UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elvis Patrik Katz

O DISCURSO DE CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA EM REPRESENTAÇÕES DE FERNANDO DE AZEVEDO E ANÍSIO TEIXEIRA, NOS IMPRESSOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL DA SÉRIE ATUALIDADES PEDAGÓGICAS (1931-1977)

Porto Alegre
2025

Elvis Patrik Katz

O DISCURSO DE CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA EM REPRESENTAÇÕES DE FERNANDO DE AZEVEDO E ANÍSIO TEIXEIRA, NOS IMPRESSOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL DA SÉRIE ATUALIDADES PEDAGÓGICAS (1931-1977)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Stephanou

Linha de pesquisa: História, Memória e Educação

Porto Alegre
2025

CIP - Catalogação na Publicação

Katz, Elvis Patrik
O discurso de crise da educação escolar brasileira em representações sobre política educacional, de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, nos impressos da série Atualidades Pedagógicas (1931-1977) / Elvis Patrik Katz. -- 2025.
227 f.
Orientadora: Maria Stephanou.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2025.

1. Crise da Educação Escolar. 2. Fernando de Azevedo. 3. Anísio Teixeira. 4. Atualidades Pedagógicas. 5. Pioneiros da Educação Nova. I. Stephanou, Maria, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Elvis Patrik Katz

O DISCURSO DE CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA EM REPRESENTAÇÕES DE FERNANDO DE AZEVEDO E ANÍSIO TEIXEIRA, NOS IMPRESSOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL DA SÉRIE ATUALIDADES PEDAGÓGICAS (1931-1977)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 15 de janeiro de 2025.

_____

Profª. Drª. Maria Stephanou – Orientadora

_____

Profª. Drª. Maria Augusta Martiarena de Oliveira – IFRS

_____

Profª. Drª. Carolina Monteiro – UFRGS

_____

Profª. Drª. Zita Rosane Possamai – UFRGS

À memória de minha avó Araci, que partiu em 20 de setembro de 2023. Nas manhãs de verão de 2013 ou 2014, entre cuias de chimarrão e histórias compartilhadas, nasceu em mim, pela primeira vez, o desejo de escrever história. Este trabalho busca refletir um pouco do que aprendi com ela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à banca, Profª. Drª. Zita Rosane Possamai, Profª. Drª. Carolina Monteiro e Profª. Drª. Maria Augusta Martiarena de Oliveira, por aceitarem participar desse importante momento da minha trajetória profissional e intelectual.

Em especial, agradeço à professora Maria Rita de Almeida Toledo, *in memoriam*, por ter participado com seus oportunos apontamentos durante o processo de qualificação, mas também porque seu trabalho – por meio de artigos, tese e capítulos de livros – foi pontos de inflexão incontornável desta tese.

Agradeço à Maria, minha orientadora, pelas palavras de incentivo, por suas leituras atentas e os conselhos sempre certeiros. Com ela, agradeço também aos colegas orientandos pelo acolhimento, pelas sugestões e pela generosidade.

À minha família, Cecília, Eliane, Aldo, Angéli, Taylane, Michel, Ana Clara, Lucca, Gabriel e Wagner por compreenderem as minhas ausências em função da pesquisa e por terem sempre apoiado as minhas decisões. Espero poder compensar o tempo investido, afinal vocês são aqueles que mais importam para mim.

Aos meus amigos, Láurea, Vanessa, Jéssica, Taiguer, Jaqueline, Lázaro, e também àqueles dos tempos de graduação, que ainda me fazem companhia virtualmente, Eduard, Bárbara, Eduardo, Keli, Guilherme, Alesson, Renan, Yasmin, Paulo Vitor, por todo afeto e apoio oferecido ao longo dos últimos anos.

Aos meus colegas professores da Rede Municipal de Fontoura Xavier, bem como os da Rede Estadual, por terem sempre contribuído com sua preocupação e estímulo. Em especial, agradeço às diretoras Cristiane e Dorilde, que me apoiaram de diversas formas ao longo da escrita da tese.

Por fim, agradeço a todos os meus alunos pela paciência, atenção, interesse e carinho.

“Quem quer tratar de um problema surgido em um dado momento, deve seguir outras regras: escolha do material em função dos dados do problema; focalização da análise sobre os elementos suscetíveis de resolvê-lo; estabelecimento das relações que permitem essa solução. E, portanto, indiferença para com a obrigação de tudo dizer, mesmo para satisfazer o júri de especialistas convocados. (...) Só se podem denunciar as ‘ausências’ em uma análise quando se compreendeu o princípio das presenças que nela figuram”.

“(...) as modalidades, os limites e as exigências próprias às duas maneiras de fazer [filosofia e história]. Uma que consiste em se dar um objeto e tentar resolver os problemas que ele pode causar. A outra que consiste em tratar um problema e em determinar, a partir dai, o domínio do objeto que é preciso percorrer para resolvê-lo”.

Foucault, M. A poeira e a nuvem. In: Ditos e escritos IV.

RESUMO

Todos os dias são proferidas enunciações sobre a educação escolar brasileira que podem ser compreendidas como forças com intuito de controlar a escola e os sujeitos nela envolvidos. Esta tese investigou um desses discursos: o discurso da "crise da educação escolar", cuja emergência no Brasil remonta ao início do século XX. Para tanto, foram analisadas representações presentes nas obras de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, com foco em oito publicações sobre Política Educacional, da série Atualidades Pedagógicas, Companhia Editora Nacional (CEN), lançadas entre 1931 e 1977. A análise propôs quatro eixos para explorar as representações dos autores: ditos sobre a escola, ditos sobre professores, o uso da noção "crise" e termos correlatos, como "problemas" e "males". Dessa forma, partiu-se de uma inspiração teórico-metodológica que articula a operação historiográfica de Roger Chartier, a análise de discurso de Michel Foucault e os arcabouços para o estudo de impressos, de Robert Darnton e Don McKenzie. Os resultados indicam que a escola é frequentemente descrita como "antiga", "anacrônica", "elitista" e "livresca", enquanto os professores são retratados como "agentes sociais" cuja missão seria formar cidadãos aptos à vida democrática e à transformação da sociedade brasileira. A noção de crise, por sua vez, é empregada para abordar problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que impactam a educação no Brasil e no mundo. Conclui-se que as representações presentes nas obras analisadas reforçam o discurso da crise da educação escolar e foram instrumentalizadas pelos autores e pelo movimento dos Pioneiros da Escola Nova como justificativa para suas críticas e propostas reformistas na educação.

Palavras-chave: Crise da educação escolar; Fernando de Azevedo; Anísio Teixeira; Atualidades Pedagógicas; Pioneiros da Educação Nova.

ABSTRACT

Every day, enunciations are made about Brazilian school education, which can be understood as forces aimed at controlling the school and the individuals involved in it. This thesis investigated one of these discourses: the discourse of the “crisis of school education,” whose emergence in Brazil dates back to the early 20th century. To this end, representations present in the works of Fernando de Azevedo and Anísio Teixeira were analyzed, focusing on eight publications on Educational Policy from the Atualidades Pedagógicas series, published by Companhia Editora Nacional (CEN) between 1931 and 1977. The analysis was structured around four main axes: enunciations about the school, enunciations about teachers, the use of the notion of “crisis,” and related terms such as “problems” and “ills”. The research adopted a theoretical-methodological approach that integrates Roger Chartier’s historiographical operation, Michel Foucault’s discourse analysis, and the frameworks for the study of printed materials proposed by Robert Darnton and Don McKenzie. The results indicate that the school is often described as “old,” “anachronistic,” “elitist,” and “bookish,” while teachers are portrayed as “social agents” whose mission is to shape citizens capable of democratic life and of transforming Brazilian society. The notion of crisis, in turn, is used to address social, political, economic, and cultural problems that impact education in Brazil and worldwide. It is concluded that the representations found in the analyzed works reinforce the discourse of the crisis of school education and were instrumentalized by the authors and the Pioneers of the New School movement as a justification for their critiques and reformist proposals in education.

Keywords: Crisis in school education; Fernando de Azevedo; Anísio Teixeira; Atualidades Pedagógicas; Pioneiros da Educação Nova.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Obras sobre Política Educacional na série Atualidades Pedagógicas (1931-1977).....30
Quadro 2 - Conjunto de obras analisadas (1931-1977).....31
Quadro 3 - Número, títulos e edições das obras que integram o corpus documental da pesquisa e sua localização nos acervos.....32

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
2 CRISE EDUCACIONAL, INTELECTUAIS DE EDUCAÇÃO E MERCADO LIVREIRO DE EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XX 37
2.1 HISTORICIDADE E POLISSEMIA DA NOÇÃO DE CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR 38
2.2 AUTORES E INTELECTUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL 50
2.3 MERCADO DOS LIVROS SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL, COMPANHIA EDITORA NACIONAL E SÉRIE ATUALIDADES PEDAGÓGICAS 66
3 PROBLEMAS, CAMINHOS E FINS DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM FERNANDO DE AZEVEDO (1931-1946) 77
3.1 FERNANDO DE AZEVEDO: AUTOR, EDITOR, REFORMADOR 80
3.2 A ESCOLA ANTIGA, OS AGENTES SOCIAIS DA MODERNIZAÇÃO NACIONAL E AS RELAÇÕES ENTRE ESTADO E EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DOS PROFESSORES NAS OBRAS DE FERNANDO DE AZEVEDO 99
3.2.1 A inexistência de um sistema educacional, a "escola antiga" e as reformas promovidas 99
3.2.2 O papel do Estado na instrução pública e a interferência da política partidária na educação 105
3.2.3 Professores, sua formação e atuação enquanto agentes sociais para a renovação educacional e modernização do país 109
3.3 CRISES, MALES E PROBLEMAS DE EDUCAÇÃO EM FERNANDO DE AZEVEDO 117
3.3.1 Os problemas que a Reforma de 1927 encontrou 118
3.3.2 O encastelamento da escola conservadora 120
3.3.3 Crise do sistema, crise da modernidade 125
4 ANÍSIO TEIXEIRA E O DIAGNÓSTICO DO DESCOMPASSO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA 132
4.1 ANÍSIO TEIXEIRA: EDUCADOR, PENSADOR, HISTORIADOR 134
4.2 ENTRE DIAGNÓSTICOS, REFORMAS, UTOPIAS E IDEAIS: AS REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DOS PROFESSORES NAS OBRAS DE ANÍSIO TEIXEIRA 157
4.2.1 A história da educação, reformas e tropeços de intervenções sem sucesso 157
4.2.2 Ideais de liberdade e utopias para a educação escolar 164
4.2.3 Com grandes poderes vêm grandes responsabilidades? Representações de Anísio Teixeira sobre os professores 171
4.3 PROBLEMAS E CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ANÍSIO TEIXEIRA 177
4.3.1. Uma escola anacrônica, elitista, livresca e seletiva 178
4.3.2 A ineficiência da escola 183
4.3.3 A crise espalha-se por toda a sociedade 186
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 199
REFERÊNCIAS 212

1 INTRODUÇÃO

> Queiram ouvir esta história:
> Um belo dia, deu o diabo uma saltada à terra, e verificou, não sem despeito, que ainda cá se encontravam homens que acreditassem no bem. Como não falta a Belzebú um fino espírito de observação, pouco tardou em se aperceber que essas criaturas apresentavam caracteres comuns: eram boas, e por isso acreditavam no bem; eram felizes, e por conseqüências boas; viviam tranqüilas, e por isso eram felizes. O diabo concluiu, do seu ponto de vista, que as coisas não iam bem, e que se tornava necessário modificar isto.
> E disse consigo: "A infância é o porvir da raça; comecemos, pois, pela infância".
> E apresentou-se perante os homens como enviado de Deus, como reformador da sociedade. "Deus", disse Belzebú, "exige a mortificação da carne, e é mister começar desde criança. A alegria é pecado. Rir é uma blasfemia. As crianças não devem conhecer alegrias nem risos. O amor de mãe é um perigo: afemina a alma dum rapaz; é preciso separar mãe e filho, para que coisa alguma se oponha à sua comunhão com Deus. Torna-se necessário que a juventude saiba que a vida é esforço. Façam-na trabalhar (...); encham-na de aborrecimento. Que seja banido tudo quanto possa despertar-lhe interesse: só é proveitoso o trabalho desinteressado; se nele se mistura prazer, está tudo perdido!"
> Eis o que disse o diabo. A multidão, beijando a terra, exclamou:
> - Queremos-nos salvar! Que devemos fazer?
> - Criem a escola. (...)
> (Ferrière, 1928, p. 11-12 *apud* Peres, 2002, p. 1).

Em 1920, o pensador suíço Adolphe Ferrière publicou a historieta acima. Traduzida para o português alguns anos mais tarde, ela causou alvoroço no campo educacional pela contundência de sua crítica. Um dos primeiros representantes e propagandistas da Escola Ativa, mais tarde conhecida como Escola Nova, Ferrière chegou a excursionar pela América Latina para divulgar as ideias escolanovistas. Pelas circunstâncias da Revolução de 1930, que ocorria no momento em que chegou, o educador não pôde desembarcar no Rio de Janeiro, tendo seguido para a península ibérica no dia seguinte (Peres, 2002). Nessa pequena história, Ferrière realiza uma espécie de julgamento por meio da provocação de que as escolas teriam algo de nocivo, nos seus moldes tradicionais, ao censurar a alegria, a

convivência com a família, o tempo livre, o interesse e o prazer das crianças. Essa representação da instituição, como outras, ajudaram a fomentar o que chamaremos de “discurso de crise da educação escolar”. A presente tese em Educação investiga a difusão desse discurso de crise da educação escolar no Brasil através de representações de dois importantes autores da Escola Nova: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. A realização dessa tarefa ocorreu por meio da análise de impressos sobre Política Educacional publicados pela Companhia Editora Nacional, na coleção Atualidades Pedagógicas, entre os anos de 1931 e 1977.

A operação historiográfica empreendida, portanto, faz uso de arcabouços conceituais inspirados na História Cultural, sobretudo o que Robert Darnton designa como “história social e cultural da comunicação impressa” (Darnton, 2010, p. 190). Tal perspectiva concebe a história do livro como campo de estudos que reúne diferentes abordagens, temas e problemas que examinam os aspectos histórico, social e cultural de toda a comunicação impressa e que o fazem recortando objetos particulares nessa imensa “Galáxia de Gutenberg” (Mcluhan, 1972). Porém, na diversidade e na expressão quantitativa de impressos em circulação no Brasil desde a primeira metade do século XX, e sabendo das diferentes possibilidades de analisá-los, por que escolher livros?

Pode-se responder a essa pergunta a partir de uma conferência realizada em 1991, onde Umberto Eco teceu uma interessante reflexão acerca da cultura escrita e da memória humana. Segundo ele, as sociedades ágrafas não possuíam formas duradouras de preservar sua memória. Mesmo com as pinturas rupestres deixadas nas cavernas ou com o saber acumulado da tradição e transmitido pelos idosos, somente com os bloquinhos de argila mesopotâmicos e as inscrições cuneiformes é que os humanos começaram a registrar, através do que Eco denomina de memória mineral (2010[1991], p.14), o legado das gerações anteriores. De todo modo, a capacidade de armazenar memória dessas inscrições nunca foi tão poderosa como aquelas que ele designa como “memória vegetal”, o que contempla os rolos, os códices e, posteriormente, os livros em papel.

Segundo Alberto Manguel, após séculos de transformações, os livros afirmaram-se como repositórios da memória, formas de transcender espaço e tempo, arquivos de experiências etc. Em suas diferentes variações, os livros fizeram-se cada vez mais presentes na vida humana (Manguel, 2017, p. 20). Para Roger Chartier, livros são símbolos da intenção humana de imortalidade, tornaram-se ao

mesmo tempo vestígios de memória ameaçados de destruição e, por outro lado, acúmulos de textos sem tanta utilidade. Isso gerou uma constante necessidade de seleção e esquecimento (Chartier, 2007, p. 9).

Para além de um repositório de memória, uma máquina do tempo, o livro é conhecimento, criador de sentimentos positivos e até entretenimento para os entediados (Manguel, 2017). Segundo João Adolfo Hansen, o livro merece atenção por ser mercadoria, "produto acabado de vários processos intelectuais, técnicos e industriais", mas também texto que pressupõe autoria finita e leitores infinitos (Hansen, 2019, p. 7-8). De fato, um livro nunca é só um objeto admirável, ele é produto da ação humana em diferentes contextos e sua compreensão implica, para Don Mckenzie, "entender a criação e a comunicação de significado como as características definidoras das sociedades humanas" (2018, p. 15).

Assim, esses objetos são as expressões mais completas da vontade de memória que a espécie humana demonstrou ao longo do tempo. Além disso, a influência do livro nas sociedades ocidentais letradas é muito grande. Essa tecnologia ocupa o centro do processo comunicativo há pelo menos três séculos e meio e, mesmo com o surgimento da rede mundial de computadores, a *internet*, nunca foram vendidos tantos livros como atualmente. Enquanto editoras se multiplicam, entre os historiadores culturais e sociais o livro tem se tornado objeto para a constituição dos mais diferentes objetos de pesquisas (Darnton, 2010).

Em paralelo, analisar livros oferece ainda outras duas possibilidades de estudos especificamente no que se refere à educação. No uso pedagógico dos materiais impressos, os manuais escolares, ou nas coleções para professores, pode-se compreender a circulação e a apropriação de discursos na educação, bem como seus efeitos em determinadas comunidades leitoras. Em segundo lugar, as representações sobre a educação realizadas pelos próprios agentes pedagógicos e difundidas através desses impressos oferecem pistas para conhecer, explicar e compreender as práticas sociais correntes num determinado contexto (Carvalho, 1997).

Tais argumentos são decisivos para destacar como os livros interagem com práticas sociais e culturais, subjetivando indivíduos e produzindo modos de ser e agir no mundo. Nesse sentido, mesmo que nem tudo seja cultural[1], ao menos os

[1] Roger Chartier, em uma de suas obras, questiona se deveríamos considerar toda história cultural, pois, "todos os gestos, todas as condutas, todos os fenômenos objetivamente mensuráveis sempre

acontecimentos são culturalmente representáveis, na medida em que “traduzem em atos as maneiras plurais como os homens dão significação ao mundo que é o seu. Portanto, toda história, quer se diga econômica, social ou religiosa, exige o estudo dos sistemas de representação e dos atos que eles geram” (Chartier, 2004, p. 18).

É relevante acrescentar ainda que o próprio objeto livro se impõe como digno de ser estudado, dada a sua importância cultural. Guardadas as especificidades histórico-temporais, podemos refletir a partir do que registram em *O Aparecimento do Livro*, Febvre e Martin (2019), onde se descreve o surgimento e a expansão do livro impresso na Europa renascentista. A despeito do alto índice de analfabetismo e das tiragens irrisórias da época, o papel dos textos impressos tem sido destacado sobremaneira pelos historiadores e, mesmo que consideremos sua mensagem limitada, ainda é inegável a intenção de instaurar uma ordem, uma forma de ser recebido ou compreendido por seu autor ou pela autoridade que lhe permitiu sair da prensa (Chartier, 1999b). Os tempos mudam e os livros e leitores também, mas mesmo no século XX – com a concorrência dos jornais, do cinema e o sucesso de outras mídias que vieram para competir pelo público (Chartier; Martin, 1990) – o livro continuou umas das principais fontes de difusão das ideias, críticas e políticas educacionais.

A ideia de analisar discursos de crise da educação escolar em livros surgiu ainda no Mestrado em Educação, cursado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), quando antes de iniciar minha trajetória como professor do Ensino Básico, tive a oportunidade de pensar uma questão cultural do presente. Afetado pela discussão política, educacional e cultural que ocorria em 2015, desenvolvi um estudo que resultou na primeira Dissertação de Mestrado especificamente sobre o movimento Escola Sem Partido[2] do Brasil. Defendida em dezembro de 2017, essa temática me forçou a uma virada epistemológica para o campo dos Estudos Culturais em Educação e, mais particularmente, para autores que dialogavam com temáticas focadas na análise da cultura, do poder e da subjetividade. Nesse

---

são resultado das significações que os indivíduos atribuem às coisas, às palavras e às ações?” (Chartier, 2009, p. 33) e conclui que essa seria uma definição “imperialista” da categoria (cultural).

[2] Criado em 2004, o movimento Escola Sem Partido foi uma organização com o objetivo de combater a chamada “doutrinação ideológica” nas escolas. Fundada pelo jurista Miguel Nagib, o movimento denunciava ações consideradas inadequadas, além de propor projetos de leis que limitassem as ações docentes nas instituições de ensino (Katz, 2017). Após uma série de derrotas legislativas, em 2020, Nagib deixou o movimento, que passou a atuar principalmente nas redes sociais, sem maiores repercussões em nível nacional.

contexto, fui reapresentado a autores como Michel Foucault, Paul Veyne e Michel de Certeau, os quais me acompanham até hoje.

De modo sintético, a tentativa de compreender as investidas de poder do movimento Escola Sem Partido sobre os professores fez com que dois pontos de interesse fossem ressaltados. Em primeiro lugar, pude perceber como as enunciações proferidas pelo Escola Sem Partido educavam milhares de indivíduos em todo Brasil, dentre eles professores, através da prescrição de modelos de conduta ou mesmo perseguindo e expondo o trabalho de docentes que ousavam atuar contra as prerrogativas desse movimento. Tais conclusões mostraram como a verdade encontra-se em disputa numa arena cultural complexa e que, de fato, antes mesmo que pudéssemos nos apegar ao estudo do acontecido precisaríamos, enquanto pesquisadores, compreender aquilo que se fala sobre o acontecido. Conforme argumentamos há pouco, a partir de Chartier (2004), é pela cultura que os humanos interpretam o mundo. Em segundo lugar, a experiência com o tema do Escola Sem Partido também mostrou como a categoria profissional dos professores é recorrentemente alvo de ataques e investidas, de modo que suas subjetividades estão constantemente sendo “moldadas” por outros sujeitos, sejam eles movimentos sociais, intelectuais ou agentes políticos.

Verificar a tentativa de coerção aos docentes e, ao mesmo tempo, a sua culpabilização pelos problemas educacionais formulados na produção discursiva do movimento tornou-se ainda mais evidente quando ingressei na carreira docente, de fato. Isso aconteceu quando concluía minha Dissertação, em 2017, na Rede Municipal de Ensino de Fontoura Xavier, cidade onde estudei boa parte do percurso escolar, e onde passei a atuar como professor de História, em várias escolas e turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A cada ano de experiência, aquilo que mais chamava minha atenção era a angústia dos professores frente às expectativas de transformação social que a educação poderia proporcionar, algo que pode ser visto nas eleições, por exemplo, quando as promessas de campanha endossam o discurso de que apenas com investimentos em educação nosso país poderá se desenvolver. O sentimento de fracasso e a ideia de que os professores são os principais responsáveis pelos problemas da escola e, consequentemente, da sociedade, finda por reforçar a representação de que os mesmos constituem-se como cúmplices de um sistema frequentemente tratado como atrasado, obsoleto, oneroso, improdutivo ou incompetente. Ao fim de tudo, nós professores do Ensino

Básico brasileiro somos considerados culpados e essa não parece ser uma novidade do nosso tempo. A concepção de que a educação escolar brasileira está em crise é tão velha quanto o próprio sistema educacional nacional e torna-se pertinente mostrar como as narrativas acerca das “crises da educação” emergiram ou, ao menos, como foram sendo legitimadas e repetidas com tanta força.

Esta tese de doutorado em educação é conseqüência da consternação sobre a forma como os discursos de crise da educação escolar brasileira tem afetado a mim e a meus colegas professores durante o último século. Por óbvio, definições de objetos e recortes foram feitos, mas mesmo com isso espero que o leitor possa encontrar no texto que segue o argumento de que, a despeito dos reais problemas enfrentados, a ideia de que a escola esteja mergulhada incessantemente numa crise é algo estritamente fabricado com base em ambições culturais e de poder de indivíduos, movimentos sociais e políticos ao longo do tempo.

Nesse sentido, a partir da difusão de enunciações sobre a educação escolar brasileira, procura-se responder ***como se produziram, no interior de um projeto editorial que propunha leituras a intelectuais e professores do campo da educação, determinadas representações que afirmavam um discurso de crise da educação escolar brasileira?*** Com isso, o objetivo geral da tese consiste em interpretar essas representações a partir das formulações e argumentos que embasam um discurso de crise da educação escolar no Brasil no contexto dos textos sobre Política Educacional, de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, postos em circulação pela série Atualidades Pedagógicas, da Companhia Editora Nacional.

Em termos específicos, a tese mapeia acontecimentos discursivos e não discursivos que compuseram as condições de possibilidade para a emergência de enunciações sobre crise da educação na escola, principalmente a pública. Dito de outro modo, analisam-se representações cujos registros foram impressos durante o século XX, para sinalizar e compreender o aparecimento de um discurso de crise. Em meados de 1900, os discursos e representações não circulavam como hoje – por meio de redes digitais interligadas simultaneamente; jornais e rádios transmitiam notícias e polêmicas, de modo que acontecimentos analisados a seguir mostram que a crise da educação estava na pauta rotineira desses veículos. Em linhas gerais, à época, tal tema tinha mais espaço na mídia impressa, como jornais de grande circulação e periódicos, ou nos fóruns educacionais, congressos e, principalmente, na difusão de obras impressas. Debates científicos e educacionais tomavam sua

forma mais acabada em livros. Portanto, para examinar historicamente representações e discursos sobre crise da educação escolar nesse período, optou-se por analisar impressos hoje empoeirados e que sobrevivem em sebos e acervos históricos de bibliotecas.

A escolha de tal *corpus* se justifica na medida em que, como muito bem disse Umberto Eco, “livros são feitos para serem lidos” (2010, p. 67) e, seja de uma forma ou de outra, obras sobre educação em algum momento chegaram até as mãos de professores, supervisores, diretores ou administradores da educação. Nos Cursos Normais, nas Licenciaturas ou por meio de formações continuadas, mensagens presentes em textos como os de Fernando de Azevedo ou Anísio Teixeira acabam atingindo seu endereçamento. Para Daniel Fabre, os efeitos desses impressos podem ser muitos, mas, num mundo onde a cultura escrita é tão importante, “uns lêem, os outros escutam ou, ao menos, vêem, mas todos aproximam-se, bem ou mal, da escrita, todos percebem-na e experimentam sua presença” (Fabre, 2011, p. 203). Essa onipresença do letramento, por assim dizer, na cultura moderna, implica numa centralidade da leitura e da escrita que justifica, dessa forma, os empreendimentos de pesquisa a partir desse tipo de fonte.

A disseminação de discursos acerca da crise da educação nos impressos, em determinados momentos, expressa que representaram pauta importante do campo educativo e da política. Com seu peso, em inúmeros casos a crise não foi questionada, e sequer indagou-se sobre a necessidade de tantas atenções, proposições e reformas educacionais, tamanha capacidade catalisadora e perversa da enunciação de crise nos debates e projetos político-educacionais. Se governos, pesquisadores e movimentos sociais, como o caso emblemático do Escola Sem Partido, buscaram demonstrar uma crise da escola para justificar suas intervenções, censuras e críticas, isso ocorreu porque, no passado, um discurso de crise foi produzido e difundido culturalmente. Analisar as condições de possibilidade para a emergência e fortalecimento desse discurso, por meio de representações de dois dos mais importantes Pioneiros da Educação Nova significa, sobretudo no interregno entre 1931 e 1977, colocar uma lente num momento decisivo da política educacional brasileira. Isso pelas ações tomadas nesse período, mas também pelas disputas ideológicas colocadas em pauta, que reverberaram em narrativas sobre a educação que têm potência até os dias de hoje.

Tal análise está inspirada, principalmente, no modo como Roger Chartier tem se debruçado sobre fenômenos culturais de natureza semelhante, mesmo que em contextos diversos. Em um de seus trabalhos sobre a França do século XVIII (Chartier, 2004), o autor analisa a noção de *civilidade* na sociedade do Antigo Regime e sinaliza algumas condições da pesquisa. Num primeiro plano, a impossibilidade de limitar o campo de estudo a um *corpus* fechado ou necessário e, ao mesmo tempo, a sinalização de que a noção "civilidade" só poderia ser compreendida a partir de um campo semântico extenso, móvel e variável. Nesse sentido, todo recorte torna-se arbitrário e, portanto, implica numa escolha que passa invariavelmente pelo pesquisador. Seguindo o exemplo da Chartier (2004), procuramos nem sempre analisar a "crise" como algo fechado em torno do *corpus* definido. Por isso, analisam-se na tese, em paralelo às enunciações, acontecimentos discursivos e não discursivos que estavam ao redor dessa manifestação discursiva. Em segundo lugar, procurou-se circunscrever a noção de "crise" num campo semântico mais amplo, considerando termos como "problemas", "males", "decadência", enfim, que ajudaram a compreender as representações dos autores.

Contudo, seria preciso considerar ainda a especificidade da pesquisa com impressos. Segundo Mckenzie (2018), até a metade do século passado, essas investigações eram comumente realizadas pela crítica literária ou pela bibliografia, que dedicavam atenção especial às primeiras edições ou ainda aos manuscritos de alguma obra monumental. Isso acontecia na ânsia de encontrar uma cópia ideal dos textos e compreender a partir disso como eles teriam sido originalmente pensados e escritos por seus criadores. Essa espécie de fetiche, com o passar do tempo e os debates sobre a importância dos suportes materiais dos livros, fez com que os campos de estudos de impressos passassem também a perceber as formas e as próprias edições particulares enquanto essenciais na determinação dos significados atribuídos aos textos. As convenções artísticas, as escolhas de tamanho e tipos de fontes, a disposição da página, a decoração tipográfica, as capas, a qualidade do papel etc., foram se tornando objetos de estudos e mostrando como operavam segundo o conceito de protocolos de leitura.

Para Chartier (2014b), o estudo dos impressos pode tomar direções divergentes e, por mais que seja preciso escolher entre umas ou outras, é inegável que todas podem ser muito relevantes para compreender um impresso da forma mais complexa possível. Nesse sentido, pode-se realizar

> (...) a análise dos textos em sua estrutura, sua significação, sua organização retórica, demonstrativa, persuasiva; a análise das formas nas quais eles se inscrevem, quer sejam essas formas a voz de um leitor ou de um orador, quer sejam a série de objetos impressos nos quais eles foram desenvolvidos; e a análise da construção de seu sentido possível por diferentes comunidades de leitores ou por diferentes leitores singulares por meio do tempo (Chartier, 2014b, p. 82).

A título de exemplo dessas possibilidades, Marta Maria Chagas de Carvalho (1989; 1994) analisou a obra de Fernando de Azevedo interpretando como o autor ajudou a disseminar uma narrativa que opunha o “velho” e o “novo”, num projeto de busca pela hegemonia cultural dos pioneiros frente ao grupo católico. Karen Fernanda da Silva Bortoloti (2020), por sua vez, analisa o discurso de Anísio Teixeira para evidenciar estratégias de reestruturação do campo educacional brasileiro em defesa de seu projeto de escola universal, inclusiva e laica. Esses dois estudos demonstram como os diferentes autores, por meio de suas obras impressas, emitem enunciações sobre educação que estão intrinsecamente ligadas às suas intencionalidades, ideais, objetivos etc., e que mesmo inconscientemente tais autores, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, nesse caso, reproduziram discursos correntes na sociedade da época. Ao analisar os seus textos em busca desses sentidos, percebendo sua retórica e capacidade persuasiva, dentre outros elementos contextuais, é possível compreender as referidas correlações discursivas.

Também Adolpho Hansen (2019) elenca algumas diferentes direções para tratar do livro como objeto de investigação: sua materialidade, seu artifício, sua historicidade, o livro como linguagem, sua dimensão simbólica, a escrita, a autoria, a leitura, os leitores, entre outras. Essas abordagens que podem ser feitas a partir de um objeto tão complexo como o livro são praticamente canônicas, e é em função delas que nos referimos, em muitos momentos, por exemplo, à materialidade de uma edição, ao aspecto da autoria de certas obras ou às relações de leitura que leitores particulares tiveram com determinados textos. No contexto da nossa pesquisa, elas ajudam a compreender, sob diferentes ângulos, a forma como os livros publicados na coleção Atualidades Pedagógicas puderam transmitir representações sobre crises da educação escolar.

Acrescentemos, ainda, como a questão da leitura pode ajudar. Nas palavras de Don Mckenzie:

> (...) Para o bem ou para o mal, os leitores inevitavelmente criam seus próprios significados. Em outras palavras, cada leitura é peculiar a sua ocasião, cada uma pode ser ao menos parcialmente recuperada a partir das formas físicas do texto, e as diferenças de leituras constituem uma história informativa. Aquilo que os escritores pensavam que faziam ao escrever textos, ou impressores e livreiros ao montá-los e publicá-los ou leitores ao tentar entendê-los são questões às quais nenhuma história do livro pode escapar (Mckenzie, 2018, p. 33).

Portanto, para além das ações de autoria de um texto e as intervenções editoriais, existem ainda as possíveis leituras de uma obra impressa. Analisar essas leituras seria um intento desafiador, mas realizável a partir da observação de algumas questões teóricas fundamentais. Segundo Mckenzie (2018), a bibliografia e a sociologia dos textos auxiliam nesse empreendimento analítico que deve: a) descrever os textos registrados do *corpus*; b) ter uma função interpretativa ao analisar e explicar as formas físicas, e não simplesmente considerar os aspectos da materialidade como irrelevantes ou menos importantes, pois formas determinam sentidos; c) considerar a construção de novos textos e formas, suas particularidades próprias, mas também organizações de textos em bancos de dados, bibliotecas etc., já que o acesso ao livro faz parte também da forma como ele é lido; d) por fim, atentar para os textos enquanto produtos sociais, pois autores e obras fazem parte de circuitos de comunicação intricados e, sobretudo, coletivos, na medida em que envolvem a produção de um objeto impresso que não se confunde com o texto pensado inicialmente. Não pretendi, nessa tese, analisar essas leituras possíveis do texto, mas considero que tais orientações de Mckenzie (2018) ajudam a ponderar com mais seriedade a importância de uma descrição ampla do *corpus*, o valor de observar os aspectos materiais da obra, o repositório onde esses livros foram guardados e a inserção deles como produtos socioculturais complexos.

De fato, enquanto produtos feitos pela e para a sociedade, a recepção de uma obra acontece em seus estados particulares, tornando cada edição única. Nesse sentido, todos os estados de um texto, dos mais pitorescos aos mais convencionais, podem ser compreendidos e estudados. Não faria sentido buscar, dessa forma, “um texto puro e primeiro, que existiria antes ou além de suas múltiplas materialidades” (Chartier, 2007, p. 98).

Contudo, não se trata de considerar as obras apenas pela forma como elas próprias se apresentam. Em geral, estamos lidando com materiais atravessados por finalidades determinadas, com organização tipográfica que manifesta uma intenção

editorial, mas não necessariamente as leituras reais praticadas pelos sujeitos leitores (Chartier, 2011). Contra essas abstrações, vale dizer que a produção de textos, dentre eles os livros, é processo que implica o gesto da escrita, mas também uma série de técnicas e intervenções. Além disso, as maneiras como as obras e as sociedades interagem não se resumem apenas à apropriação estética e simbólica, mas dizem respeito a relações variáveis entre textos e suas materialidades. Com isso, temos que o processo de publicação é coletivo e requer muitos atores, e não haveria sentido em distinguir uma obra ideal, pensada apenas na mente do autor, e as variações acidentais do texto, tidas como irrelevantes para sua significação (Chartier, 2007). Conforme detalhado, essa tese incorpora tais considerações para mostrar como a Companhia Editora Nacional (CEN), diretores, editores e movimentos intelectuais e autorais entrecruzaram-se para tornar possíveis enunciações e representações analisadas.

Um dos autores a indicar formas concretas de análise dos livros é Robert Darnton. Segundo o historiador norte-americano, existe uma espécie de “circuito do livro” que pode ser identificado e estudado pelos pesquisadores. A trajetória do livro começa muito antes de sua escrita, e encerra-se depois de sua leitura: quando um livro é produzido, quase sempre há nele algum interesse comercial, que coloca em jogo o papel fundamental do editor. O editor ou o diretor é aquele profissional responsável por escolher os livros a serem produzidos, impressos e vendidos. De certo modo, os editores fazem um filtro quando selecionam determinadas obras e não outras. Autores e editores são elementos essenciais, mas não os únicos. Além deles, são importantes na confecção do livro os impressores, os compositores, tipógrafos, armazenadores, bem como os fornecedores, responsáveis por tornar a materialidade do livro viável, com papel, tinta, a arte tipográfica, o trabalho manual; os transportadores, como agentes, contrabandistas, entrepostos de fronteiras, carregadores, entre outros. Junto a eles, evidentemente, temos os leitores, responsáveis também por “selecionar” as obras reeditadas e por garantir ou não o sucesso e a consequente reimpressão dos autores, através do consumo dos livros ou de críticas a respeito deles. Os leitores, por fim, abrangem os compradores, emprestadores, os clubes de leitura, pagos ou não e, claro, as bibliotecas (Darnton, 2010).

Esse circuito aponta alguns aspectos cruciais para pensar não apenas as influências dos livros sobre a sociedade, mas em como a sociedade afeta aquilo que

se torna escrito, impresso e lido. O primeiro ponto consiste em examinar a influência intelectual sofrida pelos autores na época em que escrevem e o papel da publicidade, a qual pode, por exemplo, fazer um mau livro vender tanto ou mais do que livros de qualidade elevada. Juntos, segundo Darnton (2010), a esfera cultural ocupada pelo autor, o grau de influência da editora e dos livreiros e a forma como é conduzida a publicidade das obras auxilia a compreender porque algumas obras se tornam *best-sellers* e outras um grande inconveniente nos estoques das livrarias. Assim, não é apenas a qualidade literária propriamente dita de um livro que pode conduzir ao seu sucesso de vendas e de receptividade, mas concorre também a qualidade da impressão, do papel, a estética da capa, os locais e públicos para os quais uma obra é direcionada.

As reflexões sobre a crise da educação escolar e os livros enquanto objetos de estudo, bem como alguns *insights* metodológicos apontados, serviram para apresentar a temática da tese e algumas decisões cruciais para que a análise fosse realizada. Contudo, uma imersão teórica se faz necessária agora. Isso porque se adotaram dois conceitos centrais à investigação empreendida – discurso e representação – que operam à compreensão da noção de crise da educação escolar enquanto um fenômeno cultural. Começo pelo discurso, então.

A ideia de discurso aqui presente está inspirada nas concepções do filósofo Michel Foucault (2014), quando define a compreensão de um texto não só como produto de um autor, mas também de uma ordem do discurso. O tema é complexo, por isso exige cuidado. Considere-se, inicialmente, que vivemos em uma sociedade escriturística, num mundo onde a ordem dos discursos é percebida, conscientemente ou não, por leitores mais ou menos letrados, como “um sistema de equivalências ou, (...) de associações, entre, de um lado, as classes de objetos escritos (uma carta, um livro, um jornal, um fichário etc.) e, de outro, as classes de textos que possuíam, para alguns dentre eles, uma identidade própria que lhes faziam ser considerados como livros” (Chartier, 2014b, p. 85). Esses últimos, principalmente, adquiriram uma autoridade que fez deles ferramentas de poder, de modo que “a ordem pensada – o texto concebido – se produz em corpos – os livros – que a repetem, formando calçamentos e caminhos, redes de racionalidade através da incoerência do universo (Certeau, 2014, p. 215). A escrita adquire, assim, uma credibilidade ligada ao discurso; é ela quem “faz os crentes se moverem. Ela produz praticantes. Fazer crer é fazer fazer. Mas por curiosa circularidade, a capacidade de

fazer se mover – de escrever e maquinar os corpos – é precisamente o que faz crer (Certeau, 2014, p. 219).

A escrita como relato reverbera num conjunto de práticas, ações que instituem uma compreensão sobre a realidade para os indivíduos que por ele são afetados. Para Certeau, o relato (discurso) tem papel fundador pois, na medida em que descreve, torna-se um ato criador. Os discursos permitem, assim, criar um teatro de ações que autoriza e distribui coisas ditas numa espécie de hierarquia própria que estabelece fronteiras e pontes ao separar o que faz parte do relato e aquilo que está fora, bem como pontes entre relatos adjacentes: espaço legítimo e exterioridade estranha (Certeau, 2014). Com isso, os textos colocam em cena "representações sociais do presente da sua produção na forma de mensagens particulares com que a leitura faz a relação fundamental entre a experiência do passado e a expectativa de futuro do leitor e de sua cultura, formulando hipóteses sobre a realidade das coisas na presença do seu presente" (Hansen, 2019, p. 43). Para Certeau,

> (...) o discurso normativo só "anda" se já se houver tornado um relato, um texto articulado em cima do real e falando em seu nome, isto é, uma lei historiada e historicizada, narrada por corpos. Sua fixação em um relato é o dado pressuposto para que produza ainda relato fazendo-se acreditar. E o instrumento assegura precisamente a passagem do discurso ao relato por intervenções que encarnam a lei em lhe conformando corpos, e lhe valem assim o crédito de ser relatada pelo próprio real (Certeau, 2014, p. 220).

Os discursos instituem o real, e fazem isso de forma ainda mais aguda em momentos em que a mídia assume uma posição cada vez mais, digamos, tagarela. Por todo lado, informações, notícias, estatísticas e sondagens inundam a esfera comunicativa. "O real contado (relatado) dita interminavelmente aquilo que se deve crer e fazer" (Certeau, 2014, p. 260). É como se florestas de narratividades (jornalísticas, publicitárias, de rádios e livros) usassem diferentes artifícios, dentre os quais o mais importante é a citação. Ela ajuda a tornar o real visível, a mostrar o que não é mais um segredo. "Citar é dar realidade ao simulacro produzido por um poder, induzindo a crer que outros acreditem nele (...)" (Certeau, 2014, p. 263). Isso acontece e exerce efeitos porque os símbolos possuem, além de um poder metafórico, uma posição dentro de um quadro cultural (Darnton, 1990). Ou seja, a eficácia de um discurso, de um relato, não se deve apenas à potência dele mesmo, mas à forma como ele se estabelece a partir de uma prática escriturística que

assume um valor mítico, e este por sua vez produz a sociedade como texto. Para Certeau, “Escrever um texto (operações articuladas) numa página em branco (espaço próprio que circunscreve um lugar de produção para o sujeito, que delimita o autor) é uma intenção de mudança (não é apenas um jogo) da realidade” (Certeau, 2014, p. 204-205). Por isso torna-se fundamental analisar a emergência do discurso de crise da educação escolar em meio a representações produzidas por autores de livros como os quais se observam nessa tese. Elas foram obras de impacto e pertenceram a um projeto editorial com interesse em modificar cenários culturais da nação brasileira, como se vê nos capítulos seguintes, reiterado diversas vezes.

Com isso, não se pode ignorar que os textos constituem ferramentas de poder, afinal, como afirma Foucault, temos que considerar que “o poder produz saber (...); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 2010, p. 30). Quando se trata de textos que se tornaram livros, acrescenta Chartier, o poder se insinua na materialidade do discurso, uma vez que

> (...) as obras, os discursos, só existem quando se tomam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro. Compreender os princípios que governam a “ordem do discurso” pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros (Chartier, 1999b, p. 8).

O impresso “impõe sua definição de verdade, organiza os esquemas de percepção e apreciação do mundo exterior” (Chartier, 2011, p. 89); e não faz isso de maneira fortuita ou independente de como se apresenta ao leitor, que também não o aceita indefinidamente. Leitores são como tradutores que constroem procedimentos de seleção e redução, mas também equivalência e contextualização para realocar os significados dos termos numa sequência legível. A forma como realizam tais processos mentais é, a um só tempo, parte de um conjunto de práticas típicas de suas comunidades de leitura e potencialmente uma oportunidade singular de romper com os protocolos impostos por autores e editores, pois criam novas relações com os textos (Hansen, 2019).

Por sua vez, segundo a historiadora Sandra Pesavento, “expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, [...] [as] representações formam

como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas" (2003, p. 39). Nesse sentido, são formas culturais através das quais os indivíduos e as sociedades compreendem o mundo, não sendo simples imitações transparentes de uma realidade original. Elas constroem versões sobre a realidade que pautam a própria forma como essa é percebida. Compreender as coisas desse modo implica em "eliminar do campo de análise a tradicional clivagem entre real e não real, uma vez que a representação tem a capacidade de se substituir à realidade que representa, construindo o mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem" (Pesavento, 2003, p. 41). Chartier igualmente examina a noção de representação e indica que ela

> (...) não nos afasta nem do real nem do social. Ajuda os historiadores a se desfazerem da "ideia muito magra do real", como escrevia Foucault, que durante longo tempo foi a sua, insistindo na força das representações, sejam elas interiorizadas ou objetivadas. As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é. Nesse sentido, produzem as brechas que rompem as sociedades e as incorporam nos indivíduos (Chartier, 2009, p. 51-52).

Pesavento (2003) e Chartier (2009) apontam que o conceito de representação tem impacto profundo no campo da história, pois permite compreender as manifestações culturais para além da diferenciação dualista verdade-mentira. Portanto, a tese se interessa em complexificar a forma como a noção de crise da educação escolar esteve representada no passado, avançando na consideração da crise não apenas como dado concreto, mas como discurso e, portanto, produto cultural de um contexto que envolve projetos editoriais e estratégias de intervenção política de certos autores. Assim,

> Conduzir a história da cultura escrita dando-lhe como pedra fundamental a história das representações é, pois, vincular o poder dos escritos ao das imagens que permitem lê-los, escutá-los ou vê-los, com as categorias mentais, socialmente diferenciadas, que são as matrizes das classificações e dos julgamentos (Chartier, 2009, p. 51-52).

As representações estão dispersas nas mais extensas esferas culturais. Nos impressos, elas são formadas por inúmeros processos, dentre os quais estão a identificação, o reconhecimento, a classificação, a percepção, a legitimação e a

exclusão. A partir desses, “o real assume (...) um novo sentido: aquilo que é real, efectivamente, não é (ou não é apenas) a realidade visada pelo texto, mas a própria maneira como ele a cria, na historicidade da sua produção e na intencionalidade da sua escrita (Chartier, 2002, p. 63). Dessa forma, é possível perceber que os textos difundidos pelos livros possuem representações que estabelecem interações entre esses impressos e a sociedade em seu conjunto.

Como são portadoras de uma dimensão simbólica, as representações dizem mais do que aparentam, e por vezes carregam sentidos pouco evidentes que são assumidos pelo coletivo. Com isso, produzem efeitos não somente pela força de “verdade” daquilo que enunciam, mas pela forma como se apresentam aos receptores. De todo modo, muitas vezes possuem a intenção de fazer referência ao real e quando o fazem é por motivos que se relacionam com uma vontade de poder. Portanto, o próprio real faz uso de um campo de forças e lutas políticas que não necessariamente corresponde ao acontecido, mas somente ao campo simbólico. Por isso, estudar as representações implica na busca pela compreensão das formas através das quais os indivíduos entendem as coisas que representam, percebendo inclusive como essas representações fabricam imaginários e mentalidades. No caso da presente pesquisa, o que se procurou fazer foi utilizar esse conceito para compreender representações que operaram no passado, valendo-se da operação historiográfica que a História Cultural mencionada por Pesavento (2003) e Chartier (2002) sugeriu.

Examinar a produção histórica de discursos, por meio da problematização das representações sobre crise na educação escolar, a partir das considerações tecidas até aqui, implica conceber que essas enunciações são produtos culturais, e não simplesmente fatos puros de uma realidade. Além disso, representações de crise, muitas em disputa, são portadoras de significados que atribuem sentido ao real tomando seu lugar, o que tem importância na medida em que causa efeitos na produção dos dispositivos de saber-poder e da subjetividade dos sujeitos. Esses, conforme adiantado, interagem com os textos e travam com eles uma relação singular que ultrapassa a simples adoção do que é lido.

Chartier (2004) acrescenta, ainda, as condições da determinação de sentido de uma noção estudada, pois se o *corpus* tende a dar um sentido invariável e universal a uma noção, ele não contempla os empregos efetivos e particulares do termo na cultura, que pode não fazer parte do recorte. É preciso reconhecer que a

aparição de uma noção no *corpus* não neutraliza outros usos de uma palavra. As representações historicamente produzidas, acerca de crises da educação estudadas não são, portanto, capazes de simbolizar todas as representações sobre o tema na época, mas estão delimitadas por um recorte feito num universo cultural amplo. Em síntese, as representações que são o objeto e o problema dessa tese consistem naquelas que emergem e se difundem nas obras escolhidas para análise e que versam sobre Política Educacional dentre o conjunto daquelas publicadas entre 1931 e 1977 pela na Atualidades Pedagógicas, pela editora Companhia Editora Nacional (CEN)[3].

Por fim, o próprio caráter da noção de crise, por sua volatilidade semântica característica, se analisada sob categorizações prévias ou muito engessadas resultaria na não percepção da diversidade de representações. De modo que, se a crise da educação pudesse ser entendida como circunstância onde um conjunto de problemas podem ser modificados por alguma prática (uma reforma, em geral), estudar estritamente o termo “crise” significaria deixar de lado termos com o mesmo sentido, mesmo que graficamente diferentes, como “problemas educacionais”, por exemplo.

