típicos da política clientelista (FÁVERO, 1989, p. 13-14).

Apesar de Capanema tentar reafirmar a Amoroso Lima que caberia à Igreja Católica o controle doutrinário na Faculdade Nacional de Filosofia, não pode o Governo Federal negar a indicação de vários professores para a nova faculdade¹⁵⁰. O Presidente Vargas, dentro de sua ideologia política, necessitava alargar as bases de sustentação do Estado Novo. Nessa perspectiva, a FNF serviu realmente como aparelho ideológico do Estado, demonstrando a precariedade de seu projeto na constituição de um quadro docente envolvido diretamente com o problema da precária formação de professores da época.

Amoroso Lima afirmava que a escolha inadequada dos professores que iriam compor a FNF, criaria um confusionismo filosófico e ideológico que dificultaria, sobremaneira, a organização da nova faculdade, segundo os preceitos católicos. Nessa perspectiva, em fevereiro de 1941, o próprio Amoroso Lima escreveu ao Ministro Capanema desistindo definitivamente do convite para assumir a direção da FNF. O intelectual católico declarava que não se sentia motivado para assumir essa função e que nada poderia fazer de útil pela instituição¹⁵¹.

Nesse momento, toda intelectualidade católica tinha desistido de assumir o controle ideológico do ensino universitário público no país. Como relata Mendonça (1993), o envolvimento desastroso da Igreja Católica na organização da FNF confirmou a idéia de que os católicos não poderiam contar com o Governo Federal, para implementar sua organização universitária.

¹⁵⁰ Em carta dirigida para Alceu Amoroso Lima, datada de 21 de julho de 1939, Capanema tentou tranquilizar o intelectual católico em relação a FNF. “Tudo que combinei com você está na minha memória e nada deixará de ser cumprido. Nenhuma nomeação se fará sem o seu prévio assentimento. O melhor é você ouvir menos alhures, e conversar mais comigo. O governo é uma coisa constituída de tal natureza, que exige que a gente adote a todo momento um modo especial de agir, a fim de que o objetivo desejado e previsto se atinja. É a tal história de andar direito por linhas tortas, processo que por ser divino, é também próprio da arte humana de governar. (...) Alceu meu caro amigo, não veja nuvens sombrias no favorável céu que nos cobre (ARQUIVO CAPANEMA, CPDOC).

¹⁵¹ A direção da Faculdade Nacional de filosofia ficou, até 1945, a cargo de Francisco Clementino San Tiago Dantas.

No fundo, a decisão final de Alceu – bem como o seu longo período de indecisão – refletia as mudanças que se processaram ao longo dos anos 30 no interior da própria Igreja, quanto a percepção de suas relações com o Estado, e, nesse contexto, do seu papel específico com relação ao sistema de ensino superior, já que no projeto católico de reconstrução nacional – que passava necessariamente pela ressocialização das elites segundo os seus princípios éticos – religiosos – a universidade tinha um papel chave (MENDONÇA, 1993, p. 229).

Como relata Casali (1989), foram vários os antecedentes institucionais que os católicos já haviam realizado em relação ao ensino superior, especialmente, na formação de professores. Em 1901, a Ordem dos Beneditinos criaram, em São Paulo, uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com um Instituto de Educação anexo. Também em São Paulo, as religiosas Cônegas Regulares de Santo Agostinho, após a regulamentação do Estatuto das Universidades Brasileiras, fundaram, em 1932, o Instituto Superior de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae. No Rio de Janeiro foram instituídos: o Instituto Católico de Estudos Superiores, em 1932, e a Faculdade de Pedagogia, Ciências e Letras Santa Úrsula, em 22 de dezembro de 1938. Naquela época, a Igreja Católica centralizou seu projeto universitário em torno da organização de sua própria Universidade. Em 4 de agosto de 1940, Dom Leme comunicou ao Presidente Vargas da iniciativa para a fundação das Faculdades Católicas no Rio de Janeiro, recebendo todo apoio e simpatia a esta iniciativa.

Segundo Casali (1989), em 30 de outubro de 1940, o Presidente Vargas assinou o Decreto nº 6.409 que autorizou o funcionamento do Bacharelado em Direito e da Faculdade de Filosofia com os seguintes cursos: Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânica, Geografia e História, Ciências Sociais e Pedagogia.

Em 15 de março de 1941, com as presenças do Cardeal Dom Leme, Gustavo Capanema, Cesário Andrade (Presidente do Conselho Nacional de Educação), Raul Leitão da Cunha (Reitor da Universidade do Brasil) e outras personalidades, ocorreu a Sessão Inaugural das Faculdades Católicas, tendo o Padre Leonel Franca como Reitor.

A escolha do curso de Filosofia, como um dos núcleos iniciais da futura Universidade Católica, (Pontifícia Universidade Católica, fundada em 1946) encontrou perfeita proximidade com o ideário pedagógico católico. Como relata Salen (1982), Amoroso Lima declarou de grande importância a criação das Faculdades Católicas como orientação humanista e filosófica na formação do professorado secundário.

6.5 Considerações

Durante o Estado Novo o Governo Federal implementou uma política educacional em torno da centralização do ensino universitário brasileiro, especialmente, na formação de professores. Nesse projeto, o Ministério da Educação, na figura de Gustavo Capanema, implementou a ideologia modelar e intervencionista, que cerceou qualquer tentativa liberal escolanovista de renovação educacional no país.

A descontinuidade nas intenções pedagógicas de Anísio Teixeira no Distrito Federal (Rio de Janeiro) e Fernando de Azevedo em São Paulo, na década de trinta, demonstraram que a constituição de reformas educacionais dependia, essencialmente, de decisões políticas do Governo Federal. Nessa perspectiva, a centralização educacional, que o golpe do Estado Novo trouxe ao Brasil, excluiu das decisões do Governo Federal, o projeto renovador da UDF e do IEUSP. Essa decisão cerceou o projeto educacional que poderia ter trazido bons resultados para melhorar a formação de professores, especialmente nos assuntos pedagógicos, e conseqüentemente, na arcaica estrutura educacional da época.

A centralização política imposta pelo Estado Novo restringiu o desenvolvimento dos ideais escolanovistas para formação de professores, tanto no Distrito Federal como em São Paulo. O movimento entrou em uma espécie de hibernação. Nesse sentido, os pressupostos educacionais conservadores da Igreja Católica ganharam mais ressonância no ambiente do Ministério da Educação, por meio da influência direta de Alceu Amoroso Lima.

O projeto para a instauração de um modelo centralizado, na formação superior do professor secundário, começou a se realizar de forma concreta com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939. As propostas renovadoras de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira foram praticamente desconsideradas na formação docente secundária e a formação do professor primário fora rebaixado para o nível médio.

As pressões políticas sobre as instituições universitárias brasileiras, nesse período, não somente extinguiram o IEUSP e a UDF, como também atingiram todos os estabelecimentos de ensino superior do país, que passaram a ser controlados por meio de um padrão de ensino central, imposto pela Universidade do Brasil. A legislação a ser obedecida foi implementada de cima para baixo, tendo a intenção clara de inibir novas formulações ou propostas que não vinham do Ministério da Educação.