A escolha da série Atualidades Pedagógicas como local onde procurar deve-se a diversos e importantes motivos. A primeira razão consiste na constatação de que seu projeto editorial representou à época uma tentativa de produção de representações sobre a educação voltadas para a disseminação de uma discursividade endereçada diretamente aos professores e outros profissionais da educação, conforme demonstrou Maria Rita de Almeida Toledo (2020). Assim, como a Atualidades Pedagógicas volta-se aos professores, e por influência de seus autores e companheiros de movimentos sociais interessados na educação, comparece o intuito de disseminar através dela o caráter crítico da Escola Nova acerca dos problemas educacionais enfrentados pelo Brasil, bem como de difundir soluções que permitam superá-los. Cumpre observar, portanto, dois elementos centrais: de uma parte, a existência de uma produção intelectual destinada especificamente a professores; de outra, o aspecto crítico dessa produção com relação à realidade educacional vigente através da ação explícita de um grupo interessado na educação, o movimento escolanovista. Às duas razões expostas,

[3]Adiante, o *corpus* documental examinado pela tese é mais detalhadamente exposto ao leitor.

acrescentam-se uma terceira: o oferecimento de uma ou várias “soluções”, implícitas ou explícitas, nos diferentes textos assinados pelos autores legitimados no campo educacional que comparecem na série, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, e que proporcionam alternativas para sanar os problemas apontados e discutidos sob suas perspectivas.

Assim, o acompanhamento histórico e a problematização acerca de como se produziram no Brasil enunciações sobre crise na educação – tomando um *corpus* restrito de análise que represente um observatório privilegiado de atenção – permite pensar a educação como um campo de disputas e recusar o caráter natural atribuído à recorrência do referido discurso, como se ele representasse um fenômeno inconteste na história da educação nacional e junto à opinião pública. Por isso, intenta-se contribuir com o propósito de complexificar a noção de “crise da educação escolar”, pensar sua historicidade, suas descontinuidades e a que demandas respondeu em diferentes momentos, para que em nossos dias a crise ainda seja apontada, mesmo quando diversas iniciativas visando implementar inovações metodológicas e estratégias diferenciadas de aprendizagem constantemente frequentem o cotidiano das instituições educacionais brasileiras.

Soma-se a esses argumentos à escolha de obras da Atualidades Pedagógicas a consideração de que a série foi responsável por oferecer a professores e agentes diversos da educação (como gestores, diretores, inspetores e supervisores de ensino, psicólogos) uma coleção de obras de referência produzidas e redigidas especialmente para o campo educacional, embora tenha circulado para além dele. Sendo assim, a tese demonstra que professores, gestores e intelectuais dos mais diversos níveis tiveram suas reflexões e práticas atravessadas por ideias e postulados prescritos ou propostos e em circulação nos textos da coleção da Companhia Editora Nacional.

Um caso emblemático, a título de exemplo, é oferecido pelas marginálias de Paulo Freire, em seus exemplares de “A educação e a crise brasileira” e “Educação para a democracia”, ambas de autoria de Anísio Teixeira. Esses dois textos foram justamente edições da Atualidades Pedagógicas e integraram parte do acervo de Freire, exemplificando algumas de suas referências de Teixeira. Nessas duas obras, Freire elabora nas suas anotações uma espécie de resumo das ideias do autor, e comenta ao lado a paginação em que cada trecho aparece no livro. Não se trata de analisar essas marcas de leitura, mas vale mencioná-las como indício de que a série

foi importante ao promover o debate educacional e como alguns intelectuais que se tornaram importantes pensadores do tema e do campo acabaram tendo contato com algumas leituras possibilitadas por essa iniciativa da CEN. Justifica-se, com esse breve exemplo, mais uma vez, a importância de examinar ideias expostas e discutidas nas páginas da Atualidades.

Reunindo mais de 150 obras, em meio século de publicações, a coleção difundiu muitas representações sobre problemas educacionais nos seus livros. Não ambicionamos examinar todo o conjunto. Além disso, as exigências de uma pesquisa em História Cultural frequentemente demandam a circunscrição de um *corpus* de análise que possa ser detidamente examinado, afinal é preciso delimitar e superar os problemas metodológicos envolvidos na necessária arbitrariedade de qualquer escolha. Para tanto, procedemos de modo a contemplar, como sugere Chartier (1998), o estudo de um objeto particular. Diferentemente de Toledo (2001), que analisou o conjunto dos livros de Atualidades Pedagógicas sob o ponto de vista da construção de um projeto editorial, analisando a história da coleção e seu papel na difusão dos ideais escolanovistas, aqui não se trata de examinar a coleção Atualidades Pedagógicas como um conjunto editorial. A partir da adoção de uma abordagem mais "vertical", o eixo da investigação se volta às discursividades e representações sobre uma crise da educação escolar, ali expressas, descrevendo-as e as contextualizando.

Cumpre reconhecer o enorme valor representado pelo trabalho de Maria Rita de Almeida Toledo (2001). De um lado, pelo próprio aspecto contextual, quando os resultados das suas pesquisas foram essenciais para localizar a Atualidades Pedagógicas, enquanto artefato editorial com significado histórico no cenário brasileiro, mas também pelas intervenções que a autora realizou na organização do *corpus*, com base em informações colhidas nos documentos produzidos pela editora.

Conforme Dario Ragazzini (2001), recorrer a outras pesquisas se faz importante porque é através desse exercício que o pesquisador pode confrontar informações, verificar a disponibilidade de fontes e até mesmo a plausibilidade das hipóteses. Mesmo que seja complexo circunscrever problemáticas a partir de critérios de outros pesquisadores (Luca, 2018), ao mesmo tempo é preciso entender como as classificações elaboradas por Toledo significam a visão de uma especialista no estudo da coleção e, simultaneamente, a manutenção de um critério

coerente com aquele adotado por Damasco Penna, um dos diretores da Atualidades Pedagógicas, quando ele passa a incluir nas edições publicadas a partir da década de 50 uma “classificação ideológica” de todas as obras publicadas até então.

Nesse sentido, ao observar as diversas categorias propostas por Toledo (2020), e percebendo que muitas das obras da coleção mostram-se interessadas em discutir a educação como um problema nacional, um campo que enfrentava uma crise – julgou-se estar diante de uma problemática de pesquisa oportuna. Em especial, investigar o conjunto de livros alocados na temática “Política Educacional”, onde, segundo a autora, foram reunidos os textos que objetivavam “justiçar, analisar, estabelecer ou criticar as práticas e programas, as ações, as direções, as iniciativas de organização ou mudança da educação no Brasil” (Toledo, 2020, p. 112). Dito de outro modo, os textos sobre esse assunto buscavam pensar a educação nacional enquanto uma questão política, sem o foco de reflexões pedagógicas, metodologias específicas ou diálogos disciplinares com outras ciências, algo bastante frequente nesse tipo de coleção.

Dessa forma, um conjunto de 13 livros publicados entre 1931 e 1977 pôde ser organizado, donde se encontram, por exemplo, a primeira obra da Atualidades Pedagógicas: *Novos caminhos e novos fins* (1931), de Fernando de Azevedo. Essas obras sobre Política Educacional dentro da coleção também contam com títulos de Anísio Teixeira, João Roberto Moreira, Almeida Júnior, com destaque para os dois nomes mais conhecidos, como é possível verificar abaixo.

Quadro 1 - Obras sobre ‘política educacional’ na série Atualidades Pedagógicas (1931-1977)

Autor	Título	Ano	Tiragem primeira edição
Fernando de Azevedo	Novos caminhos e novos fins	1931	1.500
	A educação e seus problemas	1937	1.900
	Velha e nova política	1943	1.600
	Seguindo meu caminho	1946	2.000
	As universidades no mundo de amanhã	1948	5.000
Arthur Jones	A educação dos líderes	1942	2.100
João Roberto Moreira	Os sistemas ideais de educação	1945	1.100
Antonio F. de Almeida Júnior	Problemas do Ensino Superior	1956	2.000
	E a escola primária?	1959	2.000
Anísio Teixeira	Educação para a democracia	1953	1.900
	A educação e a crise brasileira	1956	3.000
	Educação no Brasil	1976	9.100
	Educação não é privilégio	1977	5.000

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações de Toledo (2020)

Entretanto, a leituras dessas obras e seus resumos levou a perceber que muitas delas não focalizam uma ideia de crise ou problemas educacionais. Assim, decidiu-se restringir mais o *corpus*, considerando a temática e, para além dela, também a frequência de livros de cada autor no conjunto. Vale lembrar que as obras de Fernando de Azevedo alcançaram destaque, com cinco títulos, ou seja, aproximadamente 38% das obras sobre o assunto: *Novos caminhos e novos fins* (1931), *A educação e seus problemas* (1936), *Velha e nova política* (1943), *Seguindo meu caminho* (1946) e *As universidades no mundo de amanhã* (1948). Anísio Teixeira, por sua vez, assina quatro obras publicadas, pouco mais de 30% dos textos do conjunto: *Educação para a democracia* (1953), *A educação e a crise brasileira* (1956), *Educação não é privilégio* (1977) e *Educação no Brasil* (1976).

Segundo Toledo (2001), a maior parte das obras de Fernando de Azevedo concentra-se na primeira fase de publicações, o chamado Padrão Azevedo, sobretudo voltado a novas edições e autores nacionais. Diferentemente, as obras de Anísio Teixeira pertencem à fase posterior da série, quando esteve sob a direção de Damasco Penna. Toledo (2020) identificou para esse período um Padrão Penna caracterizado pelas reedições e traduções, ao contrário do que podemos observar com Azevedo.

Concluiu-se, com base nas considerações apresentadas, que as obras de Antonio Ferreira de Almeida Júnior, *Problemas do Ensino Superior* (1956) e *E a escola primária?* (1959), de Arthur Jones, *A educação dos líderes* (1942), e de João Roberto Moreira, com *Os sistemas ideais de educação* (1945) poderiam ser dispensadas do *corpus* de análise. A escolha das nove obras examinadas na tese foi definida conforme elenco das listadas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Conjunto de obras analisadas (1931-1977)

Autor	Título	Ano
Fernando de Azevedo	Novos caminhos e novos fins	1931
	A educação e seus problemas	1937
	Velha e nova política	1943
	Seguindo meu caminho	1946
	As universidades no mundo de amanhã	1948
Anísio Teixeira	Educação para a democracia	1953
	A educação e a crise brasileira	1956
	Educação no Brasil	1976
	Educação não é privilégio	1977

Fonte: Elaborado pelo autor

Uma vez definido o conjunto de textos a serem analisados, foi preciso ter em mãos as encarnações dessas obras. Para encontrar esses impressos, buscou-se inicialmente o acervo da Biblioteca Setorial de Educação da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS. Nesse acervo, foi possível fotografar dois exemplares de *Educação para a democracia*, de Anísio Teixeira, sendo a primeira edição de 1936, publicada pela José Olympio, e a segunda de 1953, pela Companhia Editora Nacional, na Atualidades Pedagógicas. Também houve acesso aos primeiros exemplares de *A educação e a crise brasileira*, da Atualidades (1956), *As universidades no mundo de amanhã* (1948), *Seguindo meu caminho* (1946) e *Velha e nova política* (1943), os quais foram escaneados. Ainda na Biblioteca Setorial de Educação identificou-se a terceira edição de *Novos caminhos e novos fins*, da editora Melhoramentos, de 1958, e duas edições de *Educação no Brasil*, a primeira de 1969, acima referida, e a segunda de 1976, pertencente à série Atualidades. Além disso, nesse acervo encontramos um exemplar de *Educação não é privilégio*, de 1967, publicado em outra coleção da mesma editora, mas a edição da Atualidades, de 1977, constava apenas no acervo da Biblioteca da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), onde foi fotografado. Não localizamos a primeira edição de *A educação e seus problemas* (1937), mas uma segunda edição, no acervo da Biblioteca Setorial de Educação da FACED, que data de 1946.

Por fim, uma primeira edição de *Novos caminhos e novos fins*, de 1931, foi adquirida junto a um sebo. Desse modo, foram reunidas as obras escolhidas, além de alguns exemplares de títulos da série publicados por outras editoras, o que possibilitou algum grau de comparação entre as diferentes versões dos textos. O quadro abaixo apresenta o conjunto completo, número que cada edição localizada na série e onde cada exemplar foi encontrado.

Quadro 3 - Número, títulos e edições das obras que integram o *corpus* documental da pesquisa e sua localização nos acervos

Nº do volume	**TÍTULO**	**EDIÇÃO/COLE-ÇÃO**	**ANO**	**LOCALIZAÇÃO**
01	Novos caminhos e novos fins (Fernando de Azevedo)	1ª (Atualidades Pedagógicas)	1931	Acervo do autor
		3ª (Melhoramentos)	1958	Biblioteca Setorial de Educação
22	A educação e seus problemas (Fernando de Azevedo)	2ª (Atualidades Pedagógicas)	1946	Biblioteca Setorial de Educação da FACEd UFRGS

40	Velha e nova política (Fernando de Azevedo)	1ª (Atualidades Pedagógicas)	1943	Biblioteca Setorial de Educação da FACEd UFRGS
46	Seguindo meu caminho (Fernando de Azevedo)	1ª (Atualidades Pedagógicas)	1946	Biblioteca Setorial de Educação da FACEd UFRGS
51	As universidades no mundo de amanhã (Fernando de Azevedo)	1ª (Atualidades Pedagógicas)	1948	Biblioteca Setorial de Educação da FACEd UFRGS
57	Educação para a democracia (Anísio Teixeira)	1ª (José Olympio)	1936	Biblioteca Setorial de Educação da FACEd UFRGS
		2ª (Atualidades Pedagógicas)	1953	
64	A educação e a crise brasileira (Anísio Teixeira)	1ª (Atualidades Pedagógicas)	1956	Biblioteca Setorial de Educação da FACEd UFRGS
130	Educação não é privilégio (Anísio Teixeira)	1ª (Coleção Cultura, sociedade, educação)	1967	Biblioteca Setorial de Educação da FACEd UFRGS
		2ª (Atualidades Pedagógicas)	1977	Biblioteca da UNIVATES
132	Educação no Brasil (Anísio Teixeira)	1ª (Coleção Cultura, sociedade, educação)	1969	Biblioteca Setorial de Educação da FACEd UFRGS
		2ª (Atualidades Pedagógicas)	1976	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A maior parte dos exemplares físicos analisados integra acervos de bibliotecas. Isso é importante porque, segundo Darnton (1990), o local onde o livro foi lido, mas também onde ele foi guardado, pode nos dizer muito a respeito da própria leitura. “O ‘onde’ da leitura é mais importante do que se pode pensar, porque a contextualização do leitor em seu espaço pode fornecer indícios sobre a natureza de sua experiência” (Darnton, 1990, p. 156). Acerca desse ponto, é claro, pode-se abrir alguma divergência: esses exemplares podem ter circulado em muitos acervos: biblioteca de uma normalista, ou professora de escola normal; ou biblioteca de um curso complementar ou curso normal; destinação/doação a um acervo; comercialização por um sebo; posterior aquisição por um dos acervos atuais etc. Ou seja, isso não significa que em algum desses espaços tenha sido lido; ou foi em todos por onde circulou, ou alguns; ou jamais foi lido, apenas conservado no acervo. As possibilidades para desvendar todas essas idas e vindas são muito limitadas, mas considerou-se importante indicar os acervos de origem dos exemplares examinados como forma de apontar que eles efetivamente estiveram à disposição

de professores e estudantes de cursos de formação inicial ao longo do tempo, algo que importa à tese, mesmo que não seja possível observar diretamente as práticas de leitura empreendidas por esses sujeitos.

Portanto, após apresentar tema, problema, justificativa, objetivos e alguns aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, tal como a delimitação do *corpus*, a tese segue organizada da seguinte forma. No capítulo segundo, “Crise educacional, intelectuais de educação e mercado livreiro de educação no Brasil do século XX”, procuramos mostrar como a crise da educação escolar constitui-se como relevante problema de pesquisa a ser investigado, através da descrição e crítica de estudos e acontecimentos discursivos que se ocuparam de abordar a questão, seja no passado ou na contemporaneidade. Ainda nesse capítulo, discutimos o papel dos intelectuais engajados discursivamente no campo da educação, muitos deles responsáveis por inúmeras representações sobre crise da educação escolar. A emergência de novas discursividades entre as primeiras décadas do século XX e suas relações com esses indivíduos são importantíssimas para compreender suas enunciações. Encerrando essa parte, há ainda uma breve contextualização histórica do mercado editorial brasileiro, sua trajetória, as políticas editoriais de coleções no campo da educação etc., sobretudo para mostrar como a Atualidades Pedagógicas surgiu em meio a um contexto de diferentes projetos editorais endereçados à educação, com início nos anos 20 e sob a liderança de diferentes intelectuais.

No terceiro capítulo, entrando propriamente na análise das obras, iniciamos por apresentar a trajetória de Fernando de Azevedo, destacando sua biografia, trajetória acadêmica e produção intelectual. Nesse ponto, interpretamos como o autor aparece como um agente de coesão discursiva, nas suas obras e noutras da coleção, quando foi diretor da mesma. Além disso, ao elaborar diagnósticos sobre os desafios da educação, Azevedo disseminou representações que impactaram significativamente o campo educacional no Brasil. Na segunda parte desse capítulo, abordam-se as representações de Azevedo sobre as condições da educação escolar e a atuação dos professores no contexto da época. O autor critica a fragmentação do sistema educacional brasileiro, enquanto ressalta a falta de planejamento e a interferência político-partidária na educação. Ao contrapor o modelo tradicional à Escola Nova, Azevedo defende a modernização da escola visando atender às necessidades sociais. Descrita como obsoleta, a “escola antiga” deveria ser científica e culturalmente ampla, com estudos práticos pedagógicos que

pudessem contribuir para a transformação social. A valorização e atualização dos professores são elementos centrais para que eles se constituam como um “agente social”, parceiro na tarefa de modernização do país. No terceiro subcapítulo, a Reforma de 1927 aparece como um marco de ruptura entre o antigo e o novo, no caso do Brasil, segundo Azevedo. Ele destaca a importância de integrar educação e trabalho, defendendo um ensino técnico e prático que supere o elitismo e o conservadorismo da educação tradicional, mesmo que a crise da educação seja entendida como reflexo de uma crise mais ampla da modernidade.

O capítulo quarto também se divide em três partes. A primeira concentra-se numa exposição do autor, conforme realizado no capítulo anterior, com Azevedo. Com isso, percebeu-se como a carreira de Anísio Teixeira esteve intrinsecamente ligada aos acontecimentos políticos e sociais da educação brasileira, sendo o educador um protagonista de batalhas em que esteve envolvido. Em segundo lugar, são tratadas as formas como o autor descrevia a educação escolar e os professores, onde se verifica uma abordagem histórica de Teixeira, com ênfase nas críticas às reformas e soluções apressadas que resultaram em simplificações do ensino. Suas enunciações defendem ainda ideais de liberdade e uma utopia educacional que almejava a formação para a vida democrática. As representações sobre os professores mostraram como Anísio dava destaque para o papel social desses profissionais, enquanto líderes e instituidores de uma nova nação voltada para o progresso. Por fim, o capítulo examina as representações de “deficiências”, “problemas” e “crise” da educação escolar. Assim, dentre as representações mapeadas, havia as que tratavam a escola como uma instituição anacrônica, seletiva e elitista, enquanto outras classificavam a escola como insuficiente, mesmo quando não fosse reconhecida como anacrônica. Dentro os motivos apresentados pelo autor, métodos antiquados, professores desvalorizados e mal preparados e a falta de recursos para condições mínimas nas instalações escolares são exemplos. Teixeira observou também que a crise era cultural, econômica, social e política, com instituições não consolidadas, do ponto de vista democrático, falta de planejamento na busca pelo progresso e, por fim, a inexistência de um nacionalismo que servisse para unir os brasileiros.

Nas considerações finais, buscou-se sintetizar as análises realizadas, promovendo uma comparação entre as enunciações de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, destacando pontos de convergência e divergência entre suas

perspectivas. Essa reflexão final oferece uma visão dos temas debatidos ao longo da pesquisa, retomando as questões centrais discutidas nos capítulos e conectando-as aos dados analisados. Por fim, apresenta-se uma resposta à problemática da tese, retomando os resultados obtidos, indicando as conclusões possíveis e explicando como as representações podem ser interpretadas como catalisadoras do discurso da crise da educação no Brasil.

2 CRISE EDUCACIONAL, INTELECTUAIS DE EDUCAÇÃO E MERCADO LIVREIRO DE EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XX

> A cada época, os contemporâneos estão, portanto, tão encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes, e ignoram que aquários são esses e até mesmo o fato de que há um. As falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época eles passam por verdadeiros. De modo que a verdade se reduz a um dizer verdadeiro, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro e que fará sorrir um século mais tarde. A originalidade da busca foucaultiana está em trabalhar a verdade no tempo. Para começar, podemos ilustrar isso de maneira completamente ingênua: por trás da obra de Foucault – como por trás da de Heidegger – esconde-se um não dito truístico e esmagador: o passado antigo e recente da humanidade não passa de um vasto cemitério de grandes verdades mortas (Veyne, 2011, p. 25).

No excerto citado, o historiador Paul Veyne utiliza a conhecida metáfora do aquário para explicar como os discursos, longe de serem facilmente decifráveis por seus contemporâneos, geralmente passam despercebidos por contribuírem para camuflar as paredes do que consideramos ser real. Conforme abordado na introdução, a presente pesquisa intenta “explicitar” a existência de um discurso de crise da educação escolar no Brasil. Contudo, essa tarefa interpretativa exige uma descrição sobre o que se dizia e o que se fazia, uma compreensão, afinal, das palavras e dos gestos dos autores referidos (Veyne, 2011).

Em busca desse contexto, o presente capítulo aborda três aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, uma análise sobre os sentidos de uma “crise educacional”, ou “crise da educação escolar”, e seus termos correlatos, com intuito de mostrar que essas designações são constantes ao longo da história da educação brasileira. Além disso, demonstrar como foram utilizadas por organizações e agentes interessados em atuar sobre professores e escolas. Essa discussão envolve alguns exemplos de manifestações sobre as assim nominadas “crises”, em considerações de artigos, teses e dissertações oriundas de pesquisas nacionais sobre educação e outras ciências humanas.

Em segundo lugar, apresentam-se as formulações de um dos principais segmentos que produziram representações acerca de “crise” na educação, ou seja,

os intelectuais engajados discursivamente no campo da educação. Nesse ponto, dedica-se especial atenção à emergência dessa discursividade nas primeiras décadas do século XX, e como seu desenvolvimento pautou-se e construiu-se, inclusive, em função das relações que esses sujeitos mantiveram com o campo. Por fim, aborda-se o mercado editorial à época, com foco na série Atualidades Pedagógicas e na atuação da Companhia Editora Nacional.

2.1 HISTORICIDADE E POLISSEMIA DA NOÇÃO DE CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Outubro de 2016, intervalo do Jornal Nacional, Rede Globo. Os aparelhos de televisão, em canais abertos de todo Brasil, transmitem comerciais sobre o Novo Ensino Médio, projeto do Governo do Presidente Michel Temer, implantado nos anos seguintes. A peça midiática, que durava cerca de um minuto, mostrava uma professora explicando aos seus alunos sobre a necessidade de reformar o referido nível de ensino, que apresentava resultados considerados muito baixos para aquele ano. Havia uma intencionalidade explícita do comercial em justificar as mudanças vindouras, por meio da afirmação de que a educação não se encontrava no caminho correto, o que era demonstrado pelos resultados das avaliações realizadas. 2016, no entanto, pode soar como evento muito recente, e a ideia de reforma do ensino não se circunscreve apenas a esse ano. Voltemos um pouco mais no tempo, então.

Em 2007, no livro “A escola tem futuro?”, o reconhecido estudioso da educação, José Carlos Libâneo, afirma: “Temos que repensar essa escola, sim, precisamos ver o espaço escolar em relação a outros espaços, rever currículos, metodologias, formas de gestão” (2007, p. 45). Falando de outro lugar, com propósitos muito diferentes e retórica diversa, Libâneo não ocupa o mesmo patamar dos marqueteiros de Temer, em 2016. Ele oferece, com seu texto, uma resposta convincente para a pergunta que dá título ao livro: a escola tem sim futuro, mas para isso ela deve mudar. Para o autor, a educação brasileira precisa transformar-se de modo a poder oferecer aquilo que os novos tempos esperam de uma nova escola. Apesar de também sugerir a existência de uma crise, o leitor pode ainda acreditar que Libâneo seja por demais contemporâneo. Por isso, podemos recuar ainda mais no tempo.

Quinta-feira, 14 de março de 1996, sol entre nuvens na terra da garoa. Darcy Ribeiro, então senador pelo PDT do Rio de Janeiro, apresenta no jornal *O Estado de São Paulo* a sua vitória: havia conseguido emplacar um projeto substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que viria a ser aprovada em dezembro do mesmo ano. Segundo seu relato, havia expectativa de que o projeto pudesse "transfigurar a educação brasileira" (Ribeiro, 1996, p. 2). Como sabemos, a legislação educacional aprovada na forma da LDB em 1996 foi um marco para a educação no Brasil. Após anos de ditadura, ela significou a síntese do debate democrático necessário e a expectativa de dias melhores para a sociedade, expectativa essa que atribuía à educação o dever de garantir "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1996). Haveria, até então, consenso de que a educação escolar não cumpria essa tarefa a contento? Quase 20 anos antes, em palestra intitulada "Sobre o óbvio", realizada no Simpósio sobre Ensino Público na 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1977, o mesmo Darcy Ribeiro proferira uma de suas mais conhecidas e citadas frases: "a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa[4]. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos" (2013[1977], p. 20). Tal afirmação, inclusive, foi reafirmada em pelo menos outras duas edições impressas de sua fala: em 1979, numa edição da LPM sob o título "Ensaios insólitos", e em 1986, pela Editora Guanabara, sob o titulo "Sobre o óbvio/Ensaios insólitos".

Pode-se dizer, a partir dos acontecimentos discursivos aqui mencionados, que a constatação da existência de uma crise da educação brasileira é um fato. As escolhas das enunciações que demonstram isso, embora tenham sido arbitrárias, em alguma medida, tornam claro esse enunciado e são sintomáticas. O que evidenciam nos últimos 50 anos é que os textos que versam sobre os problemas educacionais que hoje povoam as mídias sociais já foram frequentes em livros, jornais e outros materiais impressos no passado. Uma massa de ditos e escritos que permite configurar não apenas um conjunto de temas, mas uma área no âmbito da pesquisa em educação, uma espécie de ecossistema de manifestações discursivas

[4] Curiosamente, e por um motivo que desconhecido, atualmente essa frase tem o termo "programa" frequentemente substituído pela palavra "projeto", nos locais em que é citada, principalmente nas redes sociais.

preocupadas em narrar representações associadas à educação brasileira, suas crises e problemas seculares.

Um texto clássico para pensar a questão da crise da educação escolar é o de Hannah Arendt, *The crisis in Education*, publicado em 1957 na Alemanha e, posteriormente (1961), em *Between Past and Future: six exercises in Political Thought*, em Nova Iorque. O artigo foi traduzido para o português como "A Crise Na Educação", da versão em inglês mencionada, e aborda a crise do sistema público de ensino nos Estados Unidos. Trata-se de um texto com grande repercussão, seja pela autora que o assina, ou pelas considerações que realiza. Afinal, mesmo que pensadores como John Dewey (*The School and Society*, 1899), Matthew Arnold (*Culture and Anarchy*, 1869), Wilhelm von Humboldt (*The Limits of State Action*, 1792/1851) e Herbert Spencer (*Education: Intellectual, Moral, and Physical*, 1861) tenham se debruçado sobre a questão desde o século XIX, por exemplo, a incipiente organização dos sistemas escolares até então impede que interpretemos tais apontamentos como visões que denotem problemas sistêmicos como as que irão se desenvolver a partir do século XX.

Logo de início, em seu artigo, Arendt afirma que "a crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios e revestindo-se de diferentes formas" (Arendt, 2005[1957], p. 2). Tal declaração não é por acaso, a autora reforça muitas vezes a importância de analisar o problema da crise da educação como algo global, e não um problema específico que dependa unicamente da nação ou do desenvolvimento histórico do país. Nesse sentido, seria preciso compreender como aspectos inerentes ao próprio processo da educação escolarizada integram as causas da crise. Interessante apontar o quanto esse texto é atual, pois discute problemas que ainda hoje se fazem presentes nas diversas redes de ensino do Brasil e do mundo.

Um primeiro elemento apontado por Arendt como causa da crise consiste no impasse estabelecido pela intenção de garantir a igualdade dos estudantes, defendida pelas teorias modernas da educação à época e, por outro lado, as dificuldades de uma educação digna da sociedade de massas de que faz parte. Assim, o problema é que a educação estaria envolvida numa espécie de tentativa de hegemonização cultural, o que tornava a escola uma instituição de interesse político. Obviamente, essas são circunstâncias que ocorrem, mas, numa sociedade

democrática de massas e diante do avanço de teorias da educação “progressistas”, findou por se tornar um problema.

Três pressupostos, assim designados por Arendt, apresentavam-se suficientes para resumir as proposições das teorias descritas pela autora: em primeiro lugar um entendimento de que as crianças eram seres autônomos, possuíam um mundo próprio e poderiam se autogovernar. Além disso, a ideia de que considerarmos o grupo e não a criança enquanto indivíduo. Uma segunda ideia presumia a educação como uma prática de ensino em geral, como se o professor fosse capaz de ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa, ideia que exclui da equação o fato de que os professores possuem conhecimentos específicos e que teriam como foco ensinar aquilo que efetivamente sabem. Em terceiro lugar a noção de que o conhecimento do professor seria menos importante, pois estaria havendo uma valorização exagerada do “fazer” ao invés do “conhecer”. Note-se que essas três ideias estão inter-relacionadas, pois, segundo Arendt:

> [...] a crise atual resulta do reconhecimento do carácter destrutivo destes três pressupostos e do esforço desesperado que está a ser feito para reformar todo o sistema de educação, isto é, para o transformar completamente. Mas, ao fazer isto, o que se está efetivamente a fazer — com exceção dos planos relativos a um aumento imediato das facilidades de ensino das ciências físicas e da tecnologia — nada mais é do que uma restauração: o ensino será outra vez conduzido com autoridade; nas horas de aula deixar-se-á de jogar e far-se-á de novo trabalho sério; dar se-á maior importância aos conhecimentos prescritos pelo *curriculum* do que às atividades extracurriculares. Fala-se mesmo em transformar o atual *curriculum* de formação de professores, de forma a que os próprios professores tenham que aprender alguma coisa antes de serem colocados junto das crianças (Arendt, 2005[1957], p. 7).

Observa-se, então, que a posição de Arendt assume tom conservador com relação a algumas proposições de diferentes ordens no campo da educação à época. Aspecto importante da crítica da autora é também a questão da autoridade docente. Esse ponto relaciona-se ao papel da família na educação das crianças e em como ambas, escola e família, estão implicadas na responsabilidade para com o mundo. Sendo a escola uma espécie de ponte entre família e o mundo social, a autoridade docente estaria diretamente relacionada à responsabilidade da escola para com essa tarefa de apresentação do mundo para as crianças. Tal ponto de vista foi expresso com clareza na seguinte passagem:

> No caso da educação, a responsabilidade pelo mundo toma a forma da autoridade. A autoridade do educador e as competências do professor não são a mesma coisa. Ainda que não haja autoridade sem uma certa competência, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: “Eis aqui o nosso mundo!” (Arendt, 2005[1957], p. 10).

Assim, com a restauração da autoridade docente e a valorização do currículo, a autora defendeu que a escola adotasse uma postura cuidadosa, com relação aos novos ideiais liberais em ascensão. Segundo Arendt, seria preciso que a educação não interferisse, podendo a criança ser preservada em sua capacidade de revolucionar. A escola “deve proteger a novidade e introduzi-la como uma coisa nova num mundo velho, mundo que, por mais revolucionárias que sejam as suas ações, do ponto de vista da geração seguinte, é sempre demasiado velho e está sempre demasiado próximo da destruição” (2005[1957], p. 12). O argumento segue afirmando que a crise estaria ligada a uma desestabilização da tradição, estando a sociedade a não valorizar o passado como aquele tempo importante para nos ensinar. Essa espécie de “presentismo” colocaria em xeque a tradição e, sendo a escola o *lócus* responsável por difundir o conhecimento acumulado pela humanidade através do currículo, a crise da tradição gerava efeitos como a crise da autoridade docente e da instituição escolar.

Como estamos demonstrando, a temática da crise e da afirmação da necessidade de reformas na educação foi alvo de debates e controvérsias ao longo de todo o século XX. No Brasil, muitas delas foram publicadas na forma de livros que alimentaram discussões em diferentes fóruns e acabaram por constituir uma das pautas de grande atenção no campo da educação, inclusive internacionalmente, como a análise sobre o texto de Arendt pode evidenciar. A reverberação dessas discussões esteve quase sempre vinculada ao debate político, associada à crise da nação, uma crise moral, cultural e até mesmo social. Todas elas, entretanto, foram apresentadas como passíveis de serem resolvidas por meio de articulações, projetos e ações do campo político.

Contudo, o debate não ficou enclausurado na arena política. Ao longo dos últimos vinte anos, no Brasil, estudos no campo da educação mostraram que

representações e discurso interessados na área são frequentes. Façamos um salto para a contemporaneidade, onde a educação tornou-se também um produto que demanda clientes, e vejamos que esses discursos operam como fabricadores de subjetividades docentes. Maria Manuela Alves Garcia, Álvaro Moreira Hypolito e Jarbas Santos Vieira (2005), em suas análises sobre a identidade docente, destacam a heterogeneidade dos professores, mas mostram também que esses profissionais são recorrentemente interpelados por discursos que pretendem orientar suas condutas. Essas iniciativas que visam o controle dos professores ocorrem, segundo os autores, de maneira abrangente e estão imbricadas com as próprias concepções da sociedade sobre educação.

Também Maria Manuela Alves Garcia, dessa vez escrevendo com Dulce Mari Silva Voss, exemplifica esse tipo de discurso. Nesse caso, as autoras demonstram como:

> (...) As políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação, pela via da maximização dos índices de avaliação das escolas e redes públicas de ensino, engendraram tecnologias de governo e autogoverno que intensificaram a vigilância sobre o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, causaram impactos nas condutas docentes, forjando a fabricação de identidades performativas de autorresponsabilização pelo êxito nos resultados. Com isso, as contingências sociais e culturais, que circunstanciavam o cotidiano das escolas e o trabalho docente, foram negligenciadas (Voss; Garcia, 2014, p. 409).

No caso apresentado, os discursos tiveram impactos tão profundos, pela fabricação de identidades e autorresponsabilização dos indivíduos afetados, que fizeram com que esses últimos se sentissem culpados pelos resultados dos estudantes em exames externos. Da mesma forma, ao atentar aos discursos, muitos desses professores demonstraram, segundo Voss e Garcia (2014), colocar em segundo plano as contingências imediatas do cotidiano docente.

Stephen J. Ball *et al* (2013) vão ainda mais longe ao afirmarem que “docentes são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo” (2013, p. 10). Isso não significa dizer que os professores reproduzem mecanicamente manifestações que lhes são impostas, ainda que fique claro o interesse de grupos e movimentos políticos na tentativa de interferir em suas subjetividades docentes. Essa regulação da qual os professores são alvos passa também pela produção de certos discursos sobre educação que ajudam a justificar

tais ações. Nesse contexto, as reportagens, matérias de jornais, entrevistas, publicações de resultados de avaliações, rankings educacionais, concorrem à produção de uma verdade sobre “crises da educação escolar brasileira” e, consequentemente, a necessidade de intervir, inclusive agindo sobre os professores que são julgados responsáveis por um suposto fracasso que se desdobra em muitos discursos. Em linhas gerais, essas representações podem se manifestar sob diferentes aspectos, como crise da formação docente, tida como deficitária, como desvalorização dos professores e da escola, como denúncia à desatualização da escola etc.

Dentre os estudos que evidenciam algumas dessas representações em circulação sobre a educação, destacam-se particularmente aqueles que atestam a existência de uma crise da educação. Dessa forma, identificam-se enunciações desse tipo em diversas pesquisas em educação. Uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no Google Acadêmico e no Scielo, a partir dos termos “crise educacional”, “crise da educação”, “crise escolar” e “crise da escola”, entre outras palavras-chave[5], mostra que algumas produções acadêmicas apresentam o discurso da crise da educação escolar como um relevante objeto de estudo da atualidade. Assim, torna-se pertinente discutir esses trabalhos explicando como apresentam as representações que abordam a ideia de crise. O conjunto serve como mapeamento do campo de estudos sobre o tema e abarca artigos publicados em revistas científicas, dissertações e teses.

O artigo de Karen Freme Duarte Sturzenegger e Bruno Andre Colodel (2014) denominado “A crise na educação: os principais fundamentos da bioética como caminho de humanização” ressalta a importância de estudar a bioética como forma de humanização da sociedade escolar. Os autores partem da convicção de que “a educação no mundo contemporâneo passa por uma crise aguda e sem precedentes, então é preciso compreender tal fenômeno situando-o no contexto da crise política do próprio mundo moderno (Sturzenegger; Colodel, 2014, p. 144). Percebe-se, com isso, a crise concebida como um fato inconteste, sustentado pela retórica de que o próprio mundo moderno também se encontra nessa situação. Importa destacar que

[5] Além dos mencionados, os seguintes termos foram pesquisados, com intuito de encontrar outras pesquisas que abordassem a temática da crise da educação escolar: educação escolar em crise, problemas na educação básica, defasagem da escola, declínio educacional, retrocesso educacional, deterioração da educação, precarização da educação, problemas educacionais, males da educação, etc.

a afirmação da crise é condição de possibilidade para que os postulados do artigo sejam aceitáveis: sem crise não haveria uma solução a ser encontrada. As assertivas dos autores propõem um novo olhar sobre a ética, a autonomia, o comprometimento, a humanização e a justiça. Em função da crise moral cotidiana a que os indivíduos estariam submetidos, segundo os autores, explicar-se-iam as relações interpessoais cada vez mais descartáveis e superficiais (2014).

No artigo “A ética do discurso e a educação em crise: uma aproximação possível” Edi Carlos A. Marques e Lourenço Zancanaro (2007) afirmam que “o sistema escolar brasileiro se encontra em crise, de certa forma sentida e compartilhada por toda sociedade, visto que os nossos jovens parecem, cada vez mais, envolvidos em atos de barbáries dignas dos áureos tempos do nazismo” (Marques; Zancanaro, 2007, p. 138). Nesse caso, a solução para o problema é diferente, tendo em vista que defendem a emancipação dos sujeitos através de uma nova “práxis” do trabalho pedagógico. Porém, mais uma vez a crise da educação é apresentada para justificar as intervenções segundo o modelo proposto pelos autores. Assim, crise é um fato dado, mas não o objeto ou problemática analisada.

Com Maria Helena Novaes, no artigo “A psicologia e a ‘crise’ da educação” (2000), a argumentação segue no sentido de instrumentalizar os psicólogos educacionais de modo que possam “conviver” com a crise da educação. No contexto escolar, a autora argumenta que se deve “promover o desenvolvimento e as potencialidades do sujeito em interação com o outro e com o social” através da criação de “um espaço de interlocução e de escuta” (Novaes, 2000, p. 9). Em seu texto, a autora descreve algumas vezes a crise, mas não chega a discutir profundamente em que consiste essa crise e porque deveríamos designá-la assim.

Por fim, com relação aos artigos, o periódico Educação e Sociedade, por meio do estudo de Carlos Roberto Jamil Cury, denominado “Educação e crise: perspectivas para o Brasil”, participa dessa série discursiva e atua como comentário[6] no que diz respeito ao reforço da afirmação da existência de uma crise da educação no país. Aborda, sob o ponto de vista geral, as políticas de educação nacionais contemporâneas, e concorda que a realidade parece apontar para uma crise da educação. Sendo assim, atingindo a sociedade, afetaria também outras esferas num grau tão elevado que permite ao autor afirmar que, num certo sentido, a crise seria

[6] Utilizam-se aqui os operadores teóricos “série” e “comentário” no sentido foucaultiano do termo, sobretudo na forma como Michel Foucault argumenta em “A ordem do discurso” (2014).

“[...] o DNA da educação” (Cury, 2010, p. 1090). Mesmo que a análise não se proponha a apresentar ou suspeitar da crise, novamente ocorre como nos artigos anteriormente citados, o uso de uma menção à crise, apenas como plano de fundo, um pressuposto ou indício para que o autor desenvolva sua tese: nesse caso, a importância do Estado na garantia dos direitos relativos à educação como passo essencial para o combate aos problemas, da escola brasileira.

A partir dos textos evocados, observa-se que a crise da educação escolar pode ser interpretada como parte do discurso científico: a crise é produtiva para a vitória das novas soluções propostas pelos autores. Ela atenderia a fins específicos de justificar, tornar necessária, criar uma demanda de poder para a resolução de diversas questões. Não há dúvida, questionamento crítico ou problematização sobre a representação ou constatação de “crise” tomada como fato comprovadamente verdadeiro e quase impossível de ser abalado, nesses artigos.

Há duas ordens de questões envolvidas nessa direção dos argumentos: uma é a reiteração de que a crise é um fato inconteste, visto acriticamente, sem demonstração ou problematização dos discursos que sustentam essa enunciação; outra, que vem somar-se à anterior, reside no fato de que autores que também são professores endossam a tese da “crise” na Educação, incessantemente evocada em circunstâncias, contextos e tempos variáveis. Uma discursividade de crise na educação instituiu-se como uma verdade repetida indefinidamente de modo que muitos professores a referendam e a ela se reportam para pensar e afirmar suas atuações e tomada de posição face aos desafios que enfrentam.

Esse segundo problema não será objeto da tese, pois as percepções dos professores sobre os discursos de crise na educação conformariam outra pesquisa. Mesmo assim, pode-se partir dessa premissa para perguntar por que os professores, que vivem a experiência do cotidiano escolar e sabem de suas dificuldades, aceitam sem ressalvas e reproduzem os discursos de existência de uma crise? Por qual motivo não contrapõem os dados apresentados pelas avaliações externas? Por que não produzem eles mesmos dados ou discursos do tipo “a realidade não é tão simples assim”? Longe disso, parece que tal fato é conhecido e dispersado à exaustão. Não há suspeita, mas reiteração do mesmo, inclusive em textos da produção acadêmica no Brasil.

Em concordância quanto à ideia de que o discurso de crise da educação fabrica enunciações consideradas legítimas, discutirei a seguir alguns trabalhos que

pretendem avançar na problematização da noção de crise e serviram como pontos de partida para o presente trabalho. O artigo intitulado “Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo”, de Maria Rita de Assis César e André Duarte (2010), aborda criticamente a existência da crise da educação, uma vez que os autores concebem-na como um “discurso sobre a crise”, que não seria recente, mas dataria do século XIX, quando a própria escola estava se afirmando como instituição essencial para o exercício do poder na Europa. Segundo os autores, também a existência de uma sociedade disciplinar (Foucault, 2010) faz da ideia de crise algo intrínseco à modernidade: o estado de crise seria aquilo que oportunizaria a necessidade de um poder disciplinador. Na segunda parte, os autores analisam as proposições de Hannah Arendt sobre a questão, destacando que, para essa autora, “a tarefa educacional na modernidade tornou-se uma tarefa impossível, permanentemente em crise, em função da própria instabilidade do mundo moderno” (Assis César; Duarte, 2010, p. 836), dada a ambiguidade de ensinar o passado para o presente num contexto de quebra da autoridade e da tradição. Nesse artigo, vale ressaltar, analisa-se não apenas “A crise da educação”, citado aqui, mas outros textos da autora para produzir sua crítica.

Outros dois artigos, de Leandro de Proença-Lopes e Fellipe de Assis Zaremba (2013), intitulado “O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação”, e de Hélgio Trindade (2003), “O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira”, também problematizam a produção de um discurso de crise e indagam se este serviria a objetivos neoliberais de governamento. Mas como alertam Assis César e Duarte (2010), os indícios de que o discurso da crise tem quase a idade da educação escolar moderna podem significar que a apropriação neoliberal desse discurso seja apenas mais um movimento de séries discursivas mais antigas e difíceis de rastrear. Nessa mesma linha, no artigo “Crise na educação: a retórica conservadora”, Marilia Gouvea de Miranda diz:

> Que a educação está em crise não falta quem o afirme. Empresários, políticos, jornalistas, analistas especializados ou comentaristas de primeira hora, todos se mostram convictos de que a educação passa pela mais absoluta crise e de que seria preciso, portanto, buscar um novo modelo para o setor. Mais extraordinário é que quase todos se dizem capazes de sugerir os novos modelos ou indicar pistas que orientem sobre o caminho para chegar até eles (Miranda, 2016, p. 569).

Segundo a autora, as propostas conservadoras e neoliberais se valem da retórica de crise para propor, não apenas no Brasil, mas no mundo todo, um conjunto de reformas com intuito de desvincular as ações educativas da esfera de atuação do Estado. Nesse contexto, a busca pelo controle de currículos, metodologias e políticas públicas seria parte de uma estratégia organizada em prol da privatização da educação pública, a qual se serve dos discursos de crise da educação como justificativas de tais projetos. Inclusive, na atualidade, é no contexto desse tipo de interpretação que vemos frequentemente ser usada a referida frase de Darcy Ribeiro, na qual afirma que a crise na educação é um “projeto”.

Dentre os estudos identificados, destaca-se ainda uma dissertação e três teses. A dissertação de Raquel Antunes Scartezini, intitulada “Da crise na educação ao impasse na formação continuada de professores” (2008), desenvolve pesquisa bibliográfica a partir da qual a autora argumenta que haveria uma relação entre a crise da educação e a formação de professores. Mais ainda, que essa crise estaria entrelaçada com a própria cultura. Nas suas palavras, “sabemos que a crise não é só da e na educação. A séria conjuntura que atravessamos diz respeito a uma crise generalizada da cultura” (Scartezini, 2008, p. 25).

A tese “A crise da educação contemporânea e a escola: o que paira sobre o chão que pisamos?” (2017), de Janine de Fátima Mundim Neto, guarda semelhanças com a dissertação de Scartezini. Enquanto a primeira apresenta a crise da educação associada à crise da cultura, Mundim Neto afirma que a crise da educação consiste num subproduto da crise dos valores humanistas que vivenciamos hoje. Essa crise seria plenamente observável: “As pessoas, de modo geral, percebem a crise, reclamam de suas consequências [...] É imprescindível não negar o espaço da dúvida, pois a educação desvinculada da liberdade de pensamento é agravante da própria crise” (Mundim Neto, 2017, p. 14). Interessa notar que a autora defende o olhar atento para as interpretações que encerram a crise da educação num cenário puramente institucional ou escolar, mas toma como certa a existência de uma crise fundada na ruptura com a tradição humanista. Além disso, argumenta que a crise na educação não representa um fenômeno isolado, mas um processo sistêmico ligado aos ideais e valores que moldaram o Ocidente.

Há ainda a tese de Justino de Sousa Junior, intitulada “A reestruturação produtiva e a crise da escola” (2001). Nesse estudo, o autor parte de uma análise de

inspiração marxista – ou marxiana, na terminologia preferida pelo autor, para reescrever a história da educação sob o argumento de que nesta houve uma sucessão de crises. O paralelo consiste em pensar que, assim como a luta de classes explica as mudanças históricas, as crises educacionais foram, enquanto conflitos dialéticos, causadoras de transformações na história da educação. Com isso, a educação não teria autonomia nesse processo; ela aparece como subordinada às mudanças da realidade material associadas à economia e à sociedade. Conforme a infraestrutura se altera, ela pode ou não colocar os sistemas educacionais em crise e, assim, modificar sua forma de funcionamento. Nessa linha de raciocínio, chega-se ao mesmo ponto dos demais autores antes referidos: a crise existe e todos podem constatá-la, mesmo que ela derive de uma causa diferente para cada um dos estudos.

Por último, na tese “A intensificação da experiência educacional contemporânea: uma perspectiva arqueogenealógica” (2016), Elisa Vieira aponta a crise como um fenômeno correlato ao da expansão do campo educativo na esfera social. Mesmo que não seja seu objeto, a autora faz uma análise de como, na história do pensamento educacional do Ocidente, a crise da escola foi aparecendo como um discurso. Ao avançar para seu próprio problema, analisa a produção intelectual contemporânea do espraiamento educacional, que começa a se ocupar inclusive da educação informal. Interessa perceber que, se com Hannah Arendt é a crise da sociedade que afeta a educação, na tese de Vieira (2016) ocorre caminho diverso: ou seja, é na medida em que a educação começa a invadir o social que ela própria passa a se colocar num terreno de instabilidade que lhe rende a alcunha de passar por uma “crise”. Dito de outra forma, a educação parece estar em crise, segundo Vieira (2016), porque se expandiu de modo a não corresponder às expectativas exageradas a ela atribuídas. Se inicialmente a educação formal tradicional dedicava-se apenas a instruir ou transmitir certo conhecimento, hoje se espera que ela dê conta, por exemplo, de formar cidadãos críticos, reflexivos e emocionalmente capazes. Por ser insuficiente para atender todas essas esferas, coloca-se a educação escolarizada na condição de incapaz.