Em relação ao desenvolvimento da estrutura educacional brasileira percebemos que apesar de todo debate em torno da educação, na década de trinta, o acesso ao ensino se realizou de forma segregada na sociedade. Para a classe trabalhadora ficou reservado o ensino técnico, nos níveis médios de ensino. Já para os setores sociais dominantes foi reservado o

ensino secundário, como educação preparatória para a universidade, representando um padrão formador das elites condutoras das massas.

Embora o IEUSP e a Escola de Educação da UDF representassem expressões liberais, em fundar no Brasil uma formação superior docente, com características modernas, a exemplo do que ocorreu nos EUA e na Europa Ocidental, no final do século XIX, esse projeto mostrou-se restrito a uma pequena parcela de profissionais que podiam pagar por essa formação. Portanto, apesar dos ideais escolanovistas buscarem educação mais “democrática” e leiga, seu projeto não conseguiu alterar o modelo educacional brasileiro, centrado nos interesses das classes mais abastadas.

Em relação ao IEUSP verificamos que sua extinção obedeceu a um viés político. O novo Interventor do Estado de São Paulo, Adhemar de Barros, buscou enfraquecer o projeto educacional implementado por seu antecessor, Armando Sales. Toda essa intenção foi facilitada pelo momento político do país, com a instauração do Estado Novo, pois, nesse ambiente autoritário, Adhemar de Barros pode sobrepor-se às Leis Federais e ao Estatuto da Universidade de São Paulo, para realizar a anexação da formação pedagógica do professor na FFCL e criar a Escola Modelo, como padrão educacional, em nível médio para o Estado paulista. Todo esse processo de extinção do IEUSP teve o apoio ideológico da Igreja Católica, que considerava importante para a sociedade o afastamento dos ideais escolanovistas (co-educação, ensino laico), como também, a afirmação dos preceitos da religião na educação.

Outro ponto importante, em relação à extinção do IEUSP, refere-se à falta de apoio que Fernando de Azevedo recebeu da Universidade de São Paulo, em promover uma reação contra o ato arbitrário de Adhemar de Barros. Sabemos que mediante ao novo momento autoritário que o país atravessava, muito pouco poderia ser feito para reverter a decisão imposta, mas, mesmo assim, percebemos que o IEUSP não possuía um apoio irrestrito a seu projeto educacional, dentro da Universidade de São Paulo. Com exceção do Abaixo-Assinado (1938) dos próprios professores do IEUSP, não se aludiu, na USP, qualquer reação de apoio à manutenção da formação pedagógica docente instalada no IEUSP.

Após a decretação de um padrão federal para a formação de professores, instituído com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo afirmou-se como uma escola superior voltada para a profissionalização docente, especializada em formar professores secundários e normalistas, sem muita vocação para a pesquisa. A FFCL, com a anexação da Seção de Pedagogia a sua

composição, não realizou qualquer adequação estrutural visando melhorias para os estudos da educação, demonstrando o desprestígio que esse assunto recebia da Faculdade.

No Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal, considerada uma verdadeira universidade da educação, sofreu mais intensamente as pressões do Governo Federal, especialmente por estar sediada na capital da república. A UDF foi considerada pelos intelectuais da Igreja Católica e pelo Ministro Capanema, como um erro, realizado pelos ideais democráticos e inovadores de Anísio Teixeira e Pedro Ernesto, que deveria ser corrigido com sua extinção.

Com pouco tempo de existência, somente quatro anos, a UDF representou uma instituição projetada em implementar uma formação científica a seus alunos. Seu projeto em repensar a contribuição da universidade na formação de professores, valorizando a formação profissional, nos aspectos gerais, técnicos e pedagógicos do ensino, representam, a nosso ver, um resgate importante que pode ajudar para melhorar a formação de professores, atualmente no país.

A anexação da UDF à Faculdade Nacional de Filosofia demonstrou uma estratégia do Ministro Capanema, para possibilitar o início imediato desta nova Faculdade no Rio de Janeiro. Apesar da FNF aproveitar vários professores da UDF, as duas instituições apresentaram projetos para a formação de professores bem diferentes entre si.

Anísio Teixeira propunha, na UDF, que o professor não poderia ser considerado somente um técnico do ensino. Nesse caso, as bases científicas da educação deveriam percorrer toda sua formação, buscava-se o formar o professor como um intelectual. Em contrapartida, a concepção da FNF, instituída por Capanema, excluía, no âmbito dos estudos pedagógicos, o viés filosófico e político para a formação docente.

A Faculdade Nacional de Filosofia foi organizada como uma instituição adequada aos interesses centralizadores do Governo Federal, além de servir como projeto padrão para a uniformização na formação superior de professores, ainda pouco difundida no país. Essa nova instituição apresentou a montagem de seu quadro docente vinculado aos interesses educacionais da Igreja Católica e do Estado Novo. Nesse sentido, a FNF, diferentemente da USP e da UDF, obteve um quadro docente, em muitos sentidos, híbrido em relação ao projeto uniforme e adequado na formação docente.

Contudo, a finalidade dos intelectuais católicos, em estabelecerem o controle doutrinário na Faculdade Nacional de Filosofia, não conseguiu ganhar o conteúdo ético e filosófico que Amoroso Lima desejou. Os intelectuais católicos encontraram dificuldades em

instituir, com liberdade, seus preceitos educacionais na organização da nova instituição. A escolha do corpo docente da FNF representou o maior fator desagregador entre os católicos e o Ministro Capanema. Nesse desentendimento, a Igreja Católica optou por fundar suas instituições de ensino superior. No entanto, de uma forma geral, durante o Estado Novo, o Ministério da Educação conseguiu manter os preceitos tradicionais de ensino, intenção bastante perseguida pelo ideário Católico, nos anos trinta.

Apesar de avaliarmos o projeto liberal dos escolanovistas bastante inovador, especialmente, mediante as precárias condições educacionais da época, quando nos atemos em relação a formação técnica e científica do professor, sabemos que tanto os renovadores como os católicos, na década de trinta, faziam parte de um mesmo grupo, que visava a manutenção da estrutura capitalista, em torno dos interesses da elite. Nesse sentido, tanto os renovadores escolanovistas, como os conservadores católicos, não projetaram, de forma incisiva, uma ação voltada para atender às necessidades educacionais das classes mais populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo procurou fazer uma revisão a partir de uma pesquisa documental, da questão educacional brasileira em torno da formação superior de professores, na década de trinta, então monopolizada entre os ideários Renovador e Católico. Nesse movimento, utilizamos a Pedagogia Histórico-Crítica como abordagem norteadora para a construção de um novo campo de análise em relação à História da Educação brasileira.

A Revolução de Trinta determinou o início do declínio da velha oligarquia rural e a ascensão de uma economia urbano-industrial, levando o país a se inserir ao capitalismo moderno e industrial. Nessa transição, a educação começou a ganhar maior importância mediante o crescimento das cidades e de uma classe média que exigia melhor acesso à educação. Deste modo, a necessidade por uma educação secundária teve grande crescimento, quando comparada com as décadas anteriores, trazendo a necessidade de uma melhor adequação na formação superior de professores secundários, condição essa que então não existia na época. Contudo, mesmo com essas mudanças, a educação continuou servindo aos interesses das elites, sofrendo apenas as modificações necessárias ao novo projeto político da formação do Estado Nacional.

Nesse novo ambiente educacional, a institucionalização para uma formação superior de professores somente conseguiu se organizar após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e a decretação do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, pelo Ministro Francisco Campos, estabelecendo as condições legais para a criação das Faculdades de Educação.

Na primeira metade da década de trinta, o efervescente embate educacional entre renovadores e católicos, colocaram de forma exacerbada a questão do desenvolvimento educacional brasileiro como solução para os problemas do país. Em relação à criação de um projeto nacional para a formação superior de professores, os renovadores se anteciparam aos católicos e, em 1932, publicaram o documento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, propondo a unidade da formação docente a ser realizada em universidades. Os escolanovistas propunham uma educação laica, única e inteiramente assumida pelo Estado, fato que gerou grande oposição dos intelectuais ligados a Igreja Católica. No entanto, no decorrer da pesquisa ficou claro que tanto os preceitos educacionais dos escolanovistas (renovadores),

como dos católicos (conservadores), estavam vinculados aos interesses imediatos da classe burguesa emergente da época, não representando ações educacionais voltadas para os interesses das classes menos favorecidas.

Nesse momento, apesar do Governo Federal começar a se estruturar educacionalmente, as primeiras instituições superiores oficiais na formação docente surgiram nos âmbitos Estaduais do Rio de Janeiro, com Anísio Teixeira, e em São Paulo, com Fernando de Azevedo. Portanto, a criação das primeiras instituições superiores na formação de professores no Brasil foi uma realização escolanovista, caracterizadas com concepções de ensino laicas e inovadoras.

A concretização do projeto de formação superior de professores, ligada aos ideais da Escola Nova, esteve vinculada à influência política que Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo conseguiram no meio educacional e político do Rio de Janeiro e de São Paulo. Contudo, apesar desses dois educadores pertencerem à mesma concepção pedagógica do escolanovismo, verificamos que seus pressupostos educacionais e seus projetos para formação superior docente diferenciavam-se. Enquanto Anísio Teixeira possuía uma ação mais democrática e social (liberalismo igualitarista), Fernando de Azevedo esteve centrado na formação de elites condutoras (liberalismo elitista). Na verdade, durante a década de trinta, não houve um único projeto escolanovista, mas sim, princípios que foram utilizados por diferentes educadores nas suas reformas de ensino, com objetivo de modernizar a escola e torná-la mais eficiente.

Nesse sentido, relacionado às diferenças entre os projetos de formação superior de professores de Anísio Teixeira, e Fernando de Azevedo, consideramos as realizações do primeiro mais condizente com a formação docente. Enquanto o IEUSP propunha a formação pedagógica após os estudos específicos (de três anos) na FFCL, a Escola de Educação da UDF, seguindo as intenções de Anísio Teixeira, se preocupou com a realização dos estudos específicos e pedagógicos concomitantes, durante todo o curso, facilitando assim, uma melhor interação para o ensino e aprendizagem nas docências, que os futuros professores iriam realizar. Anísio Teixeira buscou uma homogeneidade e equilíbrio na formação tanto profissional como cultural do futuro professor, evitando uma certa dualidade para a recém criada formação superior. Deste modo, nossa hipótese de que existiam sensíveis diferenças nos projetos de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo em relação à formação superior de professores e na valorização dos estudos pedagógicos foi confirmada no final do estudo.

Por outro lado, nossa outra hipótese em relação à influência determinante dos intelectuais da Igreja Católica no processo de extinção do IEUSP e da UDF, verificamos que essa aposta foi parcialmente refutada no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, após o golpe do Estado Novo, os intelectuais da Igreja Católica buscaram interferir diretamente nas instâncias políticas do Governo Federal em relação ao afastamento dos pressupostos educacionais laicistas, então defendidos pelos renovadores, principalmente, se esse modelo de educação fosse assumido pelo Estado. No entanto, a extinção dos projetos de formação docente dos escolanovistas, na década de trinta, representou, a nosso ver, uma ação mais direta dos novos pressupostos centralizadores e autoritários que o Presidente Vargas necessitou implantar no país para consecução de seu novo programa de governo. Claro que a aproximação da Igreja Católica junto ao Governo Federal teve seu peso ideológico em legitimar as novas perspectivas educacionais, contudo, as deliberações políticas do Estado Novo influíram de forma contundente nas decisões em torno do novo projeto educacional a ser imposto no país.

Quanto à investigação que nos propomos em relação ao processo de institucionalização dos primeiros centros superiores na formação de professores, constatamos que apesar dos métodos da Escola Nova necessitarem de altos recursos financeiros (seja para a obtenção de uma boa estrutura física, didática e humana), até a mudança política centralizadora do Governo Federal, tanto Anísio Teixeira, como Fernando de Azevedo, tiveram razoável respaldo político para implementarem seus projetos educacionais.

Por outro lado, essa realização escolanovista apresentou muitas dificuldades no processo de estabelecimento dessa formação universitária de professores. A inexistência de centros superiores voltados aos estudos educacionais dificultou, sobremaneira, a constituição de um quadro docente especializado, tanto no IEUSP como na Escola de Educação da UDF, deixando essas instituições sujeitas a muitas críticas em relação à validade de seus cursos. Os intelectuais da Igreja Católica fizeram uma dura campanha contra os ideais laicos e de co-educação dos renovadores, representando uma forte oposição contra essa formação, especialmente, nos níveis políticos.

Mesmo com uma grande organização em seus métodos renovadores, percebemos que os projetos de formação superior de professores dos escolanovistas tiveram que enfrentar os conceitos tradicionais e conservadores das instituições de ensino nacionais, para tentar modificar a proposta pedagógica de ensino. Contudo, a maior dificuldade dos renovadores foi a gradativa centralização político-educacional instituída pelo Governo Federal após a decretação do Estado Novo, em 1937.

Esse processo de centralização educacional começou a se desenhar, no início de 1936, com a indicação de Francisco Campos para Secretaria da Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro) em substituição a Anísio Teixeira. Nesse momento, ocorreu a extinção da formação superior de professores primários no Instituto de Educação da UDF. Em seguida, a fundação da Universidade do Brasil, em julho de 1937, como instituição modelar para o ensino superior brasileiro representou outra tendência vinculada aos ideais intervencionistas do Governo Federal para educação superior. O golpe do Estado Novo, em novembro de 1937, juntamente com a maior aproximação da Igreja Católica, aos preceitos intervencionistas do Governo Federal, trouxeram condições políticas e ideológicas necessárias para extinção do IEUSP e da UDF.

O ambiente político do Estado Novo implementou uma nova perspectiva para a formação superior do professor, em um sentido mais profissionalizante e técnico. Os estudos pedagógicos perderam parte do status que começaram a apresentar durante as experiências escolanovistas no IEUSP e na UDF. Por outro lado, abriu-se a possibilidade da criação do curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia.