A apresentação dessas produções acadêmicas sobre o tema possibilita constatar que elas não se debruçam apenas sobre acontecimentos da contemporaneidade, ou mesmo das últimas duas ou três décadas. Indícios da discursividade que afirma a existência de crise na educação escolar remontam ao

início da República. Nesse arcabouço, encontram-se textos interessados em analisar a conjuntura educacional e seus problemas mais estruturais; no Brasil, tornando-se frequentes após a década de 1920 (Nagle, 2009). Da mesma forma, essas produções indicam como a noção de crise da educação historicamente emerge com diferentes sentidos, variáveis na história da educação brasileira. Além disso, percebe-se a existência de organizações e indivíduos interessados em agir sobre a educação, no intuito de moldá-la conforme seus objetivos políticos e finalidades sociais almejadas. Os exemplos apresentados de representações sobre a crise da educação em artigos, teses e dissertações, em sua maioria oriundas de pesquisas recentes, referendam a atualidade da problemática desta tese.

2.2 AUTORES E INTELECTUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em paralelo ao imperativo de identificar representações sobre problemas e crises educacionais da escola, é preciso demarcar, simultaneamente, a formação de grupos de intelectuais, como sujeitos autorizados a enunciar tais problemas. Sinalizar esses porta-vozes torna-se importante, segundo Ângela de Castro Gomes e Patrícia Santos Hansen (2016), para não tratar as ideias como estruturas mentais autônomas e a-históricas. São os intelectuais, enquanto sujeitos que pensam e agem, que dão concretude às enunciações. Passando por processos de formação e inter-relações com instituições e outros atores sociais, os intelectuais atuam para realizar projetos culturais e políticos (Gomes; Hansen, 2016). Também Sérgio Miceli (2001) demonstrou como os intelectuais são atravessados por imposições sociais que orientam suas formas de atuação, mesmo quando suas auto-representações os apresentem como intérpretes localizados acima das vicissitudes e interesses de classe, por exemplo.

A esse respeito, em “A gênese de uma *intelligentsia*: os intelectuais e a política no Brasil - 1920 a 1940”, o pesquisador Luciano Martins (1986) discute quais os sentidos e motivações ao redor dessas *intelligentsias* articuladas em torno de mudanças sociais. Assim, um primeiro elemento importante a considerar, segundo esse autor, é que tais intelectuais possuíam, para cada período histórico analisado, atributos que os diferenciavam de outros intelectuais que lhes eram contemporâneos.

Para fazer parte de uma *intelligentsia*, portanto, os intelectuais precisavam, principalmente, estabelecer relações de natureza particular com a política de sua época. Por si só, essa interpretação oferece uma perspectiva interessante acerca de como os intelectuais brasileiros e autores que comparecem na série Atualidades Pedagógicas se comportavam, mas é preciso aprofundar a questão. Um alerta formulado por Martins (1986) reside justamente no fato de que a simples condição de intelectual não considera a necessidade de atuação política. De fato, há e houve com grande frequência autores extremamente engajados academicamente e que, na esfera política, preferiram a neutralidade, ou mesmo a passividade. Nenhum dos autores analisados nessa tese pode, contudo, receber essa alcunha. Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira tiveram dois dos aspectos que Martins considera fundamentais para serem representantes de uma *intelligentsia*: em primeiro lugar, certa alienação ou mesmo sentimento de deslocamento com relação à sociedade, o que pode ser entendido como algo bastante subjetivo, mas que se evidencia pelo caráter crítico com que o intelectual se refere à realidade existente. Em segundo lugar, o entendimento de ocupar um lugar de liderança moral no contexto nacional, além de assumir responsabilidades que consideraram como sendo suas, justamente pela condição de intelectual, uma espécie de “dever” de intervenção política.

Em termos cronológicos, e deixando de lado os movimentos intelectuais mais arraigados ao Período Imperial, temos que, por um lado, a geração de intelectuais de 1870 buscava na República uma espécie de redenção que apagasse o passado escravista brasileiro e, por outro, a própria República foi vista como aquela capaz de reformar o país e inscrevê-lo no mapa do mundo civilizado. Essa forma de subordinação cultural explica-se pela observação, ainda nos anos iniciais do período, da vida intelectual e cultural, fortemente influenciada pela Europa, que desembarcava sua cultura no porto do Rio de Janeiro.

Na passagem do século XIX para o XX emerge no Brasil um interesse particular pelos assuntos relacionados à educação. Para além das discussões rotineiras do campo à época, entram em foco polêmicas e discussões envolvendo novos movimentos intelectuais e organizações sociais. Foi após esse período, quando se aproximavam os anos 1920, que São Paulo começou a reivindicar um protagonismo político e cultural que antes ficara reservado à sua importância econômica, seja por conta dos tradicionais barões do café ou pela nascente metrópole apoiada em um crescimento comercial e industrial cada vez mais notável.

> Sua rivalidade com a capital federal já não era apenas uma questão de tamanho da população ou de importância comercial e capacidade industrial, mas já havia começado a ameaçar a tradição de hegemonia cultural e intelectual do Rio de Janeiro. O desafio de São Paulo nesse campo assumiu a forma da revolução artística conhecida como Modernismo (...). Nesse caso, o Modernismo só foi significativo pelo fato de a iniciativa haver passado dos cariocas para os paulistanos. O que havia de novo era o elemento nacionalista, o reconhecimento da realidade brasileira e a preocupação com essa realidade (...) (Hallewell, 2017, p. 360-362).

Consolidado seu *status* econômico, São Paulo almejava se colocar como pólo de disseminação cultural e intelectual, algo facilitado pela capacidade de investimento da província. É no fortalecimento de São Paulo que, na virada do século, os intelectuais brasileiros passam a adotar algumas visões mais interessadas sobre o Brasil e sobre a miséria do povo que aqui vivia. Esse olhar, no entanto, não tinha um viés emancipacionista. A reivindicação dos intelectuais consistia numa liderança moral, mas eles ainda não estavam preocupados em pensar a sociedade. Considerava-se, isso sim, um ponto de vista sobre uma "nação", mas não a sociedade objetiva (Martins, 1986).

Com o avanço do novo século, entretanto, pode-se perceber que essa crescente hegemonia paulista veio sob a forma de um modernismo nacionalista que buscava valorizar aquilo a ser considerado essencialmente brasileiro através de uma abordagem artística. Segundo Sônia de Castro Lopes (2006), a geração de intelectuais que emergiu nos 1920 procurou inserir o Brasil num patamar de modernidade, na medida em que tencionava o debate contra um passado associado tanto ao arcaísmo da monarquia, como o modelo econômico liberal em franca decadência. Assim,

> Diante dessas fórmulas aparentemente esgotadas, era necessário buscar o novo através de outros paradigmas capazes de dar forma a essa utopia de renovação pela qual todos ansiavam (...). O ideal de progresso dentro da ordem, tão defendido no início do regime republicano, parecia encontrar agora um terreno fértil para ser colocado em prática. A oposição antigo-novo oferece, em larga medida, a possibilidade de pensar os pressupostos desse projeto sob a ótica daqueles que insistiam em desvendar a questão nacional – os intelectuais e, entre eles, os intelectuais da educação (Lopes, 2006, p. 61-62).

No âmbito político, as ações organizadas desses ideais modernistas surgiram, por exemplo, com a formação do Partido Democrático de São Paulo, criado em

1926, e que é tido como um elo comum entre Fernando de Azevedo e Júlio de Mesquita Filho, então diretor de redação do jornal *O Estado de S. Paulo* (Rocha, 2019). Num momento de insurreições políticas tenentistas, observam-se transformações mais consistentes, de longo prazo, contra as pontuais ações políticas personalistas. Nesse contexto, ainda, Monteiro Lobato esteve também envolvido nas tentativas de modernizar o Brasil, preocupando-se com os problemas do país e imprimindo uma mensagem nacionalista em sua conhecida obra, “Urupês” (Hallewell, 2017).

Naquele momento, o intelectual brasileiro era uma figura ambígua, pois seu tipo social ainda estava em processo de formação. Buscava a legitimação de um lugar autorizado para falar e fazer reconhecer suas proposições. Mesmo assim, como descreve Martins (1986):

> O homem ilustrado era o bacharel, o doutor, signos indicadores simultaneamente de uma confortável condição social e da “cultura ornamental” de que ele constituía a expressão mais acabada. O homem ilustrado constituía o orgulho das elites e das classes médias que se imaginavam cultas, “européias”; condição que as distinguia do comum dos mortais, justificando também seu estatuto social ou sua dominação (Martins, 1986, p. 10).

Contudo, não necessariamente esses intelectuais vieram a defender o *status quo*, mesmo que muitos deles fossem oriundos das elites. Ao contrário, alguns deles se colocaram justamente contrários às condições sociais que os definiram. Por uma origem diversa e condição social mutável, os intelectuais sentiam-se isolados, seja porque viviam num país iletrado, quase sem um público ou mercado consumidor de seu “produto”, seja porque a cultura valorizada era apenas aquela de uso ornamental e não do conhecimento abstrato. Nessa relação ambígua entre um nascente nacionalismo, mas ainda com os olhos voltados para a Europa “civilizada”, a *intelligentsia* brasileira buscou uma identidade social e, a partir desse processo, o movimento modernista inaugurado pela Semana de Arte Moderna de 1922, mesmo que tenha sido realizada por apenas alguns intelectuais e artistas, pode ser considerado ponto inicial das intervenções desse tipo em busca de alguma renovação.

De modo geral, os membros da *intelligentsia* eram autodidatas e cientes da produção intelectual estrangeira. Alguns são herdeiros de fortunas e usam-nas para iniciar seus empreendimentos intelectuais, outros terão o destino definido por seu

sucesso ou fracasso editorial. Encontram-se nas livrarias e cafés e criam revistas e clubes de leitura, mas possuem divergências que fundam as primeiras rivalidades. Mesmo assim, o espírito reformador é comum a todos: eles almejam lutar contra o "atraso" e os "problemas" brasileiros, mas antes precisam constituir sua identidade coletiva (Martins, 1986). São nacionalistas, pois querem uma nação moderna e próspera, mas não são patriotas, já que são críticos com relação aos problemas existentes. Suas reflexões giram em torno do seu isolamento e sentimento de impotência frente aos problemas sociais. Há também certo desencanto pela política que os faz ver a questão como algo abstrato. Essa fuga da política fez com que se posicionassem como observadores que fazem um alerta. Não almejavam ocupar funções ou substituir classes, mas advertir a sociedade sobre aquilo que julgavam que ela precisava. Nas palavras de Martins, "de fato, é mais do que uma liderança moral: é o papel de 'herói modernizador' que ela (a *intelligentsia*) se atribui" (Martins, 1986, p. 14). Na tentativa de fazer política sem envolver-se politicamente, os intelectuais passam a advogar pela "organização" da educação escolar.

Assim, a compreensão de que seria possível fazer uma reforma da sociedade por meio de intervenções no ensino, sobretudo escolar, com vistas a produzir novos tipos de cidadãos, segundo Martins (1986), era, naquela altura, recorrente na história brasileira. Nos anos 20 do século passado essa ideia emerge novamente com mais força e amplitude, ambicionando reestruturar todos os níveis de ensino possíveis. Mais do que isso, tratava-se de estruturar o "campo cultural" (Martins, 1986, p. 15), num sentido muito semelhante àquele que veremos manifestar-se nas intenções de projetos editoriais, dentre os quais estavam o da série Atualidades Pedagógicas, da Companhia Editora Nacional, dentre outras. Tal associação fica ainda mais clara quando se lê a seguinte afirmação:

> Para a *intelligentsia*, estruturar o espaço cultural significava a possibilidade de criar instituições modernas, abertas ao espírito de renovação e de pesquisa; e, num outro registro, instituições capazes também de tirá-la do isolamento, de difundir sua mensagem e de criar um "mercado", não necessária ou exclusivamente no sentido econômico do termo, mas também no sentido de um lugar onde se intercambiam idéias. Em suma, os *loci* para a fundação, o reconhecimento e a expansão de sua identidade social, e mesmo de sua "missão" na sociedade (Martins, 1986, p. 15).

Outros fenômenos também contribuíram para conformar essa identidade intelectual brasileira. Segundo Carvalho (1998, p. 44, *apud* Lopes, 2006, p. 79),

dentre as articulações políticas de modernização estava também a exigência de uma política nacional de educação, o que possuía, na visão da autora, certo componente autoritário, já que atribuía aos intelectuais a função de moldar as mentes da nação.

Em investigação sobre a série Atualidades Pedagógicas, Toledo (2001) chama a atenção à importância do *Inquérito sobre Instrução Pública de São Paulo*, realizado e publicado ao longo de 1926 n'*O Estado de S. Paulo*. Esse documento merece destaque pois, nas primeiras décadas do século XX, os inquéritos educacionais apareciam como importantes ferramentas de fabricação da opinião pública, algo caríssimo para a política da época. Escrito por Fernando de Azevedo e encomendado por Júlio de Mesquita Filho, tal inquérito "causou polêmica entre os intelectuais ligados à política educacional (...) [e], nas perguntas que propõe, recoloca o problema da Educação como um dos problemas nacionais e a necessidade de uma nova política da Educação para a reordenação da escola, em todos os graus, e com ela a reforma da cultura" (Toledo, 2001, p. 161).

Segundo Toledo (2001), pouco antes do Inquérito, em alusão ao aniversário da Proclamação da República, o jornal publicara ainda um texto do próprio Mesquita Filho, intitulado *A Crise Nacional*, posteriormente editado em formato de livro. Neste, refere-se a uma "crise" brasileira cultural e moral, de modo que o ensino primário "rudimentaríssimo" e o ensino secundário "positivamente falho" afastariam a oportunidade de constituir um centro de "cultura superior" (Mesquita Filho, 1925, p. 85). Ao mesmo tempo, o autor se pergunta onde encontrar ou fabricar as elites intelectuais, tendo em vista que o autodidatismo se mostrara insuficiente. A resposta, proclama, estaria na "criação de uma Universidade para a regeneração das elites do país" (Toledo, 2001, p. 160). Seja na produção de dados ou através da emissão de interpretações sobre o tema, portanto, a opinião pública representou uma força que não deve ser ignorada no contexto educacional do período.

Também um movimento que corroborou com esse destaque à educação consistiu no conjunto de reformas educacionais promovidas nas primeiras décadas do século XX. Dentre elas, por exemplo, a Reforma Sampaio Dória, em São Paulo, em 1920, a Reforma Carneiro Leão, no Rio de Janeiro (1922-1926), a Reforma Lourenço Filho, no Ceará (1922), a Reforma Rocha Vaz, de nível nacional (1925), a Reforma Góis Calmon, na Bahia (1925), a Reforma Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927), a conhecida Reforma do Distrito Federal, conduzida por Fernando de Azevedo em 1928 e, finalmente, a Reforma Carneiro

Leão, em Pernambuco (1928-1930). Essas reformas ocorreram apenas nos dez anos que precederam o golpe varguista de 1930 e, apesar de plurais e regionalizadas em sua maioria, foram ações que demonstram o progressivo interesse na educação escolar brasileira (Bomeny, 2022).

A partir das décadas de 30 e 40, alguns órgãos e instituições recém-criadas passam a fazer parte ou a relacionar-se de maneira bem próxima à administração pública. A Secretaria de Estado com denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, por exemplo, é fundada logo que Getúlio assume o poder, e começa a organizar o sistema de educação nacional tão almejado pelos intelectuais brasileiros durante a Primeira República. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) acaba por ser constituído em 1936, e realiza um importante Censo Demográfico em 1940, onde passa a fornecer oficialmente uma escala até então inédita de informações estatísticas para colaborar com a governança da época. Nessa mesma direção, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), também preocupado com a cultura nacional, começa a operar por determinação presidencial em 1937. Todas essas organizações, de acentuado caráter político, foram idealizadas ou tiveram em seus quadros e nas posições de liderança alguns dos mais importantes intelectuais brasileiros, grande parte deles igualmente interessados nos temas educacionais (Caldeira-Machado, 2016).

No campo da educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), fundado em 1937, teve como seu primeiro diretor geral Lourenço Filho. Nos anos 50, Anísio Teixeira assumiu o instituto e esteve à frente de um trabalho de expressivas repercussões que lhe rendeu, posteriormente, a homenagem de ter o nome atribuído à instituição, a partir de 2001. A luta no campo da educação, portanto, abriu a possibilidade de ação direta dos intelectuais nos movimentos da sociedade. E ela se estabeleceu nas décadas de 20, 30 e seguintes por meio da criação de instituições como o INEP, a publicação em jornais de grande circulação, tal como *O Estado de São Paulo*, e ainda por meio da organização de projetos editoriais e coleções voltadas para a temática educacional e o público docente.

Em suma, um grupo de intelectuais que começou a se organizar, a partir dos anos 1920, foi marcado por contestações estéticas e políticas, mas também por procurar as raízes nacionais do Brasil e lamentar o “atraso” frente ao mundo

moderno ocidental. Esses intelectuais falaram apenas em seus próprios nomes e o tom das suas considerações soava como uma espécie de aviso à sociedade. Parte do movimento educacional possível na época, eles empreenderam ações para transformar a escola pelas reformas do ensino, mas negam-se a agir na esfera da política partidária (Martins, 1986).

O caso da Associação Brasileira de Educação (ABE)[7] é outro que denota um maior interesse da área educacional. Tal instituição possuía importância desde o início dos seus trabalhos, em 1924, mas assumiu protagonismo nas disputas pela Educação nos anos 30, quando passou a realizar uma série de conferências e articulações procurando intervir nas ações governamentais relacionadas à educação. Foi ainda no seio da ABE que se articularam os educadores identificados com o escolanovismo.

Com a nova organização da política nacional, pós-Revolução de 30, um movimento social vinculado à educação passa a se destacar mais que os demais, tendo sido identificado como os Pioneiros da Educação Nova. Segundo Marcos Cezar de Freitas (2011), os indivíduos associados aos pioneiros destacaram-se em apresentar, sobretudo por seus manifestos, o estado de incompletude da República Brasileira, elemento que aparecia, ao mesmo tempo, como causa e efeitos dos problemas educacionais vigentes. O escolanovismo não era algo realmente novo ou exclusivo de nosso país; chegou ao Brasil por meio de intelectuais e escritores “mediadores” (Luca, 2021, p. 158) que haviam realizado seus estudos no exterior. Com origem na Suíça, um dos principais pólos de irradiação do escolanovismo foram os Estados Unidos, onde Anísio Teixeira conhecera as ideias de John Dewey durante seu mestrado na Universidade de Columbia, entre 1928 e 1929. Nesse sentido, a importância que o movimento da Escola Nova teve nas mudanças operadas na nossa educação e sua relevância cultural colocou em funcionamento uma série de práticas políticas, editoriais e culturais que, na tentativa de transformar a escola brasileira, contribuíram para produzir novas pautas de atenção no âmago do campo educacional (Freitas, 2011). Esse acontecimento histórico, na acepção foucaultiana do termo, é um movimento fundamental no contexto do debate sobre os problemas educacionais, dado que tais intelectuais, sobretudo Anísio Teixeira,

[7] A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi uma associação de livre adesão formada por intelectuais, jornalistas, educadores e políticos, fundada em 1924. Até 1935, centralizou diversas discussões sobre reformas educacionais realizadas (Cunha; Xavier, 2017).

Lourenço Filho e Fernando de Azevedo tornaram possíveis projetos editoriais e culturais, concentraram, mobilizaram e traduziram autores estrangeiros e, dessa forma, fizeram circular idéias de renovação, sustentando projetos políticos de grande envergadura.

Publicado em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi um dos símbolos do ideal reformista do escolanovismo no Brasil. Esse documento apresenta uma série de constatações e proposições que o fazem um estandarte em defesa da constituição de um sistema de ensino nacional e público, ao mesmo tempo em que se preocupa em demonstrar os problemas educacionais enfrentados na época. Até então, tínhamos um contexto bastante específico, pois, segundo o manifesto não existia um sistema de ensino unificado e organizado pelo Estado (Azevedo *et al*, 2010[1932]). Assim, os escolanovistas denunciavam que as escolas estavam resumidas a umas poucas instituições nas maiores cidades e controladas por instituições religiosas, principalmente a Igreja Católica, destinavam-se apenas a preparar os filhos das oligarquias para que eles viessem a perpetuar seu poder econômico pelo ingresso na burocracia estatal (Azevedo *et al*, 2010[1932]). Com a chegada de Vargas ao poder, pensadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho articulam com outros intelectuais da educação a possibilidade de modificar a condição da educação existente. Eles não só comandaram reformas e ocuparam cargos administrativos, mas passaram a agir nacionalmente divulgando suas ideias e promovendo uma Escola Nova, mesmo que isso lhes custasse uma série de ataques pelos representantes da pedagogia católica (Almeida Filho, 2009).

Evidentemente, essa luta pela educação não era dominada por apenas um grupo de interesse, ou mesmo um setor da referida *intelligentsia*. Se, por um lado, estava em ascensão o núcleo dos Pioneiros da Escola Nova, a reação dos chamados “católicos” não seria menos intensa. Eles também disputaram o terreno das reformas com o mesmo ímpeto que seus adversários e utilizaram os mesmos meios, ou seja, publicando seus artigos em jornais, concorrendo pelo controle das instituições e, claro, lançando suas próprias coleções de cunho conservador e contra o “comunismo” de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo – algumas dessas coleções, inclusive, publicadas por editoras diferentes, mas que pertenciam aos mesmos proprietários. Acirravam-se as disputas ideológicas, mas no mercado editorial os lucros floresciam independentemente das ideologias veiculadas. Para

Martins (1986), o campo cultural não só foi politizado antes da estruturação das instituições, ele politizou-se em meio à sua formação. A criação das universidades é exemplar, pois elas foram locais de manifestação e de intervenção dessas clivagens filosóficas.

Voltando ao *Manifesto*, nele argumenta-se sobre a íntima relação entre a educação e os demais aspectos da sociedade. A economia, nesse sentido, é apontada como elemento central para a garantia do bem-estar social, mas não poderia fazê-lo sem o proporcional avanço da educação, tendo em vista ser "impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade" (Azevedo *et al*, 2010[1932], p. 33). Para os signatários do Manifesto, tratava-se de não se resumir à garantia de melhorias puramente econômicas, mas a transformação cultural do país. Com base nisso, a educação precisaria ser prioritária, pois apenas ela teria capacidade de produzir melhorias duradouras para todos.

Calcados no pensamento modernista da época, o Manifesto afirma a necessidade de um sistema de organização escolar que estivesse à altura dos desafios enfrentados pelo Brasil. Até aquele momento, início dos anos 1930, com ensino "fragmentário e desarticulado", os "esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país" (Azevedo *et al*, 2010[1932], p. 33). Faltavam às instituições escolares as orientações filosóficas e técnicas adequadas, além da implantação de um espírito científico colocado em marcha pelo melhor funcionamento da administração escolar (Azevedo *et al*, 2010[1932]).

A implantação desse sistema, segundo os intelectuais que redigiram o documento, implicava numa mudança na formação e nas práticas dos professores, que até então se encontravam sujeitos a uma formação "descuidada" (Azevedo *et al*, 2010[1932], p. 59). Cumpria formar os professores não apenas com um saber técnico sobre como ensinar, mas com uma visão ampla sobre o mundo e a sociedade, de modo a compreenderem os problemas estruturais a partir de uma cultura geral formada na universidade. Além disso, propunham como fundamental que o educador possuísse espírito científico para implementar novas formas de

ensino, testá-las e aprimorá-las. Uma cultura geral bem constituída e um espírito crítico atuante para que os professores se tornassem mais capazes de resolver problemas em sala de aula e criassem estratégias diversas para ensinar cada vez melhor (Azevedo *et al*, 2010[1932]).

Como se pode constatar, os pioneiros concebiam os professores como uma verdadeira elite intelectual, a sua imagem e semelhança. Assim, deveriam ser cuidadosamente escolhidos, uma vez que ocupariam uma função pública da mais alta importância, e, portanto, necessitariam receber a instrução equivalente a esse *status*. Daí o problema de tratar a formação de professores de qualquer modo e a necessidade de instituir uma formação universitária de alto padrão para a preparação desses profissionais. Nas palavras do Manifesto:

> Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam sua função específica, se estabeleceriam contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em gérmen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores (Azevedo *et al*, 2010[1932], p. 60).

Nesse sentido, como pode ser percebido no excerto acima, ideais como profissionalização, organização e eficiência estão presentes no documento e indicam também o expressivo caráter liberal do *Manifesto*. Em diversas passagens, comparecem críticas a uma educação que perpetuasse a imobilidade social, ou a perpetuação de uma elite de nascimento. Ao contrário, à escola incumbia oportunizar que a ascensão social fosse decorrente apenas do esforço individual, de modo que todos tivessem condições de progredir conforme suas respectivas aptidões.

O texto também se mostra contrário a educação classista que privilegiasse indivíduos de um lugar ou outro. Assim, acabam advogando contra uma espécie de educação aristocrática. Isso tanto é verdade que, para Rocha (2019), o escolanovismo impõe uma nova compreensão sobre o papel do Estado: “agora se pede que a educação atue sobre a sociedade e a transforme, no intuito de adequá-la a uma modernidade filosófica, comprometida com o valor da igualdade (...) segundo

os princípios de cooperação e solidariedade" (Rocha, 2019, p. 109). A incorporação do povo pela República, dessa forma, passa por uma redefinição da mesma e no seio da qual a escola progressista combinaria desenvolvimento material com desenvolvimento cultural e moral através da atuação do Estado.

Tomando o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* como representação maior do movimento escolanovista no País, podemos afirmar que ele se constituiu num contexto marcado pela oposição entre um Brasil agrário e outro urbano, em construção a partir da Revolução de 1930, e por um sentimento modernizador crescente desde as duas décadas anteriores a sua publicação. Entre os pilares do *Manifesto* está a premissa de que os problemas nacionais são também questões relativas à educação e que ela pode modificar os rumos da história brasileira (Azevedo *et al*, 2010[1932]). Nessa direção, os focos centrais do texto consistem em defender a criação de um sistema educacional de abrangência nacional, argumentar pela promoção de qualidades filosóficas, sociais e técnicas na educação e a crítica a uma educação elitizada, de modo que o ensino deveria servir aos *indivíduos*, não às classes.

Assim, ideais como solidariedade, cooperação, unidade, descentralização, autonomia, eficiência e serviço social são defendidos. A função do Estado, para os escolanovistas que assinaram o *Manifesto*, deveria ser garantir que aquilo que hoje conhecemos por Educação Básica fosse pública, a escola única e que princípios como laicidade, obrigatoriedade e coeducação fossem contemplados. Por fim, essa estrutura administrativo-educacional teria que produzir um ensino focado no aluno, com ambiente de aprendizagem dinâmico e articulado com a comunidade circundante. A promoção da ciência e da importância do trabalho, que só aconteceria por meio de professores com cultura geral ampla e espírito científico, também deveria ser fortemente estimulada (Azevedo *et al*, 2010[1932]). O escolanovismo, finalmente, marcou uma geração de educadores e intelectuais e, por esse motivo, findou por ser igualado, décadas depois, com as teorizações críticas de Paulo Freire, que ganharam destaque a partir das décadas de 1970 e 80, principalmente.

Ainda sobre o período iniciado com Vargas, é preciso destacar esse como um momento de inflexão na história da atuação dos intelectuais de educação no Brasil. Como dito antes, a Revolução de 30 gerou a oportunidade de reformas estaduais e a luta pela construção de um sistema de ensino nacional. No entanto, com o advento

do Estado Novo, segundo Martins (1986), os intelectuais passam a ser cooptados pelo governo ao ocupar cargos técnicos e políticos na administração. Essa afirmação pode ser relativizada se pensamos que, mesmo antes da instituição do Estado Novo e da própria Era Vargas, muitos intelectuais já haviam ocupado postos em governos estaduais e empreendido reformas no ensino. “Até o fim do Estado Novo (1945), essa *intelligentsia* nascida em 1922 continua a produzir e a criar como antes, com a ressalva de que seu sopro renovador parece agora absorvido pelo Estado. Ou seria o caso de pensar que ela começa a acreditar que sua ‘missão’ só pode realizar-se através do Estado?” (Martins, 1986, p. 20). De todo modo, para além de algum tipo de intervenção vislumbrada pelos intelectuais ou da cooptação da causa intelectual, nesta tese o que importa é que esses autores de educação continuaram produzindo suas obras sobre o tema e, dessa forma, reproduzindo representações e discursos na cultura. Não se trata, aqui, de examinar se continuaram em busca de uma revolução genuína da educação escolar ou se passaram a compreender o papel do Estado enquanto partícipe nesse processo de mudança, mas sim analisar como seus ditos mantiveram-se na linha de frente do debate político-educacional das décadas seguintes.

Para prosseguir e adentrar na descrição da Atualidades Pedagógicas no contexto do mercado editorial brasileiro, no entanto, será preciso pensar teoricamente a questão desses intelectuais de educação. Isso porque, para além de pensadores engajados, eles foram, como referi diversas vezes, autores de obras sobre educação e, nesse sentido, convém ponderar sobre uma série de operadores conceituais.

Para começar: o que é um autor? Assim foi batizada a conferência de Michel Foucault à *Société Française de Philosophie*, proferida em fevereiro de 1969. Essa pergunta do filósofo francês é pertinente, em primeiro lugar porque ela desloca a ideia de autoria dos lugares tradicionalmente a ela atribuídos e faz considerar esse um problema digno de ser pensado, não natural, portanto. Em segundo lugar por ser uma pergunta provocadora, instigante e não permitir resposta única ou definitiva.

Antes, é preciso fazer um alerta. Autores não são os únicos produtores de um livro e sua importância não pode ser exagerada. Como bem coloca Martyn Lyons:

> Autores não escrevem livros; eles escrevem textos. Os textos são moldados, transformados e interpretados por editores, designers e ilustradores. A escolha de formato, papel e preço tem de ser feita

> pelo editor. O papel deve ser fabricado. Os textos devem ser compostos tipograficamente, impressos e encadernados; (...). A publicidade e os anúncios colocam em ação estratégias comerciais voltadas para mercados consumidores específicos. Sistemas de armazenagem e distribuição detêm estoques e os enviam para os vendedores de livros. O autor, cujo gênio criativo foi colocado em um pedestal pelo movimento romântico, é, na verdade, apenas um dos elementos de uma complicada cadeia produtiva (Lyons, 2011, p. 12).

Ao mesmo tempo, por mais limitada que a função-autor possa parecer, ela ainda é objeto de requerimento quando nos deparamos com qualquer impresso. Seja por influência do movimento romântico ou não, quando estamos diante do livro "procuramos uma pessoa, um modo individual de ver as coisas. Não procuramos apenas decifrar, mas também interpretar um pensamento, uma intenção" (Eco, 2010, p. 15). Para Foucault, contudo, a noção de autoria constitui um processo de individualização na história do pensamento. Mesmo hoje, quando se considera a história de um conceito ou uma filosofia, elas não são unidades tão sólidas e fundamentais como os autores e as obras. E mesmo que as mídias sociais e os movimentos contemporâneos de comunicação pareçam querer apagar o aspecto individual do texto, na ordem do discurso científico a autoria ainda é essencial.

Há dois pontos importantes para considerar sobre a função-autor: a noção de obra e a noção de escrita, elas dão especificidade autoral a algo escrito, mas também estatuto duma ausência do autor, marcas de sua originalidade. A função-autor "é, nesse sentido, fundadora da própria noção de obra e caracteriza certo modo de existência em comum de alguns discursos que são atribuídos a um único lugar de expressão e, por isso, ela própria é a responsável pela noção de escrita" (Chartier, 2014b, p. 29). Podemos interpretar essa noção ainda a partir do entendimento de que todos os textos não são escritos apenas individualmente, mas no contexto de projetos editoriais e de expectativas acerca dos leitores (Foucault, 2001[1969]).

Foucault argumenta que o nome do autor funciona como um nome próprio porque, sendo muito mais do que simples indicação, equivale a uma descrição. No entanto, não consiste apenas em um nome próprio na medida em que mudanças particulares em nomes podem ter impactos diretos sobre figuras apontadas por eles, o mesmo não ocorre com os nomes de autores, pois o autor não é um elemento discursivo passível de substituição, "ele exerce um certo papel em relação ao discurso; assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo

número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros" (Foucault, 2001[1969], p. 273). Assim, o nome do autor opera de forma a caracterizar os modos de ser dos discursos, coloca sob o mesmo "rótulo" textos que possuem relações de homogeneidade, de filiação e de autenticação. A presença de um autor diferencia determinados discursos de palavras comuns, dando a esses textos um lugar de respeito no contexto de uma cultura, oferecendo-lhe, por conseguinte, um status. "A função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior uma sociedade" (Foucault, 2001[1969], p. 274), pois o autor caracteriza os textos, instaura um discurso.

Essa forma de analisar a função-autor possibilita compreender os modos de circulação dos discursos, suas variações em diferentes contextos, suas transformações e articulações com a sociedade. Trata-se, assim, de pensar o autor como função variável e complexa do discurso, "não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência (Foucault, 2014, p. 25). A função principal do autor é "garantir a unicidade e a coerência do discurso" (Chartier, 1999b, p. 48). Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que efetivamente foram intelectuais de educação engajados na modernização do Brasil através do ensino, possuíam os atributos de autoria indicados por Foucault e Chartier, na medida em que contribuíram para instaurar certos discursos pela emissão de representações. Ambos foram responsáveis por dar coerência às enunciações escolanovistas dos pioneiros participando de manifestos, coleções, polêmicas, publicando suas obras, se fazendo presentes na elaboração de projetos de leis ou dando seu parecer sobre assuntos relacionados à educação. Ao ocuparem esses papéis, suas representações tiveram um grande impacto na produção de subjetividades e legitimando determinadas formas de interpretar a realidade. Por isso, quando falaram sobre a crise da educação escolar, os ditos desses autores tornaram-se quase incontornáveis, do ponto de vista analítico.

Essas características da função autor podem transmitir a impressão de que, através dos impressos, esses sujeitos ocupam posição de privilégio absoluto sobre as mentes dos leitores. Isso, no entanto, parece ser um mito "tão absurdo quanto o

mito europeu das tecnologias de alfabetização e impressão como agentes de mudança" (Mckenzie, 2018, p. 109).

Mas não se pode encerrar a discussão assim, simplesmente. Chartier acrescenta que:

> O autor, tal como ele faz a sua reaparição na história e na teoria literária, é, ao mesmo tempo, dependente e reprimido. Dependente: ele não é o mestre do sentido, e suas intenções expressas na produção do texto não se impõem necessariamente nem para aqueles que fazem desse texto um livro (livreiros-editores ou operários da impressão), nem para aqueles que dele se apropriam para a leitura. Reprimido; ele se submete às múltiplas determinações que organizam o espaço social da produção literária, ou que, mais comumente, delimitam as categorias e as experiências que são as próprias matrizes da escrita (Chartier, 1999b, p. 35-36).

Portanto, autores se encontram em posições singulares de dependência, por um lado, e repressão, digamos, por outro. Eles são dependentes porque nunca produzem suas obras sozinhos, e seu discurso nunca é plenamente seu. Ao mesmo tempo, ele também é reprimido por demandas de mercado, expectativas e críticas de leitores e editores. Enfim, autores estão submetidos a uma série de imposições que cerceiam sua liberdade em conflito com outras forças também a serem consideradas pelos pesquisadores. Além disso, autores não são definidos e acabados com sua assinatura, sua escrita. Eles proliferam nas leituras que se difundem na sociedade, a partir de e reproduzindo as normas dos regimes discursivos vigentes (Hansen, 2019). Se, por um lado, os estudos consideram como os impressos e seus autores fazem história, para muito além de apenas descrevê-la (Darnton, 1990), não se pode ignorar o exagero que pode acometer os intelectuais. E refiro-me ao fato de o livro permitir um agir à distância que, na ordem política, teria capacidade para modificar visões de mundo e práticas socioculturais existentes (Bourdieu, 2011). Em síntese, é preciso entender ao mesmo tempo a potência da função autor, embora limitada por aspectos específicos de cada caso, dentre os quais se destaca o leitor.

Um último aspecto a ser comentado no que diz respeito à autoria é que os textos possuem indivíduos que os escreveram e que tem intenções com esses escritos. Os objetivos dos autores nunca são completamente atendidos pelos leitores, e tampouco pelos editores, uma vez que cumpre levar em conta que textos não podem ser lidos fora de seus suportes, sobre os quais atuam os editores.

Ademais, para se tornarem livros, segundo Chartier, os textos requerem protocolos de leitura. Um primeiro conjunto de protocolos consiste nas estratégias ou dispositivos textuais, inscritos pelo próprio autor no texto, buscando garantir um sentido, quando recomenda, implícita ou explicitamente, que a leitura se desenvolva de uma forma ou de outra.

> Essas instruções, dirigidas claramente ou impostas inconscientemente ao leitor, visam a definir o que deve ser uma relação correta com o texto e impor seu sentido. Elas repousam em uma dupla estratégia de escrita: inscrever no texto as convenções, sociais ou literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação e compreensão e empregar toda uma panóplia de técnicas, narrativas ou poéticas, que, como uma maquinaria, deverão produzir efeitos obrigatórios, garantindo a boa leitura. Existe aí um primeiro conjunto de dispositivos resultantes da escrita, puramente textuais, desejados pelo autor, que tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja (Chartier, 2011, p. 96-97).

Outra ordem de protocolos de leitura consiste naqueles representados pelos dispositivos tipográficos, ou como os textos são dados a ver e ler. Apresentam-se como estratégias materialmente identificáveis que visam garantir que o texto transformado no objeto livro ou outro suporte venha a ser, supostamente, lido de uma determinada maneira. Em geral, imposto pelo editor, está mais afinado com os aspectos materiais da obra, como o tipo de papel, o tamanho da fonte, o número de parágrafos, o uso de negritos, ilustrações.

Nas análises da presente pesquisa, priorizou-se o protocolo mais diretamente relacionado ao texto, deixando de lado os aspectos materiais ou tipográficos. Assim, ao contextualizar as representações de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, buscou-se perceber como os autores tentaram garantir o controle do sentido de suas enunciações, por meio das diferentes estratégias textuais a disposição, como citações, menções a fatos históricos, críticas a práticas consideradas inadequadas, formas de compreensão do mundo apresentadas como as “corretas” etc., conforme descrito nos capítulos seguintes.

2.3 MERCADO DOS LIVROS SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL, COMPANHIA EDITORA NACIONAL E SÉRIE ATUALIDADES PEDAGÓGICAS

Em meados dos anos 1920, o papel do editor moderno na produção de livros estava bem estabelecido. Segundo Martyn Lyons (2011), já a partir da segunda metade dos 1800 o editor de livros deveria ser um indivíduo de saberes extremamente especializados sobre o mercado, tendo em vista que sua função era realizar escolhas comerciais de acordo com uma demanda muitíssimo variável. Ao mesmo tempo, era responsável pela administração do suporte financeiro dos novos empreendimentos editoriais, mantendo relações com autores e organizando contratos com os mesmos. Os editores decidiam ainda sobre a qualidade do papel, o formato dos títulos, as campanhas de publicidade, as redes de distribuição e até mesmo acerca do preço comercialização de livros. O acesso ao capital de investimento era indispensável, mas o conhecimento sobre a tipografia constituía um saber complementar, o que leva a pensar que o editor era, antes de tudo, um indivíduo que exercia função predominantemente comercial. Para Robert Darnton, no entanto, editores eram também “guardiões de portais”, pois controlavam a fluxo de conhecimento através de estratégias de seleção numa espécie de julgamento construído a partir de “uma longa experiência no mercado das ideias” (Darnton, 2010, p. 16).

Mesmo no século XX, com a indústria do livro consolidada, as atividades das editoras constituíam-se como práticas complexas e importantíssimas, de natureza comercial e intelectual. Ao garimpar textos e autores, controlavam a produção e a distribuição das obras, mesmo que estivessem sujeitos a uma atividade de alto risco comercial. Segundo Chartier, os editores eram “grandes aventureiros” e imprimiam uma marca pessoal às suas empresas. Em muitos casos, o sucesso desses empreendimentos, inclusive, dependia de parcerias com o Estado e a descoberta de novos mercados consumidores (Chartier, 1999a). A capacidade de encontrar novos públicos leitores teve como consequência a prática de publicar livros voltados para segmentos particulares do mercado, como será detalhado a seguir.

Apesar do livro ser uma mercadoria de sucesso em escala mundial, segundo Hallewell (2017), no início do século XX, a produção de livros no Brasil passava por um momento de estagnação. Com o preço do papel e seu imposto de importação representando juntos mais de 18% do preço de capa, o lucro bruto de um editor poderia não ultrapassar os 2% do valor do livro, sobretudo quando vendido nas livrarias e considerando que o título obtivera sucesso. Isso porque a recepção de uma obra era muito incerta, e livros prestigiados numa época podem ter sido

fracassos de vendas num momento anterior. Assim, os altos custos de produção aliados aos riscos de prejuízos fizeram com que as tiragens de editoras brasileiras fossem reduzidas, além de fomentarem a importação de livros impressos em outros países, como a França ou Portugal.

No âmbito nacional, é importante mencionar ainda que em muitos casos as editoras foram resultado de projetos praticamente individuais, ou sociedades de curta duração, com duas ou três pessoas. Em função disso, a morte do dono ou de algum sócio abalava profundamente o funcionamento da empresa, fazendo com que editoras tivessem que suspender atividades por certos períodos. Essa situação só começou a mudar na década de 1960. Portanto, nessa época, “a taxa de mortalidade das editoras [era] notoriamente alta” (Hallewell, 2017, p. 385). Nessas circunstâncias, foi sem surpresa que, depois da morte de Francisco Alves, em 1917, principal editor do país durante muitos anos, o centro da produção editorial tenha se deslocado para São Paulo, que desde o século XIX vinha dando sinais de crescimento acelerado em muitos setores.

Além do crescimento econômico e urbanístico, São Paulo começava a ampliar sua demanda por livros, tendo em vista as necessidades dos filhos dos cafeicultores que haviam retornado de seus estudos no exterior. E não apenas isso: havia o incremento da escolarização da população, a expressividade dos setores médios urbanos, o crescente cosmopolitismo cultural e o aumento do poder aquisitivo de trabalhadores dos serviços urbanos, entre muitos outros aspectos que impulsionaram a vida cultural, a circulação e aquisição de impressos.

A produção livreira em São Paulo e no Brasil como um todo foi impactada pela Primeira Guerra Mundial. Seguindo o exemplo da substituição de importações de produtos que antes eram comprados da Europa, também os livros precisaram ser produzidos no território nacional, uma vez que países acostumados a atender a nossa demanda se encontravam em guerra. Mesmo com dificuldades, era preciso voltar a imprimir no Brasil, embora poucas gráficas pudessem atender à necessidade com sucesso.

No contexto de dificuldades da indústria do livro, nos anos 1920, sobressai a figura de Monteiro Lobato. Com a mencionada incapacidade técnica para produzir livros de qualidade em gráficas de jornais e revistas no Brasil, em 1919, Lobato fundou a Monteiro Lobato Editora. Além de importar o seu próprio papel, ele planejava montar uma oficina gráfica especializada em livros capaz de produzir

novos formatos que barateassem o custo dos exemplares por meio do aumento no número de tiragens. Ao seu lado, Lobato tinha a companhia do jovem Octalles Marcondes Ferreira, que alguns meses depois de ser contratado tornou-se sócio da empresa pois demonstrara uma vocação comercial importante para frear o idealismo de Lobato (Travassos, 1978).

A editora era um sucesso no início da década de 20, vendendo quatro mil livros por mês em média e alcançando a marca de uma nova edição a cada semana, em 1921. “A marca ‘Monteiro Lobato’ tornou-se recomendação bastante conhecida para vender livros por si só. Em 1925, tinha quase duzentos títulos em catálogo” (Hallewell, 2017, p. 367). Entretanto, a importância da editora e do trabalho de Lobato não se deveu apenas à quantidade de livros que publicou, ou em função dos autores que tenha lançado, mas ao modo como ele organizou a logística da empresa. Ao invés de contar apenas com as vendas das livrarias, concentradas nas maiores cidades e capitais, Lobato escreveu a donos de pequenos comércios oferecendo que recebessem alguns livros para venda consignada. Essa iniciativa alcançou um público leitor até então esquecido nos rincões brasileiros, o que garantiu não só um incremento no número de vendas, mas a ampliação do acesso à leitura (Hallewell, 2017).

Um contraponto interessante a essa interpretação é a de Cilza Bignotto (2010). Segundo a autora, não foi essencialmente uma nova forma de distribuição de livros a causadora do sucesso comercial do editor, mas o aproveitamento de uma rede de sociabilidade já existente que, somada à influência de autor-editor reconhecido, teria tornado possível o emprego de práticas mais organizadas e sistemáticas para a constituição de uma rede de distribuição nacional.

O alto investimento feito nos equipamentos gráficos e as turbulências políticas vividas em São Paulo no início da década de 20, no entanto, fizeram com que a saúde financeira da empresa ficasse comprometida e a Monteiro Lobato Editora encerrou suas atividades antes do fim da Primeira República. Em seu lugar, Octalles fundou a Companhia Editora Nacional (CEN), que logo assumiu a liderança das vendas de livros no Brasil e passou a dominar o mercado. A nova editora começou a operar em novembro de 1925, sendo Octalles responsável pela construção da nova companhia, Lobato apenas colaborou como tradutor e autor (Rodrigues; Miranda; Toledo, 2015). Os equipamentos da gráfica foram vendidos; outras empresas especializadas na impressão foram criadas. Entre elas, a Empresa Gráfica

Revista dos Tribunais, tão grande quanto a CEN, pois desde o momento de sua fundação, em 1927, era a maior empresa impressora de livros do Brasil, em parte por conta das máquinas adquiridas da Monteiro Lobato Editora (Travassos, 1978). Entre sua fundação e 1940, a empresa foi responsável por cerca de 60% da produção brasileira de livros, ou seja, praticamente todos os livros que não eram produzidos em gráfica pertencente ou associada a uma editora" (Hallewell, 2017, p. 391-392) e ainda na década de 1970 atendia a 20% do mercado, que era muito maior. Foi na Empresa Gráfica Revista dos Tribunais, inclusive, que muitas das obras da série Atualidades Pedagógicas foram impressas.

Sobre a produção da CEN, logo no início de suas atividades os livros educacionais ocupavam grande parte do seu portfólio. Em 1933, por exemplo, dos 1.192.000 exemplares produzidos, 467 mil representavam títulos da área, sem contar os livros infantis, que ultrapassavam esse número. Com a compra da editora Civilização Brasileira, a Nacional passou a ter uma espécie de filial na capital brasileira e valeu-se de seu sinete para algumas obras, deixando a marca da CEN reservada quase exclusivamente para livros didáticos e educacionais, mesmo que essa separação temática nunca tenha sido oficializada. A associação entre a qualidade das obras e o sinete editorial que estampavam era cada vez mais clara. Um exemplo dessa ligação foram os nomes fictícios de editoras criados por autores que não conseguiam acesso às grandes casas e acabavam se autoeditando, como títulos atribuídos às Edições Pindorama, de Belo Horizonte, que a rigor não passaram de uma estratégia para dar credibilidade a certos textos (Razzini, 2014).

A partir da Era Vargas, a produção da CEN passou a se consolidar e nas décadas de 1930, 40 e 50 seu crescimento foi vertiginoso[8], devido à ampliação da demanda por conta do incremento do ensino escolar no país, principalmente o ensino secundário, em razão da Reforma Francisco Campos. Octalles deu atenção especial a esse nível nos movimentos editoriais de cunho didático da empresa e, por isso, o crescimento da CEN esteve apoiado numa parcela de mercado bastante consistente e em ascensão, o que também contribuiu para que a editora não apenas

[8] Cf. Hallewell: "Em 1938, Octalles afirmava que sua empresa respondia por cerca de um terço de toda a produção do país (na época, em torno de dez milhões de exemplares por ano) (...) O total para os primeiros seis meses de 1940 mostra a Nacional na liderança entre as editoras comerciais, com 79 títulos novos (entre os 622 de todo o Brasil) (...) o crescimento da empresa continuou até meados da década de 1950, quando sua produção atingiu o pico entre cinco e sete milhões de exemplares por ano. Em 1954, produziu 368 edições num total de 5.141.500 exemplares; em 1955, 349 edições, com 6 002 500 exemplares impressos. Então, ainda ocupava, com folga, o primeiro lugar entre as editoras brasileiras" (Hallewell, 2017, p. 413).

ampliasse as iniciativas nesse ramo, mas pudesse investir em obras e coleções para públicos relacionados, como professores e gestores educacionais.

Nessa empreitada em torno da educação envolveram-se ainda outras editoras, como a Melhoramentos, com a Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho, a Editora F. Briguet, com a Coleção Pedagógica, organizada por Paulo Maranhão, e a Civilização Brasileira, antes de sua venda à Nacional, com a Biblioteca Brasileira de Cultura, organizada por Tristão de Athayde (Silva, 2003). Além de livros didáticos, essas editoras investiram alto na venda de livros relacionados à educação, lançando coleções específicas sobre o tema e publicando obras voltadas para professores.

O crescimento no número de coleções destinadas à formação de professores representa um indício da "importância que este instrumento adquire na luta de transformação da escola. A conquista e a educação de novos leitores é, portanto, um terreno comum entre os que estavam interessados na transformação cultural do Brasil e os que estavam interessados no negócio de livros" (Toledo, 2020, p. 75). A Biblioteca Pedagógica Brasileira, organizada pela Companhia Editora Nacional, possuía cinco séries temáticas, e constituiu-se como um projeto editorial que colocou a editora "ativamente nos embates estabelecidos, na década de 1930, em torno da reforma da cultura pela reforma da escola", segundo observação de Toledo (2010, p. 147). Em sua tese, a autora afirma que a Atualidades Pedagógicas, 3ª série da coleção, foi muito importante não apenas como conjunto que visava favorecer a venda de obras voltadas para professores num mercado editorial competitivo, mas por ocupar posição estratégica em um cenário de disputas pela hegemonia da educação no país. Carvalho (2005) acrescenta que, fornecendo "um repertório de saberes autorizados e prescrevendo modos de ler e de utilizar o lido, essas coleções foram montadas em sintonia com o movimento de renovação escolar em curso" (Carvalho, 2005, p. 99). Vale ressaltar que a Biblioteca Pedagógica Brasileira, foi uma iniciativa não apenas editorial ou comercial, mas "(...) larga ofensiva de renovação cultural sobre quatro frentes", sendo a Atualidades dedicada ao campo educativo, como demonstra a descrição da orelha dos volumes entre 1934 e 1949 (Azevedo *apud* Toledo, 2001, p. 66).

Em obras pertencentes ao período em que Damasco Penna dirigiu a coleção, contudo, temos uma apresentação mais detalhada da série, em si:

> O professor, o normalista, o acadêmico dos cursos de Pedagogia e Didática, os responsáveis, a qualquer título, pela educação, estudiosos, em geral, da matéria pedagógica, **todos poderão encontrar, nessa livraria, recursos para reflexão sôbre o problema fundamental proposto pela atividade educativa, em tôdas as suas formas** (Penna *apud* Teixeira, 1953, p. 238, grifo nosso).

Dessa forma, Atualidades Pedagógicas era uma coleção voltada especificamente ao público vinculado à educação. Mas não somente isso, tratava-se de um conjunto de "recursos" que ofereciam reflexões para esse "problema fundamental" da educação. Daí a importância de mencionar, logo acima do trecho citado, que a série fazia parte da Biblioteca Pedagógica Brasileira, organizada justamente por Fernando de Azevedo. Ora, eram livros escolhidos por uma autoridade no tema, complementados pela marca do diretor que o sucedeu. Vale lembrar, o Padrão Penna, que referimos na introdução, priorizava reimpressões e traduções, daí a importância de sinalizar, nessa descrição que:

> Obras nacionais vizinham com obras estrangeiras, trazidas ao vernáculo. Algumas são de importância capital, e de valor perene, obras clássicas portanto: o título Atualidades Pedagógicas de modo nenhum pretende fazer crer seja o novo, sempre e sempre, só porque novo, sinónimo de melhor. A atualidade estará, pois, mais na vitalidade, na fôrça inspiradora e propulsora das idéias, que na exclusiva contemporaneidade. Atualidade pretende ser, assim, também, e principalmente, efetividade (Penna *apud* Teixeira, 1953, p. 238).

Damasco Penna homenageava Azevedo por oferecer obras nacionais inéditas, mas ressaltava a importância dos clássicos "perenes" que somente traduções podiam colocar a disposição do leitor. E acrescenta que, no próprio nome "Atualidades Pedagógicas", o que importava não era a novidade da pedagogia, mas sim a "efetividade" da alternativa educacional defendida pelos autores nas obras da coleção. Vale lembrar que, nessa época, apesar da constante presença dos pioneiros no cenário educacional, os defensores da Escola Nova já somavam mais de 20 anos de lutas, sendo a "novidade" do escolanovismo algo já não mais presente, ao menos no campo teórico.

Para compreender a problemática da tese, importa também considerar que a Atualidades Pedagógicas se desenvolveu como uma espécie de coleção dentro da coleção, pois, segundo Toledo, "cada série adquiriu uma dinâmica interna de desenvolvimento independente, com ritmo próprio em termos de novos títulos e

reedições" (2010, p. 151). A Atualidades Pedagógicas, assim, estava composta por obras que contemplavam variados temas reunidos e direcionados para professores. Ela pretendia ser útil para a causa educacional a partir da oferta de reflexões voltadas aos profissionais da educação, com a instauração de novas pautas pedagógicas, de modo a intervir quase diretamente no processo educacional formal brasileiro. As obras escolhidas para compor a série formavam um emaranhado que se interligava a partir de "bases científicas" e "problemas gerais e particulares da educação", sendo que os textos eram selecionados ou escritos, por autores nacionais ou estrangeiros, especialmente para o público-alvo (Toledo, 2001). Assim, os editores objetivaram "garantir uma cultura científica para o professor que, ao mesmo tempo, torne-o consciente dos problemas políticos – problemas gerais – que a ação educativa envolve e tecnicamente capaz para realizar o ato de educar – problemas específicos" (Toledo, 2020, 101). Essa concepção dos professores enquanto grupo profissional independente era relativamente inovadora e contribuiu para consolidar a ideia de que os livros para professores destinavam-se a um "público autônomo" pois "deixava de ser o livro destinado à criança ou à sala de aula propriamente dita" (Toledo, 2010, p. 149).

Como examina Chartier, as coleções integram "sistemas de apreciação que classificam culturalmente os produtos da imprensa, fragmentando o mercado entre clientelas supostamente específicas e desenhando fronteiras culturais inéditas" (Chartier, 2004, p. 129). Paralelamente, segundo Toledo (2020), as coleções podiam baratear os custos dos livros pela massificação do formato e, assim, tornavam o preço final do exemplar mais acessível aos públicos em potencial. O editor modificava as formas para atingir um público específico, pois, trata-se "antes de mais nada, de sinalizar como os objetos tipográficos encontram inscritos em suas estruturas a representação espontânea, feita por seu editor, das competências de leitura do público ao qual ele os destina" (Chartier, 2011, p. 98). Seja pela padronização da capa, lombada e contracapa, da estrutura interna ou ainda das estratégias para divulgação, distribuição e venda, pode-se oferecer um produto de menor custo, mas com todo apelo comercial que um livro precisa ter, uma vez que o próprio pertencimento à coleção assegura uma espécie de certificado de qualidade. A Companhia Editora Nacional teve especial apreço pelas coleções, de modo que em 1939 seu catálogo estava praticamente todo organizado dessa forma, com nada

menos do que vinte coleções diferentes pensadas de acordo com cada público visado (Rodrigues; Miranda; Toledo, 2015).

A Atualidades Pedagógicas abarcou 134 obras lançadas entre 1931 e 1978, antes da CEN ser vendida para o Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP). Fernando de Azevedo esteve envolvido na criação e organização dessa coleção[9], ainda em 1931, tendo permanecido como seu diretor até 1946, quando deixou o posto para J. B. Damasco Penna, que fora seu colega de trabalho desde a década de 1930. Com status de coleção independente, a Atualidades reuniu primeiras impressões, traduções, reimpressões de variados temas ligados ao campo educacional e de diversos autores que viriam a se tornar referências na história da educação brasileira, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, John Dewey, Arthur Jones, João Roberto Moreira, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, entre outros.

As tiragens dessas obras não possuíam um número padronizado, variavam de 1.500 a 5.000 exemplares. Segundo Toledo (2001), não é possível verificar uma continuidade no crescimento da produção, em termos de tiragens, pois cada título possuía uma expectativa de vendas própria. Títulos que apresentassem, segundo a visão do editor, uma possibilidade de maior saída acabavam recebendo maiores tiragens; títulos que se podia estimar uma saída menor eram publicados em quantidade mais reduzida. De maneira complementar, como forma de equilibrar os lucros da editora, os responsáveis pela coleção procuravam, nas palavras de Toledo,

> (...) conjugar títulos de provável sucesso com aqueles de provável menor sucesso, não concentrando no mesmo ano nem muitos títulos de pouco sucesso, nem muitos títulos de grande sucesso, coordenando as escolhas do programa do diretor da série com a realidade do mercado (Toledo, 2001, p. 101).

As definições quanto às tiragens, portanto, mostram que não apenas a fama do autor era um critério utilizado, mas a própria temática da obra em questão e sua relação com a demanda do público ao qual se dirigia. Essa decisão, segundo os estudiosos, mostrou-se acertada, uma vez que a coleção foi rentável e as edições

[9] Em inúmeros momentos nos referimos à série Atualidades Pedagógicas utilizando o termo "coleção", pois assumimos a interpretação de Toledo (2001) de que se tratava de uma série com identidade e dimensão suficientes para ser considerada uma coleção separada.

de menor tiragem acabaram não tendo expressão em reedições e reimpressões (Toledo, 2020).

Nesse capítulo, compreenderam-se os sentidos atribuídos à crise da educação escolar, ao longo da história, por meio da análise de alguns acontecimentos discursivos selecionados. Assim, foi possível visualizar os interesses e agentes envolvidos na construção de representações que contribuíram para a constituição do discurso de crise. Utilizadas estrategicamente por organizações e intelectuais, de modo a influenciar práticas escolares e políticas educacionais, tais enunciações estão presentes em variadas esferas, mas parte de seu sucesso se deve aos seus porta-vozes.

Dito isso, o papel dos intelectuais engajados no campo da educação mostrou-se crucial, especialmente nas primeiras décadas do século XX. A partir de 1920, sobretudo, emergiram formulações que refletiam as relações desses pensadores com o contexto histórico, social e político vivido por eles. Conforme criticavam e descreviam a educação que vivenciavam, tais intelectuais passaram a produzir representações sobre a escola, principalmente, que afetaram a Política Educacional. Entre os intelectuais presentes, o movimento dos Pioneiros da Educação Nova se mostrou um dos mais atuantes, principalmente no que se refere a enunciar a crise da educação escolar.

Por fim, observou-se o mercado editorial da época, abordando as nuances do desenvolvimento do setor, com atenção à Companhia Editora Nacional e à série Atualidades Pedagógicas. Ao consolidar espaços de divulgação e consolidação de ideias pedagógicas escolanovistas, Atualidades Pedagógicas e CEN, com suas publicações, contribuíram para a disseminação de discursos e propostas educacionais. Essas discussões ajudaram a compreender melhor as questões colocadas na introdução, e fazem-se fundamentais para interpretar as representações presentes no *corpus*.

Nos capítulos seguintes, analisamos detidamente cada uma das obras presentes selecionadas. Começamos pelos livros de Fernando de Azevedo, a saber: *Novos caminhos e novos fins* (1931), *A educação e seus problemas* (1936), *Velha e nova política* (1943) e *Seguindo meu caminho* (1946), tendo em vista que *As universidades no mundo de amanhã* (1948) foi excluída por apenas repetir textos presentes nas obras anteriores. O capítulo posterior, por outro lado, analisa os livros de Anísio Teixeira, com quatro obras: *Educação para a democracia* (1953), *A*

educação e a crise brasileira (1956), *Educação não é privilégio* (1977) e *Educação no Brasil* (1976). Ambos os capítulos tentam vincular trajetórias intelectuais dos autores, acontecimentos discursivos e não discursivos do contexto e suas enunciações proferidas nos impressos, de modo a interpretar como cada um deles foi decisivo na produção de um discurso de crise da educação escolar.

3 PROBLEMAS, CAMINHOS E FINS DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM FERNANDO DE AZEVEDO (1931-1946)

> Todos os males que verificamos no meio brasileiro, social, politico e economico, são consequencias da estructura social da nação e que só poderão ter remedio, se nos mettermos a transformar essa estructura por um conjuncto de reformas politicas, economicas e educacionaes, rigorosamente concatenadas e impellidas numa direcção firme e uniforme (Azevedo, 1931, p. 119).

No presente capítulo, analiso discursividade e as representações sobre crise da educação presentes nas obras de Fernando de Azevedo, descritas na introdução, e que integram a série Atualidades Pedagógicas, alocadas pelos editores da CEN na categoria Política Educacional. Cinco obras foram publicadas pelo autor sob essas condições: *Novos caminhos e novos fins* (1931), *A educação e seus problemas* (1937), *Velha e nova política* (1943), *Seguindo meu caminho* (1946) e *As universidades no mundo de amanhã* (1948). Aqui são examinados os quatro primeiros títulos, tendo sido excluída do *corpus* a obra de 1948*, As universidades no mundo de amanhã*. Esta última obra não apresenta nenhum novo texto frente aos demais contemplados na série, uma vez que todas as conferências e discursos reunidos por Azevedo nessa obra foram publicados anteriormente nos demais títulos de sua autoria na mesma série. Sendo assim, foi desconsiderado e o trabalho dedicou-se aos demais títulos listados acima, que por si só contêm elementos centrais para a discussão da problemática formulada nesta tese.

Em termos de procedimento metodológico, adota-se uma abordagem qualitativa na qual os textos são lidos a partir das questões centrais que permitem circunscrever discursos e representações que concernem ao tema da pesquisa e que contribuem para responder o problema: como se produziram determinadas representações e discursos que afirmam uma “crise da educação brasileira” no contexto de um projeto editorial que propunha leituras a intelectuais e professores do campo da Educação?

Inicialmente, por meio dos textos e dos objetivos da série, foram identificados aqueles a quem as obras foram endereçadas, destacando ainda aspectos de caráter geral, como a origem de cada discurso ou palestra transformados em textos e incluídos no livro, sua data e local de apresentação. Esse exercício de identificação

demonstrou como as quatro obras analisadas constituem uma espécie de “colcha de retalhos”, que agrupam manifestações do autor em diferentes épocas, com temas e estruturas de escrita e de argumentação também diversas.

De fato, tais livros não podem ser tratados como obras unitárias, que teriam o intuito de discutir sistematicamente os assuntos anunciados em seus títulos. Ao contrário, eles formam coletâneas de textos selecionados pelo autor ou pelo editor, reunidos meses ou anos após sua primeira aparição. Tais obras têm em comum a adoção de uma linguagem pouco formal, assemelhando-se às manifestações orais, sem unidade temática rígida ou promoção de uma discussão mais demorada. Por vezes, os textos possuem citações que se confundem com os segmentos escritos pelo autor e, de modo geral, apesar de mencionar outros autores, essas obras de Azevedo não estão preocupadas em apontar de onde ele extrai as ideias a que faz alusão. Não há, definitivamente, algo como uma lista de referências ou uma bibliografia que acompanhe cada obra. Isso reforça os indícios de que esses textos tenham sido elaborados para exposições orais e, num segundo momento, revistos e reunidos sob a forma de textos escritos para integrarem livros.

Dentre as questões centrais, a primeira indagou como o autor, em suas obras, descreve a educação escolar no contexto histórico de sua época. Sobre isso, importa mencionar que, apesar do autor também tratar do problema universitário e outros relacionados à educação de modo geral, nesta tese a escolha foi por identificar e compreender as discursividades e representações sobre educação escolar pública. A segunda questão visou rastrear, no contexto da ideia de educação escolar pública, quem são os professores, como se encontram descritos pelo autor. Ou seja, como são representados, analisados e criticados esses que são os profissionais mais importantes do processo educacional escolar, conforme os autores. Para dar conta dessas questões, a tese opera um mapeamento das enunciações acerca dos modos de descrição da educação escolar e dos professores, o que constitui parte fundamental de um discurso sobre crise educacional. Afinal, como definir uma educação em crise num cenário em que professores e escolas são apresentados com louvor? Quando esses são os dois elementos mais criticados pelo autor, quando se trata de compor um retrato decadente da educação escolar, mostra-se fundamental entender como Fernando de Azevedo observava e discutia professores e escolas. A terceira questão envolve mais diretamente as representações em torno à crise da educação escolar. Isso

implica inventariar as aparições do termo “crise” e descrever os contextos em que o termo é utilizado, seja no sentido de crise educacional ou mesmo em outros sentidos, examinados adiante. A quarta questão, por sua vez, objetiva rastrear outros termos que operam com o mesmo sentido de “crise educacional”, ou seja, palavras cujos usos recorrentes pelo autor servem para afirmar o equivalente à “crise” da educação.

Para dar conta das quatro questões, o capítulo está organizado em três partes, sendo uma primeira com foco no autor, sua biografia, trajetória intelectual e pormenores das obras analisadas. Discutem-se também acontecimentos discursivos e não discursivos que impactaram na carreira de Fernando de Azevedo, dando ênfase aos elementos que tiveram maior relação com os livros do *corpus* ou com a temática da crise da educação escolar. A segunda parte aborda as duas primeiras questões sobre educação escolar e os professores à época. Assim, são descritas representações que apontam as condições da educação escolar, a defesa de algumas reformas realizadas, além da crítica a outras. A escola é citada como uma “escola antiga”, em função de seus métodos e filosofia julgadas obsoletas. Ainda nessa seção, apresenta-se como Azevedo analisa a importância do Estado na educação pública, e porque rechaça o uso das instituições escolares para fins político-partidários. Por fim, são interpretadas as enunciações do autor sobre os professores, com destaque para a representação dos docentes como “ativistas sociais”, os quais deveriam ser extremamente qualificados pela função essencial que ocupam para modificar o *status quo* da época.

O capítulo analisa ainda as representações sobre “males, problemas e crise da educação” nas obras examinadas a partir da abordagem de como a Reforma de 1927 é central na obra azevediana, pois marca, segundo o autor, um momento de ruptura entre o “antes” e o “depois”, o “antigo” e o “moderno”, o “tradicional” e o “novo”. Azevedo pontua a situação enfrentada por sua reforma, mas não se resume a isso para afirmar e fazer reconhecer seu discurso de crise da educação escolar. Caracteriza a escola como uma instituição conservadora, em suas práticas e filosofia, além de encastelada, uma vez que apartada dos interesses sociais. Por fim, Azevedo inclui a crise educacional numa interpretação de que a modernidade está também em crise, sendo a primeira intimamente ligada à segunda porque escola e sociedade estão, por sua natureza, imbricadas.

3.1 FERNANDO DE AZEVEDO: AUTOR, EDITOR, REFORMADOR

A partir do exposto nos capítulos anteriores, retoma-se a afirmação de que autores não produzem livros, eles escrevem textos, os quais circunstancialmente são transformados em obras com aparência de uma unidade textual. Isso acontece em razão de estratégias editoriais que não necessariamente envolvem o autor do texto original, pois as operações editoriais se apresentam como um aspecto que também define o sentido atribuído à leitura do texto (Chartier, 2011), o que pode ser observado nas obras examinadas.

Antes de abordar as ações editoriais, contudo, é preciso demarcar que a história das publicações compreendidas pelo *corpus* perfaz um total de pelo menos 15 anos, sem considerar as reedições, e assim atravessaram não apenas o período imediato após o golpe de 1930, mas a Era Vargas, o Estado Novo e seu declínio em 1945. Além disso, há o imperativo de considerar, na equação analítica utilizada, aspectos da trajetória do autor e como esses elementos podem ter sido relevantes nas suas obras.

Dessa forma, é preciso situar a posição de Fernando de Azevedo[10] em seu tempo, pois um olhar desatento ou demasiadamente contemporâneo poderia mostrar sua biografia como uma trajetória cuidadosamente planejada e executada. Ou ainda nos levar a acreditar que o fato de hoje seu nome simbolizar uma referência da educação, com projeção nacional, tenha advindo de um reconhecimento consensual.

O homem nascido em dois de abril de 1894, em São Gonçalo de Sapucaí, Minas Gerais, chegou a ingressar e fazer votos na Companhia de Jesus. Antes disso, havia obtido uma formação clássica no Colégio Anchieta, também sob administração jesuíta, em Nova Friburgo, interior do estado do Rio de Janeiro. Saindo de lá, Azevedo ficou por cinco anos no noviciado mineiro, onde estudou matemática, filosofia, poética, literatura grega e latina. Sua carreira como professor começou quase por acaso, nos tempos de Seminário, quando após dois anos foi

[10] Maria Luiza Penna (2010), Catharina Edna Rodriguez Alves (2004), Maria Isaura Pereira de Queiroz (1994), Marta Maria Chagas de Carvalho (1994), Maria Cecília Ferraz Cardoso de Castro (1994), Nelson Piletti (1994), Maria Rita de Almeida Toledo (1999), Alessandra Santos Nascimento (2020), Wilson de Sousa Gomes (2021), entre outros, foram autores que abordaram o pensamento e a obra de Fernando de Azevedo. Nessa seção, não temos a intenção de refazer o caminho trilhado pelos referidos pesquisadores, mas retomar algumas dessas contribuições como forma de compreender as representações de Azevedo nas obras analisadas.

para Itu, São Paulo, para lecionar enquanto decidia-se acerca de sua “verdadeira vocação” (Penna, 2010, p. 147).

Em 1914, renunciou à vida religiosa e matriculou-se na Faculdade de Direito, transferindo-se para Belo Horizonte, onde passou a lecionar no Ginásio do estado, sobretudo latim e psicologia. Ainda em Minas, estudou Educação Física, interessado em temas como fisiologia, anatomia e física médica. Nesse período, propôs um projeto de lei para melhoria do ensino de ginástica local. Tentou ingressar na carreira por meio de concurso, mas foi preterido por questões político-partidárias que o desfavoreceram (Alves, 2004). Depois de três anos, rumou para São Paulo, onde se manteve no curso de Direto, concluído em 1918, embora sua atividade profissional estivesse totalmente voltada para o magistério. Consta que Fernando de Azevedo nunca tenha advogado (Penna, 2010).

Em meados de 1920, Azevedo conheceu Lourenço Filho e, com ele, iniciou sua carreira no ensino paulista, na Escola Normal, dedicando-se também ao jornalismo. Junto ao *O Estado de S. Paulo*, entre 1924 e 1925, foi crítico literário e redator da coluna “Ensaios”. Os escritos resultantes dessa fase de ensaísta foram posteriormente publicados sob a forma de livro intitulado “Ensaios: crítica literária para O Estado de S. Paulo: 1924-1925”, pela editora Melhoramentos, em 1929. Nesse final de década, o próprio Lourenço Filho estava encaminhando a publicação da sua “Biblioteca da Educação”, pela mesma editora. Conforme discutido, as relações entre autores, editores, intelectuais formavam não só uma rede de conhecimentos intercambiáveis, mas conferia a certos indivíduos algumas oportunidades de trabalho, que os levava a participarem de coleções, associações e escrever matérias para jornais.

Um exemplo claro pode ser dado pela circunstância em que, por solicitação de Júlio Mesquita Filho, então diretor de *O Estado de S. Paulo*, Azevedo organiza dois inquéritos[11] para esse jornal: um deles sobre a arquitetura colonial brasileira e outro sobre a educação pública em São Paulo, cujo intuito consistiu em apresentar

[11] Segundo José Carlos Souza Araújo, o conteúdo do Inquérito de 1926 “compreende um amplo painel sobre a educação brasileira, desde a educação fundamental à superior, e reúne uma visão a respeito de algumas questões básicas dos anos de 1920. (...) é investigação, baseada na elaboração de um questionário prévio, a respeito dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Trata-se, assim sendo, de uma obra-referência no campo da documentação histórico-educacional, uma vez que envolve, em sua totalidade, entrevistados das cidades de São Paulo e do interior paulista, como Casa Branca, Ribeirão Preto e Piracicaba, bem como depoentes que tiveram trajetórias profissionais diversificadas, e não somente ligadas à profissão docente ou ao estado de São Paulo” (Araújo, 2008, p. 75-76).

os problemas centrais do ensino escolar da região. Imerso no trabalho com esses inquéritos, Azevedo iniciou sua campanha por uma nova política de educação e, em paralelo, em defesa da criação de universidades brasileiras (Castro, 1994). Beda (1987) e Toledo (2001) indicam que essa atuação levou Fernando de Azevedo a se tornar mais popular e estabelecer ainda mais contatos na imprensa, sendo que o Inquérito sobre a Instrução Pública de 1926 tenha representado uma publicação que o catapultou como digno do convite para ocupar um cargo político e técnico, mesmo que ele se considerasse alguém “de nome tão pouco conhecido” (Azevedo, 1931, p. 259).

Segundo José Misael Ferreira do Vale (2013), o Inquérito foi profundamente influenciado por uma posição ideológica prévia de Fernando de Azevedo, elemento que teria determinado, inclusive, as perguntas realizadas e que evidenciava que seu organizador já possuía, naquela época, “uma visão bem definida dos principais problemas que a instrução pública vivia no país” e que uma leitura atenta desse documento poderia levar a “verificar a gênese das ideias do famoso ‘Manifesto’ (1932)” (2013, p. 17-18). Mais relevante do que sua atuação como sociólogo nesse inquérito foi a posição que o trabalho lhe rendeu. Em janeiro de 1927, por indicação do antigo Diretor de Instrução, Renato Jardim, e com apoio do também paulista Washington Luís, o educador tomou posse como Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Sua Reforma da Instrução Pública, proposta ainda em 1927, foi transformada em lei em janeiro de 1928 com o intuito de modificar radicalmente o estado de coisas da educação pública na cidade (Azevedo, 1931).

Assim, como veremos no capítulo seguinte, dedicado a Anísio Teixeira, observa-se que Fernando de Azevedo se preocupava bastante com o diagnóstico dos problemas e das crises educacionais que a escola enfrentava. Se em 1926 ele se envolveu na elaboração de um Inquérito, em São Paulo, sua medida inicial para implementar a reforma no Distrito Federal foi a elaboração de um Censo Escolar, que inclusive sofreu críticas por parte da imprensa. A reforma, por sua vez, procurou descentralizar serviços, realizar concursos públicos para professores, construir escolas de vários níveis e, sobretudo, reorganizar a Escola Normal através da remodelação do quadro de professores, de formações contínuas com predominância de conteúdos básicos e capacitação para novas metodologias de ensino, além de um novo prédio para o Instituto de Educação, antiga Escola Normal. A organização de distritos educacionais municipais, além da exigência de que apenas profissionais

com no mínimo 12 anos de experiência ocupassem vagas relacionadas à administração escolar, concluía a proposta azevediana (Penna, 2010).

Apesar das inúmeras críticas publicadas pela imprensa, o grupo defensor das ideias da Escola Nova contra-atacou e realizou conferências educacionais por todo o país e, por fim, a reforma mobilizou a opinião pública e políticos em torno da discussão acerca dos problemas educacionais. O papel da imprensa, nesse caso, foi fundamental, pois autores como Marcos Pereira Coelho, por exemplo, interpretam que "as ações de Azevedo nos permitem inferir que o educador utilizou-se dos espaços de sociabilidade intelectual e da imprensa para legitimar o seu pensamento" (Coelho, 2016, p. 99).

Para Maria Rita Toledo (2020), a própria decisão de colocar Fernando de Azevedo como diretor da Biblioteca Pedagógica Brasileira, coleção que a Atualidades Pedagógicas integrou, deveu-se, em parte, ao seu trabalho como sociólogo e reformador:

> A escolha do nome de Azevedo devia-se justamente à projeção que este vinha obtendo desde o Inquérito de 1926, aumentada com a Reforma de 1928, no Distrito Federal, além de suas relações pessoais com [Monteiro] Lobato. Participante ativo do movimento educacional, possibilitaria a projeção da editora [Companhia Editora Nacional] na nova frente da literatura educacional, colocando-a em condições de concorrer comercialmente com outros projetos lançados desde os fins da década de 1920 como a Biblioteca de Educação da Melhoramentos (Toledo, 2020, p. 89).

Ao mesmo tempo, a projeção alcançada com a direção de uma coleção tão extensa e expressiva como a Biblioteca Pedagógica Brasileira contribuiu para que Azevedo se mantivesse nos holofotes. Em *Novos caminhos e novos fins*, título que inaugura a coleção Atualidades Pedagógicas, menciona-se a série como uma "larga ofensiva de renovação cultural" projetada por Fernando de Azevedo. A relação entre cultura e educação, nesse caso, torna-se fundamental, pois "na visão deste autor, a cultura era responsável pela coesão da sociedade ao permitir explicar o que proporciona a mudança e a continuidade do organismo social" (Nascimento, 2020, p. 224). Nesse contexto,

> (...) o trabalho editorial da [editora]Nacional vai ser reivindicado como um trabalho engajado na formação de uma cultura brasileira e na educação do povo da nação. No âmbito da realidade política e dos projetos em curso no Brasil dos anos 30, que buscavam a redefinição da nação brasileira, a cultura era inseparável da educação, por isso

> mesmo foi um empreendimento pedagógico, e a ação da Nacional tem que ser compreendida como parte de uma pedagogia da nacionalidade (Dutra, 2004, p. 15).

Com essa intersecção entre política, cultura e educação, os textos da Atualidades Pedagógicas sobre Política Educacional tiveram seu momento mais representativo quando Fernando de Azevedo esteve na direção da coleção. Isso porque a presença dessas obras foi mais relevante nesse período, de modo que, entre as décadas de 1940 e 1950, por exemplo, elas representaram número maior que um terço de todas as novas publicações (Toledo, 2020). Além disso, o próprio autor e diretor dedicou especial atenção a isso, com três dos seus cinco livros abordando esse tema após 1941, fase em que o repertório dá ênfase à Política Educacional. Ou seja, sem Fernando de Azevedo possivelmente esse campo temático seria muitíssimo diferente, ou devido a suas escolhas, ou a seus escritos.

Vale pontuar ainda o local ocupado pelos livros sobre Política Educacional no contexto da série. Além de textos especificamente sobre o assunto, destacaram-se ainda obras sobre Pedagogia, Biologia Educacional, Filosofia da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Sociologia Educacional, História da Educação e Didática, entre outros. Para o período até 1950, por exemplo, podemos afirmar que Política Educacional ocupou importante lugar no contexto da Atualidades Pedagógicas. Dentre os 51 novos títulos, sete abordavam a temática, o que alçava a mesma ao terceiro lugar, à frente de obras sobre Pedagogia (6) e tendo os livros sobre Didática (8) e Psicologia (9) entre as primeiras edições até então. Segundo dados apresentados por Toledo (2022, p. 116-117), tais obras representaram 18,5% dos títulos publicados na época, sendo quase 1/5 de tudo que se decidiu publicar na série durante aquele período.

Posteriormente, entre 1951 e 1981, Política Educacional foi contemplada em seis títulos publicados, quase o mesmo número de títulos que na fase anterior. Entretanto, dessa vez os títulos foram publicados em aproximadamente trinta anos, e não em vinte, fazendo com que, no contexto geral de publicações da série Atualidades, tenham sido considerados menos representativos (Toledo, 2022). Apesar da diminuição de frequência, no que se refere às obras de Política Educacional do período do Padrão Penna, segundo Toledo (2020) os títulos possuíam as mesmas características da época em que Azevedo era o diretor da coleção, ou seja, preocupavam-se ainda com o quadro educacional e suas

articulações com as políticas educacionais na organização da educação pública no Brasil. Contudo, nesse momento teria ocorrido uma "certa despolitização da pedagogia em relação ao padrão Azevedo" (Toledo, 2020, p. 151), tendo em vista que a discussão entre esses campos era uma característica marcante anteriormente. Essa politização da Pedagogia, constatada no período em que Azevedo foi o diretor da Biblioteca, seria mais uma evidência de como o autor/diretor priorizava a Política Educacional na escolha das obras.

Novos caminhos e novos fins[12] é a primeira obra da coleção Atualidades Pedagógicas examinada nesta tese, sendo que foram consultados, para essa pesquisa, dois exemplares de diferentes edições: a primeira, de 1931, e a 3ª, de 1958. Não foi possível localizar, até o momento, um exemplar da segunda edição, publicada entre a edição de 1931 e a reedição de 1958, tomada como terceira, o que nos leva a crer que a editora Melhoramentos considerou a reimpressão de 1934 como uma segunda edição. Segundo Toledo (2020), *Novos caminhos* está entre as 12 obras de menor tiragem de toda a coleção, com apenas 1.500 exemplares impressos. Essas considerações permitem entender um dos motivos que dificultaram a localização de exemplar dessa primeira edição, enquanto outras edições e obras foram encontradas com facilidade. No entanto, dentre os textos com baixa tiragem, esse também foi o único reimpresso, em 1934.

Trata-se de um livro composto por diferentes conferências e palestras proferidas por Fernando de Azevedo ao longo dos anos, mas publicados pouco depois de ele ter deixado o posto de Diretor-Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Nesse sentido, não se trata de uma obra pensada para um livro, mas um conjunto de escritos preparados para serem proferidos em falas públicas, que, posteriormente, foram reunidos, revistos e formatados para assumirem a forma de

[12] A primeira edição dessa mesma obra (1931) foi adquirida da Livraria Calil Antiquária, e não parece ter sido de algum acervo de biblioteca institucional. O exemplar apresenta apenas uma assinatura, na folha de rosto, que não pode ser identificada, além de sublinhados a lápis ao longo do texto. A edição mais antiga está razoavelmente mais desgastada, mesmo que tenha pertencido a um acervo pessoal, enquanto a outra edição apresenta-se quase nova, mesmo tendo em seus registros diversos empréstimos para estudantes que consultaram o acervo da biblioteca. Nas bibliotecas das universidades da Região Metropolitana de Porto Alegre, Vale do Taquari e Alto da Serra do Botucaraí, a única edição disponível e localizada dessa obra foi a terceira, da Editora Melhoramentos, datada de 1958. Na primeira edição, os espaços das orelhas são deixados em branco, apesar de sua importância para "divulgar o conteúdo do livro e seu autor e mais para divulgar a Coleção e seu editor, reforçando o projeto político contido nas Atualidades Pedagógicas" (Toledo, 2001, p. 130). Nas edições seguintes, esses espaços apresentam a divulgação de novas obras e a apresentação da coleção. As informações a respeito da coleção estão no verso da falsa folha de rosto, onde se lêem não só as próximas obras do autor pela CEN, mas também títulos de livros seus publicados anteriormente em outras editoras.

livro. Isso fica evidente quando se observa a informação de que a obra inclui conferências pronunciadas ainda no ano da publicação, o que pode indicar que talvez só tenha chegado às livrarias em 1932, como fica evidente pela matéria jornalística d'*O Estado de S. Paulo*:

> Livro utilíssimo, indispensável para a compreensão do problema educacional. Rico de ideias e de sugestões práticas, representando a mais completa synthese que já se escreveu sobre os fins, os fundamentos e processos da educação nova. Capítulos: A escola nova e a reforma. A formação do professorado e a reforma. Sociologia e educação. A educação profissional e a reforma. O problema da saúde e a escola nova, etc (O Estado de S. Paulo, 1932, p. 17).

Como se pode ler acima, *Novos caminhos* apenas aparece como uma "novidade literária" em *O Estado de S. Paulo*, jornal dirigido por Júlio Mesquita Filho, em março de 1932. Inclusive, o texto do jornal apresenta a obra como "a mais completa synthese [sic] que já se escreveu" sobre o tema e "indispensável para a compreensão do **problema educacional**" (O Estado de S. Paulo, 1932, p. 17, grifos nossos). A expressão "problema educacional" é, assim, uma espécie de argumento de importância da obra e que aponta sua atualidade, aliada à designação de "nova" Política de Educação.

Ainda nessa primeira edição, após a folha de rosto, há uma página onde foram impressas opiniões a respeito do tema da obra, a saber, a Reforma de 1927. Constam três menções que elogiam a reforma e a qualificam como uma "verdadeira revolução", um "modelo para as outras", obra das mais "notáveis do nosso tempo" e algo que "nenhuma capital do mundo poude [sic] realizar" (O Estado de S. Paulo, 1931, p. 1). Desse ponto de vista, apesar de constituída por diferentes textos, trata-se de obra com unidade temática bem definida: um livro sobre a Reforma da Instrução Pública no Distrito Federal de 1927. Assim, mesmo que o autor se debruce sobre questões arquitetônicas, sobre o ensino profissional, aspectos da cultura, elementos para uma sociologia, entre outros, todos os textos do livro se ocupam, em um momento ou outro, da referida reforma.

Além disso, se considerarmos que "(...) os textos, quaisquer que sejam, quando são interrogados não mais somente como textos, transmitem uma informação sobre o seu modo de usar" (Bourdieu, 2011, p. 235), podemos afirmar que a obra de Azevedo opera como uma espécie de propaganda das ações

reformistas promovidas no Rio de Janeiro e das convicções que levaram a essas reformas. Podemos indicar, conforme João Adolfo Hansen, que os textos de Azevedo constituem “um tecido de proposições, ou seja, uma complicação, literalmente, um conjunto de relações simultâneas que se desdobram horizontalmente na sequência e verticalmente nas referências, relacionando-se com outros desdobramentos” (Hansen, 2019, p. 62). Em síntese, apesar da pretensa unidade das obras sob um título que as designa, no caso aqui examinado, boa parte dos textos foram compostos por uma reunião de palestras e conferências ministradas pelo autor. E mesmo quando isso não está indicado, a linguagem adotada faz acreditar que também os textos não sinalizados como palestras possivelmente tenham sido escritos como se fossem destinados à apresentação oral. Daí o fato de que muitos capítulos soam como repetitivos, abordando recorrentemente temas discutidos em capítulos antecedentes.

Entre outubro e novembro de 1930 ocorre a chamada Revolução de 30. Nesse momento, o então prefeito do Distrito Federal, Antônio Prado Júnior, é deposto e exilado juntamente com o aliado, Washington Luís. Ainda em 14 de novembro, Vargas cria a Secretaria denominada Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, uma primeira versão do que viria a ser, futuramente, o Ministério da Educação (MEC), a ser comandado por Francisco Campos durante o Governo Provisório. Fernando de Azevedo deixa a Direção de Instrução Pública, retorna a São Paulo e ocupa-se com a direção da nova coleção da Companhia Editora Nacional, envolvido também na redação e publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Analisamos o conteúdo do Manifesto no capítulo anterior, pois, publicizado em 1932, foi o principal documento a defender as ideias escolanovistas naquele período. Enquanto marco histórico da educação nacional, tal documento defende uma educação pública, única, laica e obrigatória, além da formação integral do aluno, ao passo que denuncia os problemas do sistema educacional brasileiro (Ferreira, 1993). Num período de disputas acirradas, o Manifesto havia se originado ainda no contexto da IV Conferência Nacional de Educação, quando internamente a Associação Brasileira de Educação (ABE) debatia acaloradamente quais ideias e propostas seriam capazes de pressionar o Governo Provisório de Vargas e, com isso, promover as mudanças educacionais necessárias (Penna, 2010). Em razão das diferenças ideológicas escancaradas na ABE, o Manifesto foi responsável por

não só demonstrar a força do grupo escolanovista, mas demarcar a saída dos católicos, que não se sentiam representados na associação e criaram a Confederação Católica Brasileira de Educação (Carvalho, 1994). Para além das diferenças de ideias no que tange à esfera educacional, a divisão da ABE pode ser interpretada no contexto de acirramento das disputas políticas no Brasil pré-Estado Novo, com movimentos políticos antagônicos, como a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e a Ação Integralista Brasileira (AIB), extremamente ativas nas suas ações e manifestações (Vidal, 2013).

A radicalização do período teve impactos para além dos conflitos ideológicos na ABE, sendo Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, por exemplo, acusados de serem “comunistas” pelos educadores católicos. A realidade brasileira estava integrada, nesse caso, a um cenário internacional também conturbado, onde se vivenciava a ascensão do nazifascismo, do socialismo soviético e, consequentemente, a derrocada do liberalismo clássico, que sofria com o Crash da Bolsa desde 1929. Segundo o historiador britânico Eric Hobsbawm, as forças antiliberais estavam formadas por pelo menos três tipos: uns eram apenas conservadores ou autoritários tradicionais, que poderiam ou não aliar-se a fascistas, por afinidades ideológicas, mas tornarem-se seus alvos. Outros eram apoiadores de regimes conservadores, sustentados pelas ideias de hierarquia social que se ligavam às ideias corporativistas e até mesmo religiosas. O terceiro tipo de movimento antiliberal era o que se podia chamar de fascista, de fato, com exemplos evidentes na Alemanha, com Hitler, e na Itália, com Mussolini. Apesar de diferentes, assemelhavam-se porque:

> Todos eram contra a revolução social, e na verdade uma reação contra a subversão da velha ordem social em 1917-20 estava na raiz de todos eles. Todos eram autoritários e hostis às instituições políticas liberais, embora às vezes mais por motivos pragmáticos do que por princípio. Tudo tendia a favorecer os militares e promover a polícia, ou outros grupos de homens capazes de exercer coerção física, pois estes eram o principal baluarte contra a subversão. E de fato, o apoio deles foi muitas vezes essencial para a direita chegar ao poder. Todos tendiam a ser nacionalistas, em parte por causa do ressentimento contra Estados estrangeiros, guerras perdidas ou impérios insuficientes, e em parte porque agitar bandeiras nacionais era um caminho tanto para a legitimidade quanto para a popularidade (Hobsbawm, 1995, p. 116-117).

Portanto, um dos elementos crescentes internacionalmente era o sentimento de que o perigo comunista ou esquerdista precisava ser combatido. Como sabemos, no Brasil essa concepção direitista progrediu até justificar o golpe varguista, sustentado principalmente numa narrativa sobre o risco da revolução comunista, mas continuou influenciando o Estado Novo e, depois do seu fim, pautando a militância da direita política nacional. Antes que a radicalização piorasse ainda mais, Azevedo envolveu-se com a Direção Geral da Instrução Pública de São Paulo, onde permaneceu por aproximadamente sete meses, tempo suficiente para aprovar o Código de Educação (Decreto-Lei nº 5.884), com uma série de reformas administrativas e a inclusão de sociologia e educação física nas grades curriculares.

Interessante perceber a obstinação de Fernando de Azevedo, que continuou a trabalhar em projetos educacionais mesmo considerando que, após 1934, "pareceu declinar, no Brasil, a campanha de renovação escolar que se vinha desenvolvendo com uma crescente intensidade havia mais de dez anos" (Azevedo, 1963, p. 676). Em 1933, por exemplo, são realizadas eleições legislativas para instalar a Assembleia Nacional Constituinte, o que mantinha o debate sobre educação fervilhando. Também nesse ano, as discussões em torno da criação da Universidade de São Paulo (USP) passam a se intensificar, pois Armando Salles Oliveira assinaria, em 1934, a anistia de exilados como Júlio Mesquita Filho[13], um dos entusiastas da ideia e parceiro de longa data de Fernando de Azevedo. Assim, em janeiro de 1934 é assinado o Decreto-Lei nº 6.283, redigido por Azevedo, que também acaba participando da comissão de redação final do texto responsável pela criação da USP. Como se vê, a jornada azevediana em solo paulista rendeu bons frutos, com sua contribuição efetiva na construção da educação básica e superior de São Paulo.

Quando estava na Direção de Instrução do Distrito Federal, em 1935, e diante das acusações de comunista, Anísio Teixeira precisou exilar-se na Bahia, tendo passado também pelos Estados Unidos. De outra parte, para Azevedo as oportunidades só faziam aumentar. Nesse ano recebeu um convite para participar da Delegação do Ministério da Educação e Saúde Pública no Congresso de

[13] Júlio Mesquita Filho exerceu participação ativa na Revolução Constitucionalista de 1932, utilizando como instrumento do levante *O Estado de S. Paulo*, em favor da luta para que a Assembleia Nacional Constituinte fosse instalada e a nova constituição estabelecida (Capelato, 1982).

Educação, sendo eleito por Gustavo Capanema, então Ministro da pasta, e até hoje aquele que ficou por mais tempo no cargo.

Nos anos seguintes, o autor continuou a publicar livros e realizar palestras. Tanto que data dessa época, mais precisamente de 1937, a primeira edição de *A educação e seus problemas*[14]. Para a tese, foi feita a consulta de uma edição de 1946, publicada pela Companhia Editora Nacional (CEN) no contexto da Atualidades Pedagógicas. Os capítulos, segundo as notas de rodapé, somam textos publicados em outros veículos, conferências e discursos proferidos em anos anteriores. O primeiro capítulo constitui recorte do Manifesto dos Pioneiros de 1932. Há textos sobre educação rural, a questão universitária, outro sobre a unidade e integração nacional, uma discussão sobre a redefinição do papel do livro naquela época, mulheres no mercado de trabalho e o ensino das línguas clássicas (este último, sem qualquer menção a sua data).

Todos esses textos estavam presentes na primeira edição, de 1937, mas o capítulo “Educadores e homens de letras” está datado como sendo de 1945, o que significa que ele foi introduzido apenas na segunda edição. Trata-se de texto proferido na cerimônia de premiação (Prêmio Machado de Assis) de Azevedo pela obra “A cultura brasileira”, considerada um dos maiores clássicos da educação brasileira. Na introdução desse discurso, por duas vezes Azevedo descreve sua obra como dedicada a tratar “dos problemas de educação” e da “renovação da cultura” (Azevedo, 1946a, p. 345-347), o que leva a pensar sobre como ele também concebia a missão editorial e intelectual da Atualidades Pedagógicas. Pela posição que ocupa na obra, esse capítulo escrito em 1945 provavelmente substitui outro, de 1921, que não foi localizado na segunda edição analisada. Assim, há textos escritos e proferidos entre 1932 e 1945, os quais tratam dos temas relacionados antes. Enquanto livro, a obra tem como tema central o problema educacional e destina-se sobretudo a professores e administradores educacionais, mas que provavelmente transitou junto a diferentes públicos ligados às ciências humanas e sociais, tendo em vista que cada discurso teve como alvo um conjunto diverso de pessoas. Assim

[14] *A educação e seus problemas* teve sua primeira edição em 1937, mas só foi possível ter acesso, para essa pesquisa, a uma segunda edição, disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS. O exemplar consultado foi adquirido na Livraria do Globo, cujo selo persiste colado na folha de rosto. Esse mesmo exemplar possui registro de retirada em uma etiqueta de empréstimo parcialmente arrancada, onde se pode ver a data de 16 de novembro de 1964, além de outra inscrição com data de 24 de abril, sem possibilidade de identificar o ano correspondente. Assim, a obra analisada foi a edição publicada pela CEN na Atualidades Pedagógicas, de 1946.

como *Novos caminhos e novos fins*, a escrita adota um tom ensaístico, apesar de citar mais referências que a obra anterior (ainda sem sistematizá-las numa lista), e abordar algumas questões com maior profundidade.

Escritos em meados da década de 1930, portanto, os textos de *A educação e seus problemas* são fortemente marcados pelo acirramento ideológico daqueles anos. Publicado no ano do Golpe do Estado Novo, o livro esteve imerso num contexto em que o posicionamento político entre esquerda e direita era crucial, seja pelo crescente anticomunismo ou ainda pela ascensão do fascismo no Brasil e na Europa. Sob acusações de comunista, como referido anteriormente, vindas dos educadores católicos, Azevedo contra-argumentava: como poderia o Estado, tão conservador, agir de modo a insuflar politicamente os estudantes? Ele, então, citava John Dewey para mostrar que o ensino público em tudo se organiza para não "produzir o movimento, a vida social dinamica, o desenvolvimento progressivo da educação mas para produzir a ataxia, a paralisia, a morte" (Azevedo, 1946a[1932], p. 123). Mesmo diante de um clima hostil ao que era público, muitas vezes Azevedo posicionou-se em defesa de uma educação para todos, "substituindo a escola de uns pela escola para todos" (Azevedo, 1946a[1933], p. 41), como propugnava o Manifesto dos Pioneiros.

Além disso, o autor critica a interferência política no ensino público, quando debate também sobre o papel do Estado na educação. A partir das tensões até aqui indicadas, Azevedo elaborou um debate a respeito da administração pública e privada na educação, o que refletia não só o contexto político de radicalismo marcado pelo anticomunismo e a ascensão do fascismo, mas as discussões sobre a importância da escola pública. É preciso referir, nesse caso, que a expansão do ensino secundário, ocorrida após o Decreto 19.980, de 18 de abril de 1931, oportunizou para a rede privada um terreno fértil para crescimento. "(...) Explorado não raramente como um negocio" (Azevedo, 1943[1937], p. 64), o ensino secundário nas escolas privadas era tratado pelo autor como um dos maiores problemas da educação nacional, justamente pelo caráter comercial que adquiriu após a Reforma Francisco Campos, quando foi propiciado o aumento na oferta do número de vagas, sem conjuntamente oferecer as condições necessárias para que se mantivesse o ensino de qualidade. Como veremos no capítulo seguinte, a crítica à expansão desordenada do ensino secundário através das escolas privadas constitui um dos pontos mais criticados por Anísio Teixeira.