Com esses acontecimentos, consideramos que a centralização educacional, realizada após instituição do Estado Novo, dificultou sensivelmente o debate educacional em torno do desenvolvimento dos estudos educacionais e da formação de professores. Nesse sentido, o cerceamento dos ideais liberais renovadores na formação docente, implantados por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, representou, a nosso ver, um retrocesso pedagógico, especialmente, pelo fato de seus projetos serem substituídos pelo de Capanema na Faculdade Nacional de Filosofia, que não conseguiu atender às preocupações de ordem técnica e científica no seu objetivo.

A descontinuidade nas intenções pedagógicas implantadas pelos escolanovistas, após o golpe do Estado Novo, demonstrou que as reformas educacionais, na década de trinta, dependiam, essencialmente, da chancela política do Governo Federal para terem prosseguimento. Deste modo, apesar de Anísio Teixeira propor uma formação do professor valorizando-o como um intelectual, suas perspectivas progressivas para a educação da época, em virtude do momento político que o país viveu, não puderam ter continuidade.

O movimento da Escola Nova teve sua grande importância, notadamente, em trazer inovações pedagógicas, especialmente, quando nos remetemos ao momento educacional da década de trinta, monopolizado pelos conceitos de uma pedagogia tradicional e conservadora. Entretanto, quando analisamos a forma como foi instituída a formação docente escolanovista,

constatamos que a mesma valorizou excessivamente os métodos de ensino, não implementando uma formação docente centrada nos aspectos críticos e políticos da educação.

Apesar de toda inovação pedagógica que os escolanovistas promoveram na educação brasileira nos anos trinta, parece utópica a idéia de que a educação poderia, por si só, funcionar como mecanismo de reconstrução da sociedade. Afinal, uma reforma educacional desvinculada de transformações na estrutura econômica e social não tem o poder de mudar a sociedade, nem mesmo de oferecer uma igualdade de oportunidades.

Com essa perspectiva, nos parece particularmente importante recuperar a história de como se desenvolveu a institucionalização da formação superior de professores, tentando, assim, aglutinar subsídios críticos para se repensar o papel da Universidade, especialmente, na sua função na formação docente, requisito de extrema necessidade para uma melhor adequação do processo educativo em nossos dias.

REFERÊNCIAS

A ORDEM. (Rio de Janeiro), v.8, nº 1, dez, 1928.

_____. **(Rio de Janeiro)**, v.10, nº 9, out, 1930.

_____. **(Rio de Janeiro)**, v.12, nº 28 jun, 1932.

_____. **(Rio de Janeiro)**, v. 13, nºs 37/38, abr, 1933.

_____. **(Rio de Janeiro)**, v. 14, nº 47, jan, 1934a.

_____. **(Rio de Janeiro)**, v.52, jun, 1934b.

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL. Ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

ABAIXO ASSINADO. São Paulo 5 de julho de 1938. Arquivo Fernando de Azevedo - IEB0/USP.

ALENCASTRO, V.; AMARAL, A. **Formação de professores: Políticas e Debates.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa Qualitativa e Quantitativa.** São Paulo: Pioneira, 2001.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Ensino normal em São Paulo. In: **Poliantéia**, São Paulo, 1946, p. 19.

AMOROSO LIMA, A. **Carta de Alceu Amoroso Lima a Gustavo Capanema**, 16 de junho de 1939. Arquivo Capanema - CPDOC/FGV.

_____. **Debates pedagógicos.** Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.

_____. **Pela ação católica.** Rio de Janeiro: Biblioteca Anchieta, 1935.

ANUÁRIO DAS FACULDADES CATÓLICAS. Rio de Janeiro 1942.

ARQUIVO ANÍSIO TEIXEIRA. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Fundação Getúlio Vargas (FGV).

ARQUIVO FERNANDO DE AZEVEDO. Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), Universidade de São Paulo.

ARQUIVO CAPANEMA. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Fundação Getúlio Vargas (FGV).

ARQUIVO LOURENÇO FILHO. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Fundação Getúlio Vargas (FGV).

ARQUIVOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA USP (São Paulo), ano I, n. 1, set. 1935.

_____. (São Paulo), ano II, n.2, set, 1936.

_____. (São Paulo), ano III, n.4, set, 1937b.

ARQUIVO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (1934). Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

ATA DA CONGREGAÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. São Paulo março de 1933. Centro de Referência em Educação Mário Covas, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

_____. São Paulo 10 de junho de 1938. Centro de Referência em Educação Mário Covas, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira.** 5. ed. São Paulo: Melhoramentos Edusp, 1971a.

_____. **A educação na encruzilhada: problemas e discussões; inquérito para o Estado de São Paulo.** 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

_____. A formação do professor secundário. **Archivos do Instituto de Educação da USP,** (São Paulo), ano III, n. 4, set. 1937.

_____. A unidade nacional e a educação. **Archivos do Instituto de Educação da USP,** (São Paulo), ano II, n. 2, set. 1936.

_____. **Carta de Fernando de Azevedo a Lourenço Filho,** 29 de outubro de 1935, Fa-Ca Cx. 10-A, 15, IEB/USP.

_____. **Carta de Fernando de Azevedo a Waldomiro Lima,** 24 de julho de 1933, Arquivo Fernando de Azevedo - IEB/USP.

_____. **História de minha vida.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1971b.

_____. O espírito da educação renovada. **Revista do Ensino,** São Paulo, ano VIII, n.103, p.73, jun, 1934.

BEOZZO, J. O. A Igreja entre a Revolução de 1930. O Estado Novo e a redemocratização. In: FAUSTO, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira.** São Paulo: Difel, 1977.

BRANDÃO, A. M. (Org.). **A revolução de 1930 e seus antecedentes.** Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1980.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição Federal. In: CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H. L. **Constituições do Brasil.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1983.

_____. Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. Ministério de Estado da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

_____. Lei nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Aprovação do Ensino Religioso Facultativo nas Escolas Públicas. Ministério de Estado da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

_____. Lei nº. 452, de 05 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil.

_____. Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº. 1.063, de 21 de janeiro de 1939a. Extingue a Universidade do Distrito Federal.

_____. Lei nº. 1.190, de 04 de abril de 1939 b. Cria a Faculdade Nacional de Filosofia.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CAPANEMA, G. **Carta a Alceu Amoroso Lima**, 21 de julho de 1939. Arquivo Capanema (CPDOC / FGV).

CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H. L. **Constituições do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1983.

CAMPOS, F. Exposição de motivos ao Presidente Vargas à reforma do ensino superior. In: **BRASIL. DIÁRIO OFICIAL**. 15 de abril de 1931, p. 5830 a 5839.

_____. **Carta a Getúlio Vargas**. 10 de abril, de 1931. CPDOC/FGV.

CASALI, A. M. D. **Universidade Católica no Brasil: elite intelectual para restauração da Igreja**. 1989. Tese de Doutorado. PUC, São Paulo.