Apesar dos acontecimentos que cada vez mais tolhiam a liberdade de alguns brasileiros, haja vista a situação de Anísio, que se exilou desde 1935, Fernando de Azevedo passou o final da década de 30 ampliando sua esfera de influência intelectual. Em 1938, foi eleito Presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE), além de escolhido para presidir a VIII Conferência Mundial da Educação, evento que acabou não se realizando em função da Segunda Guerra Mundial. Ainda no mesmo ano, apesar de recusar a nomeação de Getúlio Vargas para ser o presidente da Comissão Censitária Nacional, alegando motivos de saúde, foi convidado por Teixeira de Freitas Azevedo e iniciou a escrita de "A Cultura Brasileira", que seria uma introdução ao volume contendo o Censo de 1940. Também entre o final da década de 1930 e o início dos anos 1940, o autor envolveu-se intensamente com publicações sobre sociologia, além de criar e ocupar uma série de funções burocráticas e administrativas na Universidade de São Paulo (USP), onde se manteve como professor de Sociologia, apesar das diversas mudanças ocorridas nessa disciplina ao longo dos anos (Castro, 1994).

Dedicado ao amigo Octalles Marcondes Ferreira, proprietário da Companhia Editora Nacional, o livro de Azevedo, *Velha e nova política*[15]*,* foi publicado em 1943, como volume 40 da série Atualidades Pedagógicas. Na orelha dessa edição, o autor a inclui numa tríade junto a *Novos caminhos e novos fins* (1931) e *A educação e seus problemas* (1937). Em comum, além do fato de terem sido livros classificados como dedicados à "Política Educacional", os três verdadeiramente tratam, em especial, da relação entre política e educação. Os textos que compõem *Velha e nova política* foram escritos entre 1931 e 1941 e neles seu autor é apresentado como um ensaísta, crítico literário e sociólogo, mas também educador e reformador dos mais comentados.

Velha e nova política é a obra que mais destoa de todo o *corpus* da tese, pois é a única que não tem como foco central analisar ou propor mudanças na educação brasileira. Os primeiros três capítulos foram dedicados a personalidades que, na visão do autor, tiveram influência positiva na política nacional, como Vicente Licínio,

[15] Com tiragem de 1.600 cópias, o exemplar de *Velha e Nova Política* consultado foi adquirido pela Universidade de Porto Alegre, em 1948. A obra de Azevedo analisada não possuía identificação de doação, mas isso teria ocorrido em 1977, segundo informações do acervo. Um carimbo da Universidade de Porto Alegre, novamente, com inscrição de 1948, mostra que a obra passara pela Biblioteca Central da UFRGS. Outros carimbos, nas páginas 101 e 133, com a inscrição "Universidade do R. G. do Sul - BIBLIOTECA CENTRAL" confirmam essa hipótese. Sem empréstimos registrados no sistema, a etiqueta colada no final do exemplar apresenta nove retiradas entre os anos de 1977 e 2002.

falecido em 1931, Frota Pessoa, companheiro de Manifesto dos Pioneiros e Júlio Mesquita Filho, do periódico *O Estado de S. Paulo*. Os capítulos seguintes incluem um discurso proferido por ocasião da formatura da primeira turma de professores de ensino secundário da USP, em abril de 1937, assim como um discurso proferido em 1938 na ABE em comemoração aos 10 anos da Reforma Azevedo no Rio de Janeiro e um pronunciamento a convite do Clube dos Bandeirantes, em homenagem a uma educadora paulista, não constando a data dessa manifestação. O sétimo capítulo foi escrito por ocasião da posse na diretoria da ABE, em 1937, enquanto os capítulos ulteriores constituem uma oração na formatura de músicos, o discurso de Azevedo quando tomou posse do cargo de Diretor do Instituto de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1941, assim como o discurso pronunciado em 1941 para professores e estudantes da Faculdade de Filosofia e, por último, uma oração como paraninfo na solenidade dos cursos do Instituto de Educação de Florianópolis, em dezembro de 1941. Desse modo, a obra não tem uma unidade explicitada e agrupa textos elaborados para públicos muito diversos. O tema geral dos textos, invariavelmente, envolve educação, cultura e política, mas há alguns focados em cursos e turmas de formandos, personalidades, relatos autobiográficos e até alguns textos mais gerais direcionados a professores.

Seguindo meu caminho[16] é a primeira obra do autor publicada após o fim do Estado Novo, com sua primeira edição em 1946. Ela expõe aos leitores uma série de conferências sobre “educação e cultura”, e nos diferentes capítulos são discutidos temas como as universidades do futuro, o nacionalismo e suas relações com a cultura, asserções sobre a indústria do livro, democracia, liberdade e educação, entre outros. Destaca-se ainda uma conferência intitulada “Educação para a democracia”, apresentada no Congresso Brasileiro de Educação de 1945, que tem o mesmo título da obra de Anísio Teixeira, publicada em 1936. Outro capítulo interessante é “O problema da educação nacional”, texto de entrevista publicada em 1944. Incluem-se ainda textos críticos diversos sobre outros autores, estatísticas e um discurso de agradecimento por homenagem feita ao autor. Assim, trata-se de um livro com textos variados apresentados ao longo da década de 1940.

[16] O exemplar analisado foi adquirido pela Universidade de Porto Alegre pouco tempo depois de seu lançamento, em 1948, tendo sido doada pela Biblioteca Central da UFRGS ao acervo atual, em 1976. Sem empréstimos desde 2010 – obras do acervo histórico não podem ser retiradas – o livro apresenta uma etiqueta com um empréstimo feito em 1962.

No Correio Paulistano de 30 de junho de 1946, a obra *Seguindo meu caminho* é tratada por Pedro da Silva Dantas como um livro “a propósito de educação” (Correio Paulistano, 30/06/1946, p. 18), mesmo que também esteja envolvido em assuntos como a cultura. Nos anos 1940, Azevedo esteve imerso na escrita de “A cultura brasileira”, a pedido do IBGE, e então podemos interpretar algumas das ideias presentes na obra. A participação num empreendimento científico da magnitude do referido Censo talvez tenha contribuído para Azevedo afirmar que o fracasso das ações de modernização no Brasil se devia ao fato de que “as reformas sociais, econômicas, escolares” foram feitas “em geral com o mais rudimentar empirismo ou pelo idealismo das doutrinas” e que elas “não cuidavam de procurar um ponto de apoio mais sólido nas observações estatísticas” (Azevedo, 1946b[1944], p. 194). Essa espécie de cientificismo azevediano comparece com frequência nas enunciações analisadas adiante, nesse capítulo. Entretanto, apesar de brevemente apresentadas as suas obras sobre Política Educacional que integram o *corpus* da tese, torna-se imprescindível discutir a importância do autor enquanto esteve à frente da coleção Atualidades Pedagógicas.

Conforme referimos na introdução, segundo Toledo (2001) há dois tipos de “padrões” de edição na Atualidades Pedagógicas, a saber, o “Padrão Azevedo”[17] e o “Padrão Penna”. O primeiro marca a fase em que Fernando de Azevedo esteve no comando da Biblioteca Pedagógica Brasileira, entre 1931 e 1950, enquanto o segundo padrão corresponde ao intervalo entre 1950 e 1981, quando Damasco Penna assumiu a direção da coleção. As diferenças entre as fases passam por aspectos como a capa, diagramação, origem dos autores e mesmo a ênfase em novas publicações ou reedições (Toledo, 2020). Nesse ponto, podemos pensar a especificidade do trabalho realizado por Azevedo indagando qual o peso político e legitimador desse cargo e que interesse poderia haver no convite para que o educador ocupasse essa função. Segundo Toledo, uma das atribuições dos diretores especializados escolhidos pelo editor-geral era a de administrar as coleções. Assim, os diretores ficavam responsáveis por pesquisar e escolher os manuscritos de interesse para o público visado pela coletânea. Em se tratando da

[17] Segundo Toledo (2001), o chamado Padrão Azevedo integra um conjunto de títulos pertencentes a uma primeira fase de publicações. Nessa etapa a direção de Fernando de Azevedo priorizava primeiras edições e autores nacionais, de modo que priorizar a si mesmo também foi característica marcante desse padrão. Já o Padrão Penna focava em reedições e traduções de autores estrangeiros.

Atualidades Pedagógicas como uma coleção voltada para professores e educadores, as obras reunidas deveriam corresponder ao que se julgava ser do interesse desse público, a partir da análise realizada por Fernando de Azevedo. Esse trabalho também é aquele que permite a correspondência de identidade entre os textos e o conjunto, controlando os lugares de difusão do livro e seus impactos (Toledo, 2020, p. 79)

Nesse sentido, assim como a função-autor assegura à obra uma unidade, o diretor faz o mesmo em relação à coleção. Para Chartier, a função-autor inclui não apenas a ordem do discurso, mas a ordem dos livros, ou seja, “esta invenção fundamental que faz com que um mesmo objeto torne legíveis a coerência ou a incoerência de uma obra atribuída a uma mesma identidade” (Chartier, 2014b, p. 61). Ao selecionar títulos e autores, o diretor garante ao leitor a ideia de que um livro faz parte de um conjunto maior e a qualidade de uma obra é transmitida às demais apenas por pertencerem ao mesmo grupo das escolhas do editor. Além de uma “autoridade legitimadora” que atua na seleção e na formação de leitores, o diretor também integra uma estratégia comercial, uma vez que seu nome, reconhecido por sua autoridade, funciona como argumento de autoridade, elemento de propaganda e como uma das “chaves de difusão” das obras (Toledo, 2020, p. 80).

Afinal, se aquilo que nomeamos como autor é, em verdade, uma projeção do “tratamento que se dá aos textos, das aproximações que se operam, dos traços que se estabelecem como pertinentes, das continuidades que se admitem ou das exclusões que se praticam” (Foucault, 2001[1969], p. 277), então torna-se compreensível que o nome do editor e do autor possam ser transformados, como no caso de coleções, numa estratégia de “substituição do nome do autor, como um dos principais chamarizes do livro, pelas outras características materiais nela ordenadas: preço, capa, gênero etc.” (Toledo, 2001, p. 33). No caso da coleção Atualidades Pedagógicas, como não pensar na substituição do autor diante do fato de que o diretor é, ao mesmo tempo, autor e diretor/editor?

Nesta tese, mostra-se fundamental estabelecer as problemáticas sobre autoria no que diz respeito a Fernando de Azevedo frente à coleção Atualidades Pedagógicas, considerando a posição de organizador que ele ocupou. Azevedo foi, ao mesmo tempo, aquele que constituiu uma rede de produtores/autores de textos vinculados a certas temáticas, ligou nomes de autores e tradutores para referendar a qualidade das obras e, dessa forma, procurou garantir resultados positivos em

termos de mercado e mesmo na constituição de um novo público consumidor no campo da cultura, ao publicar suas próprias obras no contexto da coleção (Toledo, 2001). Dessa forma,

> (...) ao colaborar para a criação de novos públicos, e também conformar suas percepções, gostos, interesses, ideias etc., pode-se sugerir que sua trajetória editorial foi um dos caminhos a partir do qual Azevedo agiu diretamente sobre a cultura brasileira, contribuindo em sua modelagem ao selecionar, promover e/ou silenciar determinadas interpretações sobre a nação (Nascimento, 2020, p. 272).

Sobre esse aspecto, pode-se considerar que ao se colocar à frente da coleção, Azevedo vislumbrou a oportunidade de fazer o mesmo que muitos outros organizadores da época, que vinculavam "seus projetos às coleções para as quais eram chamados a organizar, ganhando espaços estratégicos para a divulgação de suas ideias e as dos grupos aos quais estavam vinculados" (Toledo, 2020, p. 82). Nas palavras de Eliane Dutra:

> As coleções foram uma expressão material da política de popularização da leitura, e também da especialização profissional e divisão de trabalho no campo editorial, uma vez que demandava políticas de acervos editoriais e reforçava o papel estratégico do editor, que se tornava **um especialista responsável** tanto pela definição de um perfil, ao decidir pelo critério de reunião, ou de seleção das obras, de uma coleção – seja pelas compilações de autores sobre um mesmo tema; em obras de um mesmo gênero ou destinação reunidas em série, ou, compartilhando traços materiais uniformes, como cor, logotipo tamanho – quanto pelo direcionamento da atuação da editora para determinadas faixas do mercado de livros (Dutra, 2004, p. 6, grifos nossos).

Desde o lugar de editor, a importância de Azevedo foi considerável. Observando as publicações da coleção Atualidades ao longo do tempo, verifica-se que suas escolhas aparecem no topo das que possuem números mais expressivos de reimpressões, além de maiores tiragens[18]. São também as obras de Azevedo que possuem maior longevidade, tendo sido impressas nas décadas de 1930 e 1940, e persistido no catálogo até a década de 1980, quando a Companhia Editora Nacional encerrou as atividades da série (Toledo, 2020). Ainda, entre as obras escolhidas pelo diretor, os textos de sua autoria ocuparam cinco posições entre as dez obras

[18] As obras sobre Política Educacional, nesse caso, não podem ser usadas como referência. Acontece que alguns temas, como Psicologia Educacional, por exemplo, eram sucessos de vendas, enquanto outros títulos possuíam tiragens e vendas bem menores. Os editores, dessa forma, buscavam equilibrar interesses comerciais e intelectuais, de modo a viabilizar a manutenção da série.

mais reimpressas. O que ficou conhecido como “Padrão Azevedo”, portanto, representou a essência e a vitalidade de uma coleção dedicada especificamente ao público docente, e teve o próprio diretor como um dos autores mais expressivos.

Conhecido como pensador e reformador do campo educacional, o autor recebeu, nas orelhas e nas contracapas das obras da coleção, destaque às suas qualidades, projeção e reconhecimento no campo educacional. Sua autoridade emprestou às obras da série o estandarte de terem sido selecionadas por um *expert* nos assuntos concernentes à formação de professores, missão a que a Atualidades se propunha. O reconhecimento era tamanho que, mesmo após deixar a função de diretor, Azevedo continuou a ser mencionado nas obras publicadas como o criador da coleção (Toledo, 2020).

Diante do exposto, decorre que Fernando de Azevedo, como autor e editor/diretor desempenhou uma função-autor bastante particular. Funcionou não apenas como garantidor da unidade de um discurso no conjunto de uma obra, mas emprestou sua capacidade de coesão discursiva à série Atualidades Pedagógicas como um todo. Assim, ela simbolizou tanto um conjunto de títulos direcionados a professores, quanto uma seleção de obras voltadas para professores e selecionadas por um especialista no tema, que por sua vez não era um simples educador, mas um reformador, um líder do movimento pela renovação educacional, um intelectual de prestígio na imprensa etc. Esses aspectos, como destacado acima, tiveram tanta importância quanto os conteúdos das obras, pois se entrelaçaram com as discussões propostas em vários capítulos das obras assinadas pelo autor.

Antes de afastar-se da direção da coleção, Azevedo publicou ainda *As universidades no mundo de amanhã* (1948), além de incluir em seu currículo uma rápida passagem como Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo, em 1947. Na USP, tornou-se ainda chefe de departamento, onde permaneceu até a data de sua aposentadoria, em 1961. Entre publicações de novas obras, participações em conferências e organizações de eventos acadêmicos, Azevedo também integrou, a partir de 1955, a Direção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP), a convite de Anísio Teixeira. Nessa função, foi responsável por publicar a revista Pesquisa e Planejamento e a série Estudos e Documentos, junto ao referido Centro.

Em 1959, enquanto discutiam-se amplamente os projetos e substitutivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Fernando de Azevedo redige o

“Manifesto ao Povo e ao governo: mais uma vez convocados”. Esse documento, assinado por 180 intelectuais e educadores brasileiros, objetivou combater o chamado Substitutivo Lacerda, que favorecia a oferta de educação básica por instituições privadas de ensino. Contra isso, o manifesto reafirmou o ideal de quase 30 anos antes, aquele dos Pioneiros que defenderam uma escola pública, laica, única, gratuita e universal. Por fim, a LDB foi aprovada tentando incorporar diferentes propostas (Castro, 1994).

Com o Golpe de 1964, segundo Penna (2010), Azevedo teve atuação importante, defendeu professores cassados pelo regime autoritário instaurado, acompanhando-os em seus interrogatórios nos Inquéritos Policiais Militares (IPM), conhecidos por serem as primeiras instâncias de acusação sofrida pelos opositores do regime. Ainda em 1964, Azevedo já era reconhecido como um “renovador” educacional, sobretudo pela obra publicada pela Fundação Visconde de Porto Seguro: “Fernando de Azevedo e a renovação da Educação” (Castro, 1994). Aproveitando-se desse destaque e reconhecimento, o autor redigiu seu “Manifesto dos Intelectuais, Pela Liberdade de Opinião”, lançado em 1965, onde são criticadas as ações dos IPMs contra cientistas, artistas e professores, os quais estariam sendo investigados por suas opiniões políticas. Nesses processos, os intelectuais eram considerados “subversivos” e as arbitrariedades os colocavam na prisão sem julgamento (Azevedo *et al*, 1965 *apud* Penna, 2010, p. 131-132).

Mesmo aposentado, o então professor emérito da Universidade de São Paulo, em 1968 foi empossado na cadeira nº 14 da Academia Brasileira de Letras, e saudado para a cadeira nº 23 da Academia Paulista de Letras, no ano seguinte. Em 1970, então com 76 anos, Azevedo fez a doação do seu arquivo pessoal para o Instituto de Estudos Brasileiros da USP. Em 1971, publicou “História de minha vida”, sua última obra, pela editora José Olympio. Faleceu aos oitenta anos, em 1974.

Nessa seção da tese, a apresentação de Fernando de Azevedo colocou em destaque sua biografia e trajetória intelectual. Evidentemente, seleções foram feitas no intuito de observar os elementos de interesse para a problematização aqui desenvolvida, enquanto outros foram citados rapidamente ou mesmo desconsiderados. Não se pretendeu, portanto, fazer uma narrativa da vida do autor, mas pôr em relevo aquilo que pode ser relevante e sugestivo à análise de suas obras. Por fim, foi realizada uma apresentação geral dos livros de sua autoria que integram o *corpus* da tese, considerando suas edições, características e breves

anúncios dos temas abordados. Ligando todos esses pontos aos contextos de escrita, o propósito foi mostrar como as pautas dos momentos históricos de emergência das obras e elas mesmas se relacionam com outros acontecimentos discursivos e não discursivos da época em que foram publicadas.

3.2 A ESCOLA ANTIGA, OS AGENTES SOCIAIS DA MODERNIZAÇÃO NACIONAL E AS RELAÇÕES ENTRE ESTADO E EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DOS PROFESSORES NAS OBRAS DE FERNANDO DE AZEVEDO

Esta seção dedica-se à descrição e análise das enunciações sobre educação escolar e professores, formuladas pelo autor nas obras analisadas. Dessa forma, constatam-se representações que caracterizam a precariedade do sistema de educação escolar, bem como as reformas levadas adiante na tentativa de sanar o problema. No que se refere à instituição, a escola é tratada como uma "escola antiga", sobretudo em função de sua orientação pouca prática e métodos considerados atrasados. Além disso, também se verifica como Fernando de Azevedo defende a importância da participação estatal na educação pública, mas ao mesmo tempo rechaça o uso das instituições escolares com fins político-partidários. Por fim, são analisadas as considerações do autor sobre os professores de sua época, onde se observa o ideal do professor como um "ativista social", que deveria possuir larga formação profissional, dada a importância de sua função.

3.2.1 A inexistência de um sistema educacional, a "escola antiga" e as reformas promovidas

O exame das quatro obras de Fernando de Azevedo[19] permite afirmar que comparecem enunciações mais frequentes e que se mostram como elementos centrais para a elaboração de argumentos do autor que confirmam sua análise e

[19] Será observado pelo leitor que, ao longo deste capítulo, são citados trechos das obras de Fernando de Azevedo intercalando publicações de diferentes períodos. Para evitar anacronismos, buscou-se situar cada discussão no contexto histórico correspondente aos acontecimentos da época. Além disso, cabe reforçar que o objetivo desta tese é examinar as representações elaboradas pelo autor, com foco nos trechos que apresentam recorrência temática ao longo de suas obras. Nesse sentido, as enunciações selecionadas são tratadas como parte de um conjunto de reflexões produzidas pelo autor, consideradas, de forma ampla, no intervalo de tempo em que os textos foram escritos e publicados, isto é, entre 1931 e 1946.

concepção sobre a escola. As representações, em certa medida, ajudam a sustentar outros argumentos que delas dependem e, assim, configuram uma formação discursiva (Foucault, 2008). A primeira dessas enunciações, portanto, é a de que os sistemas educacionais eram coleções de instituições isoladas, estando a escola primária desvinculada das necessidades e anseios comunitários. Segundo Azevedo (1931), o mesmo ocorria com as escolas técnicas e profissionais, que funcionavam de maneira desarticulada e sem planos coordenados. Por sua vez, as escolas normais eram como “liceus para moças” e estavam apartadas de suas finalidades profissionais.

Em função disso, para Azevedo, reforçava-se um imobilismo social que fazia das escolas, portanto, cúmplices dos males sociais. Daí também derivava a acusação de que nessas instituições havia certo elitismo, dado seu caráter excludente. Tal característica podia ser comprovada, segundo o autor, quando se percebia que as escolas secundárias estavam focadas em atender às exigências das escolas superiores e profissões liberais, sendo a educação técnica e profissional vista pelo Estado como uma ameaça ao currículo tradicional das primeiras. Essa circunstância denotava a completa falta de visão, por parte dos governantes, do sistema educacional brasileiro como um todo, sendo ele orientado por diferentes perspectivas em cada um de seus níveis:

> (...) Os que porventura ja a tiverem apagada, a lembrança do que eram, no Brasil, até ha pouco mais de um decenio, a estreiteza e o desprestigio da educação nacional, para o estudo e a solução de problemas raras vezes se levantavam, como vozes clamando num deserto. Pois, uma educação pública, sem lastro cultural e sem rumos definidos, desenvolvendo-se empirica e tumultuariamente [sic], ao capricho das circunstancias, entre a indiferença quasi hostil do meio e o parasitismo politico instalado no flanco das escolas, a que faltavam aparelhamentos e organização (...) (Azevedo, 1946a[1934], p. 355).

Como podemos depreender da citação de *A educação e seus problemas*, referente a um texto de 1934, momento de esperança para o avanço das ideias da Escola Nova no Brasil, Azevedo se valia de diversos adjetivos com o intuito de denunciar e insistir no argumento do quanto o estado da educação era desolador, em especial se pensado como um sistema. Podemos afirmar que esse era um cenário que viria a mudar diante da criação do MEC, em 1931, e das ações centralizadoras da Era Vargas em seu conjunto. Mesmo assim, a constatação de

Azevedo não deixava de evidenciar uma consequência das políticas educacionais anteriores, que haviam provocado um progresso deveras limitado, mesmo considerando as reformas da década de 1920.

Em todas as obras analisadas, mas sobretudo em *Novos caminhos e novos fins*, a educação escolar foi representada a partir da antinomia do antes e do depois da Reforma de 1927. Na medida em que o autor apresenta os avanços da reforma, também descreve a situação vivida até então. É nesse contexto que critica, inclusive, as reformas empreendidas anteriormente, embora não cite quais, e afirme que a maioria era superficial e sobrepunha-se à legislação escolar. Segundo suas palavras, as tentativas foram quase sempre resultado de um "grosseiro empirismo administrativo" (Azevedo, 1931, p. 23), e que por isso não buscaram resolver cientificamente os problemas educacionais enfrentados.

> A nossa educação deve ser mais científica do que literária, e visar tanto à cultura de uma elite, na extrema variedade de seus quadros científicos, técnicos, e artísticos, como ao melhoramento das massas trabalhadoras, urbanas e rurais. Sem a cultura científica e técnica em todas as especialidades, não poderemos reencontrar o sentido de nosso destino e a oportunidade única, que nos abriram as duas guerras mundiais, para a reconstrução nacional (Azevedo, 1946b[1944], p. 158).

O argumento de autoridade da ciência não é raro na retórica azevediana. Se o que ele chama de empirismo contrasta com uma postura planejada, científica, é porque sua concepção educacional está também carregada de uma visão cientificista da educação, onde soluções apressadas ou leigas são tomadas como impeditivos de mudanças necessárias na área. Não é por acaso que em outros trechos o autor irá incluir a docência nas "profissões de base cientifica" (Azevedo, 1946a[1934], p. 355) ou mesmo a defesa do incentivo de um "espírito cientifico" (Azevedo, 1931, p. 97) entre professores e alunos. Tais estratégias de delimitação dos campos de saber foram apontadas por Michel Foucault como estratégias de controle do discurso, de modo que uma "(...) vontade de verdade apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos — estou sempre falando de nossa sociedade — uma espécie de pressão e como que um poder de coerção" (Foucault, 2014, p. 17). Nessa mesma passagem, Foucault usa como exemplo o próprio discurso científico. Isso aponta para como o recurso a esse argumento, por parte de Azevedo, indica sua intenção de legitimar sua reforma

na medida em que desqualifica, de certo modo, aquelas outras não-científicas. Esse ideal cientificista não viria desacompanhado, mas colaborando com certa visão modernista, urbano-industrial, democrática e liberal.

Apesar dos avanços das ações reformadoras iniciadas em 1927, ainda havia muito por fazer. Enquanto houve crescimento no número de escolas de ensino secundário, segundo Azevedo sua qualidade rebaixou-se e, mesmo as reformas de maior sucesso não foram completamente implantadas. Para ele, um dos problemas centrais desse insucesso ligava-se ao caráter leigo da educação e da política nacional, em geral manejadas conforme os sabores do improviso, sem a capacidade técnica de planejamento ou mesmo sem utilizar-se de informações confiáveis.

Conforme discutimos quando abordamos o Inquérito de 1926, e como retomaremos no capítulo seguinte, o recurso aos instrumentos estatísticos dos censos escolares mostrou-se essencial na visão de muitos educadores escolanovistas e para que quaisquer ações educacionais fossem empreendidas. Essa posição coadunava com o referido ideal cientificista de modernidade e planejamento, contra a burocracia lenta, viciada nos favores pessoais, e vista como pertencente a um conjunto de práticas do século XIX. No campo da educação, a luta assumia o embate da escola moderna contra a escola tradicional, sendo a primeira representada pelos pioneiros, enquanto a segunda corresponderia aos católicos. Contudo, segundo Carvalho (1994), a apropriação dos ideais escolanovistas aconteceu nos dois grupos, com a diferença de que os católicos procuraram se restringir ao campo da doutrina pedagógica, depurando os aspectos políticos da Escola Nova. Os pioneiros, por outro lado, defendiam a posição de que o escolanovismo precisava incluir a discussão dos fins educacionais, relacionando educação e sociedade como um todo indissociável e atribuindo à escola o papel de promotora de mudanças sociais. Nesse contexto, o discurso de Fernando de Azevedo foi essencial:

> Propor *uma nova educação para uma nova civilização*, funcionava como *slogan* que, além de condensar o programa de reforma da sociedade pela reforma da escola, plataforma dos pioneiros, era dispositivo utilizado para fortalecer o movimento educacional, demarcando o campo de ação da "campanha de renovação educacional" (...) O que o slogan põe em cena no debate pedagógico não são questões técnicas ou metodológicas, mas questões de fins. Atrelar a discussão destas questões aos valores de uma civilização em mudança, autonomizando-a não somente do referencial doutrinário católico, mas, mais radicalmente, do campo dos valores

> postuladamente universais das filosofias perenes, era desautorizar, pela base, quaisquer pretensões católicas no domínio pedagógico (Carvalho, 1994, p. 76-77, grifos da autora).

Portanto, a partir da interpretação de Carvalho (1994), podemos entender como a retórica azevediana utilizou deliberadamente diversas terminologias e demarcações para não só postular o movimento escolanovista dos pioneiros como moderno e digno de atenção, enquanto projeto de educação e de sociedade, mas essa mesma estratégia discursiva ajudava a estigmatizar os católicos como um grupo preso às tradições pedagógicas consideradas ultrapassadas. Um exemplo marcante dessa proposital divisão dual era que Azevedo representava a "escola antiga" como uma instituição isolada do restante da sociedade, sem manter relações com os interesses externos e, assim, desvinculada das necessidades e anseios comunitários. Seria, em certa medida, uma escola que causava mal, pois, segundo o autor, favorecia o imobilismo social e possuía uma "feição antiga de escola classista" (Azevedo, 1931, p. 70), "frequentemente cúmplice dos males sociais" (Ibid., p.116).

Tal perspectiva implicou numa apreciação da metodologia do ensino das chamadas escolas antigas como "tradicionais", onde, segundo o autor, o mérito dos estudantes residia em exprimir e fixar aquilo que o professor lhes passava, sendo a sala de aula uma "sala-auditorio, em que o alumno se reduzia á passividade receptiva de lições dadas pelo mestre" (Ibid., 1931, p. 60). Tratava-se, assim, de um "ensino puramente expositivo, retórico, dogmático, doutrinal, apoiado na autoridade do mestre" e que, por tais características, era "um tipo de ensino já caduco, que pressupõe uma mentalidade intolerante e estéril, mas resistente na sua vontade de duração" (Azevedo, 1946b[1944], p. 112).

A título de exemplo, sobre a questão dos métodos, vale o destaque à crítica feita por Azevedo aos chamados "livros de textos", largamente utilizados pelos professores do período. Segundo o educador, esses materiais eliminavam a autonomia do professor, assumiam uma função arbitrária ao regular as leituras e atividades a serem executadas em sala de aula. Outra implicação muito cara aos escolanovistas e resultante desses materiais seria o fato de desconsiderarem os interesses e anseios das crianças, que se viam obrigadas a seguir uma cartilha pré-estabelecida. Desse modo, o ensino tornava-se, a um só tempo, menos eficiente e menos interessante, além de tolher o caráter criativo do fazer docente (Azevedo, 1946a[1933]).

Não bastasse o método “antigo”, o currículo também era desimportante, segundo Azevedo, pela sua falta de conexão com as demandas objetivas, soando como um estudo sem finalidade, focado apenas nos estudos subseqüentes:

> Toda a educação publica, baseada numa cultura geral, de carater literario, destinava-se a “preparar”, nos gymnasios, para as escolas superiores, em que se forjavam, no metal das “profissões liberaes”, as armaduras mais reluzentes para as lutas politicas e as menos rijas para as batalhas economicas. Educadores e politicos pareciam ver, na educação technica e profissional, pelo Estado uma “aggressão ao tradicional curriculo da escola secundaria”, organizado especialmente, em vista das exigencias das escolas superiores e, portanto, das profissões liberaes (Azevedo, 1931, 135-136).

Na “escola antiga”, o currículo baseava-se numa cultura geral e literária, destinada a preparar para as escolas superiores e as profissões liberais. Por isso, era sem conexão com a realidade concreta e sem finalidade prática. Além de apresentar metodologia antiquada, tal ensino teria o agravante de não preparar adequadamente para os fins sociais necessários. Isso porque, dizia Azevedo à época:

> A educação que, entre nós, quasi se reduz à “instrução” ou à transmissão de conhecimentos, e tem sido' portanto, marcada com um carater acentuadamente “intelectualista” (...) Nos valores que informam o nosso sistema educativo, ha ainda grandes erros de proporção. Um deles, a preponderância excessiva do “intelectual” sobre o moral e o espiritual (Azevedo, 1946b[1944], p. 156).

Portanto, com foco nas carreiras liberais posteriores e isolada das outras escolas pela organização administrativa ou pela não participação da comunidade, as escolas de modo geral adotavam ainda um “ambiente de disciplina, como pequenas collectividades automatas” (Azevedo, 1931, p. 62), o que reforçava sobremaneira seu caráter excludente e pouco interessado nas necessidades da sociedade. Segundo Azevedo, essa desarticulação era tão marcante que afetava até mesmo as escolas dirigidas à formação profissional, que “funccionavam até então desarticuladas, sem qualquer plano, que permittisse realizar por um esforço, seguido e coordenado, um ensino technico systematico, de accordo com as necessidades do paiz” (Ibid., p. 140).

Dessa forma, consistiam em escolas muito mais interessadas em sedimentar uma preparação para os estudos superiores, com metodologias consideradas ultrapassadas por Azevedo, e de caráter livresco, sem vínculos específicos com as

necessidades sociais. Nesse sentido, a educação mostrava-se muito voltada para o conhecimento a ser apreendido, sem a vinculação necessária dos conhecimentos ao seu uso prático. Daí a acusação de que esse sistema escolar era demasiado “intelectualista”, pois deixava de lado o “porquê” estudar “aquilo” que se está a aprender.

Com todos esses problemas, a “escola antiga” de Fernando de Azevedo sintetiza uma representação importante do discurso de crise da educação escolar. Ao longo de suas obras, o autor constrói uma narrativa que argumenta, inicialmente, sobre a fragilidade do sistema de educação existente, sobretudo na década de 1920. Posteriormente, ele sustenta que as reformas foram tentativas de solucionar a questão, mas relativiza as consequências positivas dessas medidas ao afirmar que algumas careciam de amparo científico, enquanto outras não puderem ser completamente realizadas. Nesse último grupo estaria inclusa a Reforma de 1927, no Distrito Federal, que conseguiu avanços no ensino primário do Rio de Janeiro. O início da década de 1930 trouxe uma tentativa de ampliar o acesso à educação, mas principalmente no ensino secundário viu-se decair a qualidade das escolas, a ponto de que os métodos e fins das instituições dessa época ainda eram “antigos”, já que relacionados a uma pedagogia tradicional, livresca, intelectualista e sem caráter prático que pudesse capacitar os estudantes para a vida profissional.

3.2.2 O papel do Estado na instrução pública e a interferência da política partidária na educação

Para Fernando de Azevedo, um dos maiores problemas da educação consistia no fato de que a escola era um espaço utilizado para a política partidária, sobretudo porque esse era um dos causadores de outros problemas. Durante cerca de 40 anos, diz o autor, a instituição fora um “ignóbil captiveiro político”, vivendo “annos de submissão ás injuncções partidárias” (Azevedo, 1931, p. 33). Tais circunstâncias impediam que mudanças reais fossem promovidas pelos agentes envolvidos, fossem eles professores ou estadistas, pois a educação pública estava “sob as garras de um favoritismo politico, sem consciencia e sem freios, que estabelecera uma situação cahotica, ferindo inevitavelmente de esterilidade todos os esforços do professorado” (Ibid., p. 242-243). Essa denúncia é particularmente relevante porque o “favoritismo político” afetou o próprio Fernando de Azevedo,

quando concorreu a uma vaga como professor do Ginásio do Estado de Belo Horizonte. Apesar de ter ficado em primeiro lugar no concurso, com a tese intitulada “A poesia do corpo”, a nomeação dependia da vontade do então presidente do Estado de Minas Gerais, Delfim Moreira, que escolheu por indicar um pugilista apadrinhado por aliados políticos (Castro, 1994). “Mais uma vez, em virtude das influências políticas regionais, ele se via desprestigiado e injustiçado” (Alves, 2004, p. 32). Apesar do reconhecimento de sua competência, que a própria tese havia angariado na imprensa mineira, a falta de alianças políticas afetara suas possibilidades de ingresso no serviço público.

Funções públicas e vieses partidários, para Azevedo, não deveriam se misturar a ponto de interferir na educação. As propostas de reformulação da escola deveriam ter por intuito fazer dela um instrumento de mudança de toda a sociedade, e não uma ferramenta partidária de grupos ou partidos que queriam, tão somente, colocar a instituição a seu serviço. Em função disso, a “intromissão desabusada da política na nomeação de professores” (1943, p. 64) representava um dos motivos que se somavam à decadente infraestrutura, à má remuneração dos professores, à falta de formação continuada e à falta de critérios na seleção dos quadros técnicos (Azevedo, 1943). Eis que se caracterizava, assim, um quadro de crise da educação.

Outro ponto importante consistia na precariedade do financiamento da educação pública no Brasil, o que leva a considerar a participação do Estado na educação da época. Em um texto intitulado “Estado e Educação”, incluso n’*A educação e seus problemas*, Azevedo retoma esse ponto para ampliar a questão. Nele, rebate as críticas da esquerda e da direita sobre a ação estatal na educação, embora considere os riscos da ação do Estado quando ele monopoliza as consciências dos alunos. Segundo o autor, a verdadeira manipulação das consciências ocorre quando o Estado deixa de cumprir a missão de ofertar educação a todos, de forma que apenas as classes privilegiadas têm acesso a esse direito. Nas palavras de Azevedo,

> O Estado, assumindo a função educacional e organizando a escola como um serviço público, não pode ter a pretensão nem tem a capacidade de se transformar num “rolo compressor”, de movimento retilino e automático, nivelador de indivíduos e grupos, quando estes se multiplicam nas sociedades modernas e aqueles tendem a diferenciar-se sobre a influência da variedade dos grupos que as constituem, com suas necessidades, ocupações e interesses particulares (Azevedo, 1946a[1932], p. 133).

Azevedo argumenta também que as ineficiências da educação pública não se deviam à incompetência do próprio Estado, em si. Ou seja, não era a essência da administração estatal que trazia prejuízos ao setor educacional, como alguns grupos insistem em afirmar nos dias de hoje, mas a forma como se estavam fazendo, à época, essas administrações. O autor, inclusive, afirma que as iniciativas privadas na educação deviam ter tantos erros como as públicas, mas que sobre essas não havia tantos holofotes quanto na esfera comandada pelo Estado.

A causa desses problemas, segundo Fernando de Azevedo, poderia ser sintetizada no que ele chama de "indiferença dos poderes públicos, mais diretamente responsáveis pelo ensino secundário" (1943, p. 64). Esse argumento é interessante pela sua ponderação. Afinal, quando critica especialmente os problemas do ensino secundário, Azevedo não poupa as empresas e as instituições particulares, que apresentavam problemas tão graves ou maiores que as escolas públicas. Mesmo nessas circunstâncias, pra ele o Estado tinha a responsabilidade, uma vez que a fiscalização era falha. A interpretação azevediana consistia em afirmar aquilo que se caracterizou, na República, como um descaso quase total com os "problemas de educação" (1943, p. 93), relegados ao último plano e tendo como consequência o desprestigio das atividades políticas.

De todo modo, o que para Azevedo conferia substância à sua crítica residia não apenas na constatação dos problemas da educação escolar mais básica, como o ensino primário e secundário, mas os problemas ligados à educação profissional que deveria, na visão do autor, ter o maior zelo por parte dos governos. No excerto a seguir, temos como exemplo o caso das escolas rurais:

> (...) uma escola rural, sem qualquer garantia de estabilidade, sem prédio, sem residência para o professor e sem terreno para os campos de ensaios de experimentação, sujeita aos azares da boa ou má fortuna que acompanha o mestre inexperiente em meio estranho, não justifica a mais vaga esperança de que possa viver dentro do "habitat" rural e tirar dele os motivos próprios da aprendizagem, "que modificará o indivíduo, dando-lhe a atitude do excelente homem do campo, conhecedor deste e por este verdadeiramente educado... (Azevedo, 1946a[1933], p. 73).

A escola rural, como as escolas profissionais e as escolas normais, por terem o sentido prático de preparar os estudantes para as necessidades imediatas, guiadas pelo trabalho que exerceriam posteriormente, para Azevedo, deveriam ter

atenção prioritária no mundo moderno. Essa demanda decorria de um contexto cada vez mais técnico e especializado, decorrente do advento da Revolução Industrial e das progressivas inovações tecnológicas resultantes. Enquanto se mantivesse como "livresca", a "escola antiga" não poderia contemplar os anseios dos cidadãos do seu próprio país.

> Entre as falhas mais graves de nosso sistema de educação, já muitas vezes se apontou a da educação técnica e profissional, — falha que ainda persiste apesar de todos os progressos ultimamente realizados. Se considerarmos, de um lado, as nossas deficiências tradicionais a este respeito, (ainda em 1943, os Estados não chegaram a gastar 30 milhões de cruzeiros com o ensino técnico-profissional), e de outro, a marcha inevitavel da civilizacão mecânica e industrial, podemos compreender melhor a necessidade de procurar, como um dos objetivos principais, uma educação em grande escala, para as massas, e formação dos quadros técnicos, para os mais diversos campos de atividades (Azevedo, 1946b[1944], p. 158).

Assim, a educação escolar anterior às reformas persistiu na visão de Azevedo apresentada como insuficiente, mal planejada e pouco científica, ou ainda, sem a organização considerada mínima. Junto a isso, a interferência da política partidária no setor público, com base em interesses individuais ou oligárquicos, contribuía para que a qualidade da escola se mantivesse prejudicada.

Por outro lado, nada disso poderia colocar em xeque a importância do Estado na promoção da educação pública primária e secundária. Pelo contrário, as experiências de expansão pós-1930, muito dependentes das instituições particulares, comprovaram a necessidade da participação estatal, seja para prover a educação, seja para fiscalizar a esfera privada. Em hipótese alguma isso significava uma defesa do monopólio do Estado na educação, mas "liberdade disciplinada", sendo a escola pública um direito dos cidadãos e um dever do ente estatal. Segundo o autor, "a escola pública, estende e tende a estender cada vez mais (...) o seu campo de ação na medida em que a família retrai o seu âmbito", fato ligado diretamente às "novas condições de vida e por ser o ensino cada vez mais especializado, e em que a sociedade se diferencia e se complica, na sua estrutura, com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização" (Azevedo *et al*, 1959, p. 16-18).

Longe de ser "um problema técnico", a educação pública deveria ser compreendida como um "problema político" (Azevedo, 1946a[1936], p. 225). E não

porque estaria a serviço dos políticos. Pelo contrário, a perspectiva de Azevedo corrobora uma interpretação de que a escola pública constitui uma ferramenta das democracias modernas, não sendo dispensável, mesmo com todos os seus problemas, pelas oportunidades que oferece como potencial formadora dos cidadãos do país e, indiretamente, modernizadora da própria nação.

Daí o interesse de Azevedo em definir o papel e os limites da ação do Estado na esfera educacional, discutindo fins e objetivos do "aparelhamento escolar". O autor claramente não estava preocupado apenas com as implicações teóricas de tal discussão, afinal considerava esse "um dos problemas capitais do momento", pois se agravava com as "dificuldades historicas decorrentes do fato de que a 'concurrencia política' para a conquista do Estado e a sua tendencia crescente de alargar a esfera de ação, em materia educacional, coincidem com a multiplicação de grupos e ideais no interior dos organismos míticos" (Azevedo, 1946a[1936], p. 213).

Em síntese, para Azevedo era necessário pensar o papel do Estado na educação porque grupos de interesse político estavam, naquele momento, lutando incessantemente pelo controle das instituições governamentais. Essas disputas afetavam a educação e acabavam por instigar questionamentos e provocar novas formas de ver o papel do Estado na esfera educacional.

3.2.3 Professores, sua formação e atuação enquanto agentes sociais para a renovação educacional e modernização do país

Para Fernando de Azevedo, entre as décadas de 20 e 40, observavam-se "quadros exhaustos do corpo docente secundario, constituídos (...) até hoje, na sua totalidade, de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no exercício do magistério" (Azevedo, 1943, p. 60). Em todo Brasil, nos mais diversos níveis, os professores não possuíam a liberdade e a dignidade que, segundo Azevedo, deviam ser inerentes ao seu ofício. Para muitos, a cátedra era apenas um elemento acessório, ou uma segunda opção de vários profissionais. Não havia na classe uma "consciência nacional" e a própria rotina da escola contribuía para desestabilizar iniciativas inovadoras "sob a pressão da burocracia hipertrofiada", tudo isso, enfim, verdadeiramente "triste e desolador" (Azevedo, 1946a[1934], p. 355). Mesmo com os esforços dos reformadores, essa espécie de falta de engajamento numa missão cultural nacionalista mais ampla, para o autor,

era incompatível com a função docente considerada função pública e que, inclusive, não constituía um ofício qualquer:

> De todos os males (...), sem duvida um dos mais graves, é de se considerar a “função publica” como um simples emprego, um meio de ganhar a vida, e o meio mais fácil e comodo exatamente por ser um “emprego publico”, se essa mentalidade egoistica e utilitaria que se formou e para a qual tanto concorreu a politica transformada em agencia de colocações, é profundamente prejudicial a todas as instituições do Estado (...) (Azevedo, 1946a[1936], p. 170).

A interferência indevida de forças políticas, nesse caso, estaria transformando a profissão em mero trabalho burocrático, o que de diversas maneiras prejudicava, segundo Azevedo, a qualidade da educação. Isso, porque,

> (...) sendo um trabalho criador, por excelência, exige fé, entusiasmo e espirito de sacrificio e de abnegação. Certamente, o trabalho, seja ele qual for, corresponde á necessidade de assegurar o minimo de vida ou de subsistencia e é necessario assegurarmos esse minimo de condições materiais para o maximo de vida espiritual; mas, quando o trabalho se limita a este fim imediato e se reduz a uma atividade puramente “necessitada” pelas exigencias da vida, quando o homem renuncia a “criar”, o seu “trabalho” não é mais do que sofrimento, um encargo penoso, que todos os dias ele aceita resignado, e deixa satisfeito...” (Azevedo, 1946a[1936], p. 170).

Muito além de um trabalho qualquer, portanto, os educadores precisariam ser servidores do mais alto engajamento profissional. A natureza do cargo pedia que fossem artistas, esperançosos, abnegados, enfim, jamais apenas um emprego realizado em troca de salário. Daí também a importância de a função ser bem remunerada, de modo a oportunizar que os docentes tivessem a tranqüilidade financeira necessária para executar sua missão. Contudo, não era bem assim a situação do magistério nas décadas de 1920 a 1940. Havia um caráter “leigo”, atuavam profissionais não formados para a docência. Nas obras de Azevedo, assim, está explicitada uma representação ideal de professor, mais do que listas de problemas e defeitos apontados.

A expectativa de como os professores deveriam ser, vale lembrar, está na base da própria coleção Atualidades Pedagógicas, organizada justamente para formar e intervir na atuação dos professores, qualificando-a e conferindo-lhe ferramentas conceituais para a melhoria do seu trabalho. Os ensinamentos por vezes baseiam-se em exemplos a serem seguidos pelos docentes, como no caso de *Velha e nova política*, quando Azevedo apresenta uma lição de Vicente Licínio,

falecido em 1931: “É preciso que o educador tenha, com a firmeza de princípios, o desprendimento que edifica, a bondade que cativa, a energia que estimula, o espírito que persuade e o entusiasmo que se comunica, por outras palavras, o dom e a vocação” (Azevedo, 1943, p.20). Essa valorização de atributos, contudo, não contempla inteiramente a forma como Fernando de Azevedo concebe a profissão docente. Mesmo que afirme a existência de aptidões em um bom professor, reafirma constantemente que a técnica apreendida é essencial e que o gênio pessoal, quando previamente existente, poderia submeter à técnica a sua vontade.

Nesse sentido, quando se ocupa de discorrer sobre a reconstrução do ensino secundário, Azevedo argumenta que ela deveria ser iniciada pela qualificação dos professores em universidades, e não apenas em cursos de nível secundário. Essa constituía, segundo o autor, uma condição para que os professores exercessem suas “altas funções” com real conhecimento da matéria a ser lecionada. No ensino superior, a formação docente deveria ser científica, cultural e filosófica, formando professores e, ao mesmo tempo, pesquisadores. Para o autor, somente após adquirir essa bagagem os aspirantes poderiam se tornar candidatos ao magistério secundário. Isso porque, além do “conhecimento desinteressado da matéria” (Azevedo, 1943[1937], p. 66-68), o professor precisava saber “como, a quem e para que fim” uma matéria deveria ser ensinada.

Ainda nesse contexto de expressão de suas concepções, o autor argumentava que apenas o conhecimento da área lecionada não era suficiente, mesmo que essencial, para formar um bom educador. A formação profissional deveria incluir estudos pedagógicos, teóricos e práticos, também realizados na universidade, durante ou após os estudos “puramente científicos” (Azevedo, 1943[1937], p. 69). A formação profissional poderia ser oferecida através de diferentes modalidades, como o autor indica no excerto a seguir:

> Por meio de seus cursos normais, de cursos extraordinarios e dos de extensão universitária, essa Faculdade e todas as demais existentes, oficiais ou reconhecidas, podem e parece-me que devem trazer a contribuição mais larga possível à renovação progressiva dos quadros do magistério e à elevação, em conseqüência, do nível do ensino secundário (Azevedo, 1943, p. 156).

Dessa forma, as novas escolas normais proporcionariam formação profissional adequada, o que não significava que apenas os jovens professores

fossem capazes de aprender. Segundo Azevedo, os docentes como um todo teriam demonstrado “um alto e claro bom senso, um espirito bem informado, vibratil, aberto às inovações significativas, e um grande poder de adaptação, só comparável á sua capacidade de dedicação ao trabalho” (Azevedo, 1931, p. 58). Mesmo quando possuíssem formação inicial completa, os professores são descritos como profissionais que deveriam buscar uma incessante iniciativa de atualização e, dessa forma, “manter sempre accésa a chamma da vida interior, a curiosidade sempre alerta, e, por este estudo de inquietação intellectual, impedir que se installe a indolencia na profissão, arrastando o ensino para o mecanismo e a rotina” (Azevedo, 1931, p. 95). Essa constatação de que o ensino caíra na rotina, inclusive, é um dos elementos a considerar na explicação da crise. E para que a curiosidade intelectual se mantivesse vigilante, segundo Azevedo, os professores deveriam estar imersos em centros de cultura, com leituras disponíveis, cursos e conferências sobre assuntos gerais ou específicos.