CASTRO, L. **Uma escola de professores: formação de docentes na Reforma Anísio Teixeira (1931-1935)**. 1986. Dissertação de Mestrado. PUC, Rio de Janeiro.

COSTA FARIA, A. A.; BARROS, E. L. **Getúlio Vargas e sua época**. 8. ed. São Paulo: Global Editora, 1997.

CUNHA, C. **Educação e autoritarismo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, C. A revisão constitucional de 1926. In: Fávero, O. (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Ideologia e educação brasileira** – Católicos e Liberais. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

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

DEMARTINI, Z. B.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. IN: SOUZA CAMPOS, M. C.; GASPAR DA SILVA, V. L. (Orgs.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. (Trad) Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, R. **Imagens da Ordem: A Doutrina Católica Sobre a Autoridade no Brasil (1922-1933)**. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

DISTRITO FEDERAL (Rio de Janeiro). Decreto-Lei nº 3.575, de 30 de janeiro de 1932.

_____. **(Rio de Janeiro).** Decreto-Lei nº 3.810, de 19 de março de 1932, cria na cidade do Rio de Janeiro o Instituto de Educação.

_____. **(Rio de Janeiro).** Decreto-Lei nº 5.513, de 4 de abril de 1935, institui na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal.

EPECO-ANPED Centro-Oeste VIII. Função do 1º grau: um estudo sobre seus registros de representação semiótica. 2006. CD Rom do VIII EPECO-ANPED Centro-Oeste. Cuiabá, 2006. v.1. p. 1-14. LOPES, S. C. **Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-35).**

ERNESTO BATISTA, P. **Carta a Anísio Teixeira.** 02 de dezembro de 1935, Arquivo Anísio Teixeira - CPDOC / FGV.

EVANGELISTA, O. **A Formação do Professor em Nível Universitário: O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938).** 1997. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo.

_____. **Formar o Mestre na Universidade: A Experiência Paulista nos Anos de 1930.** Educação e Pesquisa, v.27, n.2, São Paulo, jul/dez, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext. Acesso em 28 janeiro de 2006.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** 11. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. **Revolução de 1930.** São Paulo: Editora brasileira, 1983.

FÁVERO, M. L. (Coord.). **Faculdade Nacional de Filosofia: o corpo docente, matizes de uma proposta autoritária.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1989.

FÁVERO, M. L. **Universidade e poder: análise crítica / fundamentos históricos: 1930-45.** 2. ed. Brasília: Editora Plano, 2000.

FÉTIZON, B. A. Faculdade de Educação: antecedentes e origens. **Revista Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 8, n. 22, set/dez 1994. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340141994000300046&script=sci_arttext&tlnp. Acesso em: 30 ago. 2006.

FROTA, P. O panorama Educacional. **Archivos do Instituto de Educação da USP**, ano III, n. 4, set. 1937 b.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia História-Crítica.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e história da educação brasileira.** Barueri: Manole, 2003.

_____. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HILSDORF, M. L. **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- HORTA, J. A Constituinte de 1934: Comentários. In: Fávero, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- IGLÉSIAS, F. **Estudo sobre o pensamento de Jackson de Figueiredo**. História e Ideologia. Rio de Janeiro: Editora Schmidt, 1971.
- INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRICTO FEDERAL. Boletim da União Americana, série sobre educação. Rio de Janeiro, nº 52, jun, 1935.
- LIBÂNEO, J. C. A Didática e as Tendências Pedagógicas. In CONHOLATO, M. C. et al., (Orgs.). **A Didática e a Escola de 1º grau**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1991.
- _____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- LEMME, P. **Memórias**. 2. ed. Brasília: INEP, 2004. (v.2).
- LOURENÇO FILHO, M. **Discurso pela formatura da primeira turma da Escola de Professores**. Arquivo Lourenço Filho, CPDOC / FGV. LF pi 34/35, 1934.
- KILPATRICK, W. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo, Melhoramentos, 1974.
- KULLOK, M. **Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus?** São Paulo: Annablume, 2000.
- MARX, K. **Contribuição para Crítica da Economia Política**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.
- MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MENDONÇA, A. W. Anísio Teixeira e a Escola Nova. In: XAVIER, M.C. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- _____. O educador: intelectual ou burocrata? Uma perspectiva histórica. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério, construção cotidiana**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2003.
- _____. **Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora**. A Universidade de Educação de Anísio Teixeira. 1993. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro.
- MESQUITA FILHO, J. **Política e cultura**. São Paulo: Martins, 1969.
- MONARCHA, C.; LOURENÇO FILHO, R. (Orgs.). **Por Lourenço Filho: Uma bibliografia**. Brasília: INEP/MEC, 2001.

NADAI, E. Fernando de Azevedo e a formação pedagógica do professor Secundário: o Instituto de Educação. **Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo**, v. 20, n. especial ½, p.151-172, jan/dez, 1994.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

_____. A educação na Primeira República. IN: Fausto, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1977.

NUNES, C. Às margens do Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: XAVIER, M. C. (Org.) **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

OFÍCIO nº 185, do Diretor da Escola de Educação ao Reitor da UDF. 13 de maio de 1936. Arquivo do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

PAIM, A. **A UDF a idéia de universidade**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1981.

PASTOS, R. A escola ativa. **Revista de Educação**, São Paulo, v.III, p. 26-35, set, 1933.

PENIN, S. T. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Revista Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v.15, n.42, maio/ago, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a17.pdf#search>. Acesso em 30 de agosto de 2006.

POMAR, W. **Era Vargas**, a modernização conservadora. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

REFORMA DA UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL. **Revista Brasileira de Pedagogia (Rio de Janeiro)**, ano V, v. X, n. 44/45, p. 295-6, 1938.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1998.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. São Paulo (Estado), nº 8, p. 283-286, 1934.

_____. **São Paulo (Estado)**, nº 13/14, mar/jun, 1936. p.167.

RIBEIRO, M. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROCHA, J. A. L. (Org.). **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil**. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

ROCHA, M. **Educação conformada, a política de educação no Brasil 1930-1945**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RUDOLFER, N. S. Como renovar a escola. **Revista de Educação**, v. XVI/XVII, nº 17/18, mar/jun, 1937. p. 08-14.

SALEN, T. Do centro Dom Vital à Universidade Católica. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982, p. 97-134.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 88, de 08 de setembro de 1892. Reforma a Escola Normal e cria a Escola Normal Superior. Atos do Poder Executivo. Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Tomo XXXV (São Paulo), oficinas do Diário Oficial. 1925.

_____. Lei nº 1.750, de 08 de dezembro de 1920. Cria a Faculdade de Educação.

_____. Decreto-Lei nº 5.846, de 21 de fevereiro de 1933. Cria o Instituto de Educação. Coleção das Leis e decretos do Estado de São Paulo. Tomo XLIII, São Paulo: Imprensa Oficial, 1933.

_____. Decreto-Lei nº 5.884, de 21 de abril de 1933. Código de Educação. Coleção das Leis e decretos do Estado de São Paulo. Tomo XLIII, São Paulo: Imprensa Oficial, 1933.

_____. Decreto-Lei nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, Cria a Universidade de São Paulo - e dá outras providências. Decretos Federais e Estaduais. Ensino Universitário. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado, 1934.

_____. Decreto-Lei nº 6.533, de 4 de julho de 1934, Estatuto da Universidade de São Paulo. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado, 1934.

_____. Decreto-Lei nº 7.067, de 06 de abril de 1935. Aprova o Regulamento do Instituto de Educação da USP. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, 1936.

_____. Decreto-Lei nº 9.256, de 22 de junho de 1938. Cria, nesta capital, uma Escola Normal Modelo. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, 1938.

_____. Decreto-Lei nº 9.268-A, de 25 de junho de 1938. Extingue o Instituto de Educação da USP. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, 1938.

_____. Decreto-Lei nº 9.403, de 10 de agosto de 1938. Transfere os catedráticos do IEUSP para Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005a.

_____. Reflexões sobre o Ensino e a Pesquisa em História da Educação. In: GATTI JR, D.; FILHO, G. I. (Orgs.). **História da educação em perspectiva**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG EDUFU, 2005b.

_____. Setenta anos do Manifesto e 20 anos de Escola e democracia: balanço de uma polêmica. In: XAVIER, M. C. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: Mendes D. T. (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SCHWARTZMAN, S. **Formação da comunidade científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora nacional/Finep, 1979.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SGARBI, A. D. **Igreja, educação e modernidade na década de 30**. Escolanovismo Católico. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC, São Paulo.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 13. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVEIRA J. A influência de Lourenço Filho no Distrito Federal. In: Associação Brasileira de Educação (Org.). **Um educador brasileiro: Lourenço Filho**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1959.

TANURI, L. **A Escola normal no Estado de São Paulo. 1890/1930**. São Paulo: FEUSP, 1979.

_____. **Contribuição para o estudo da Escola Normal brasileira**. 1969. Dissertação (Mestrado em Educação) - FFLC, USP, São Paulo.

_____. **História da Formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n.14, p.61-88, maio/ago, 2000.

TEIXEIRA, A. **BOLETIM DA UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL**, Rio de Janeiro, 1935a, p. 15.

_____. Discurso de posse do Diretor Geral de Instrução Pública. **BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA**. Rio de Janeiro, v.2, n^{os} 1/2, jan/jun. 1932a.

_____. **Carta a Lourenço Filho**, Rio de Janeiro, 27 de março de 1931. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira.

_____. **Carta a Pedro Ernesto Batista**, Rio de Janeiro, dez. 1935 b. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATC 32.03.15.

_____. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. **Educação progressiva**. São Paulo: Ed. Nacional, 1954.

_____. Lourenço Filho e a educação. In: Associação Brasileira de Educação (Org.). **Um educador brasileiro: Lourenço Filho**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1959.

_____. Reorganização da Diretoria Geral de Instrução Pública e alargamento da compreensão do ensino público a cargo do Distrito Federal. In: **BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA**. Rio de Janeiro, v.2, 1932b, p. 99-103.

_____. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. In: **BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA**. Rio de Janeiro, v.2, n^{os} 1/2, jan/jun, 1932c. p.110-17.

TRIVINOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TOBIAS, J. A. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora Juriscredi, 1972.

TOLEDO, C. N. **O governo Goulart e o golpe de 64**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1935.

VAN ACKER, L. Educação Nacional e Acção Catholica. **A Ordem**, Rio de Janeiro, p. 21-24, jan, 1934.

VICENZI, L. J. **A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil**. Fórum Educacional, Rio de Janeiro, v.10, n.3, jul/set. 1986.

VIDAL D. G. Lourenço Filho e Fernando de Azevedo: irmãos de armas. In: MONARCHA, C.; LOURENÇO FILHO R. (Orgs.). **Por Lourenço Filho: Uma bibliografia**. Brasília: INEP/MEC, 2001.

VIDAL D. G.; CASTRO CARDOSO, M. C. **Cadernos do IEB, conversa de educadores Abgar Renault e Fernando de Azevedo**. São Paulo: Marta Rossetti Batista editora, 1999.

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

ANEXO 1

Anísio Teixeira Carta a Pedro Ernesto Batista, Rio de Janeiro, dez. 1935 b. Fundação Getúlio Vargas / CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira – ATC 32.03.15.

Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 1935.

Exmo. Sr. Prefeito:

Pela conversa que tive, ontem, com vossa excelência, pude perceber que a minha permanência na Secretária de Educação e Cultura do Distrito Federal constituía embaraço político para o governo de Vossa Excelência. Reiterei, imediatamente, o meu pedido de demissão, que esteve sempre formulado, porque nunca ocupei incondicionalmente esse cargo, nem nenhum outro, mas o exerci, como os demais, em caráter rigorosamente técnico, subordinado a minha permanência neles à possibilidade de realizar programas que a minha consciência profissional houvesse traçado. 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 minha obra de pensamento e ação, aí esta para ser examinada e investigada, exame e investigação que solicito, para se lhe descubram outras tendências e outra significação, senão as 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 sacrifício realizada no Distrito Federal, obra que possuía a intenção profunda e permanente de indicar o rumo a seguir para 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 se reconhecer que progredir por educação é exatamente o modo adequado de se evitarem as revoluções. Se, porém, os educadores, os que descrêm da violência e acreditam que só as idéias e o 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 confusão momentânea, as minhas convicções democráticas, as mesmas que dirigiram e orientaram todo 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. Cumpre-me, nesse momento, exmo. sr. Prefeito, apresentar a vossa excelência a expressão do meu constante reconhecimento pelas atenções de vossa excelência e, sobretudo, pela resistência oferecida por vossa excelência a todos que opuseram, por ignorância ou má fé, ao desenvolvimento dessa obra, até o momento atual. Possam outros, com mais inteligência e valor, retomá-la e conduzi-la, pelos mesmos rumos liberais e republicanos, para o seu constante progresso. Apresento a vossa excelência as expressões de meu devido reconhecimento e os meus votos pela sua felicidade pessoal e a felicidade de seu governo.

ANEXO 2

Rio de Janeiro
28 de junho de 1938

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS:

Sr. Presidente:

O Estado Novo se assenta num princípio essencial: a disciplina. Disciplina significa ordem e clareza; economia e eficiência; simplicidade e rapidez. A disciplina implica um resultado, a saber, o máximo aproveitamento do esforço humano.

Num regime de disciplina, e para que tal resultado se obtenha, a primeira providencia a ser tomada é colocar as coisas no seu lugar próprio e adequado.

A Constituição de 10 de novembro contém, de modo explícito, este mandamento, quando recomenda (art. 67) que seja feito pormenorizado estudo dos serviços públicos para que se lhes determine a mais conveniente forma de “distribuição e agrupamento”.

Entre o Ministério da Educação e Saúde e alguns dos demais ministérios (Guerra, justiça, agricultura), há retificações de organização a fazer, e neste sentido, de acordo com os demais ministros, encaminharei a V. Ex. as necessárias propostas.