Embora nas obras analisadas os textos reconheçam a importância crucial do professores à efetivação das mudanças, cuja condição envolvia a formação sólida e continuada, a dedicação ao trabalho e a inquietação intelectual, de outra parte acenavam para uma espécie de debilidade da formação inicial docente, fossem jovens ou experientes, o que exigia a continuidade da formação para todos os professores. Estes são representados, assim, como cruciais e, ao mesmo tempo, sujeitos a muitos riscos, decorrentes do imobilismo, da rotina, da indolência da profissão e da falta de organização dos sistemas de ensino.

O que se constata é a expectativa de que os profissionais da educação, sobretudo os professores, demonstrem certa abnegação ao trabalho, na medida em que, além de ocuparem funções públicas essenciais, a natureza do seu ofício caracterizava-se por uma nobreza que, na medida do possível, deveria sobrepor-se aos simples desejos de subsistência. Tais demonstrações de dedicação do professorado poderiam ser vistas de outra forma, também, como pela mudança de orientação dos sindicatos e associações de professores que, à época, segundo Azevedo, estavam se transformando em “associações para a defesa de interesses de classe ou (...) de grupos que delas se apoderam e as manejam ao sabor de seus interesses ocasionais (...) para se oporem a medidas desfavoraveis ás suas conveniencias”, quando deveriam, na visão do autor, apenas se “propor a fins puramente tecnicos e culturais” (Azevedo, 1946a[1936], p. 162).

Claramente se tem, então, o ponto de vista do reformador, inconformado diante de eventuais resistências às suas novas políticas, que representa os professores dissidentes como um grupo de traidores, capaz de aliar-se “a politicos, nas salas das camaras, contra a administração, (...) á porta das secretarias e dos ministérios, (...) enquanto o ventre dos partidos se banqueteia, com os cargos publicos, á mesa das reformas e dos orçamentos...” (Azevedo, 1946a[1936], p. 162). A política, mais uma vez, é apontada como elemento a ser extirpado das instituições de ensino, movimento que deve ser iniciado pelos docentes, pois

> (...) se, entre eles mesmos que deveriam ser os guardiões da cultura, se consagra a rotina que se opõe á renovação de valores, se encara com desconfiança o merito, se premia a mediocridade e se hostiliza a cultura, não haverá forcas capazes de subtrair a educação ás influencias da politica partidaria e de ergue-la, do marasmo em que vegeta, a esse alto nível em que devem pairar as cousas do espirito e da cultura (Azevedo, 1946a[1936], p. 166-167).

A partir do exposto, compreende-se que Fernando de Azevedo não acreditava que ações estritamente escolares promoveriam as mudanças educacionais, uma vez que estas deveriam constituir-se como parte de uma transformação cultural e política mais ampla. Daí talvez tenha havido o interesse em participar de um projeto editorial como o da Biblioteca Pedagógica Brasileira, que não se resumia à produção de livros para professores, como no caso da Atualidades Pedagógicas, mas a outras quatro séries envolvidas na renovação cultural que Azevedo afirmava ser uma necessidade.

Educador, reformador, autor e diretor: com suas ideias acerca da política educacional, Fernando de Azevedo conduziu uma série de iniciativas nas quais as mudanças educacionais passavam por transformações das mais diferentes ordens, de modo que muito mais do que uma nova organização do ensino, ele se interessou também em promover um projeto de país. Tal interpretação pode ser largamente evidenciada pelas manifestações já citadas do autor, mas também por análises como as de Catharina Edna Rodriguez Alves (2004), que em sua dissertação discutiu as relações de Fernando de Azevedo com a corrente humanista, demonstrando como o autor esteve envolvido na construção e divulgação de um projeto de modernização da sociedade. Também Marta Carvalho aponta como, no contexto da disputa com os católicos, Azevedo procurou estabelecer a oposição entre o tradicional e o moderno no intuito de promover ideais em favor da

“construção de uma nova sociedade” (Carvalho, 1994, p. 79). Maria José de Rezende, ainda, descreveu o pensamento azevediano como “progressista” e engajado em impulsionar as mudanças sociais, já que “objetivava uma educação modificadora da vida social” (Rezende, 2003, p.81). Por fim, concordando com Ana Beatriz Peres de Sousa e Veralúcia Pinheiro, podemos acrescentar que “o projeto azevediano de modernidade” passava por “uma renovação cultural a ser conquistada pela reestruturação da escola pública” (Sousa; Pinheiro, 2024, p. 19).

A transformação na perspectiva de Azevedo passava pelos professores, mas também pelas mudanças nos métodos de ensino e pela melhoria na infraestrutura das instituições escolares. Algo dessa magnitude, sobretudo na formação de professores do Brasil, não se apresentava como um processo simples. Porém, o movimento em 1932 foi visto por Azevedo como “período fecundo de renovação” para “repousar a reconstrução educacional” que poderia ser evidenciada pelo largo debate através de assembleias, reuniões, conferências etc., em torno aos “problemas de educação’” (Azevedo, 1943[1932], p. 23). Como ponto de partida, os escolanovistas almejavam ajudar no desenvolvimento de uma “geração de educadores [que] tomou assim consciencia de si mesma, do alcance de sua missão e da força dos seus ideais” (Idem, p. 24). Portanto, se o projeto azevediano impunha uma renovação cultural, parece que esse seria um passo inicial em andamento, chegando os desígnios da Escola Nova cada vez mais longe e, dessa forma, assumindo paulatinamente o protagonismo cultural dele esperado.

Para que tudo isso fosse efetivamente concretizado, no entanto, era necessário compreender o papel-chave do magistério. Nas obras analisadas, Fernando de Azevedo mostrou como a docência se tratava de uma profissão crucial para que qualquer mudança fosse possível. Essa característica, inclusive, não ficava restrita ao campo educacional. Segundo o autor, a transformação cultural necessária ao Brasil só poderia ser conquistada com o esforço e o trabalho dos professores, que não deviam mais instruir, apenas, mas agir em prol da formação dos espíritos e do caráter dos estudantes, para constituição de uma consciência civil e social (Azevedo, 1931). Tal reconhecimento do papel fundamental dos professores fica evidente quando as decisões visavam implantar uma nova política educacional. Para isso, era preciso que esses profissionais possuíssem uma formação larga e sólida, de modo a poderem encarregar-se dessa responsabilidade.

Com a crença de que todo professor é um educador, Azevedo considerava ainda que as oportunidades em sala de aula deviam ser aproveitadas para contribuir com a educação moral e cívica dos estudantes, oferecendo lições que tornariam o docente numa espécie de “agente social” (1931., p. 114-115), capaz de compreender sua influência no circuito social que ocupava:

> Não é, de facto, tanto pelas palestras, pelos discursos, pelos livros, quanto pela imagem, pela acção e pelo exemplo, que se póde galvanizar e elevar o nivel moral de uma sociedade. Esquecemo-nos frequentemente, os que não são educadores por officio, que todos nós, seja qual for a nossa profissão, somos constantemente observados, escutados e imitados pelas creanças e pelos moços, cuja vida se vae penetrando da nossa propria vida, pela imagem e pelo poder de suggestão, que trazem os nossos exemplos e nossas attitudes, na actividade publica e privada (Azevedo, 1931, p. 114).

Dessa forma, os docentes deveriam compreender a potência de sua atuação política e social, dada a intensidade com que poderiam modificar atitudes e formas de pensar dos seus pupilos em sala de aula. Daí serem modelos, líderes, que incentivam por meio do exemplo as práticas dignas de elogio e repetição. Uma formação integral demandava isso dos professores porque dessa forma eles seriam muito mais do que meros instrutores de matérias teóricas, mas orientadores de futuros cidadãos da nação brasileira.

Em *Novos caminhos e novos fins*, por exemplo, as atribuições docentes misturavam-se aos destaques elogiosos acerca do magistério. Como o tema dessa obra era a reforma promovida no Distrito Federal por Azevedo, o magistério aparecia como responsável por colocar em prática as mudanças propostas pelo então Diretor de Instrução. Pronunciadas durante e após o início da reforma, as enunciações de Azevedo parecem visar, ao mesmo tempo, o convencimento dos docentes diante das reformas em curso e futuras e, simultaneamente, atribuir-lhes o mérito do sucesso que ele próprio garantia àquela política.

Segundo Azevedo, todos os reformadores concordavam, independentemente de suas orientações, que a formação dos professores representava o passo essencial para realizar tais empreendimentos, dada a natureza do ofício que desempenhavam. Os docentes, que antes estavam em número reduzido e que trabalhavam sem a delimitação de um campo de ação, agora podiam engajar-se a partir de uma consciência educacional resultante da aceitação e promoção das novas ideias propostas pela reforma. Essa consciência consistia, segundo Azevedo,

na compreensão de que somente a ação coletiva na convergência de um objetivo comum seria eficaz, e que não bastava a intensificação da cultura geral e o aperfeiçoamento profissional dos professores, sem o desenvolvimento desse sentimento coletivo (Azevedo, 1931).

Num projeto de renovação cultural que opunha a nova à velha política, a educação não lutaria sozinha, mas apoiada pela iniciativa científica, a provocação filosófica e a cultura que os espíritos mais elevados tinham a oferecer ao projeto de nação formulado por Fernando de Azevedo. Das universidades às escolas, “a mais preciosa das safras que recolhe a sociedade, para alimentar e desenvolver a sua vida espiritual, é a dos especialistas destinados a prover às necessidades mais urgentes do seu sistema de educação e de cultura” (Azevedo, 1943, p. 59). Por isso, em *Seguindo meu caminho*, o autor afirma que “a educação é uma cousa grave demais para que se possa confiar aos professores” (Azevedo, 1946b[1944], p. 166): ou seja, o trabalho dos educadores precisava ser apoiado, supervisionado, observado, fiscalizado, para que houvesse uma visão mais ampla do que a estreita e simples instrução ou transmissão de conhecimentos. Mais do que ensinar, a escola deveria preocupar-se em educar, de modo a “não somente ministrar uma cultura geral comum, mas favorecer o nascimento e encorajar o desenvolvimento da ‘pessoa’” (Azevedo, 1946b[1944], p. 166). A grande missão que os professores deviam assumir, face ao atraso e ao conservadorismo, consistia em atuarem como agentes sociais para a renovação cultural, com os olhos voltados à modernização do país, sendo os intelectuais de educação os irradiadores dessa nova visão de mundo a ser replicada por cada professor em sua sala de aula.

Por fim, observamos que nem tudo se resumiu a uma crítica geral e apressada do autor aos professores. Azevedo aponta problemas de professores mal preparados ou mal-formados, mas também reconhece os erros das ações políticas que poderiam sanar esses problemas. Havia pontos a melhorar em todos os setores porque havia uma deficiência sistêmica que demandava uma renovação cultural, econômica, social. Nas palavras do autor, só essas mudanças mais amplas poderiam combater efetivamente o espírito pedagógico “apegado a velhas fórmulas e a rotinas” (Azevedo, 1946b[1944], p. 166). Apesar de serem figuras essenciais no processo, os professores também dependiam das boas orientações dos seus chefes nas diretorias de ensino, nas secretarias, nos ministérios, enfim, dependiam de ações que passavam por uma política educacional eficiente e interessada na

renovação da escola, algo que os representantes dos pioneiros da Escola Nova poderiam oferecer, desde que tivessem as oportunidades para tais realizações, e que os interesses do parasitismo político não se sobrepusessem a esse projeto renovador.

3.3 CRISES, MALES E PROBLEMAS DE EDUCAÇÃO EM FERNANDO DE AZEVEDO

Conforme anunciado na introdução desse capítulo, duas das problematizações da tese relacionam-se à compreensão de como são formuladas representações acerca do termo “crise” da educação e outras enunciações associadas ao sentido de “crise educacional”. Ou seja, como se expressa discursivamente, no *corpus,* a idéia de crise, sob distintas formulações, como “problemas” e “males”, embora guardados os mesmos sentidos.

Deter-se apenas no uso da expressão “crise” poderia incorrer em equívocos, pois o autor se vale de um léxico variado para abordar a mesma questão e temática. O termo “problemas”, por exemplo, aparece em muitos casos como sinônimo de crise na educação. Assim, todo o léxico compõe um mesmo sentido, o que leva a considerá-lo como central às representações do que o autor concebe como aspectos de crise, problemas ou males enfrentados pela educação à época. Portanto, é fundamental compreender a presença de “crise”, “males”, “decadência”, palavras como sinônimos no conjunto dos textos da obra, de modo a examinar o que Azevedo concebia em relação à educação.

Após a imersão nas obras apresentadas nas seções acima, as enunciações puderam ser situadas em seus contextos, buscando interpretar seus significados e como elas contribuíram para produzir, aliadas às discussões já apresentadas, um discurso de crise da educação escolar. Inspirados por Paul Veyne (2011), trata-se aqui de “levar o mais longe possível a análise das formações históricas ou sociais, até desnudar sua singular estranheza” (Veyne, 2011, p. 23), e compreender a crise da educação escolar como um fenômeno discursivo e, por isso, político; não óbvio, não evidente, não como algo que se toma como ponto de partida para as mudanças necessárias. No limite, pensar como esse discurso instaurou-se a partir de representações de autores como Fernando de Azevedo e como, através de

educadores como ele, o discurso potencializou-se, assim como foi utilizado em benefício do próprio autor, dando-lhe espaço para divulgar suas enunciações.

3.3.1 Os problemas que a Reforma de 1927 encontrou

A crítica de Fernando de Azevedo, expressa nos textos analisados, tem uma estreita relação com a leitura que o autor propõe acerca da realidade brasileira, a qual parte da constatação de que “nunca tivemos um apparelho de educação em condições de reagir efficazmente, contra os nossos males sociaes, nem uma ‘élite’ dirigente, que soubesse, numa larga visão do problema, associar as reformas economicas e educacionaes” (Azevedo, 1931, p. 119). De certo modo, portanto, o anseio pela implementação de mudanças e pelo sucesso das reformas pauta a própria observação do autor, pois ele opõe, ao longo das suas manifestações, o antes e o depois, de modo a valorizar as ações e movimentos encabeçados ou associados à reforma.

Na obra *Novos caminhos e novos fins*, o ideal reformador de Azevedo argumenta de que os sistemas de ensino no Brasil eram praticamente inexistentes até as reformas ocorridas no país durante a década de 1920. Em grande medida, essas reformas educacionais são tratadas como fundamentais para a obtenção de uma elevação cultural ou científica, além de ajudar a mudar a sociedade como um todo. Ou seja, a reforma, quando feita, encontrou “elementos reaccionarios, os recursos limitados, o numero reduzido de professores e a ausencia quase total de predios e installacões escolares adequadas” (Azevedo, 1931, p. 32). Segundo a representação construída, que evidentemente não é tomada como realidade posta, denota-se a intenção de valorizar as iniciativas propostas por Fernando de Azevedo. Independente das reais condições da educação do Distrito Federal em 1927, tais enunciações podem ser lidas como uma estratégia discursiva com objetivo de dar destaque aos problemas educacionais existentes. Pode-se observar essa linguagem persuasiva nas expressões usadas no excerto abaixo:

> Todo o sistema educacional que a reforma construiu sobre as **ruínas de uma velha estrutura** inteiramente desmantelada por uma **legislação multifaria e desparatada** e pelo **parasitismo da política partidária**, se propunha realizar, nos planos da educação, o verdadeiro princípio democrático, na sua plenitude, já promovendo a extensão a todos de uma educação primária fundamental,

> reorganizada em **bases novas**, já estabelecendo um conjunto de medidas para **assegurar uma igualdade de oportunidades**, sem outra alimentação, no currículo escolar, como na vida social senão a das capacidades naturais do indivíduo (Azevedo, 1943, p. 91, grifos nossos).

Interpretemos o trecho citado. Inicialmente, destacam-se as adjetivações ao modelo anterior à Reforma de 1927, uma "velha estrutura" em "ruínas". Da mesma forma, tal circunstância estava amparada por uma legislação exagerada e sem sentido, motivada, ao que tudo indica, pela interferência dos partidos políticos no seio da política educacional. Um "velho systema de educação, já inadaptavel ao tempo, e exgottado pela proliferação, parasitaria de leis pessoaes e disparatadas" onde a "educação publica se anniquilava sob as garras de um favoritismo politico, sem consciencia e sem freios, que estabelecera uma situação cahotica, ferindo inevitavelmente de esterilidade todos os esforços do professorado" (1931, p. 242-243). Assim, uma circunstância de caos descrita por Azevedo como decadente e que necessitava de intervenções urgentes. Caos e decadência associados à crise. A reforma viria para trazer "bases novas" e "assegurar uma igualdade de oportunidades" aos indivíduos que demonstrassem capacidades de progredir por seu mérito.

Em seu conjunto, essas e outras diferentes expressões associam-se à ideia de crise da educação confluindo como argumentos em favor das reformas educacionais idealizadas e propostas pelo autor ou pelos pioneiros. Tais reformas ultrapassavam possíveis mudanças pontuais em determinados setores; deveriam erigir uma nova cultura capaz de transformar a própria sociedade, aspecto apontado anteriormente nesta tese e que comparece nos estudos sobre o autor, como em Carvalho (1994). Movido pelos ideais que defendia, o "ímpeto de transformar a realidade e de imaginar uma vida mais generosa e mais fecunda, mais util e mais bela", fazia Azevedo espelhar-se em outras experiências para aprender a "percorrer o caminho difícil, mas sedutor, por que passaram os reformadores de todos os tempos em que nós encontramos a cada passo as suas pegadas que ainda não foram destruidas" (Azevedo, 1946a[1933], p. 35). Sua missão não estava confinada à promoção de um nome, partido ou bandeira, e não morreria com a falência de quaisquer desses propósitos. A causa de muitos educadores eram "os esforços desenvolvidos á procura da solução do educacional, em seus varios aspectos" e por isso não se podia deixar de "reconhecer como, nos grandes pensadores e

reformadores de educação no mundo atual, o homem de pensamento e de saber, de pesquisa e de laboratorio, ultrapassa o homem de partido" (Azevedo, 1946a[1933], p. 37). A valorização dos reformadores se funda na dificuldade da causa. O educador procurou mostrar como havia tudo por fazer, e como a Reforma de 1927 não teria muito mais a fazer do que se somar aos esforços de outros que antecederam Azevedo. Somente a abnegação e os esforços somados, cumulativamente, poderiam minimizar os efeitos de sistemas educacionais completamente deficientes em seus mais diferentes aspectos. Nas próximas duas seções, contudo, a construção discursiva de como a situação havia chegado a esse ponto e porque as lutas dos pioneiros estavam longe de ter um final feliz são examinadas para indicar a noção de crise como acontecimento do discurso.

3.3.2 O encastelamento da escola conservadora

Nas suas obras, uma das relações estabelecidas por Fernando de Azevedo é aquela entre contexto social e político e a educação escolar. Os laços entre escola e sociedade, apesar de intrínsecos, não estavam claros para os sujeitos que faziam parte desse processo, o que acarretava a sensação de que tais elementos poderiam se desenvolver separadamente. O argumento do autor soa aqui como uma aparente contradição: a educação envolve-se naturalmente com questões sociais e políticas, o que é apontado como a causa de sua debilidade, mas ao mesmo tempo, oportuniza a possibilidade de avançar. Azevedo argumenta que os "males" sociais, políticos da economia se relacionavam com aspectos estruturais da sociedade brasileira, não podendo nenhum desses pontos serem modificados por reformas localizadas ou sem "direcção firme e uniforme" (Azevedo, 1931, p. 119). Assim, de nada adiantariam programas isolados de formação docente, livros revolucionários na esfera educacional ou científica e até mesmo reformas educacionais apartadas do contexto mais amplo.

Em *Novos caminhos e novos fins*, por exemplo, "crise" comparece, no decorrer do texto, dizendo respeito a uma crise de aprendizagem que afetava a própria empregabilidade dos egressos de determinados níveis de ensino. Nesse contexto, pela incapacidade de ensinar, as instituições escolares teriam contribuído para uma realidade em que "a indústria grande e pequena passou a soffrer de um

mal endêmico", pois não foi capaz de formar "funcionários capazes que conheçam o officio e a sua profissão" (Azevedo, 1931, p. 131).

> (...) a solução progressiva dessa crise, que parece ter attingido á phase aguda, não se pode encontrar senão na resolução pratica e simultanea dos problemas de educação e dos problemas economicos, com que, ensinando-o a trabalhar, se proporcionem ao povo "novos meios" de trabalho, nos campos de actividades productoras (Azevedo, 1931, p. 120).

Portanto, a relação que a educação escolar estabelece com o mundo do trabalho é aspecto-chave da crítica azevediana. Daí a centralidade da educação profissional, que deveria ser prioritária em relação a qualquer tipo de educação que fosse "puramente intelectual e livresca" (Azevedo, 1943[1938], p. 99). Segundo o educador, a escola antiga havia se desligado das necessidades e dos anseios sociais, como o intelectual encastelado em sua torre de marfim. Em "O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça", Alberto Manguel (2017) analisa como o leitor pode acabar ficando preso na torre dos livros, apartado do mundo vivido e confinado aos seus livros empoeirados. A metáfora é interessante porque podemos compreender a escola da mesma forma: presa em seu universo de conhecimento teórico, livresca, ela acabou por se afastar dos sujeitos a quem poderia socorrer. Se o ideal escolanovista pedia uma escola adaptada à modernidade, ao trabalho e potencializadora do indivíduo, o que se oferecia, segundo Azevedo, era uma instituição voltada para si mesma, em nada preocupada com o que se esperava dela. Uma escola "solitária, enkistada na vida social com que não se relacionava intimamente, sobre a qual não influía e que não influia sobre ella na sua 'vida normal', intervindo apenas nos incidentes escolares" (Azevedo, 1931, 42) e relacionados à burocracia, como a matrícula, os exames etc. Não se podia falar em organização ou sistema escolar também por isso, tendo em vista que as escolas nada mais eram do que "uma coleção de instituições isoladas entre si" (Idem, p. 84).

Essa circunstância mostrava-se, segundo o autor, principalmente no sucateamento do ensino técnico, justamente aquele que deveria priorizar esse tipo de formação para o trabalho. De "organização rudimentar", as escolas profissionais "funccionavam até então desarticuladas, sem qualquer plano que permittisse realizar por um esforço, seguido e coordenado, um ensino technico systematico, de accordo com as necessidades do paiz" (Azevedo, 1931, p. 140). Longe de quaisquer práticas

ou atividades produtivas, a escola não incentivava a solução de problemas e a organização de entendimentos coletivos, e assim não favorecia a formação de cidadãos acostumados a participar das esferas decisórias. Nem mesmo os pais e a comunidade estabeleciam relação com a escola, a qual estava fechada em sua própria administração e funcionamento interno (Idem, p. 62). Sem conexões com a industria mecânica, sua estrutura e funções, a escola técnica mostrava-se atrasada e não atendia com sua formação às necessidades de mão-de-obra das fábricas, travando o desenvolvimento do país.

Uma condição assim não era apenas o que se encontrava nas escolas do Brasil, mas algo que efetivamente parte dos organizadores da política educacional pretendia. Segundo a interpretação de Azevedo, eram “os problemas de educação, antes de tudo, problemas philosophicos” (Azevedo, 1931, p. 19), o que significava que o conservadorismo da instituição tinha uma base ideológica que o sustentava. Ao comentar sobre John Dewey, Azevedo afirmava que, em nossa escola pública tudo se organizava não “para produzir o movimento, a vida social dinamica o desenvolvimento progressivo da educação mas para produzir a ataxia, a paralisia, a morte” (Azevedo, 1946a[1932], p. 123), de modo que as instituições pareciam adotar, por suas evoluções históricas próprias na trajetória educacional brasileira, uma “feição antiga de escola classista” (Azevedo, 1931, p. 70) que promovia o imobilismo social.

Adotando essa perspectiva elitista, “a escola tradicional se tornava frequentemente cúmplice dos males sociais” (1931, p. 116) por não oferecer aos alunos as ferramentas necessárias na era pós-industrial. Tratava-se, assim, de uma escola com método ultrapassado, que não se empenhava em captar o interesse e o desejo do aluno. Um “ensino puramente expositivo, retórico, dogmático, doutrinal, apoiado na autoridade do mestre”, que, por ser “caduco” pressupunha uma “mentalidade intolerante e estéril (...)” (Azevedo, 1946b[1944], p. 112). Azevedo argumentava que precisaríamos substituir esse modelo de “escola de uns pela escola para todos” (Azevedo, 1946a[1933], p. 41). Isso não apenas no sentido de intenção institucional, já que a escola antiga era marcadamente voltada para a formação de profissionais liberais, como vimos, mas porque na sua destacada ineficiência a escola não formava esse público que pretendia, nem mantinha até a conclusão os estudantes que demandavam um ensino mais prático e voltado ao mercado de trabalho.

Escola “exclusivamente informativa ou doutrinaria, com seu caracter marcadamente livresco, não podia senão accentuar, no espirito das crianças, o gosto pelas actividades puramente intellectuaes (...)”, mas “rudimentar e defeituosa”, acabava por “encaminhar para as profissões de iniciativa, de commando e de intelligencia”, ao invés de “orientar para os misteres de execução, de disciplina e de trabalho physico, contribuindo, por isto, (...) para accentuar a demarcação entre os misteres populares e as profissões burguezas” (Azevedo, 1931, p. 137). Deixando os postos de trabalho vazios, a educação pública brasileira, mas também a privada, contribuíam para estabelecer o descrédito das atividades manuais, que não eram privilegiadas nas salas de aula. Com seu conservadorismo, a escola incentivava a formação intelectualista da elite, dos postos públicos e das carreiras mais inacessíveis para aqueles que não eram oriundos das classes elevadas. Em parte, por esse modelo se fortaleceu no Brasil o sedutor desejo das carreiras públicas de trabalhos mais leves, do ponto de vista físico. Também é resultado dessa intenção livresca o ensino que se resumia à instrução e à transmissão de informações, deixando de lado “o moral e o espiritual” (Azevedo, 1946b[1944], p. 156).

O paradoxo da escola encastelada e conservadora é sua relação de interdependência com o contexto social, o que está no cerne de uma importante representação na obra de Fernando de Azevedo. Tal conjunto de enunciações, frequentemente repetidas, dá conta de que a escola por si só não é capaz de transformar sozinha a sociedade:

> A escola é, pois, envolvida e dirigida por uma realidade moral que a ultrapassa: é a realidade nacional. A escola organiza-se, constroi-se mas dentro dos limites que lhe fixa, segundo as forças com que a impele, e a que a orienta, essa realidade coletiva, que é o próprio habitat, e como que a terra, em que ela embebe as raízes e a atmosfera, o “ar publico” em que respira. A nação não é grande porque é boa a sua escola; mas ao contrario, a escola é boa porque é grande a nação (Azevedo, 1946a[1936], p. 145).

As sociedades não mudam, portanto, apenas pela força ou vontade das escolas. Escola e sociedade podem até produzir efeitos entre si, mas a posição de Azevedo dá a entender que o movimento primeiro deva ser da dimensão social. Por isso torna-se relevante destacar o enunciado do excerto acima: a nação não será feita grande pela escola, mas a escola é que se beneficiará pelo desenvolvimento da nação, desde que acompanhe esse avanço. O que à primeira vista soa como um contra-senso, tendo em vista todas as expectativas colocadas sobre a escola, na

realidade pode ser compreendido se analisarmos a situação como um todo. Quando Azevedo diz que a escola será chave de uma mudança social e que os professores são atores importantes nesse processo, ele não está considerando que esse fosse um movimento apenas da educação. Ou seja, para que efetivamente a escola tivesse efeitos positivos sobre a sociedade, seria fundamental que a própria sociedade também se colocasse em movimento. No entanto, o que se observou ao longo das obras analisadas foi que, à época, a industrialização e a modernização social e econômica estavam se impondo sem a necessária intervenção da educação pública, que deveria acompanhá-la. Daí Azevedo considerar a escola não como essencialmente ruim, mas sobretudo desatualizada quanto aos objetivos que a sociedade começava a demandar, a partir da década de 1930. E isso também explica, como referimos, a centralidade atribuída à educação profissional, pois essa modalidade seria a mais importante num contexto de desenvolvimento econômico por meio da crescente industrialização.

Assim, se tratarmos as considerações como percorrendo um caminho contrário à atuação política do autor, uma observação mais detida logo poderá desfazer o engano. No momento da produção desses textos, Azevedo era um conhecido reformador, editor e autor símbolo do movimento em torno da Escola Nova. Ao afirmar que a sociedade da época estava em transformação num ritmo que favoreceria a implementação das reformas, sua posição é de que sem esse movimento natural do meio social, as reformas seriam superficiais, sem atingir as estruturas fundamentais da escola (Azevedo, 1946a). Luiz Antônio Cunha (1984) observa nessa forma de compreensão uma espécie de positivismo azevediano, usada pelo autor em dois momentos. Num primeiro, para desautorizar ações indevidas ou mal planejadas, no seio educacional. Num segundo, o positivismo servia-lhe para manter acesa uma esperança de melhorias pela modernização da sociedade.

Entretanto, essas mudanças só seriam possíveis quando fossem guiadas para o caminho certo. Como a escola não educa sozinha, ela precisava de toda ajuda possível, daí entendemos porque Azevedo se envolve em tantos projetos culturais, para além da reforma dos sistemas de ensino. Ele possui um projeto de nação que torna necessárias “todas as instituições, todos os instrumentos de cultura, como o livro, a imprensa, o teatro, o cinema e o radio, suscetiveis de atuar poderosamente sobre o espirito ou de excercer influencia decisiva sobre as novas

gerações" (Azevedo, 1946a[1936], p. 235). Todas as suas medidas precisaram enfrentar ainda um contexto global em crise, algo que Azevedo começara a identificar já na Primeira Guerra Mundial e que permanece em suas representações seguintes. Esse cenário é o assunto do subcapítulo a seguir.

3.3.3 Crise do sistema, crise da modernidade

Como pudemos perceber nas representações analisadas, Azevedo não compreende a educação escolar como isolada do contexto social. Por isso, o autor relaciona também os problemas educacionais com as estruturas sociais e políticas. Segundo ele, a partir dos estudos sociológicos descobriu-se que é preciso superar o ideal romântico de educação, pois não apenas a escola educa, mas muitos outros setores da sociedade. A vida e a comunidade acontecem para além do ambiente escolar, e por mais que haja esforço de professores ou tempo das crianças nas instituições de ensino, será necessário que a sociedade mude para que a educação também mude (Azevedo, 1931). Essa visão poderia ser interpretada como na contramão do que defenderia um reformador tão engajado em fazer a sua parte para mudar a sociedade através da educação. Contudo, temos que considerar que Azevedo ressaltava recorrentemente que não se podia fazer uma revolução no país sem revolucionar o ensino e vice-versa. Essa relação imbricada das questões sociais, políticas e educacionais configura a crise da educação escolar como resultante de condições políticas, e não necessariamente das questões pedagógicas em si, afinal "não é dentro das instituições escolares, mas fora delas, no ambiente Geral, e especialmente, no ambiente político, que se encontram as principais causas dos erros de sua estrutura e das anomalias de seu funcionamento" (Azevedo, 1946a[1936], p. 144). Essa idéia é central no discurso de Azevedo.

A escola não se transforma sem a transformação da sociedade e nem poderia modificar a própria sociedade, sem apoio de outros elementos culturais, econômicos e políticos. Da mesma forma, constitui um erro atribuir apenas à escola o mérito de progresso das grandes nações; países desenvolvidos produzem-se de forma integral. Conciliava-se essa ideia com as ações dos pioneiros assumindo que os reformadores nada mais faziam do que atualizar as instituições escolares já atrasadas em relação às demandas da sociedade brasileira da época (Azevedo, 1946a[1936], p. 145). Dito isso, o diagnóstico de Fernando de Azevedo também

incluía a compreensão de que a existência de uma crise mais ampla, do sistema ou da modernidade, era algo concreto e que merecia ser considerado na equação de fatores que resultava nos problemas educacionais.

Podem-se destacar dois sentidos mais comuns dessa ideia de “crise” presente nas obras do autor. A primeira corresponde às crises que naturalmente aparecem conforme a sociedade adapta-se às suas mudanças contínuas e, até certo ponto, esperadas, se assumirmos o viés positivista de Azevedo (Cunha, 1984). Num segundo sentido, aparece como resultado de ações humanas radicais e, observada negativamente, é apresentada também como fenômeno a ser superado pela coletividade. Nesse sentido, a “crise” inicialmente é mostrada como uma fase da sociedade, momento de “transição” (Azevedo, 1946b[1944], p. 55-56), e pelas circunstâncias do contexto demandava apreensão e cuidado. Por isso, o que o autor chama de “crise do mundo moderno” (Azevedo, 1946b, p. 43) está ligado às constantes transformações iniciadas na Revolução Industrial e que afetavam, ainda nos anos 1900, a sociedade como um todo.

Apesar da herança histórica, um segundo sentido de “crise” está associado a sua “dramática” (Azevedo, 1946b, p. 130) capacidade de colocar em risco a própria democracia. Nesse ponto, Azevedo indica não só para o cenário internacional de avanço do nazifascismo, mas também refere à Primeira República, incapaz de efetivar-se como uma democracia de fato. Por fim, faz ainda um alerta acerca de “outras crises” (Azevedo, 1946b, p. 131) que poderiam surgir, pois a civilização vivenciava uma “anarchia mental e social, que não permitte aos governos trazerem prestigio e util unidade á complexidade dos negocios públicos” (Azevedo, 1931, p. 249). Aqui, o autor parece se referir ao momento de instabilidade após a Revolução de 1930, que encontraria adiante momentos de ainda mais grave enfrentamento político.

Além disso, pensando em como as representações de crise educacional relacionavam-se com esse momento, o autor afirma que o problema mais complexo e grave apresentado seria o de “fixar até onde deve ir a ação do Estado em matéria educacional, e o de definir quais os fins que o Estado, em determinado momento historico, se propõe ou deve propor-se atingir com o sistema de educação publica” (Azevedo, 1946a[1936], p. 212). É importante considerar que as palavras do excerto foram proferidas em 1936, ano em que a disputa entre integralistas e comunistas, mas também entre grupos como a ANL, tomava conta das ruas do país. Esses foram

momentos que culminaram no golpe do Estado Novo, em 1937, o que acabaria por dar ao poder estatal o aspecto da ditadura varguista.

Todas essas manifestações de crises, cabe lembrar, eram impactadas pelo momento no qual foram pensadas, escritas e ditas. Se no final da década de 1920 a Crise de 1929 impactava ferozmente a economia nacional, após pouco mais de 10 anos daquela data o mundo ainda vivia sua Segunda Guerra Mundial. Em território nacional, as coisas não eram muito diferentes em termos de instabilidade.

Assim, veremos que a crise terá sentidos morais e sociais, com diversos pontos de convergência entre os argumentos de Hannah Arendt, que teve seu pensamento sobre o tema abordado no segundo capítulo. Evidentemente, para os objetivos da tese, todas essas aparições não se limitam apenas a uma crise da educação. Portanto, assemelham-se ao que Hanna Arendt afirmou em seu artigo, antes citado, em que a autora detecta que "uma crise na educação suscitaria sempre graves problemas mesmo se não fossem; como no caso presente, o reflexo de uma crise muito mais geral e da instabilidade da sociedade moderna" (Arendt, 2005[1957], p. 8). Azevedo, por sua vez, afirma que:

> (...) As profundas transformações operadas no sistema atual da existencia; a desordem que, em consequencia, se estabeleceu em todos os dominios e que existe em torno de nós, como em nós mesmos; o contacto de "culturas" diversas e de civilizações particulares profundamente diferenciadas; o encontro e o conflito de interesses e de ideias, e a repercussão das crises economicas sobre as ideologias, não permitem senão fixar "instantes" de uma politica de educação, nos países novos, sem tradição intelectual e politica, ou nos países, em que problemas novos e inesperados romperam a continuidade da tradição, substituindo o período organico de sociedades estaveis e mais ou menos homogeneas por um periodo critico ou revolucionario, favoravel á fermentação de todas as culturas (Azevedo, 1946a[1935], p. 213).

As conexões entre os argumentos de Azevedo e Arendt são evidentes, mesmo que os textos estejam separados por mais de duas décadas. Isso porque os dois autores viveram o contexto internacional da guerra, o radicalismo político crescente, as dificuldades econômicas, a ascensão do totalitarismo e a intolerância cultural. Interessante perceber, entretanto, que enquanto Arendt decreta a falência da educação progressista nos EUA, Azevedo está, na década de 30, realizando todos os esforços políticos e editoriais para fortalecer o movimento da Escola Nova no Brasil. Em função desses contextos distintos, não é possível aproximar esses

discursos em outros pontos comuns, a não ser quanto à leitura de que o mundo atravessava uma crise política, social e econômica, que afetava a educação de diferentes formas e níveis.

Na primeira parte do capítulo, a análise das obras de Fernando de Azevedo e seu papel como autor, editor e diretor na coleção Atualidades Pedagógicas, enfatizou o aspecto autoral na produção de livros e sustentou o argumento de que seus textos foram transformados em obras com aspecto de unidade por meio de dispositivos editoriais, mesmo que originalmente não tenham sido pensadas como uma obra única. Além disso, a partir da contribuição de diversos pesquisadores, citados no corpo do texto e na bibliografia, descrevemos como Fernando de Azevedo foi um grande educador nacional, cuja trajetória inicialmente não indicava uma direção clara para a educação. Mesmo assim, hoje é consenso que ele representa historicamente uma liderança no campo educacional, com posições importantes desde o cargo de Diretor-Geral de Instrução Pública do Distrito Federal até como Presidente da Associação Brasileira de Educação e sua contribuição para a criação e fortalecimento da Universidade de São Paulo (USP). Tais pontos, apesar de largamente debatidos pela historiografia, são relevantes porque demonstram como os espaços ocupados e os ditos impressos na forma de livros contribuíram para que o fortalecimento do *status* intelectual do autor.

Foi possível constatar ainda que a participação de Azevedo como diretor da coleção Atualidades Pedagógicas, com suas escolhas editoriais e escritos, buscaram colaborar para a formação de uma cultura educacional no Brasil (Toledo, 2001). Como autor e diretor/editor na coleção, Azevedo foi agente essencial para garantir a coesão discursiva das obras publicadas, de modo que a coleção representou não apenas uma seleção de obras para professores, mas também um conjunto de títulos escolhidos por um especialista reconhecido no campo educacional. Ao mesmo tempo, a coleção fora espaço de amplificação das ideias azevedianas sobre Política Educacional, considerada pelo autor a principal arena de debates para intervenções na escola.

Na segunda parte do capítulo, vimos como as idéias de Azevedo analisam a escola brasileira representando-a como parte de um sistema fragmentado, com instituições apartadas das necessidades comunitárias e sociais. Além disso, o autor denuncia o caráter improvisado e empírico das políticas educacionais, que carecem, em sua opinião, de uma visão sistêmica e científica. Azevedo valoriza, dessa forma,

o planejamento e a modernidade como pilares para superar as limitações do modelo tradicional. Ao contrastar a “escola antiga” com os ideais da Escola Nova, o educador defende um modelo que promova mudanças sociais e enfrente os desafios impostos pela burocracia e pela resistência ao progresso educacional.

Uma outra crítica de Fernando de Azevedo focou na interferência da política partidária, um dos maiores problemas da educação no Brasil, embora reconheça a importância da participação do Estado na área e defenda que a escola pública devia formar cidadãos e contribuir para a transformação social. Ao descrever os professores, Azevedo defende uma formação universitária, com base científica, cultural e filosófica, aliada aos estudos pedagógicos práticos. O autor concebe o magistério como central para a modernização do país, por isso argumenta em favor da valorização, conscientização e atualização constante desses profissionais.

Na terceira parte do capítulo, foi examinado o quanto Azevedo considerava a Reforma de 1927 como uma ruptura que visou reconstruir a educação e combater um sistema antigo, descrito como desorganizado, isolado da sociedade e incapaz de atender às necessidades práticas, especialmente no campo do ensino técnico, essencial para o progresso industrial. Para tal, enfatiza a necessidade de integrar educação e trabalho, posiciona-se contrário ao ensino puramente teórico e defende uma escola para todos, que promova tanto habilidades intelectuais quanto práticas, rompendo com o elitismo e o conservadorismo do modelo tradicional.

Por fim, as obras de Azevedo na Atualidades Pedagógicas apresentam a educação escolar como inseparável do contexto social, político e econômico. Por isso, o autor argumenta que os problemas educacionais não se restringem às instituições escolares, mas refletem condições políticas e sociais mais amplas. A crise da educação, nesse contexto, é representada como uma crise da modernidade, ou uma crise universal, mesmo que algumas vezes seja apresentada como resultado de processos normais da sociedade, enquanto em outros, como as guerras, seja apontada como crise perigosa para a democracia.

Diante de uma educação tão deficiente, Fernando de Azevedo apresentou algumas propostas que poderiam, desde seu ponto de vista, modificar tal situação. As propostas estavam em consonância com os problemas apresentados. No lugar de uma escola antiquada, individualista e formadora de estudantes passivos, defendeu uma escola para a vida, como comunidade em miniatura e com métodos científicos para a administração e para os alunos. O novo modelo deveria

estabelecer nexos de solidariedade entre os indivíduos de funções diferentes nas escolas, e garantir a socialização da instituição através de um princípio de cooperação entre pais e diversas organizações sociais.

Três princípios norteavam a busca por essa nova escola que a reforma procurou construir: a) a ideia de escola única, em que “a educação inicial deve ser uma para todos (única), obrigatória e gratuita” (Azevedo, 1931, p. 43); b) a orientação da escola ao trabalho, ou seja, ensinar pelo trabalho e para o trabalho, despertando e desenvolvendo o hábito e a técnica geral do trabalho. Por fim, c) a escola comunidade, que visaria ensinar a viver em sociedade e trabalhar em cooperação (Azevedo, 1931).

Entretanto, para que uma escola assim fosse possível, o autor defendia que a instituição deveria mudar radicalmente. Em primeiro lugar, seria necessária uma política inovadora de edificações escolares, o que passava por uma série de construções de novos prédios para que tivessem arquitetura adequada a essa finalidade. Afinal, as mudanças nos programas das escolas só deveriam ser colocadas em funcionamento quando as escolas estivessem materialmente preparadas para tal. Com “edifícios insalubres e inadequados” e “todos os problemas technicos e hygienicos” relacionados a isso (Azevedo, 1931, p. 171), o autor argumentava que seria difícil implementar soluções pedagógicas efetivas na educação pública. Segundo ele, de nada adiantaria aos professores e alunos as ideias da Escola Nova se as condições da infraestrutura continuassem desafiando “todos os dias a sua capacidade e dedicação” (Ibid., p. 40). Para Azevedo, formar bem os professores e inovar nos métodos sem a correção das edificações seria o mesmo que colocar um motor potente num “tilbury”, uma carruagem leve de duas rodas tradicionalmente puxada por um cavalo. Além disso, para Azevedo a escola deveria funcionar em turno integral, não servindo apenas como ferramenta de instrução, mas ensinando, por exemplo, hábitos de higiene e de civilidade (1931, p. 58). Valendo-se de um vocabulário exaustivamente usado no campo educacional, afirmava que a educação deveria preparar para um mundo em constante mutação (Ibid., p. 116).

Uma vez implementada, a Escola Nova azevediana aplicaria as mudanças na organização e nos métodos pedagógicos, ensinaria os estudantes a observarem a realidade, com horários mais flexíveis, tendo um plano de estudos geral, mas não restrito e de aplicação mecânica, e que envolvesse pais, mestres e membros da

comunidade por meio de círculos de interesse (Ibid., p. 50). Da mesma forma, os currículos deveriam adaptar-se aos meios e localidades em que as escolas estivessem inseridas, além de sempre que possível seria desejável que oferecessem a oportunidade dos estudantes conhecerem e aplicarem o método científico, o ensino de arte, desenho, trabalhos manuais e até música. Em resumo, as propostas pedagógicas e metodológicas defendidas por Fernando de Azevedo eram as mesmas presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, também redigido pelo autor, e publicado em 1932.

4 ANÍSIO TEIXEIRA E O DIAGNÓSTICO DO DESCOMPASSO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

> Nesse processo de reconstrução, nenhum problema é mais essencial do que o da escola, pois por ela é que se efetivará o novo senso de consciência nacional e se afirmará a possibilidade de se fazer permanente e progressiva a grande mobilização do esforço brasileiro. Com efeito, em nenhum outro aspecto da vida nacional se revela tão fortemente quanto na escola a cristalização de certo arcaísmo congênito de nossas instituições, devendo o próprio sentido da renovação nacional marcar a nossa reconstrução educacional (Teixeira, 1977[1958], p. 83).

A exemplo do capítulo anterior, neste o foco da análise concentra-se na produção de Anísio Teixeira sobre Política Educacional na série Atualidades Pedagógicas. São quatro obras publicadas nesta coleção entre 1953 e 1977, a saber: *Educação para a democracia* (1953), *A educação e a crise brasileira* (1956), *Educação no Brasil* (1976) e *Educação não é privilégio* (1977). Como nos demais capítulos, o exame pauta-se por uma abordagem qualitativa, na qual os textos são lidos a partir das questões centrais no intuito de delimitar representações acerca do tema da pesquisa. Assim, as questões buscam responder ao problema de como se produziram representações e discursos que afirmam uma crise da educação escolar brasileira no projeto editorial da Atualidades Pedagógicas.

Do mesmo modo que em relação às obras de Fernando de Azevedo, identifica-se a quem estavam endereçadas as obras de Anísio Teixeira, bem como se descrevem seus aspectos gerais, como origem, data e local em que cada texto foi proferido na forma de conferência, antes que fosse tornado um capítulo do conjunto de cada obra. Com isso, foi possível verificar novamente a característica de “colcha de retalhos”, sendo cada obra composta por conferências inicialmente escritas e apresentadas em épocas e contextos bastante diversos. Inclusive, quando um dos textos não apresenta demarcações explícitas da data de sua publicação, considerou-se a data de lançamento da obra, mas é pouco provável que algum dos textos da série possa ser considerado inédito até a publicação como livro.

Assim, novamente não podemos considerar os livros do autor como obras unitárias, que teriam sido pensadas como um todo a ser agrupado em torno de uma mensagem ou argumento central. De todo modo, o caso de Anísio Teixeira

apresenta-se distinto dos livros de Azevedo na Atualidades, que contemplam verdadeiras coletâneas de textos escolhidos, às vezes, sem nem mesmo apresentarem uma unidade quanto à temática global. Com Teixeira, há mais unidade, mesmo quando existem textos de diferentes épocas, e mesmo com alguns textos que se repetem, pois vemos “atualizações” e notas explicativas que intentam atribuir sentido a produções mais antigas. Da mesma forma, as citações nas obras de Anísio, que não são muito frequentes, estão bem demarcadas, inclusive com títulos de obras e dados dos autores, mas definitivamente não há uma lista de referências ou uma bibliografia ao final dos textos.

As mesmas quatro questões nortearam a leitura das obras do autor e a identificação das representações em torno à crise da educação escolar. A primeira indagou como Teixeira, em suas obras, descreve e representa a educação escolar no contexto histórico de sua época. Aqui, como com Azevedo, o interesse reside em como o autor pensou a educação escolar, e, em consequência não são selecionadas suas manifestações sobre o ensino universitário ou superior, à exceção de trechos em que isso expõe alguma relação com o ensino escolar.

A segunda questão tem como foco de interesse as descrições sobre os professores, algo fundamental na medida em que a eles são atribuídos poderes e responsabilidades enormes, o que também implica em críticas quando se fala em crise da educação escolar. A questão três trata de forma mais direta as representações acerca da crise na educação. A partir dessa indagação, são registradas todas as ocorrências do termo “crise” e descritos os contextos nos quais ele aparece, seja em referência à crise educacional ou em outros sentidos relacionados ou distintos. São identificados também outros vocábulos cuja semântica está intimamente ligada a “crise educacional”, ou seja, expressões frequentemente utilizadas pelo autor para referir o que se entende como crise. Assim ocorre com os termos “problemas” e “deficiências”, entre outros, que aparecem até com maior frequência que a própria palavra “crise”, como será abordado a seguir.

Este capítulo divide-se em três subseções: a primeira concentra-se numa exposição acerca do autor, explora sua biografia, trajetória intelectual e uma descrição das obras analisadas a partir de elementos presentes no texto e também contextuais. Na segunda, são tratadas as duas primeiras questões mencionadas anteriormente, com o intuito de mostrar como Anísio Teixeira percebia e descrevia discursivamente a educação escolar e os professores de sua época. Por último, a

tese examina as representações de “deficiências”, “problemas” e “crise” da educação escolar, no modo como comparecem no *corpus* examinado.

Ao discutir a trajetória de Anísio Teixeira, procuramos evidenciar como sua carreira esteve profundamente entrelaçada aos eventos políticos e sociais relacionados ao campo educacional no Brasil. Afinal, por ter se tornado uma figura central nas batalhas educativas de sua época, Anísio destacou-se como protagonista na formulação de respostas aos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro.