É, porém, com a Prefeitura do Distrito Federal, que o Ministério da Educação e Saúde tem que promover maiores negociações, para o fim de que os serviços da competência de cada qual tenham “distribuição e agrupamento” mais racionais e produtivos.

O Ministério mantém, neste momento, na capital da República, uma grande quantidade de serviços tipicamente locais, como hospitais, centros de saúde, etc., todos eles ora incluídos no serviço de Saúde Pública do Distrito Federal, no Serviço de Assistência Hospitalar do Distrito Federal e no Serviço de Puericultura do Distrito Federal. Taís serviços têm alcance limitado, visam a atender a necessidade exclusivamente da população local. São, pois, serviços que devem estar a cargo da Prefeitura do Distrito Federal.

Por seu lado, a Prefeitura mantém um serviço que, por definição, transcende os limites do município: é a Universidade do Distrito Federal. Uma universidade, mesmo a mais modesta, uma vez que seja de fato uma universidade, é uma instituição nacional, de alcance, de influência, de sentido nacionais.

A Universidade do Distrito Federal, mantida pela Prefeitura, ministra cursos (filosofia, ciências, letras, economia, política, pedagogia, etc.) que são essenciais a qualquer universidade. a Universidade do Brasil, mantida pela União, não pode deixar de instituí-los, à semelhança das mais acatadas universidades do mundo, sob pena de permanecer indefinidamente como uma entidade anômala, sempre distanciada de constituir um verdadeiro centro de cultura, sempre longe de ser uma honra para nosso país.

Desta maneira, é fora de dúvida que o caminho mais simples, mais certo e mais econômico é que os cursos da Universidade do Distrito Federal se incorporem à Universidade do Brasil.

Com a troca de serviços ora proposta, o Ministério da Educação e Saúde concorre no sentido de que o aparelho médico-social do Distrito Federal entre a ter uma organização racional e completa com a unidade, e a Prefeitura do Distrito Federal concorre no sentido de auxiliar a transformação da Universidade do Brasil em uma instituição de verdadeiro sentido universitário. Trata-se, pois, da providencia que, longe de prejudicar o Ministério ou a Prefeitura, virá, ao contrário, trazer benefício inestimável ao país.

Para a realização da aludida troca de serviços, elaborei dois projetos de decretos-leis, que submeto à elevada consideração de V. Exc., Solicitando-lhe, caso V. Exc. esteja de acordo com a providência, que os submeta à apreciação do Prefeito do Distrito Federal, para que este se pronuncie sobre a possibilidade de aceitação da transferência de serviços, nos termos propostos.

Neste ensejo, apresento a V. Exc. os meus protestos de respeitosa consideração.

Gustavo Capanema

CPDOC/FGV
MENÇÃO OBRIGATÓRIA

ANEXO 3

DECRETO-LEI N° 1.063 – 20 de janeiro de 1939

Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição,

DECRETA:

Art. 1. Ficam transferidos para a Universidade do Brasil os estabelecimentos de ensino que compõem a Universidade do Distrito Federal, ora mantida pela Prefeitura do Distrito Federal.

Parágrafo único. Ficam excluídos dos estabelecimentos de que trata este artigo o Instituto de Educação, o Departamento de Artes do Desenho e o Departamento de Música, bem como o curso de formação de professores primários, o curso de orientadores de ensino primário, o curso de administradores escolares e os cursos de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação.

Art. 2. A Faculdade de Filosofia e Letras, a Faculdade de Ciências, a Faculdade de Política e Economia e os cursos transferidos da Faculdade de Educação serão incorporados à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras.

Art. 3. Os cursos que compõem o Instituto de Artes serão incorporados à Escola Nacional de Belas Artes e a Escola Nacional de Música.

Art. 4. Os professores catedráticos efetivos, pertencentes aos cursos transferidos, serão aproveitados pelo Governo Federal em cargos da mesma natureza na Universidade do Brasil.

Parágrafo único. Até que se realize o aproveitamento, os professores catedráticos de que trata este artigo terão todos os seus direitos garantidos perante a Prefeitura do Distrito Federal.

Art. 5 Os alunos regularmente matriculados nos cursos transferidos serão admitidos a continuar normalmente os seus estudos na Universidade do Brasil, nos cursos por ela mantidos.

Art. 6. A Prefeitura do Distrito Federal porá, provisoriamente à disposição do Ministério da Educação instalações em edifício adequado para o funcionamento dos cursos transferidos, até que sejam montadas pelo Governo Federal, para estes cursos, as instalações próprias.

Art. 7. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, operando-se de fato a transferência na data em que, para este efeito, for assinado o necessário termo entre o Ministro da educação e o Prefeito do Distrito Federal.

Art. 8. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 20 de janeiro de 1939, 118º da Independência e 51º da república.

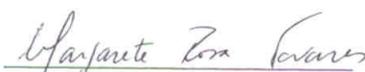
ANEXOS 4



Fundação Getúlio Vargas
Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

Declaro para os devidos fins que o pesquisador Alberto da Cunha Bragato Junior, esteve no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, situado à Praia de Botafogo, nº190 – sala 1401, Rio de Janeiro – RJ, no dia 17 de janeiro de 2007, pesquisando em seu acervo durante o horário das 9:00h as 15:30.

Atenciosamente,



Margarete R. Tavares
Bibliotecária - CPDOC/FGV
tel:(21) 2559-5696
e-mail:margaret@fgv.br
www.cpdoc.fgv.br



BIBLIOTECA MÁRIO DE ANDRADE
SEÇÃO DE ACERVOS ESPECIAIS BP.215

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Eu, Alberto da Cunha Bragato Junior, R.G. 11863473-9
Endereço: Rua Do comércio 112 Ribeirão Preto SP
(rua, número, apto, bairro, cidade)
solicito autorização para fotografar as seguintes publicações:
(gravar, filmar, fotografar)

- 1) A Revista "A Ordem"
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
(caso ultrapasse quatro títulos, preencher no verso)

com a seguinte finalidade:

material de apoio a dissertação de Mestrado em Educação

Comprometo-me a ressaltar a origem do material reproduzido como fazendo parte do acervo da **Biblioteca Mário de Andrade**, sempre que houver divulgação do mesmo, e obedecer à legislação existente relativa aos Direitos Autorais, especialmente no que diz respeito à divulgação de fotos, ilustrações e textos, desobrigando o Departamento de Bibliotecas Públicas da Secretaria Municipal de Cultura de qualquer possível reclamação quanto a esses direitos feita por terceiros.

No caso de haver qualquer tipo de publicação do material iconográfico aqui referenciado, comprometo-me a ceder à Biblioteca Mário de Andrade, em doação, 1 (um) exemplar desta mesma publicação.

Atenciosamente,

Alberto Bragato Junior

Data: 13/12/05
Testemunha:

Tarciso H. Silveira

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS
 NÚCLEO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PAULISTA
 SETOR DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA ESCOLAR
 Rua Brigadeiro Machado, 175 - Brás
 03050-050 São Paulo
 Fone 6694-5720
 Atendimento: de 2ª a 6ª feira das 09h00 às 17h00

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DE DOCUMENTO(S)

Eu, Aluizio da Cunha Bragato Junior
 Da instituição: Universidade de Uberaba
 RG.: M-8634738 CPF nº 03802656-42
 residente à Rua/Av. Do Comércio nº 112
 complemento: _____ na cidade de Ribeirão Preto
 Estado de S.P., telefone(s) 11 4825 7527

solicito autorização para a reprodução do(s) documento(s) abaixo relacionado(s):

- (1) - Livro de Registro - Termos de Compromisso - N.º 5, 1933-1935, (2) Livro de Registro - Escola Normal Modelo - Termos de Compromisso - 1938, (3) Livro de Registro - Universidade de S.P. - Inst. de Ed. - Registro de Oficiais - Secretaria - 13/6/1936 a 19/5/1939, (4) Livro de Registro - Ribirão Preto ^{Docente e Administrativo - 1.1.2.}

Motivo da solicitação: Documentos para dissertação de mestrado
 Tipo de reprodução: câmera digital

Declaro que assumo total responsabilidade pela utilização da(s) reprodução(ões) acima citada(s) e me comprometo a dar crédito ao CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MARIO COVAS - CRE, da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.

Obs.: Tendo em vista a manutenção da privacidade da(s) demais pessoa(s) registrada(s) no(s) documento(s), solicitamos que a reprodução do(s) nome(s) da(s) mesma(s) seja desfocada, de forma a não permitir sua identificação.

São Paulo, 04 de agosto de 2006

Assinatura do solicitante: Aluizio Bragato Junior

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS
 NÚCLEO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PAULISTA
 SETOR DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA ESCOLAR
 Rua Brigadeiro Machado, 175 - Brás
 03050-050 São Paulo
 Fone 6694-5720

Atendimento: de 2ª a 6ª feira das 09h00 às 17h00

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DE DOCUMENTO(S)

Eu, Alberto da Cunha Bragato Junior
 Da instituição: Universidade de Uberaba
 RG.: M 8 634 739 CPF nº 038028656-42
 residente à Rua/Av. Do comércio nº 112
 complemento: _____ na cidade de Ribeirão Preto
 Estado de S.P., telefone(s) 11 4825 7527

solicito autorização para a reprodução do(s) documento(s) abaixo relacionado(s):

(5) REVISTA DE EDUCAÇÃO - SÃO PAULO - BRASIL - Vol. III, N.º 3, set. 1933 (6) REVISTA DE EDUCAÇÃO - SÃO PAULO - BRASIL - Vol. VIII, N.º 8, Dez. 1939 (7) LIVRO: UNIVERSIDADE DE S.P. - Inst. de Ed. - Progr. dos Cursos Reg. e Ext. PALEOANO de 1936 - Edição Oficial - 7378

Motivo da solicitação: Documentos para Dissertação de mestrado

Tipo de reprodução: maquina Digital

Declaro que assumo total responsabilidade pela utilização da(s) reprodução(ões) acima citada(s) e me comprometo a dar crédito ao CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MARIO COVAS - CRE, da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.

Obs.: Tendo em vista a manutenção da privacidade da(s) demais pessoa(s) registrada(s) no(s) documento(s), solicitamos que a reprodução do(s) nome(s) da(s) mesma(s) seja desfocada, de forma a não permitir sua identificação.

São Paulo, 04 de agosto de 2006

Assinatura do solicitante: Alberto Bragato Junior

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS
 NÚCLEO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PAULISTA
 SETOR DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA ESCOLAR
 Rua Brigadeiro Machado, 175 - Brás
 03050-050 São Paulo
 Fone 6694-5720

Atendimento: de 2ª a 6ª feira das 09h00 às 17h00

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DE DOCUMENTO(S)

Eu, Alberto da Cunha Bragato Jr.

Da instituição: Universidade de Uberaba

RG: M 8634739 CPF nº 038 028 656-42

residente à Rua/Av. Do Comércio nº 112

complemento: _____ na cidade de Ribeirão Preto

Estado de S.P., telefone(s) 11 48257527

solicito autorização para a reprodução do(s) documento(s) abaixo relacionado(s):

1 - Dissertação nº 14 - IECC - História; 2 - Dissertação nº 19 - IECC - Galeria dos Diretores

Motivo da solicitação Documentos para dissertação de mestrado

Tipo de reprodução: Maquina Digital

Declaro que assumo total responsabilidade pela utilização da(s) reprodução(ões) acima citada(s) e me comprometo a dar crédito ao CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MARIO COVAS - CRE, da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.

Obs.: Tendo em vista a manutenção da privacidade da(s) demais pessoa(s) registrada(s) no(s) documento(s), solicitamos que a reprodução do(s) nome(s) da(s) mesma(s) seja desfocada, de forma a não permitir sua identificação.

São Paulo, 09 de agosto de 2008

Assinatura do solicitante: Alberto Bragato Jr.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS
 NÚCLEO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PAULISTA
 SETOR DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA ESCOLAR
 Rua Brigadeiro Machado, 175 - Brás
 03050-050 São Paulo
 Fone 6694-5720

Atendimento: de 2ª a 6ª feira das 09h00 às 17h00

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DE DOCUMENTO(S)

Eu, Alberto da Cunha Bragato Júnior
 Da instituição: Universidade de Uberlândia
 RG.: M 8 634 739 CPF nº 038 028 656-42
 residente à Rua/Av. Do Comércio nº 112
 complemento: _____ na cidade de Ribeirão Preto
 Estado de São Paulo, telefone(s) (11) 4825 7527
 solicito autorização para a reprodução do(s) documento(s) abaixo relacionado(s):
(1) Diário Oficial da União - 1938 (149-155). (2) Revista de Educação S.P. Vol II nº 2 JUNHO - 1933. (3) Revista de Educação S.P. vol XIII e XIV março-junho 1936. (4) Revista de Educação vol XVII e XVIII março-junho 1937. (5) Revista de Educação S.P. Vol. III set 1933. (6) Revista de Educação S.P. Vol I mar 1934. (7) Revista de Educação S.P. Vol VII set 1934.
 Motivo da solicitação Documentos para dissertação de Mestrado
 Tipo de reprodução: Câmera Digital
 Declaro que assumo total responsabilidade pela utilização da(s) reprodução(ões) acima citada(s) e me comprometo a dar crédito ao CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS - CRE, da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.

São Paulo, 23 de agosto de 2006

Assinatura do solicitante: ABJ Júnior



DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins, que Alberto da Cunha Bragato Junior – Mestrando em Educação pela Universidade de Uberaba, esteve realizando pesquisa no Fundo Fernando de Azevedo – pertencente ao Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros da USP nesta data, referente a projeto de pesquisa História das primeiras instituições superiores na formação dos professores.

São Paulo, 16 de Outubro de 2006.

Sem mais,

Maria Izilda Claro do Nascimento Fonseca Leitão
Supervisora Técnica do Serviço de Arquivo

Maria Izilda Claro do Nascimento Fonseca Leitão
Supervisora Técnica do Serviço de Arquivo
Arquivista - nº 1109
Instituto de Estudos Brasileiros

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)