A análise das representações sobre a escola e os professores, extraídas das enunciações presentes em suas obras sobre Política Educacional, revela uma abordagem histórica da educação. Ao mesmo tempo, enfatiza as tentativas de solucionar os problemas educacionais do país, frequentemente por meio de reformas e medidas apressadas, as quais, em sua visão, levaram a simplificações do ensino. Seu pensamento também se alicerça nos ideais de liberdade e na construção de uma utopia educacional voltada para a formação de cidadãos capazes de viver em uma democracia plena.

No que tange aos professores, Anísio os enxerga como figuras centrais no papel de líderes sociais e agentes transformadores, capazes de instituir uma nova nação orientada para o progresso. Embora valorize sua atuação, ele não hesita em apontar responsabilidades no contexto da crise educacional, tendo em vista sua posição de centralidade na tarefa escolar. Além disso, destaca o problema da formação insuficiente dos educadores, ainda que reconheça que essa formação precária seja consequência de um sistema educacional debilitado e de decisões políticas inadequadas.

4.1 ANÍSIO TEIXEIRA: EDUCADOR, PENSADOR, HISTORIADOR

Anísio Spínola Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900, em Caetité, Bahia. Nasceu, portanto, praticamente junto com a Primeira República e desenvolveu suas teses sobre educação quase em sincronia com a estruturação do sistema educacional no país. Diversos autores do campo da educação[20] abordam a biografia

[20] A título de exemplo, podemos citar Clarice Nunes (2000; 2010), Hermano Gouveia Neto (1973), Luís Viana Filho (1990), Carlos R. Jamil Cury (2000), Ana Waleska Mendonça; Jaqueline Moll; Libânia Xavier (2019), entre outros.

do autor, considerado um dos expoentes intelectuais e políticos da história da educação nacional.

Em 1907, Teixeira iniciou os estudos primários em colégio jesuíta, posteriormente tornou-se Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, em 1922, quando a Semana de Arte Moderna, a fundação do Partido Comunista e a Revolta do Forte de Copacabana davam o tom dos acontecimentos nacionais (Nunes, 2000).

Ainda jovem, o baiano de 24 anos foi nomeado Inspetor Geral de Ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia, por sua família ter apoiado a candidatura de Francisco Góes Calmon, eleito governador daquele Estado em 1924. Segundo Clarice Nunes (2010), a Igreja viu a indicação com bons olhos, pois talvez possibilitasse maior influência dos padres jesuítas na burocracia estatal. Anísio não se sentia preparado para atuar nessa área que lhe era desconhecida até então, e por isso buscou ajuda junto a Carneiro Leão[21] e Afrânio Peixoto[22], que possuíam experiência na função e atuavam no então Distrito Federal.

O novo desafio obrigou Anísio a se especializar no tema, algo que ele optou por fazer não apenas através de estudos bibliográficos, mas viajando até a Europa e os Estados Unidos (Fávero; Britto, 2002). A viagem para Europa aconteceu em 1925, em companhia de Dom Augusto, liderança jesuíta, para as comemorações do Ano Santo em Roma. Segundo a pesquisadora Silmara de Fatima Cardoso (2020), mesmo sendo uma viagem de peregrinação, Anísio visitou escolas francesas e belgas e registrou as impressões em seus diários. Nesses, ele não dá sinais de estar buscando, à época, inovações pedagógicas que pudesse usar posteriormente (Cardoso, 2020). Contudo, a viagem realizada para os EUA, em abril de 1927, integrou sua agenda oficial. Comissionado por lei, Anísio buscou “observar, analisar, divulgar, comparar, propor e prescrever. Não apenas leu ou ouviu, mas teve o privilégio de ver o ‘real’” (Cardoso, 2020, p. 168). Em 1928, não só publicou uma espécie de relatório sobre o que aprendeu nos EUA como voltou ao país para um curso de dez meses no *Teacher’s College* da *Columbia University*, de Nova Iorque.

[21] Antônio Arruda Carneiro Leão (1887-1966) foi um educador brasileiro que atuou como professor do Colégio Pedro II, membro da Academia Brasileira de Letras e pensador atuante nos debates sobre modernização educacional no Brasil. Foi Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal durante da década de 1920 (Machado, 2018).

[22] Afrânio Peixoto (1876-1947) foi um escritor, médico e acadêmico brasileiro, com contribuições em diversos temas da literatura. Ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, além de também ter sido membro da Academia Brasileira de Letras (Venancio Filho, 2007).

Também nesse período, exonerou-se do cargo de Diretor Geral de Instrução da Bahia e graduou-se como *Master of Arts*, especializado em Educação, naquela instituição americana. Segundo Nunes, foi durante essa experiência que Anísio entrou em contato com a obra de John Dewey, um dos pensadores que mais o influenciaram, por "sua concepção de democracia e mudança social" (Nunes, 2010, p. 36).

Entre outubro e novembro de 1930, a Revolução de 30 determina novos rumos para a educação nacional. No final daquele ano, por consequência do golpe, é criada uma Secretaria de Estado denominada como Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, encarregada dos assuntos relativos ao ensino, saúde e assistência hospitalar. Francisco Campos[23] assume como primeiro ministro, ainda durante o Governo Provisório liderado por Getúlio Vargas (Brasil, 1930). De fato, o próprio Anísio indica o período após 30 como uma época de "reconstrução educacional brasileira" sob influência de uma "revolução de inspiração democrática" (Teixeira, 1956, p. 186). Entretanto, mesmo que Teixeira tenha sido nomeado membro da Comissão do então Ministério em 1931, duas décadas depois ele comenta que as ações do Ministério foram muitas vezes centralizadoras e até mesmo de caráter "discricionário", quando, na opinião de Anísio, deveria deixar alguns assuntos sob a tutela dos próprios profissionais da educação (Teixeira, 1956 [1952], p. 19).

Talvez Anísio tivesse em mente um sistema federal de ensino menos interventor porque, ainda em 1931, toma posse do cargo de Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Esse órgão provinha de uma experiência positiva tendo à sua frente Fernando de Azevedo como diretor, que nos dizeres do próprio Anísio, "desde 1928, graças ao desígnio renovador da reforma de então, vêm soprando no sistema escolar (...) boas auras de curiosidade por métodos mais modernos no ensino primário" (Teixeira, 1953, p. 165).

Contudo, ainda havia muito por fazer, sobretudo no que se referia à necessidade de uma reestruturação da organização da Diretoria, além de melhor diagnóstico da situação enfrentada, o que incentivou a realização de um censo escolar, processo iniciado em 1932 (Paulilo, 2013). Nesses anos, Teixeira já

[23] Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968) foi um político, jurista e educador, responsável por diversas intervenções e reformas educacionais e constitucionais no Brasil, sobretudo durante a Era Vargas (Dallabrida, 2009).

demonstrava seu claro espírito reformista, seja por suas ações na Diretoria de Instrução do Distrito Federal, seja pela publicação de *Educação progressiva*, obra de 1932, da Atualidades Pedagógicas, e que se tornaria um clássico da Escola Nova no Brasil. Também em 1932, Anísio assumiu a cátedra de Filosofia da recém fundada Universidade do Distrito Federal (UDF), nesse período de grandes mudanças no país.

Data também do agitado ano de 1932 a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, assinado por Anísio e outros tantos educadores, incluindo seu redator, Fernando de Azevedo. Conforme apontamos anteriormente, esse documento destacava a transição de um Brasil agrário e antigo para um novo momento industrial, urbano e moderno. Para a educação, defendia a cooperação, a autonomia e a descentralização, entre outros ideais tão caros ao modo como Teixeira percebia a política educacional. Além disso, o Manifesto recusava uma educação elitista e defendia que a escola deveria promover o desenvolvimento integral dos indivíduos. Por fim, mas não menos importante, o documento ainda apontava o estado como principal responsável pela educação escolar, com escola pública, laica e gratuita (Azevedo *et al*, 2010[1932]). A publicação do Manifesto teve diversos significados para a tradição educacional brasileira, mas, para Teixeira, a consequência principal foi a atribuição do estigma de “socialista” ou “comunista”. Isso porque, segundo Almeida Filho (2008), a declaração iniciou:

> (...) batalhas [que] percorreram um longo caminho, em que as acusações, por meio de artigos nos impressos católicos, constituíram-se em estratégia de defesa e imputação: defesa do ideário católico e incriminação aos materialistas e comunistas. Esse caminho perpassou as décadas de 1940 a 1960, onde católicos acusavam os renovadores de comunistas, principalmente Anísio Teixeira (Almeida Filho, 2008, p. 105-106).

São taxados como “comunistas”, portanto, todos aqueles que ousam atentar contra a tradição católica estabelecida ou projetada. Os primeiros anos da Era Vargas marcaram momentos de disputas de ideias e, enquanto uns criticam o “arcaísmo” ou o “elitismo” da educação vigente, outros procuravam causar pânico moral ao atribuir um carimbo a Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Anos mais tarde, as acusações fariam com que Teixeira viesse a pedir demissão do cargo de Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, em função das repercussões dos eventos em torno da chamada Intentona Comunista de 1935. Eram os primeiros

movimentos de “caça às bruxas”, contra todos aqueles que fossem taxados de comunistas. Getúlio decreta estado de sítio, que foi sendo renovado ao longo de dois anos até o golpe do Estado Novo.

Nesse meio tempo, Anísio publica a primeira edição de *Educação para a democracia* (1936), pela editora José Olympio. Essa obra, segundo sua advertência e dedicatória, tinha a função de descrever a atuação do educador enquanto Diretor de Instrução do Distrito Federal e promover uma espécie de “defesa” do seu nome e trajetória frente às acusações de participação na Intentona Comunista. O livro estava pronto em novembro de 1935 e, ao que parece, foi editado e publicado já com Anísio afastado, na Bahia. Em novembro de 1937, Vargas efetiva o Golpe do Estado Novo através de um Manifesto à Nação, difundido pelo rádio, onde utiliza como argumento a necessidade de um governo forte para neutralizar as ameaças comunistas.

Após se exilar na Bahia, Anísio concentra-se em realizar traduções de Octalles Marcondes Ferreira, encomendadas pela Companhia Editora Nacional. Esse trabalho perdurou até 1938, quando também essa atividade foi inviabilizada pelas ações do Estado Novo. Suas leituras e traduções eram uma ponte com o mundo intelectual distante. Ainda assim, em 1938, Anísio promoveu a Biblioteca do Espírito Moderno (BEM), uma coleção pensada por ele e Octalles desde 1936, mas que havia ficado engavetada em função das tensões da época de Intentona (Toledo; Vidal, 2024). No exílio, cartas trocadas entre Teixeira e autores como Monteiro Lobato e Fernando de Azevedo denotam como o sentimento de isolamento ia tomando conta do pensador (Fonseca, 2005).

A alternativa foi dedicar-se à iniciativa privada, inclusive como forma de prover sua própria subsistência. Assim, Teixeira assumirá a vida também de sertanejo, digamos, plantando algodão e cuidando de cabeças de gado (Toledo; Vidal, 2024, p. 7). Quando apenas isso não bastava, então ele passou a participar como sócio proprietário da Sociedade Importadora e Exportadora Limitada (SIMEL). A atuação como diretor da BEM durou até 1941, de modo que a partir dessa época Anísio deixou de lado a atividade intelectual para dedicar-se à empresa (Vidal, 2000, p. 53). Segundo Lima (1978), o advento da Segunda Guerra Mundial fomentou as atividades da SIMEL, que acabou rendendo lucros ao educador. No entanto, mesmo em exílio na maior parte desse período, Toledo e Vidal (2024) apontam que Teixeira esteve presente num “circuito transnacional em que se moviam os educadores

brasileiros" de "fertilização mútua que beneficiava o cenário nacional e internacional dessa circulação de sujeitos e ideias" (Toledo; Vidal, 2024, p. 22-23).

Com a deposição de Vargas, o país se prepara para construir um momento democrático com uma nova Assembleia Constituinte. A Constituição de 1946 mantinha direitos conquistados antes do Estado Novo e elegeu Eurico Gaspar Dutra como primeiro Presidente após a redemocratização. Apesar da esperança crescente, Vargas continuou atuando nos bastidores para buscar sua volta ao poder. Após uma experiência na UNESCO, Anísio é convidado por Otávio Mangabeira, então governador da Bahia, para assumir o cargo de Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951). Na condição de Secretário, foi responsável pela implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola Parque, em Salvador, inaugurada em 1950. Logo após cumprir a missão em seu estado natal, Teixeira assumiu como Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), onde permaneceu até 1964, e passou a integrar a Diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), entre 1952 e 1964.

Em 1953, publica-se *Educação para a democracia*[24], dessa vez pela série Atualidades Pedagógicas. Trata-se da segunda edição da obra, tendo em vista que a primeira havia sido publicada em 1936, pela editora José Olympio. É apresentada como uma edição "revista", o que faz sentido, considerando os quase 20 anos que separam uma edição da outra. Contudo, os textos que compõem essa edição são estritamente os mesmos, inclusive a dedicatória, que novamente é feita "a seus companheiros e colaboradores de jornada educacional", entre 1931 e 1935, quando

[24] Sobre a origem do exemplar consultado nesta tese, cabe citar que a Biblioteca Setorial de Educação da FACED/UFRGS possui *Educação para a Democracia*, nas suas duas primeiras edições. A 1ª, de 1936, foi uma doação da Biblioteca Central da UFRGS com data de 27 de agosto de 1973 e não teve nenhum empréstimo registrado desde a informatização do sistema, em 2010. As marcas de proveniência indicam que esse exemplar pertenceu também ao Instituto Cultural Brasileiro Norte Americano (ICBNA), com sede em Porto Alegre, tendo em vista que a obra possui dois carimbos, um na folha de rosto e outro na página 43, onde consta o nome da instituição. Podemos ainda identificar na folha de rosto um adesivo parcialmente removido que provavelmente identificava a livraria onde o produto foi adquirido. Indícios do mesmo adesivo em outra obra do *corpus* permitem afirmar que se tratava de uma identificação da Livraria do Globo. Interessante notar, ainda, que apesar da Biblioteca ter notificado a doação na data citada acima, um carimbo com anotações à caneta informa que o registro ocorreu apenas três anos depois, em 29 de março de 1976, interregno em que a obra talvez tenha ficado armazenada até que fosse possível realizar sua catalogação no acervo. A segunda edição (1953) de *Educação para a Democracia* foi uma doação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul (CRPE/RS), com registro na biblioteca em 05 de julho de 1977, muito provavelmente em função da extinção do CRPE, decretada em 1975. Essa edição teve um empréstimo em 2015 e outro, anotado na etiqueta de empréstimo ainda junto ao exemplar, com data de 11 de outubro de 1993.

era Diretor Geral de Instrução Pública. Isso permite afirmar que se trata de uma reimpressão e não uma nova edição. Portanto, as únicas diferenças se devem ao Formulário Ortográfico de 1943, quando houve a "substituição de certas formas usadas em Portugal pelas correspondentes formas usadas no Brasil, consoante a pronúncia e a morfologia consagradas" (Brasil, 1943). Além dessas mudanças, não foram constatadas diferenças de um texto a outro, ficando apenas as questões tipográficas de fonte, tipo de papel etc., como elementos não idênticos.

Trata-se de uma edição com direção de Damasco Penna, antigo diretor da José Olympio, que havia deixado a função alguns anos antes, e nos elementos pré-textuais aponta-se que a coleção fora fundada por Fernando de Azevedo. Também nesses espaços exteriores ao texto, existe uma menção à obra anterior, também da Atualidades Pedagógicas, *Educação Progressiva*, que se tornou um dos clássicos do autor no contexto da coleção.

Segundo Don Mckenzie (2018), há duas formas de pensar o texto: "um é o texto sancionado pelo autor, controlado e definível historicamente. O outro é o texto perpetuamente incompleto e, consequentemente, aberto, instável, sujeito a ser refeito por seus leitores, intérpretes ou público (Mckenzie, 2018, p. 77). Dessa forma, vale ressaltar que leitores concretos são interpelados e modificam sentidos dos textos com os quais têm contato, embora seja constante uma intencionalidade e um público a que o texto se destina. Como outros textos da série, no caso de *Educação para a democracia*, trata-se de texto pensado também para o "professor, o normalista, o académico dos cursos de Pedagogia e Didática", bem como para "os responsáveis, a qualquer título, pela educação, os estudiosos, em geral, da matéria pedagógica" (...) (Azevedo *apud* Teixeira, 1953, p. 1). Esse endereçamento, vale dizer, está presente na orelha do exemplar consultado, o que mostra um claro nicho de mercado almejado pela coleção.

Teixeira define a obra como uma exposição do seu trabalho na antiga Diretoria Geral de Ensino, e ressalta como os conflitos pela sua não permanência no cargo tornaram ainda mais urgentes as realizações da pasta, quando sob seu comando. Vemos, assim, que se trata de "um livro de defesa" do trabalho do autor, com a "sentença" ficando a cargo do leitor. Desse ponto de vista, é um livro muito parecido com *Novos caminhos e novos fins* (1931), de Fernando de Azevedo.

Inicialmente o autor focaliza o não-desenvolvimento da civilização/cultura nacional e como a educação escolar apresentava-se sob a forma de um reflexo

dessa não-evolução. Ao mesmo tempo, não atribui à educação a culpa por esse problema e busca argumentar que o desenvolvimento histórico, social e econômico nacional do país tem maior relação com esses reflexos. Anísio discute, ainda no capítulo inicial, a forma como o aproveitamento dos elementos estrangeiros foi fundamental para que o Brasil pudesse se “civilizar”. Para o autor, não poderíamos nos desenvolver sozinhos de modo a alcançar um patamar equivalente ao avanço da Europa, que demorou quatro séculos para realizar-se em termos de cultura científica e ideais civilizatórios. Tal compreensão permite estabelecer uma ponte entre o modernismo do movimento antropofágico brasileiro, da década de 20 e a perspectiva de Anísio, o qual argumentava que, sem uma tradição consolidada, a única saída para o Brasil consistia em buscar referências estrangeiras para fazer com que elas, após digeridas, pudessem dar frutos à genuína civilização brasileira.

No capítulo seguinte, que é relativamente breve, o autor historiciza o desenvolvimento da educação no Brasil e em outros países. Tem especial interesse em mostrar que a democracia é crucial para o bom desenvolvimento das instituições educacionais.

O terceiro capítulo discute a educação pré-escolar, anterior aos seis anos à época, e argumenta que precisamos realizar estudos para entender como as crianças se desenvolvem antes disso. Enfatiza também a importância dos pais na educação infantil. Aborda, ainda, o tempo de permanência dos alunos na escola, mas reforça que não se deve focar apenas em aumentar o número de horas, criar novas escolas e multiplicar dias letivos. Para Anísio, a escola deveria ser mais do que somente ensinar a ler, escrever e contar e, se a escola não fosse capaz de modificar o país, somente reforçando ou aperfeiçoando a civilização já existente, ela deveria, contudo, surgir das demandas dele, não devendo ser transplantada de outros países, a partir de modelos estrangeiros prontos.

Anísio faz também descrições sobre a educação rural, além de ocupar-se dos problemas da educação primária e secundária. Esta última, abordada no capítulo 6, enquanto o sétimo aborda o papel das universidades e sua importância para o desenvolvimento cultural do país. Após, o autor explica a reorganização de cargos e a estrutura burocrática da nova Diretoria de Instrução. Nessa mesma direção, no capítulo seguinte, Teixeira apresenta as mudanças nas turmas e procedimentos de ascensão e repetência no percurso da escolarização. Argumenta em favor de uma escola para todos e não seletiva ou excludente. Discute, ainda, as reformas das

direções anteriores, principalmente elogiando a de Fernando de Azevedo, embora considere os limites e possibilidades da mesma. Além disso, Anísio explica quais caminhos pretendia modificar e aprimorar na Diretoria de Instrução, antes que as acusações de “comunista” pudessem antecipar sua saída do cargo.

Educação para a democracia se debruça, por fim, sobre a preparação do professor do ensino primário, discutindo se a docência seria uma ciência aplicada ou uma espécie de arte, quando então argumenta que talvez ela fosse um pouco de ambas, ciência e arte. Nesse contexto, o autor se preocupa em apresentar seu projeto de uma nova Escola de Educação, que deveria formar professores do primário, um projeto ainda do tempo de sua atuação na Diretoria de Instrução do Distrito Federal. Ainda, no capítulo seguinte, são listados os problemas e soluções a respeito dos professores do ensino secundário. E, por fim, mas não menos importante, o texto ressalta os problemas dos prédios escolares, bem como as atitudes do autor/reformador para sanar essas questões. Os anexos repetem afirmações presentes em outros capítulos, mas tiveram origem em entrevistas concedidas pelo autor a dois jornais.

A primeira obra do *corpus* da tese que pode efetivamente ser considerada como um texto dos anos 50 é *A educação e a crise brasileira*, publicada pela Companhia Editora Nacional, em 1956. O contexto dos escritos dessa obra é diferente daqueles tempos de incerteza interna e externa experimentadas pelo país. Enquanto em 1935 a escalada de grupos radicais tinha como resposta o acirramento da patrulha estatal getulista que culminaria no Estado Novo, a década de 1950 foi iniciada com a volta ao governo daquele que passava a ser democrata, Getúlio Vargas. Após a passagem relativamente estável de Eurico Gaspar Dutra pela presidência, Getúlio vence as eleições realizadas em 3 de outubro de 1950, com 48,73% dos votos (TSE, 1950), e quase 20% de vantagem sobre o segundo colocado. Naquela época, a inexistência de um 2º turno, a eleição separada para a vice-presidência e as agitações crescentes das Forças Armadas e a nível internacional, fizeram com que a administração varguista sofresse inúmeras crises políticas. Tais conflitos culminaram, inclusive, no suicídio do então Presidente em 24 de agosto de 1954. De qualquer forma, mesmo que a publicação de *A educação e a crise brasileira* tenha se efetivado apenas quase dois anos após a morte de Getúlio, trata-se de um texto marcado pela presença constante de menções que dizem respeito à Era Vargas. Portanto, tal livro pode ser lido como um desabafo de Anísio,

que passou anos em autoexílio durante a ditadura varguista. Uma evidência disso é que, em nota explicativa, Anísio cita que retornou ao debate educacional em 1946, após a restauração do regime democrático.

Na orelha do livro consultado, consta uma apresentação da obra indicando que ela reúne trabalhos em torno do debate educacional, assim como ligadas pela coerência da filosofia democrática de Anísio, mesmo que cada texto tenha sido escrito em momentos diferentes e para públicos diversos. Contudo, não deixa de ser um livro que objetivava chamar a "atenção da consciência pública e profissional para os problemas e perigos mais graves da situação educacional brasileira" (1953, p. 1).

A Introdução de *A educação e a crise brasileira* não possui nota de rodapé indicando uma data específica de sua redação. Apresenta apenas uma descrição breve dos capítulos e traça um histórico do desenvolvimento nacional e sua educação nos últimos anos.

O capítulo um, Educação e Unidade Nacional, consiste em palestra pronunciada por Anísio em 11 de agosto de 1952 junto à Associação Brasileira de Educação (ABE), tratando-se assim de um texto escrito ao menos quatro anos antes de sua publicação como parte da obra e, principalmente, antes ainda do suicídio de Vargas. Nesse capítulo, o autor posiciona-se contra as intenções de uniformizar a educação nacional e afirma que isso iria acabar com a diversidade, vivacidade e mesmo com a unidade da nossa cultura, destruindo aspectos regionais da tradição brasileira.

> Por que, então, os defensores dessa tão estadeada "unidade nacional" insistem mais e mais na centralização federal à *outrance*, como recurso necessário, indispensável ao seu maior fortalecimento na escola e pela escola? — Porque, de fato, **não estão preocupados com a unidade nacional propriamente, mas com o domínio da escola**, e este será mais exeqüível se a escola estiver sob o controle único da União. Influenciar o governo federal é muito mais fácil do que influenciar 21 governos locais e, muito mais, do que 1.800 governos municipais (Teixeira, 1956[1952], p. 14, grifos nossos).

Parece tratar-se de um texto crítico às ações centralizadoras de Vargas, como a queima das bandeiras estaduais em 1937 (Carone, 1976). Para Teixeira, a educação escolar estava diretamente impactada por uma política cultural centralizadora porque a tentativa de controle era uma tônica do mesmo Getúlio nos tempos do Estado Novo. Assim, é evidente a crítica aos regimes totalitários que

utilizam a escola para promover suas ideologias e fortalecer seus governos antidemocráticos. Getúlio, mesmo eleito, como político do PTB ainda simbolizava, na visão de autores como Anísio, um risco à consolidação da democracia brasileira.

O capítulo segundo recebe o nome da obra, A educação e a crise brasileira, e constitui uma palestra pronunciada no curso de administração da Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 1953. Interessante acrescentar que essa Fundação havia sido criada com a autorização de Getúlio em 1944, ficando sob a responsabilidade de Luiz Simões Lopes. Em entrevista, Simões Lopes concordou que sempre buscou "equilibrar" as coisas convidando para a fundação "um grande número de pessoas que eram antigetulistas (...), mas todos acharam que era justo dar o nome de Getúlio Vargas à Fundação, porque sem o dr. Getúlio não haveria a Fundação" (D'araújo, 1999, p. 15). Não é consenso que Anísio pudesse ser considerado um "antigetulista", mas é certo que sua filosofia educacional não se alinhava ao projeto getulista de educação, da mesma forma que os já citados impactos do Estado Novo foram bastante graves para sua reputação.

O terceiro capítulo consiste em conferência proferida por Anísio no Ministério da Educação, em setembro de 1954, quando Café Filho já estava na presidência, após o suicídio de Getúlio. Nesse texto, o autor cita "*Aims of Education*", de Whitehead, em referência a *The Aims of Education and Other Essays*, de Alfred North Whitehead, uma compilação de reflexões publicadas pelo autor em 1929. Especificamente no texto que dá nome ao livro, Whitehead faz uma crítica que está muito presente nas obras de Anísio Teixeira: segundo o pensador inglês, nem toda educação deve ser incentivada, afinal um "*education with inert ideas is not only useless: it is, above all things, harmful*" (Whitehead, 1929, p. 1). Vemos, portanto, uma clara influência que perdurará durante toda a trajetória de Anísio, e que se repete com menções à mesma em outros textos do *corpus* da tese.

No capítulo 4, cujo texto foi escrito em 1953, conforme pude descobrir por uma observação impressa na página 97, o autor aborda a educação secundária no Brasil e sua transformação, um foco de especial interesse de Anísio no que se refere às críticas a decisões das autoridades educacionais a esse respeito.

O quinto capítulo também não indica sua data. Trata, inicialmente, como o avanço da mecanização e da indústria podem acabar restringindo a esfera de atuação política dos indivíduos. Além disso, critica o Estado Novo e argumenta que ele impôs leis uniformizantes e centralizadoras que afetaram não só a esfera federal,

mas outras, como se tal iniciativa de centralização do poder fosse condição para o progresso.

"A Reconstrução Educacional Brasileira" foi exposta, inicialmente, como artigo no Jornal do Comércio, edição do seu centenário, em 1952, configurando nessa obra o capítulo de número seis. Consiste na explanação acerca do panorama histórico da evolução cultural e econômica do país e aponta dois grandes problemas para conquistar a almejada "reconstrução educacional": a) o problema político e financeiro, pois faltavam recursos para que tal reconstrução fosse possível, e b) o problema profissional, que deveria ser solucionado "pelos educadores e professores brasileiros, em um ambiente de liberdade e responsabilidade, de experimentação e verificação, de flexibilidade e descentralização" (Teixeira, 1956[1952], p. 133). A ânsia pela liberdade profissional tinha, segundo Teixeira, relação direta com a defesa da democracia brasileira. Assim, ao mesmo tempo em que critica o regime autoritário anterior, dando ênfase aos erros do período varguista, Anísio utiliza o termo "reconstrução" para alimentar uma retórica daquilo que ainda está por fazer.

No sétimo capítulo, tem-se novamente uma descrição histórica do avanço educacional no mundo (países desenvolvidos) e no Brasil (país subdesenvolvido). Anísio afirma que as necessidades mudaram junto com as escolas nos países desenvolvidos, mas que em países subdesenvolvidos somente as necessidades e a realidade mudaram, de modo que a escola permanecera intacta. Essa espécie de anacronismo educacional, um descompasso entre as demandas de sua época e uma escola já antiquada, são a tônica de diversas representações da escola utilizadas pelo autor para fortalecer o discurso da crise da educação escolar. Voltarei a esse assunto com maior profundidade adiante.

Interessa notar, ainda nesse segmento da obra, que Teixeira divide as responsabilidades da formação cultural e humanística entre a escola e a arte. Para ele, a ascensão tanto do cinema como do rádio, por exemplo, teriam recolocado a função da escola na sociedade. Não se tratava mais de uma instituição responsável por monopolizar a transmissão da cultura, afinal sociedades como a brasileira invariavelmente estariam a "aprender pelos novos processos de comunicação visual e oral (...) muito mais fáceis de difusão do que a escola" (Teixeira, 1956, 142-143). O autor encerra o tópico "A educação que nos convém" com mais uma defesa da importância da essência democrática na educação, ao contrário de uma postura que visasse controlar a instituição. Em suas palavras, "liberdade e responsabilidade em

vez de regulamentação e privilégio" (Teixeira, 1956, p. 160) nortearam a forma como a escola deveria se organizar.

No capítulo 8 o autor debate sobre o problema do financiamento da educação. O texto consiste em trabalho apresentado pelo autor ao XI Congresso Brasileiro de Educação, reunido em janeiro de 1954, em Curitiba, Paraná. O capítulo seguinte aborda o Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata-se de uma apresentação feita pelo autor à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em sua sessão de sete de julho de 1952. O convite do presidente da referida Comissão, Eurico Sales, visava que Anísio fizesse sua avaliação, seguida de um debate oral acerca do Projeto de Lei das Diretrizes e Bases. Para os parlamentares, vemos já aqui, havia uma expectativa significativa sobre o alcance e as possibilidades do projeto. Não seria apenas uma lei, mas um conjunto de diretrizes com "objetivo de assegurar dias mais felizes para o povo brasileiro" (Sales *apud* Teixeira, 1952, p. 181).

Ciente da responsabilidade que lhe fora atribuída, Anísio procura garantir sua posição de especialista e intelectual com bagagem suficiente para empreender a análise do projeto. O tom soa como o depoimento de um clérigo que dedicou toda sua vida a uma causa nobre:

> Vou falar como um homem preocupado com o problema da educação há mais de vinte e cinco anos e que traz para o seu depoimento — digamos assim — a autoridade que lhe possa advir da experiência no exercício de cargos administrativos de educação, em diferentes setores da vida nacional, tanto no campo federal, como no estadual. Não me encontro, entretanto, aqui em caráter oficial, mas na condição de um estudioso dos problemas da educação. Por isso, não vejam nas palavras que pronunciar qualquer crítica de autoridade à situação legal ou oficial. Farei apenas o exame desinteressado. O estudo, a análise de uma questão fundamental, como é a da educação (Teixeira, 1952, p. 186).

Do ponto de vista dessa tese, o excerto acima se coloca como uma evidente autoafirmação de Anísio como um autor, no sentido daquela "função-autor" referida no segundo capítulo (Foucault, 2001[1969]). Assim, podemos interpretar o significado da evocação de sua trajetória para legitimar as afirmações, e demonstrar que Teixeira faz jus à "importância atribuída aos objetos escritos por todos aqueles que pretendem regular as condutas e moldar os espíritos" implicando num "papel pedagógico, disciplinador, aculturador atribuído aos textos colocados em ampla circulação para numerosos leitores" (Chartier, 2004, p. 376).

O décimo capítulo também não se apresenta datado. Aborda o tema da universidade e da liberdade humana. Trata-se de um texto em que novamente Anísio recorre a uma descrição histórica do progresso humano, dessa vez para demonstrar a luta pela liberdade empreendida pelos indivíduos.

O capítulo seguinte desenvolve considerações sobre a história da ciência e o autor faz uso de novas citações de Whitehead e Dewey para abordar a temática do espírito científico. O décimo segundo capítulo é teórico e discute a filosofia de John Dewey. Integrou, anteriormente, uma conferência no Centro Brasil-Israel, mas não há menção ao momento de sua apresentação. Cabe registrar que uma versão desse texto também foi publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1955. Nessa mesma linha teórica, a conferência em Reunião da Sociedade Brasileira para O Progresso da Ciência, em Recife, aborda a questão da ciência e do humanismo. Esse é outro texto antes publicado na referida revista, antecedendo o lançamento de *A educação e a crise brasileira*. Nesse momento, o Brasil parecia consolidar a normalidade democrática, com a posse do presidente eleito Juscelino Kubitschek, que prometia desenvolver o país “50 anos em cinco”.

No terreno educacional, contudo, a polarização do debate não esmoreceu. Segundo Nunes, após a publicação da obra acima descrita, Anísio “se vê envolvido numa luta sem tréguas contra as autoridades eclesiásticas católicas” (Nunes, 2010, p. 123). O impasse ocorria porque novamente o autor estava sendo acusado por suas posições “socialistas”. Tal movimento prosperou com o lançamento do *Memorial dos Bispos Gaúchos*, de 1958, que se preocupou em rebater o conceito de “escola única” defendido por Teixeira em muitas passagens de *A educação e a crise brasileira*. O objetivo aparente era de pressionar o governo para que demitisse Anísio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com o argumento de que “não é lícito, porém, admitir-se que, mercê de inexplicável complacência, órgãos governamentais preparem, entre nós, uma Revolução social, através da escola” ou, pior ainda, que “o queiram, e proclamem êsse desejo, servidores elevadamente situados do Ministério da Educação e Cultura” (Scherer, 1958, p. 364).

Tal ataque reacendia a velha acusação que fizera o educador, nos anos 1930, abandonar a cena política para exilar-se na Bahia. Dessa vez, no entanto, ele teve o apoio público de outros intelectuais e educadores, através do manifesto *Mais uma vez convocados: Manifesto ao povo e ao Governo*, redigido e publicado por Fernando de Azevedo no mesmo ano de 1958. Tal texto, publicado na Revista

Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP, apresentava-se como uma continuação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, lançado mais de 25 anos antes. Segundo Azevedo, apesar do tempo decorrido, muitas questões do passado estavam latentes ainda naquele momento, o que tornava urgente o compromisso de reafirmar as convicções de 1932. Apesar das iniciativas de muitos educadores, professores, administradores educacionais, dentre outros, os esforços empreendidos não tinham conseguido o pleno sucesso, não representando muito mais do que iniciativas individuais, "largos planejamentos, parcialmente executados, ou medidas fragmentárias, em setores isolados da educação ou de influências regionais, sem as conexões indispensáveis com as diversas esferas do aparelhamento escolar", problemas que tiveram como consequência o fato de que a "estrutura geral não se modificou, mantendo-se incongruente e desarticulada em suas peças fundamentais" (Azevedo *et al*,1959, p. 3). Assim, *Mais uma vez convocados* afirmava-se como um chamamento para repensar novamente aquelas propostas dos signatários da Escola Nova.

Reeditar ideias como os da escola única era fundamental na medida em que essa sofria ataques dos católicos por meio do *Memorial dos Bispos Gaúchos*. Cumpria reforçar a discussão da Lei de Diretrizes e Bases, que estava a pleno vapor na Câmara dos Deputados. Fazer valer a narrativa escolanovista significava não somente derrotar o conservadorismo católico, mas interferir no documento que supostamente guiaria a educação nacional nas décadas seguintes. Além da reação ao Memorial dos Bispos, portanto, pode-se interpretar o novo manifesto como uma resposta ao chamado "Substitutivo Lacerda", um projeto de lei de autoria do Deputado Carlos Lacerda[25] e que visava substituir o projeto de lei em discussão até aquele momento.

Segundo Sérgio Montalvão (2013), a crítica de Lacerda se dava, na década de 50, pelo temor gerado pela expansão da escola pública, que era vista como instituição de ação política e, assim, possível ameaça à liberdade de consciência das famílias. Nesse contexto, Lacerda acabou por aglutinar os ideais católicos conservadores e passou a defendê-los através de sua atuação parlamentar e, assim, polarizou a discussão educacional do período. Dentre as suas estratégias,

[25] Carlos Lacerda (1914–1977) foi um jornalista, político e orador brasileiro, filiado à União Democrática Nacional (UDN), que se destacou como um dos principais opositores ao trabalhismo e a Getúlio Vargas. Com sua retórica anticomunista eloquente, recebeu a alcunha "demolidor de presidentes" (D'Assunção, 2007).

comparecia uma retórica que associava a educação pública a uma prática totalitária por parte do Estado. Por outro lado, ele equiparou o princípio da liberdade de ensino com a defesa das instituições privadas, mesmo que estivesse evidente sua tentativa de preservar os interesses pecuniários das escolas particulares (Montalvão, 2013).

Em 1959, diversos intelectuais manifestaram-se frontalmente contrários ao projeto apresentado por Lacerda, que visava comercializar o ensino escolar no Brasil. Citando informações de *O Estado de São Paulo*, os autores afirmam que o documento apresentava três princípios mais importantes: a prioridade de ensino em instituições privadas, sendo o poder público apenas responsável por oferecer caráter supletivo; a não fiscalização do ensino particular por parte do Estado; por fim, a utilização de recursos públicos para subvencionar as escolas particulares, de modo que elas conseguissem igualar seus salários com as instituições oficiais[26]. Dessa forma, a luta pela escola pública tomava a forma de disputa acirrada na esfera política nacional. O engajamento dos educadores se fazia contra "uma espécie de retorno à Idade Média" na medida em que "a história não avança por ordem" (Azevedo *et al*, 1959, p. 22) e, portanto, não se poderia esperar um progresso da escola brasileira sem que, nos momentos de enfrentamento, eles não se colocassem mais uma vez em marcha.

Observe-se que essa "defesa" de Fernando de Azevedo com relação a Anísio Teixeira tem em comum o fato de reafirmar, de certo modo, o discurso da crise da educação escolar. Enquanto os bispos, por exemplo, falam em "gravidade e a extensão do problema educacional brasileiro" (Scherer, 1958, p. 364), Fernando de Azevedo quer "superar a crise que a aflige e tende a agravar-se, segundo todos os indícios" (Azevedo *et al*, 1959, p. 17). Às vésperas da virada da década, segundo o Manifesto, a situação da educação escolar é que "a organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeitos (...)" (Azevedo *et al*, 1959, p. 4), não tendo as autoridades cumprido com a demanda e a responsabilidade que lhes cabia. Da mesma forma, segundo Azevedo, "a educação primária (...) se reduziu a pouco mais do que nada, que são em número extremamente reduzido as escolas técnicas e baixou o nível do ensino secundário" (Ibid., p. 5), um dano causado pela expansão desordenada no número de matrículas, como Anísio reforça

[26]A menção ao projeto pode ser acessada no Acervo de "O Estado de S. Paulo", com o título de "Liberdade de ensino remunerada". Foi publicada na edição de 7 de janeiro de 1959, na sessão "Notas e Informações".

em suas obras. Além disso, “se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares” (Azevedo *et al*, 1959, p. 5), uma questão especialmente importante para Fernando de Azevedo, que deu atenção central a esse problema quando esteve na Direção de Instrução Pública do Distrito Federal, como expus no capítulo anterior.

“O professorado de ensino primário (e mesmo o de grau médio), além de geralmente mal preparado, quer sob o aspecto cultural, quer do ponto-de-vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (...)”, ou seja, professores que não passaram por cursos preparatórios específicos para a docência ou cursos superiores equivalentes, ao que se somam não terem “salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social; nem dispõe de quaisquer estímulos para o trabalho e de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos (Azevedo *et al*, 1959, p. 5).

Por fim, o autor reitera ainda a taxa de analfabetismo, que ultrapassava 50% da população em geral, e o dado alarmante de menos da metade dos estudantes em idade escolar não estarem matriculados no sistema, o que criava um cenário onde “(...) nada será preciso acrescentar, pois já se terá, com isso, um quadro sombrio demais para lhe carregarmos as cores e **desolador** demais para nos determos na indagação melancólica de outros fatos e detalhes (Azevedo *et al*, 1959, p. 5, grifo nosso). Essa realidade, para Azevedo, seria tão evidente, caindo em domínio comum, que não precisaria, “nem de pesquisas para pô-la à prova dos fatos nem do reforço de pareceres de autoridades na matéria” (Ibid., p. 5).

Consolidada essa verdadeira crise, poderíamos perguntar, ainda, antes de seguir adiante: qual a responsabilidade, o papel ou a contribuição dos educadores da Escola Nova para que a situação tivesse chegado até esse ponto? Os autores de *Mais uma vez convocados*, dessa vez, lavam suas mãos. Apesar da latente influência na conjuntura política educacional, aliada ao intensivo trabalho com sucesso na indústria do livro, nenhum daqueles educadores de 1932 “de fato, teve nas mãos, com autoridade ministerial, o poder e os instrumentos para uma ação de larga envergadura” (Azevedo *et al*, 1959, p. 7). Nesse sentido, mesmo que tenham ocupado secretarias estaduais de educação e direções municipais de instrução, isso ocorreu “por períodos curtos e para uma obra de âmbito nacional ou circunscrita a esse ou aquele Estado”, deixando igualmente um legado, segundo o autor (Azevedo *et al*, 1959, p. 7).

Apesar das justificativas apresentadas, Azevedo, admite que eles não fugiriam à “confissão pública de culpa” por “ato, negligência ou omissão” (1959, p. 7). O discurso de crise da educação escolar, portanto, atinge até mesmo aqueles que o difundem e utilizam como forma de legitimar suas intervenções, fazendo com que a culpa pelos fracassos evidentes sejam conhecidos por todos, com a garantia de que suas enunciações sejam realimentadas e reproduzidas indefinidamente até que a escola alcance seus dias dourados.

Numa batalha que parecia nunca ter fim, Anísio Teixeira se manteve ativo nas esferas burocráticas que prometiam encontrar soluções para a crise. Até o último momento, ofereceu críticas e sugestões para o projeto da Lei de Diretrizes e Bases. A LDB de 1961, em discussão desde 1948, foi aprovada treze anos depois, mesmo que houvesse o movimento do então Diretor do Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação e Saúde, Lourenço Filho, e do relator Antônio de Almeida Júnior. Tratava-se de um projeto que dividia opiniões:

> Lei de princípios gerais, espécie de Constituição educacional, a LDB era aguardada por aqueles que militavam na política educacional, acreditando sobretudo que, com ela, a educação ganharia um sentido público e coordenado pelo Estado. Exatamente este sentido foi hostilizado pelos que se posicionavam a favor da liberdade de ensino e contra as investidas do Estado planejador no campo educacional. A polarização entre educação pública-estatal e liberdade de ensino seria então traduzida pelo enfrentamento entre concepções totalitárias e liberais (Montalvão, 2010, p. 8).

Nesse sentido, estiveram em disputa variadas filosofias e projetos educacionais possíveis, resultando num conflito mais evidente entre escolanovistas, sobretudo, defensores de uma escola única, laica e gratuita, e de outro grupo, representado pelo Deputado Carlos Lacerda (PSD), qual seja, aquele dos interesses da Igreja Católica, do ensino confessional e das escolas particulares. Nesse contexto, dois projetos substitutivos foram formulados: o já referido “Substitutivo Lacerda” e outro, de autoria do Ministro do Governo JK, Clóvis Salgado[27], além de um terceiro, de autoria da “Campanha em Defesa da Escola Pública”, apresentado por Celso Brant, “semelhante ao anteprojeto primitivo” (Santos; Prestes; Vale, 2006, p. 141). Dessa forma, segundo Caio Augusto Toledo Padilha (2024), o “substitutivo Salgado, assim como o anteprojeto inicial da LDB, se tornou letra morta (...) entre

[27] Para Sérgio Montalvão, a iniciativa de Clóvis Salgado “de certa forma, vinha compensar o descaso do Poder Executivo em integrar a educação à política desenvolvimentista” (Montalvão, 2010, p. 7).

emendas e novos substitutivos" (p. 19). Por fim, em 1959 "o plenário da Câmara Federal iniciou a discussão do segundo substitutivo da Comissão de Educação e Cultura, acrescido do segundo texto apresentado pelo deputado Carlos Lacerda e o substitutivo dos educadores, encaminhado por Celso Brant", de modo que o resultado dessas pressões foi que "acabou prevalecendo um posicionamento conciliador" (Palma Filho, 2010, p. 11).

Em duas dentre as obras analisadas nesta tese, Anísio Teixeira se debruça sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Na primeira vez, como projeto, no nono capítulo de *A educação e a crise brasileira* (1956), apresentada antes. E na segunda, numa subseção incluída em *Educação no Brasil* (1976), mas escrita em 1962, onde o autor faz um balanço da lei, classificando a norma aprovada como "meia vitória, mas vitória" (Teixeira, 1976, p. 226).

Também em 1962, o educador busca se fazer presente como membro do Conselho Federal de Educação, órgão cuja criação ele havia sugerido em muitas de suas produções intelectuais. No ano seguinte, é eleito também Reitor da Universidade de Brasília, onde permanece até o Golpe Militar de 1964, em abril daquele ano:

> O então reitor Anísio Teixeira e o vice Almir de Castro foram surpreendidos por tropas do exército e por policiais de Minas Gerais. Os militares chegaram em 14 ônibus, com três ambulâncias já preparadas para possíveis confrontos. No campus, invadiam salas de aula, revistavam estudantes, procuravam armas e material de propaganda subversiva. Buscavam também 12 professores que deveriam ser presos e interrogados. A biblioteca e os escritórios dos professores ficaram interditados por duas semanas. Depois dessa invasão, Anísio Teixeira e Almir de Castro foram demitidos (INVASÕES, 2024).

A intervenção militar que iniciou o período da ditadura civil-militar no país foi também a responsável por novamente levar Anísio para o exílio. Afastado e aposentado compulsoriamente, deixou o Brasil para atuar como professor visitante nas Universidades de Colúmbia (1964), de Nova Iorque (1965) e da Califórnia (1966), nos Estados Unidos. Em 1966, retornou e continuou atuando no Conselho Federal de Educação, somando a esse compromisso o de consultor da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Permaneceu nessas funções até 1971, quando pretendia candidatar-se à Academia Brasileira de Letras (ABL). No entanto, em março desse ano seu corpo foi encontrado no poço do elevador do edifício onde residia Aurélio

Buarque de Holanda, amigo que Anísio visitaria (Farias; Amaral; Soares, 2001). Até hoje sua morte permanece um mistério, com indícios de que não tenha se tratado de um acidente, mas um assassinato realizado pelas forças da repressão (Rocha, 2018).

Em vida, seus dois últimos livros foram publicados pela Companhia Editora Nacional (CEN): *Educação no Brasil* e *Educação no mundo moderno*. A primeira integra o *corpus* da tese, e teve sua primeira edição em 1969, no âmbito da coleção Cultura, Sociedade, Educação, sob a direção do próprio Anísio Teixeira. Aqui, analisamos a 2ª edição do texto, publicada na série Atualidades Pedagógicas em 1976[28]. A pesquisa consultou um exemplar da primeira edição e cabe mencionar que não há diferenças entre as duas versões, sendo coincidentes, inclusive quanto ao número de páginas e aos textos de cada capítulo. A similaridade é tamanha que até mesmo a "Nota dos Editores", que se refere apenas à outra coleção – Cultura, Sociedade, Educação – se faz presente na edição da Atualidades Pedagógicas. Nessa nota, consta a explicação de que alguns dos textos de *Educação no Brasil* são reedições de textos de obras anteriores. Na nota explicativa tais detalhes de textos reeditados e novos são retomados e ampliados. Também nesse ponto, há referência ao fato de que três obras da coleção de Anísio são dedicadas a analisar "a crise da educação brasileira" (Teixeira, 1976, p. 15).

Acerca do conteúdo do livro, inicialmente o autor inclui uma dedicatória à Monteiro Lobato, a quem atribui o fato de ter voltado para o debate educacional em 1946, após a restauração da democracia. Essa importante relação entre autores também existia com Fernando de Azevedo, sendo Lobato um ponto de união entre ambos (Souza; Carvalho, 2020). A obra, como as demais, se destina a um público mais amplo dos interessados em política nacional. No entanto, o foco desse conjunto de textos está em enfatizar a importância da escola para a consolidação da democracia brasileira.

[28] Educação no Brasil apresentava duas edições no acervo consultado, sendo que a primeira, de 1969, possuía dois exemplares, um doado pela Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), em 1972, o outro proveniente de uma doação da Biblioteca Central da UFRGS, também em 1972. Juntos, os dois exemplares somam nove empréstimos registrados no sistema. A segunda edição dessa mesma obra, de 1976, possui cinco exemplares oriundos de doações identificadas com as seguintes siglas "BC/MEC-FENAME-PLIDES", em 1977. Nesse sentido, acreditamos que as obras tenham sido adquiridas a partir do Programa do Livro Didático – Ensino Superior (PLIDES), do Instituto Nacional do Livro (INL), possivelmente em vários exemplares para uso na formação de estudantes do curso de Pedagogia. Todos os exemplares dessa edição somam 29 empréstimos.

Os capítulos variam entre textos reciclados de outras obras e alguns inéditos. Com relação ao primeiro caso, vamos apenas mencionar tal fato, sem retomar as discussões do texto em si, sob pena de repetir questões expostas anteriormente. Assim, os primeiros dois capítulos “A crise educacional brasileira” e “Padrões brasileiros de educação e cultura” são idênticos aos da obra *A educação e a crise brasileira* (1956). O capítulo 3, por outro lado, aborda a importância da escola para a estabilidade social, texto que decorre de uma conferência realizada em 1957, no Clube de Engenharia[29]. Nesse texto, há um esforço para mostrar que a alternativa de investir na educação para a democracia constitui-se em ato oposto ao de investir numa “revolução social”.

O quarto capítulo, “A administração pública brasileira e a educação”, assim como “A reconstrução educacional brasileira”, o capítulo 6 “A escola secundária em transformação”, e boa parte do sétimo “A Lei de Diretrizes e Bases” também possuem textos idênticos àqueles de *A educação e a crise brasileira* (1956). A esse último são acrescidos, no entanto, três textos que aprofundam a análise da LDB. Em “Conceito da Lei de Diretrizes e Bases”, Anísio transcreve uma entrevista sua, concedida à Última Hora, datada de 11 de março de 1959, oportunidade em que defende o que seria a sua versão da Lei. Em “O substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases” reproduz texto publicado na Revista de Estudos Pedagógicos (1959), no qual critica ferozmente o projeto “Substitutivo Lacerda” e afirma que ele esvazia o papel do Estado como promotor da educação pública, ao mesmo tempo em que oferece privilégios de educação pública aos sistemas particulares. Por último, como encerramento do capítulo, junta um artigo publicado no Diário de Pernambuco, de 13 de abril de 1962, “Comentário à Lei, afinal aprovada: meia vitória, mas vitória”, referido a pouco, considerando a LDB um avanço, pois colocava uma norma acima dos governos federais e descentralizava a educação escolar ao facultar aos estados a criação de seus próprios sistemas de ensino.

Como texto inédito, “Notas sobre a universidade” reúne artigos publicados em 1968, na Folha de São Paulo, que são apresentados como oitavo capítulo. O capítulo 9, “A situação educacional em 1967”, consta como artigo sobre a “Educação no Brasil”, do Anuário de 1967 da Enciclopédia Delta Larousse, que teria sido transcrito com a autorização da Editora Delta S. A., Rio de Janeiro. Nesse texto,

[29] Apesar da informação não constar na obra, tratava-se, muito provavelmente, do Clube de Engenharia do Rio de Janeiro, o mais antigo do Brasil, fundado em 1880.

Teixeira destaca avanços importantes e revela um otimismo latente a respeito das melhorias trazidas pela LDB. Sobretudo pelo Conselho Federal de Educação, as Conferências Nacionais e a descentralização que deu autonomia e liberdade aos sistemas estaduais de ensino. O décimo capítulo consiste em artigo antes publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1962, cujo tema, a partir de uma abordagem histórica, é o impacto da colonização na evolução da cultura nacional. O capítulo 11, "A Educação e a Sociedade", não possui informações sobre data ou local de apresentação. Também inédito, "A educação como problema central da sociedade" inclui a discussão sobre como a escola pública pode ser um caminho para a integração social, e onde constam transcrições de uma entrevista sua ao Correio da Manhã, do Rio de Janeiro, realizada em setembro de 1964. Faz parte dessa sessão, ainda, "Educação e nacionalismo", um artigo publicado originalmente na *Revista Senhor*[30], em setembro de 1960.

O décimo terceiro capítulo, intitulado "Educação e Unidade Nacional" é idêntico ao da obra anterior, e o 14, "Os estudantes e a revolução de nosso tempo", contudo, é a transcrição de um discurso pronunciado na solenidade de instalação do XII Congresso Nacional de Estudantes, ocorrido na Faculdade de Medicina da Bahia, em 1949. Após esse trecho, está inclusa uma resposta publicada em jornal a respeito dos comentários ao discurso. "Revolução e Educação", o décimo quinto capítulo, retoma a questão da "revolução" abordada em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1963. "A educação comum do homem de hoje" constitui o décimo sexto capítulo e advém de texto publicado no Correio do SENAC, em 1960. Por fim, o último capítulo, "A longa revolução de nosso tempo", novamente consiste em discurso para alunos na Bahia, proferido em 1967.

Educação não é privilégio (1977)[31] é a última obra do *corpus* aqui examinado, e trata-se daquela que praticamente encerra a coleção Atualidades Pedagógicas. No

[30] Lançada no Brasil em 1959, a Revista Senhor é considerada um marco de modernidade e cultura. Com design gráfico e conteúdo editorial inovador, a publicação se destacou por reunir renomados escritores, jornalistas e artistas. Voltando-se para um público intelectual e urbano, abordava temas como literatura, artes, comportamento e política (Basso, 2008).

[31] Educação não é privilégio está disponível em duas edições na Biblioteca Setorial de Educação da FACED/UFRGS. O exemplar consultado foi adquirido na Livraria do Globo e registrado na Biblioteca da Faculdade de Filosofia da UFRGS em 1957, ano de sua publicação. A Biblioteca da Faculdade de Filosofia reunia o acervo relacionado aos cursos de Ciências Humanas e Sociais que, nos anos 70, foi transferido para a Biblioteca Setorial de Ciências Sociais e Humanidades (BSCSH). Entretanto, o exemplar de Educação não é privilégio foi doado para a Biblioteca Setorial de Educação ainda em dezembro de 1972. Pudemos constatar essas informações pelas marcas presentes no exemplar, embora não conste identificação de doador no atual sistema da Biblioteca Setorial. Os exemplares

entanto, em 1977 ela já contava com a quarta edição: a primeira de 1957, quando foi lançada pela José Olympio, a segunda de 1967, pela Companhia Editora Nacional (CEM), na coleção Cultura, Sociedade, Educação, dirigida pelo autor. A edição analisada foi uma das poucas não encontradas nas bibliotecas e acervos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trata-se, assim, de uma "quarta edição", a segunda edição no contexto da Atualidades Pedagógicas, localizada na biblioteca da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES).

Interessante que esse é o primeiro exemplar do *corpus* que conta com um número significativo de notas explicativas e referências, de modo a dar indicações e situar o leitor em relação a outros textos a serem lidos, ou ainda contextualizando passagens escritas anteriormente, de modo a eliminar ou dirimir eventuais anacronismos. O livro se destina a um público dedicado a pensar sobretudo a política e a legislação nacional.

A obra passou por algumas mudanças ao longo das edições. Na edição da José Olympio, por exemplo, havia apenas duas partes. A primeira, "Educação para a formação 'comum' do homem", que consiste em conferência realizada na Escola Brasileira de Administração Pública, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 1953; e a segunda parte, intitulada "A escola pública, universal e gratuita", que se informa ter sido conferência pronunciada em setembro de 1956, no Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária, em Ribeirão Preto, São Paulo. A terceira parte, "Educação e a formação nacional do povo brasileiro" aparece apenas a partir da segunda edição, com data de 1958, mas sem indicação de local ou modalidade onde os textos teriam sido apresentados. Por fim, a quarta parte "Fundamentos democráticos da educação" possui muitos subcapítulos, com datas diferentes, embora não informadas. É possível inferir que alguns desses escritos foram redigidos entre as décadas de 1950 e 1960. Consta ainda um anexo, um texto da Associação Brasileira de Educação (ABE) em defesa de Anísio, pois suas proposições no Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária, em Ribeirão

somam, juntos, 15 empréstimos. A segunda edição dessa mesma obra (1967) possui quatro exemplares. Segundo informações da biblioteca, consistem em doação do já citado CRPE/RS, mas o exemplar que analisamos possui um carimbo na folha de rosto e na página 82, com a inscrição "PROPRIEDADE DA BIBLIOTECA DA COLTED - 1967 - LIVROS PARA O PROGRESSO", de modo que ao menos esse exemplar foi distribuído ou fez parte, em algum momento, do acervo da Biblioteca da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), tendo sido registrado na Biblioteca Setorial de Educação apenas em 1974. Os quatro exemplares, apenas na biblioteca atual, somam 50 empréstimos. Infelizmente, não tivemos acesso aos dados da quarta edição consultada na UNIVATES, que figura com o ano de 1977.

Preto, teriam reverberado na forma de críticas de um deputado, que acusou o autor de “marxista”.

4.2 ENTRE DIAGNÓSTICOS, REFORMAS, UTOPIAS E IDEAIS: AS REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DOS PROFESSORES NAS OBRAS DE ANÍSIO TEIXEIRA

Nesta sessão, analiso como Anísio Teixeira elaborou discursivamente e como concebeu, no conjunto das obras e considerando sua historicidade, a educação escolar de sua época. Assim, listei suas descrições, além de observar a posição de autoria de quem anunciava, seu público, quando e em quais circunstâncias tais ditos foram proferidos. Além disso, reuni as enunciações[32] em que o autor descreve os professores, aponta para “ditos” específicos e pontua seus contextos de enunciação. A sessão está organizada em três partes: a primeira se ocupa em explicitar a construção de uma narrativa histórica sobre a educação e como a mesma integrou a estrutura argumentativa do autor, que simultaneamente descrevia e criticava ações e inações do campo, em especial na primeira metade do século XX. A segunda parte discute concepções de liberdade apresentadas pelas teses do autor, às quais também se associa um caráter utópico no que se refere à construção de uma escola idealizada. Por fim, é analisado o papel dos professores na construção dessas novas escolas, como esses profissionais são caracterizados por Anísio Teixeira e, quando possível, como ele define as identidades que os professores precisariam assumir para se conformarem aos ideais anisianos.

4.2.1 A história da educação, reformas e tropeços de intervenções sem sucesso

Um ponto de partida para iniciar a análise é entender que um dos recursos mais utilizados pelo autor para organizar e defender seus argumentos é a narrativa

[32] O leitor perceberá, ao longo deste texto, que são citados trechos das obras de Anísio Teixeira intercalando publicações de diferentes períodos. Para evitar anacronismos, buscou-se situar cada discussão no contexto histórico correspondente aos acontecimentos da época. Além disso, cabe reforçar que o objetivo desta tese é examinar as representações elaboradas pelo autor, com foco nos trechos que apresentam recorrência temática ao longo de suas obras. Nesse sentido, as enunciações selecionadas são tratadas como parte de um conjunto de reflexões produzidas pelo autor, consideradas, de forma ampla, no intervalo de tempo em que os textos foram escritos e publicados, isto é, entre 1935 e 1969.

histórica. Assim, Anísio frequentemente inicia suas exposições com uma descrição com essa perspectiva, de modo a introduzir suas ideias. Com esse procedimento, o autor desenvolve sua própria análise histórica da educação brasileira. Para ele, o que se podia chamar de sistema educacional brasileiro fora influenciado por três forças centrais: em primeiro lugar a Igreja, que governava a educação quando de uma suposta homogeneidade espiritual, no período colonial; o Estado, que em certos momentos teria usado a educação para perpetuar ideologias e alimentar a força das suas instituições; e a própria sociedade que, de forma indireta, também direciona a educação conforme as pressões que exerce sobre Igreja e Estado (Teixeira, 1953[1935]).

Para Anísio Teixeira, na passagem do século XIX para o XX houve em nosso país a introdução de um sistema educacional baseado no europeu. Segundo o autor (1953), trava-se de um modelo dualista, copiado principalmente da França, em que a formação voltada ao trabalho (escolas primárias e profissionais) estava separada da formação para a cultura (escolas secundárias e superiores), de modo a diferenciar também seus públicos. A formação humanista e cultural como destino da elite, enquanto a outra voltada para o povo. Com isso, argumenta o autor, a educação escolar era pensada de forma elitista, pois, enquanto os ensinos secundários e superiores "classificavam socialmente os alunos no grupo dirigente", restava às escolas primárias e profissionais o "grupo dos dirigidos" (Teixeira, 1953[1935], p. 187). Tais circunstâncias foram problemáticas na medida em que esses modelos tiveram resultados divergentes, dependendo de onde foram aplicados. Em nações desenvolvidas economicamente, entenda-se industrializadas, tal modelo teve o efeito de preparar os cidadãos para a participação e expansão da vida econômica, enquanto em país subdesenvolvidos, como era o caso do Brasil, segundo o autor o impacto mais latente foi o distanciamento ainda maior das divisões sociais, além de ser uma educação que não foi capaz de incrementar a produtividade.

> (...) Enquanto alguns desses povos avançados, começando mais cedo, ainda nos vagares do século dezenove, que, a rigor, se estendem até 1914, puderam realizar a imensa tarefa da educação popular pela escola, deparando-se agora como problema da revisão, redireção e refinamento dessa instituição, não chegamos nós a criar um sistema comum e sólido de educação popular, e já as contingências de crescimento nos estão a pedir medidas e instituições como as das leis do trabalho urbano e rural — que deviam assentar em um robusto e consistente sistema de educação pública. Temos, assim, de realizar, simultaneamente, as "reformas de

> base", inclusive a reforma agrária, e o sistema universal de educação que não chegamos a construir até hoje, já no meado do século vinte (Teixeira, 1956, p. IX-X).

Tratava-se, portanto, de uma educação que se desenvolveu acidentalmente em paralelo com o avanço econômico dos países, algo que não poderia funcionar no Brasil em virtude de que toda a nossa revolução industrial aconteceu com mais de um século de atraso. Para Teixeira, então, poder-se-ia demarcar duas fases da escola brasileira. Uma inicial e limitada, com formação primária para o povo, mas restrita no que tange ao acesso, e uma educação secundária e superior para as elites, e outra normal, de artes e ofícios para a classe média.

> As escolas medravam como simples agrupamentos de crianças e mestres e as diretorias de ensino eram meros aparelhos de fiscalização do exercício dos professôres. A direção das escolas e a sua inspeção não passavam, por sua vez de extensões dessa fiscalização burocrática da ordem escolar e do livro de ponto do magistério. De tal estado de inorganização, porém, depressa foi evoluindo a escola, que começou, a princípio pelo desenvolvimento quantitativo e depois pelo desdobramento de suas funções, a tomar consciência do vulto e importância dos problemas atinentes à educação e instrução de grandes grupos de crianças, durante largos anos (Teixeira, 1953 [1935], p. 127).

Esse quadro histórico, para Anísio, teria durado até a década de 1930. Com o passar dos anos, o Brasil passa a acompanhar os avanços políticos, com a Proclamação da República, e econômicos, com a industrialização crescente após a Primeira Guerra. Contudo, "não acompanhamos a sua transformação institucional, que foi, sobretudo, uma transformação no campo educacional, a transformação escolar" (Teixeira, 1956[1952], p. 129). Segundo o pensamento do autor, o país ficou com um sistema educacional defasado no que diz respeito às necessidades de uma nação moderna, o que impôs, assim, uma mudança de modelo. Daí, então, uma segunda fase caracterizada pela tentativa de expansão da escola primária, mas marcada pela simplificação dela, com redução a turnos e cursos de até três anos. O objetivo dessa expansão consistia, segundo Anísio, em fazer a escola chegar a todos. No entanto, para conseguir oferecer um número maior de matrículas, as instituições tiveram que reduzir suas ambições, passando a considerar o ato de ensinar apenas como alfabetizar e ensinar a contar. Dali, todos passaram a procurar o ensino secundário, pois de muito pouco servia apenas essa educação primaria simplificada.

Em resumo, segundo a elaboração discursiva de Anísio, por mais que o sistema educacional até a década de 1920 fosse aceitável, diversas tentativas de expansão favoreceram que a educação secundária fosse ministrada pela escola particular. No Estado Novo, argumenta que a educação fora marcada pela centralização, enquanto a experiência escravista do Império teria dado o caráter elitista da educação da época e início da República. Para ele, essa influência prejudicou a educação escolar, que não era entendida como responsável por contribuir à redistribuição do poder na democracia, através da formação primária dos cidadãos. Assim, Anísio elenca três circunstâncias que teriam afetado a educação nacional e o desenvolvimento do pensamento democrático, essenciais para que a educação não ficasse em descompasso com relação aos demais avanços sociais: 1) o tradicionalismo brasileiro, ligado ao passado escravocrata, oligárquico e colonial; 2) a geração marcada pelo totalitarismo e sem aptidão para levar adiante ideias democráticas na educação, e aqui se quer dizer não somente no cenário internacional, mas considerando o impacto da Era Vargas; e 3) o temor e luta exagerada contra a ameaça comunista, o que acabou por desacreditar todas as atitudes que parecessem minimamente progressistas ou transformadoras, inclusive no campo da educação (Teixeira, 1977[1956], p. 66).

A necessidade de mudança leva a pensar sobre o papel das reformas promovidas no Brasil na primeira metade do século XX, em especial. Afinal, o próprio Anísio, assim como Fernando de Azevedo, esteve envolvido em tentativas de transformar aquilo que diagnosticavam como inadequado. Nesse sentido, um dos primeiros impasses das reformas consistia, na visão de Teixeira, no fato de algumas delas terem trazido soluções estrangeiras para problemas que eram essencialmente nacionais. O diagnóstico da nossa situação à época era fundamental porque a resolução só poderia acontecer em virtude da particularidade do problema (Teixeira, 1953[1935], p. 21). Mesmo assim, quando Anísio se refere ao trabalho de Azevedo, não deixa de reconhecer o “desígnio renovador” de 1928, que vinha “soprando no sistema escolar (...) boas auras de curiosidade por métodos mais modernos no ensino primário” (Ibid., p. 165).

No caso das mudanças empreendidas pelo próprio autor à frente da educação pública do Distrito Federal, Teixeira observa que seria necessário restaurar a confiança na Diretoria de Instrução. Ele detalha medidas que tomou para recuperar essa credibilidade, como estudos, coordenação e controle direto e indireto

sobre as escolas, mas sobretudo reorganização da estrutura burocrática daquela instituição para melhor intervir. Essas interferências, como também o Censo de 1932, ofereceram um diagnóstico amplo da questão, e contrariaram o mero “deixar-se processar a experimentação individualizada e desordenada de cada professor em cada escola e de cada escola no conjunto de escolas” (Teixeira, 1953[1935], 130). Impunha-se, segundo o autor, uma educação planejada a partir de dados concretos para corrigir o sistema, como no Distrito Federal, onde havia

> (...) a estranha convicção de que o ensino seria fenômeno puramente espiritual, que se realizasse milagrosamente, por contatos misteriosos entre a mente do professor e do aluno. A idéia de que se educa de qualquer forma, debaixo das árvores ou em casebres e galpões, é um dos resíduos mais alarmantes da velha idéia, puramente intelectualista, do ensino, idéia que, em educação popular, se reveste das roupagens místicas da alfabetização salvadora (Teixeira, 1953[1935], p. 220).

O abandono de soluções mágicas ou sem investimentos substanciais corrobora as ações de Anísio, que teria encontrado, quando assumiu o cargo de Diretor de Instrução, prédios escolares inadequados e residências convertidas para esse uso escolar. Cumpre mencionar que mesmo que Anísio afirme que “nenhum plano houve” (Teixeira, 1953[1935], p. 213) nesse assunto, tal foi uma das atenções de Fernando Azevedo à frente do cargo no final da década de 1920, quando o último afirmava que sua reforma encontrou uma “ausencia quase total de predios e installacões escolares adequadas” (Azevedo, 1931, p. 32). Ao que parece, mesmo com ações promovidas por Azevedo, ainda havia muito por fazer, do ponto de vista de seu sucessor.

Um dos maiores problemas na execução de certas reformas, segundo Teixeira, foi que houve maior centralização por parte do governo estadual, tendo a figura do governador e do seu secretário assumido papel de supervisionar “o sistema escolar, como um todo único, nomeando, removendo e promovendo [o professorado], não em cada escola, mas em todo o Estado” (Teixeira, 1956, p. 117). Esse problema contribuiu para a descaracterização e a perda de identidade das instituições escolares, ao mesmo tempo em que a “mobilidade de professores, diretores e serventuários (...) comunica um sentimento de impotência e de irresponsabilidade” (Ibid., p. 117). Em resumo, algumas mudanças apressadas e esforços para readequação acabaram piorando a situação e, segundo Teixeira,

causando “deterioração” (1976[1962], p. 306) às escolas, sobretudo após os anos 1930:

> Temos, dominantemente, expandido o sistema velho de educação, destinado originariamente à formação de uma elite letrada ou profissional liberal para a vida política, burocrática e profissional do país e, só acidentalmente, temos atendido às exigências do novo tipo de vida da nação brasileira (Teixeira, 1976[1957], p. 94).

Nesse ponto, Anísio é bastante incisivo: tínhamos uma escola com características elitistas que atendia um certo número limitado de estudantes e, nas palavras do autor, um “modesto sistema de segurança educacional, mantido em razoável funcionamento até 30” (Ibid., p. 100). Quando quisemos ampliar o acesso à escola, o fizemos escolhendo “o congestionamento da matrícula, a redução de horário, a improvisação de escolas de toda ordem, sem as mínimas condições necessárias de funcionamento” (Teixeira, 1977[1956], p. 56). Ou seja, perdemos a qualidade minimamente livresca da escola existente na ânsia de oferecê-la a um número maior de alunos:

> Os brasileiros depois de trinta são todos filhos da improvisação educacional que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo país uma rede de ginásios e universidades, cuja falta de padrões e de seriedade atingiria as raias do ridículo, se não vivêssemos em época tão crítica e tão trágica, que nossos olhos, cheios de apreensão e de susto, já não têm vigor para o riso ou a sátira (Teixeira, 1977[1950], p. 140).

Assim, nas palavras do autor, produziu-se com soluções inadequadas “o tumultuado acampamento educacional dos dias hoje”, sem qualidade suficiente para atender às expectativas que se tinha, ficando apenas como uma “verdadeira demagogia educacional” (Teixeira, 1976[1957], p. 100). As políticas públicas para melhorar a escola foram insuficientes, e uma evidência disso, no argumento de Anísio, era a falta de crédito da instituição junto à população. Ele se pergunta: “Como acreditar em escolas? Tem razão o povo brasileiro. E para que não tenha razão seria preciso que reconstruíssemos as escolas” (Teixeira, 1977[1950], p. 143).

No conjunto dos argumentos e no modo como expõe seu raciocínio, Anísio torna clara a face do discurso da crise da educação escolar. A escola era considerada insuficiente e as representações das obras analisadas enfatizam isso. Retomarei esse ponto adiante.

Por hora, é preciso ressaltar também os aspectos em que Anísio aborda as mudanças educacionais e destaca em que pontos se mostraram positivas. Em 1935, ao valorizar o seu trabalho junto a Direção de Instrução do Distrito Federal, por exemplo, ele afirma a existência de uma escola “visceralmente diferente da antiga escola de nossos pais”, uma instituição “elementar”, “universal” e que “se destina a formar todos os cidadãos do país” (Teixeira, [1953]1935, p. 70). Quase 30 anos depois, na década de 1960, o autor falava em uma “década da educação” que, mesmo com as dificuldades encontradas, deveria observar que o “progresso efetuado até agora, contudo, tem sido apreciável” (Teixeira, 1976[1967], p. 248). Mesmo com os tropeços de soluções apressadas e intervenções inadequadas, vivenciadas e relembradas por Anísio ao longo do tempo, sua esperança permanece:

> A seguir, busquemos melhorar a escola, melhorando, tanto quanto possível, os vários fatores que nela atuam. Melhoremos os professores. Melhoremos o livro didático. Melhoremos o equipamento. Melhoremos o prédio. E, sobretudo, melhoremos o financiamento da educação, dando recursos às escolas para que elas elevem os seus padrões e as suas ambições. Substituamos a ação pela lei; a ação pela fiscalização; a ação pelos programas oficiais, por uma ação concreta pela elevação de suas condições reais. E teremos iniciado a verdadeira reforma da educação (Teixeira, 1956, 98-99).

Logo, a análise de Anísio sobre as transformações e reformas educacionais empreendidas no Brasil ao longo do século XX permite observar a construção de um quadro histórico repleto de esforços apressados e de adaptações que, inúmeras vezes, ao invés de promoverem avanços, contribuíram para o agravamento de um sistema essencialmente elitista. Ao expandir o número de matrículas ao custo da simplificação do ensino, por exemplo, as mudanças aparentavam ser apenas uma resposta à pressão social, mas sem a devida estrutura que viesse a sustentar o desenvolvimento educacional de forma coerente, segundo a perspectiva de Anísio. Por meio dessa narrativa histórica, ele aponta os erros e, ao mesmo tempo, vislumbra a necessidade de uma educação adequadamente planejada e financiada. E reitera, assim, a urgência de uma verdadeira reforma, onde se incluam melhorias no financiamento, no livro didático, na infraestrutura, na formação dos professores etc.

4.2.2 Ideais de liberdade e utopias para a educação escolar

Nas obras de Anísio Teixeira sobre Política Educacional presentes na Atualidades Pedagógicas destacam-se duas concepções bem definidas. A primeira comparece em quase todas as páginas e diz respeito à defesa de uma educação escolar livre, defensora da liberdade. A segunda consiste na reunião de ideias e expectativas sobre a escola que foi possível agrupar, através da análise do *corpus*, e que designo como "utopias".

A respeito da defesa da liberdade, passo a descrevê-la a partir de quatro pontos considerados incontornáveis: a crítica à centralização educacional, os apontamentos sobre a burocracia e sobre os excessos da legislação sobre educação no Brasil, a falta de autonomia dos sistemas estaduais, municipais e mesmo das escolas e, por fim, o aspecto de simulação educacional[33] existente.

Quanto à centralização, esta é concebida como um entrave ao desenvolvimento da criatividade e da inventividade, um elemento que limita a flexibilidade e a adaptabilidade das instituições educacionais às necessidades locais, aspecto de grande defesa de Anísio, ao mesmo tempo que não possibilita a identificação dos profissionais da educação com a comunidade escolar. Para ele, antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, era marcante "a centralização e uniformidade do sistema", sendo que "o sistema escolar brasileiro passou a funcionar como sistema de extremo formalismo, desinteressado pela eficiência propriamente dita do processo educativo" (Teixeira, 1976[1967], p. 250), sendo a nova regulamentação, nesse caso, uma oportunidade de oferecer maior flexibilidade e combater a rigidez da estrutura anterior (Ibid.).

Quase dez anos antes da aprovação da LDB, o autor afirmava a existência de maior liberdade na educação ministrada por estados e municípios, enquanto "os demais ensinos são rigidamente uniformes e controlados, direta ou indiretamente, pelo poder federal" (Teixeira, 1956[1952], p. 189). Nessas condições, diz Anísio, as escolas não eram perfeitas e apresentavam seus desafios. Porém, não estando sob uma "administração centralizada e rígida" (Teixeira, 1977[1953], p. 34) acabavam por ser verdadeiras naquilo que poderiam oferecer, ao contrário da situação das instituições diretamente comandadas pelo âmbito federal.

[33] Expressão de Anísio Teixeira que será desenvolvida adiante.

As tentativas de uniformizar a escola, portanto, nunca se faziam capazes de uniformizá-la, e de fato serviam apenas para fazê-la “incerta e instável” (Teixeira, 1977[1953], p. 34), como no caso em que os professores eram deslocados para diversas escolas e turnos no intuito de ampliar matrículas e tratar os docentes somente como funcionários do mesmo sistema. Para o autor, tais iniciativas advinham de uma vontade de fortalecer uma suposta unidade nacional pela uniformização da educação escolar pública, contudo,

> Na realidade, os unitaristas têm um problema, mas este não é o da unidade nacional, senão o do controle das escolas, para que possam fazer delas instrumentos de suas idiossincrasias ou de planos outros preconcebidos, com os quais põem em perigo exatamente a unidade da cultura nacional, que, estrangulada em certas uniformidades, entrará em mortificação, com o progressivo desaparecimento de nossas culturas regionais ou, pelo menos, a restrição à sua liberdade de florescimento (Teixeira, 1956[1952], p. 10).

Contudo, nos alerta Anísio, por detrás do véu do fortalecimento da identidade nacional, estaria uma vontade genuína de controlar as escolas, isso sim, com a grave consequência de podar diferenças locais, iniciativas institucionais e até mesmo individuais dos profissionais de ensino. Portanto, para Teixeira (1956), o trabalho realizado pela centralização do período varguista seria responsável muito mais por prejudicar avanços localizados do que por promover uniformidade ou igualdade na educação brasileira. Mencionar o Estado Novo conduz a outro aspecto criticado por Anísio nas obras do *corpus*, ou seja, o problema da burocracia e a legislação excessiva na administração educacional, principal instrumento de que se valiam os “unitaristas”.

A interferência burocrática poderia ocorrer através de algumas práticas. Uma primeira consistia na atuação de políticos autores de leis extremamente detalhadas sobre diversos aspectos do funcionamento da escola, algo manifestado em períodos anteriores à Revolução de 1930, enquanto outra ocorria com a interferência do próprio poder executivo, que atuava por meio de decretos, como no caso da atuação do “Ministério da Educação, cuja ação foi (...) uma ação discricionária, em que legislou sobre matéria que jamais poderia ser objeto de lei (...)” durante o período entre 1930 e 1945, e acabou impondo limitações ao ensino que não vinham de “órgãos legítimos para impô-las”, os quais deveriam ser “da discussão objetiva e das conclusões provisórias, sempre mutáveis e sujeitas a constante revisão” (Teixeira,

1956[1952], p. 19). Essa presença sufocante da norma estendia-se de forma que tudo estivesse sob a sua tutela.

> Programa, seriação, métodos de ensino, horas de trabalho, condições de matrícula, de exames etc, tudo se acha estritamente regulado por lei (...) no que diz respeito ao controle legal das atividades educativas. (...) A legislação de tipo uniforme e a uniformização dos métodos e processos de controle, por um lado, e a centralização dos serviços de pessoal e material, por outro lado, determinaram a completa burocratização do Ministério da Educação, que se fêz um atravancado cartório de registro de centenas de milhares de documentos educativos e um ineficiente administrador das poucas escolas, que ainda mantém (Teixeira, 1956, p. 119-120).

Toda essa situação que, repito, o autor atribui principalmente ao período de administração varguista, acabou por transformar a educação escolar brasileira em "formalismo burocrático", sendo os educadores apenas "rígidos intérpretes de leis e regulamentos uniformes", enquanto os professores faziam-se "puros executores de rígidos programas oficiais e os livros didáticos em manuais 'oficializados', e conformes, linearmente, com os pontos dos 'programas'" (Teixeira, 1956[1952], p. 198). Daí entende-se a que ponto a ausência de autonomia nas instituições educativas comprometeu, segundo a interpretação anisiana, a capacidade de tomar decisões que atenderiam efetivamente à realidade de contextos específicos das escolas.

Para Anísio, a necessidade de maior autonomia dos professores e demais especialistas em educação está ligada à ideia de que o ensino escolar e universitário, tal como a agricultura, a medicina etc., seriam campos de saber que deveriam estar "sujeitos ao delicado arbítrio de profissionais e peritos e não a meras regras legais ou regulamentares, aplicáveis por funcionários" (Teixeira, 1956, p. 70). Não sendo um tipo de trabalho "leigo", precisaria que o parecer científico dos pares estivesse presente, o que só se poderia fazer com a efetiva participação desses profissionais nas esferas decisórias da educação nacional.

A ideia de um Conselho de Educação, tantas vezes defendida pelo autor, se faz importante quando coloca a serviço da sociedade e do sistema escolar justamente a *expertise* de profissionais especializados no tema. Da mesma forma, a própria compreensão de educação para a democracia, outra tese do autor, justifica a ampliação da autonomia de educadores, gestores e docentes. Isso, pois "um dos pontos nevrálgicos do liberalismo de Anísio Teixeira seria exatamente a necessidade

da conversão da liberdade do indivíduo em direito de cada indivíduo participar de forma autônoma do jogo social" (Chaves, 2000, p. 207), de modo que a educação precisaria se concretizar "tendo como condição para essa participação o direito à educação" (Ibid.).

Como veremos logo a seguir, a função social da escola não se faz, para Anísio, porque não há espaço para o "livre esforço experimental" (Teixeira, 1956[1954], p. 70), o que resulta, também, no não cumprimento de inspirações uniformizantes que visassem, em vão, manter os "padrões" escolares almejados. Para ele, "a liberdade do indivíduo e a da coletividade só serão realizadas quando os indivíduos forem capazes de especular livremente, sem imposições sobre as coisas do mundo" (Chaves, 2000, p. 210). Podia o aparelho estatal e burocrático como um todo permitir a capacidade de ação do corpo especializado de profissionais autônomos, e então vislumbrar as mudanças necessárias para a construção de uma escola que fosse verdadeiramente capaz de formar os cidadãos que a nação brasileira precisava.

Para tal, contudo, seria preciso enfrentar tamanha falta de liberdade que, na década de 1950 fazia a educação ser executada "por decreto", importando muito mais seu caráter "oficial" do que a qualidade do ensino ministrado (Teixeira, 1956, p. 70). A partir dessa linha de raciocínio, o autor introduz o que ele nomeia "simulação educacional", a qual denuncia ações que falsificam as práticas reais em nome de um sistema de equivalências calcado na finalidade de distribuir diplomas.

Quando se posiciona dessa forma, Anísio está se referindo principalmente ao modo como foi feita a expansão da escola secundária no Brasil, quando o governo central, atribuindo a si próprio a capacidade para tal realização, autorizou o funcionamento de escolas privadas por meio de um movimento de "formalidades processuais, fiscalização nominal e legalização de papéis de exame, dando origem à criação originalíssima de verdadeiro cartório educacional, por meio do qual se certifica a educação recebida e se declara não a sua eficiência, mas a sua legalidade" (Teixeira, 1976[1962], p. 276-277). A crítica de Anísio é duríssima e indica que tais ações tornaram o ensino, no Brasil, "pura e simples burla; burla de currículos, burla de professores, burla de alunos" (Idem, p. 274), onde a formação resume-se a uma "questão de formalidades técnicas legais" (1976[1962], p. 276-277), como ocorre na venda de imóveis. Porém, nesse caso, o que se permitiu foram "escolas improvisadas ou desorganizadas, sem vigor nem seriedade, alinhavando

programas e distribuindo, de qualquer modo, diplomas mais ou menos honoríficos" (1977[1950], p. 143). O estado da escola, nesse sentido, não atendia ao que se esperava da instituição nesse período. E apesar do discurso pragmático e em defesa de intervenções planejadas e consistentes, isso não deixa de lado uma espécie de esperança para com os objetivos da educação nacional. Para o autor, é necessário que:

> Restauremos o pensamento utópico, livre e razoável, fundado no conhecimento e nas potencialidades analisadas desse conhecimento (...) ampliemos a área desse saber ao campo da economia, da política e da moral, criemos os métodos próprios desse novo saber e marchemos para a frente, sem medo nem cegueira, guiados pelo sonho humano de uma vida cada vez mais ampla, mais rica e mais harmoniosa até onde o pensamento nos puder levar, nas vastidões hoje antevistas dos astros e estrelas (Teixeira, 1958, p. 116).

Enquanto postura intelectual e profissional, a utopia deve guiar as ações para produzir uma escola que seja, ao mesmo tempo, civilizatória, chegando aos confins do Brasil rural e atuando como instituição modernizadora através da educação (Teixeira, 1953[1935], p. 76-77), e que seja, também, responsável por promover ideais democráticos e formar integralmente os cidadãos.

Era questão resolvida para o autor já em *A educação e a crise brasileira*, onde ele ressaltou que "a educação escolar tem de ser uma determinada educação, dada em condições capazes de torná-la um êxito e a serviço das necessidades individuais dos alunos em face das oportunidades do trabalho na sociedade" (Teixeira, 1956, p. 143-144). Mais tarde, em *Educação não é privilégio*, Anísio amplia esse argumento para ressaltar que uma escola desse tipo não pode ser qualquer escola, mas a escola pública sendo vista como "instrumento da integração e da coesão da 'grande sociedade'" (Teixeira, 1977, p. 172), onde não convém uma educação simplificada ou a qualquer custo. Isso porque, no século XX, como referido, a transmissão de informações pode ser feita pelo rádio e pelo cinema, não cabendo mais às escolas a simples tarefa de levar cultura aos desafortunados.

Num sentido estrito, portanto, a sociedade precisa da escola, não só considerando as pessoas comuns, que demandam escolas tradicionais para aprender a ler e escrever, mas também porque do ponto de vista da consolidação da democracia a escola tem uma função econômica e social indispensável (Teixeira, 1953[1935], p. 78). No caso das escolas então existentes – agrícolas, comerciais e

industriais – diz Anísio, isso fica ainda mais claro, já que numa sociedade moderna como a atual, a “maior dignidade é a do trabalho” (Teixeira, 1956[1952], p. 217).

Mas então, se fôssemos enumerar claramente, o que se espera da escola? Anísio Teixeira responde em *Educação para a democracia* (1953[1936]), quando considera que, entre as funções da escola, precisam estar aquelas necessidades prioritárias da população e da sociedade:

> 1. a escola deve preparar o indivíduo para participar no govêrno do Estado e da União, com maior consciência e independência do que o faz presentemente;
> 2. a escola deve preparar o indivíduo para exercer o *self-government* de sua vila ou cidade ou município;
> 3. a escola deve habilitar o indivíduo a cuidar de sua saúde e melhorá-la;
> 4. a escola deve habilitar o indivíduo a progredir na eficiência e rendimento do seu trabalho ordinário;
> 5. a escola deve cooperar para o melhoramento geral das condições de vida da população (Teixeira, 1953[1935], p. 77, grifo do autor).

A lista de atribuições, embora tenha apenas cinco itens, é colossal. A primeira resume a ideia de escola como instituição formadora dos cidadãos, afinal deve capacitar individualmente para um agir coletivamente. Mas deve preparar também para a gestão da localidade, do bairro, município, garantindo que os interesses comunitários estejam no horizonte de todos. Em terceiro lugar, precisa conscientizar sobre o cuidado do corpo e mente, considerando a saúde do sujeito, mas em paralelo convencer e habilitar o indivíduo a buscar o refinamento técnico e profissional no seu trabalho cotidiano. Por fim, a escola precisa oferecer ferramentas e incentivar o acréscimo da qualidade de vida da população, o que será visível pela competência com que ensina tais habilidades aos seus estudantes.

Na perspectiva de Anísio Teixeira, então, a escola não pode ser mais a escola antiga, de instrução apenas, mas deve trabalhar em conjunto com a família para garantir maiores oportunidades e uma formação integral aos indivíduos. Essa escola, evidentemente, nos diz o autor, precisa de novos currículos, novos programas, professores, o que aumenta seu grau de complexidade.

Para produzir um regime democrático, em essência, não basta apenas querer que a escola se estenda a todos de forma simplificada, mas que ela seja complexa, mesmo que difícil de implementar, pois são mais desafiadores ainda os seus propósitos (Teixeira, 1977, p. 129). Ao mesmo tempo, a escola que nasce dessa grande demanda democrática não irá simplesmente assegurar o progresso, como se

esperava da escola do século XIX. Ela será uma “instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade humana”, não se limitando a ser algo como uma Igreja, “voluntária e benevolente, mas uma instituição **obrigatória e necessária**, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranqüila” (Teixeira, 1956[1952], p. 128, grifo nosso). Essa escola, repleta de atribuições, possivelmente não foi contemporânea ao momento em que Anísio escreveu seus argumentos. Nos anos 1950, vivíamos uma retomada dos ideais democráticos, depois de 15 anos de Estado Novo e centralização educacional sob o comando dos interventores de Vargas. Com a chegada da nova década, mas também quando se buscava consolidar a Constituição de 1946, a escola seria uma aliada importante. Como escola utópica (Chaves, 2000), mas perfeitamente realizável, ela deveria ser eficaz, ensinar bem aquilo que se propôs a ensinar, mas ensinar não quaisquer coisas, senão aquilo que se necessita aprender, e que fosse “(...) algo de suficientemente diversificado, nos seus objetivos, para poder cobrir as necessidades do trabalho diversificado e vário da vida moderna e dar a todos os educandos reais oportunidades de trabalho” (Teixeira, 1976[1962], p. 280).

Contudo, não se tratava apenas disso. Sob constantes ataques de grupos católicos e conservadores, ao longo de quase toda sua trajetória, Anísio não atribuirá à escola apenas o papel de trazer “estabilidade e paz social”, como referido anteriormente. O autor utilizará sua retórica convincente para argumentar que a escola representa elemento central para a construção de uma espécie de identidade nacional. Ao comentar sobre o estágio vigente da escola secundária nos anos 1960, por exemplo, Teixeira denuncia os “gritantes aspectos desnacionalizantes”, dentre os quais figurava o exagerado número de horas dedicado ao estudo de línguas estrangeiras, e ainda o imenso peso dado à história e geografia de outros países. Para o autor, a escola secundária era “uma escola assim desnacionalizada e desnacionalizante” (1976[1960], p. 321). Uma escola nacionalista, pelo contrário, deveria se dedicar ao estudo e conhecimento do Brasil, algo que seria fundamental para a emancipação nacional. No entanto, tal escola não poderia ser a escola privada, mas a escola pública, pois só esta poderia vir a inspirar-se nessa suprema missão pública, a de nacionalizar o Brasil (Ibid., p. 322). Somente a escola pública se responsabilizaria por criar o cidadão nacional, o “homem brasileiro”, o “construtor do Brasil” (Ibid., p. 321).

Em síntese, nessa subseção pudemos associar a ideia de crise da educação, sob a perspectiva de Anísio Teixeira, a uma crise de identidade institucional, pois a escola pública não se mostrava comprometida com a construção da nação, com o conhecimento de sua história e língua nacionais, promotora de estabilidade e paz social, responsável, enfim, pela educação integral dos cidadãos. A crise mostrava-se em seus modos de realização, submetidos à rigidez normativa do Estado, distante das realidades locais, deslocada de seus propósitos emancipatórios. Não era uma crise que propunha o fim da escola, ou que secundarizasse sua importância social, mas que insistia na urgência de uma outra escola. Amparado num liberalismo com certa consciência social, portanto, Anísio produziu representações sobre como a escola deveria ser. Nessa sua "utopia", vemos a atribuição de responsabilidades à instituição que a fizessem capaz de transformar para melhor o Brasil, oferecendo à sociedade os cidadãos almejados, mas dando também a esses indivíduos oportunidades de vidas mais dignas.

No próximo capítulo, o nacionalismo anisiano é retomado com objetivo de relacioná-lo ao ponto de vista de Fernando de Azevedo. Antes, ainda, é preciso entender como os professores são apresentados por Teixeira e como concebe o seu papel na construção de uma escola nacional.

4.2.3 Com grandes poderes vêm grandes responsabilidades? Representações de Anísio Teixeira sobre os professores

Os professores, tal como concebidos discursivamente por Anísio Teixeira, comparecem em duas abordagens mais destacadas nas suas obras publicadas de Política Educacional, no âmbito da coleção Atualidades Pedagógicas. Uma primeira concentra-se na descrição dos professores existentes, donde se podem reunir enunciações entre 1935 e 1977. Uma segunda abordagem caracteriza-se por enunciações acerca de como o professor deveria ser, em consonância com o entendimento do autor quanto à educação nacional. As duas, em ambos os casos, contribuem para reforçar, como se verá, um discurso de crise da educação escolar que, em certa media, contribui para responsabilizar os profissionais da educação por parte do *status quo* indesejado ou em processo de progressão.

Anísio tece uma crítica à formação dos professores que estavam nas salas de aula enquanto formulava suas proposições. Nesse sentido, ao referir-se às ações

tomadas pelo Governo Provisório (1930-34) com relação ao ensino secundário, argumenta que a simplificação feita intencionalmente para aumentar o número de vagas da escola teria causado, para o autor, uma simplificação na formação do magistério, passando o governo a "adotar política de educação popular reduzida, com professores também de preparo reduzido" (Teixeira, 1977[1958], p. 92). O movimento de simplificação mencionado teria resultado, assim, na existência de um contingente de professores com "formação vagamente acadêmica" e, em alguns casos, "quase leigos, ou seja, não diplomados" (Teixeira, 1977[1958], p. 101), junto a pouquíssimos professores diplomados no Ensino Superior. A situação, diz Anísio, é que o professor "pode ser qualquer pessoa que saiba mais ou menos ler. Encurtamos o período de aulas, encurtamos os professores. Nessa escola brasileira, tudo pode ser dispensado: prédio, instalações, biblioteca, professores" (Teixeira, 1953, p. 20).

Esse problema de formação apresentava-se sob dois pontos centrais. De um lado, teria havido uma tentativa de uniformização, por meio de processos burocráticos de equivalência que, apesar de regulamentar na lei as diferentes formações docentes, colocaram em patamares semelhantes cursos díspares, resultando na produção de "profissionais desiguais e inferiores" (Teixeira, 1953[1952], p. 192), ou seja, sem nenhuma efetiva uniformização. Esse foi o mesmo movimento que resultou no desaparecimento das escolas normais, retirando seu caráter profissional e "transforma-as praticamente em escolas secundárias femininas" (Teixeira, 1977, p. 210). Como se pode observar nas referências indicadas, o problema ocupou os escritos de Anísio por muitos anos.

O contraste estabelecia-se pelo modelo de formação anterior, que apesar de imperfeito, garantia um mínimo de preparo médio, e embora não transformasse os professores em "membros da *intelligentsia* nem da classe dominante", ao menos garantia algumas capacidades "respeitáveis e representantes do que os franceses chamavam 'o espírito prático e não primário', ou 'desinteressado'" (Teixeira, 1977, p. 126, grifo do autor). Assim, da mesma forma que a seletividade de matrículas no ensino primário ajudava a manter padrões aceitáveis, também os professores dessa etapa eram razoavelmente melhores, pois não eram afetados por problemas maiores que vieram a surgir justamente no momento de expansão das matrículas.

No contexto examinado pelo autor, os docentes mal preparados ainda tinham que enfrentar condições de trabalho precárias, sobretudo pelos baixos salários, o

que dificultava a dedicação exclusiva à docência, e uma carga horária muitas vezes extenuante, distribuída em várias escolas, apenas para pagar suas contas (Teixeira, 1953[1935], p. 191). Na perspectiva de Anísio, somava-se à ausência de um curso de formação qualificado, aos baixos salários e à carga horária elevada, a injustiça do mesmo salário para todos, mesmo que tivessem dedicação e resultados diferentes. Mais ainda, havia uma falta de possibilidade de progressão na carreira, ficando o profissional mais qualificado sem perspectivas de crescimento (1953[1935], p. 192-193).

Vinte anos depois, quando "o professor integrado em quadro único pertencente a todo o Estado, desligou-se da escola para pertencer às Secretarias da Educação", as circunstâncias parecem ter se invertido drasticamente, de modo que, segundo o autor, na década de 1950 o professor vivia numa "competição dolorosa por promoções, remoções e comissões, que se fazem os objetivos da profissão" (1953, p. 34). Além disso, a falta de ligação desses docentes diretamente com a escola teria desvinculado os profissionais das comunidades escolares, um problema que os afastava das demandas locais e prejudicava a relação de ensino-aprendizagem.

> Ao sistema estático e mecânico de hoje, com escolas desenraizadas, organizadas à distância com professores vindo do centro e a este centro ligados pelos vencimentos e pelas ordens que recebem, opor-se-á o sistema imperfeito, mas vivo de escolas locais, dirigidas e mantidas por órgãos locais, a de assistência mas conscientes de sua autonomia, prontas a colaborar com o Estado e a União, dos quais recebem recursos suplementares para o seu progresso e a assistência técnica para o seu aperfeiçoamento (Teixeira, 1953, p. 43).

No excerto acima, a retórica anisiana faz duas sinalizações contra as circunstâncias do momento. Por um lado lembra com nostalgia das antigas escolas locais que, mesmo imperfeitas, mantinham vivas as suas raízes comunitárias e procura responder aos desafios enfrentados no cotidiano imediato. Por outro lado o autor faz um aceno ao tipo de relação almejado, onde a autonomia é local, mas o Estado e a União participam com o oferecimento de recursos complementares, assistência técnica e aperfeiçoamento, equilibrando assim um "sistema de administração em que se casem as vantagens da descentralização e autonomia com a da integração e unidade dos três poderes — federal, estadual e municipal — do país" (Teixeira, 1953, p. 46-47).

Mesmo diante das enormes dificuldades estruturais expostas por Anísio, os professores demonstravam seu valor. Pertencentes ao público feminino, afirma, as professoras são lideranças que demonstram entusiasmo e devotamento, itens fundamentais, na visão do autor, para a prática docente (Teixeira, 1953[1935], p. 84). Além disso, essas professoras vinham demonstrando suas capacidades quando aceitam "critérios de verificação objetiva e atenção às diferenças individuais dos alunos, para a organização das classes" (Teixeira, 1953[1935], p. 151), e, sobretudo, demonstram esforço "em promover ambiente de liberdade, iniciativa e inquérito, entre os alunos" (Ibid., p. 165). Tais indícios, segundo Anísio, demonstram cabalmente a preocupação e o engajamento docente com a causa do progresso educacional (Teixeira, 1953).

E como é descrito o professor almejado, segundo as concepções de Anísio Teixeira? Em primeiro lugar os professores devem ser profissionais de vocação, que não tenham encontrado na função algo que simplesmente lhes dê um meio de subsistência (Teixeira, 1953[1935], p. 191). O professor ideal deveria atuar também como um líder social, indo além de um mero transmissor de conteúdo e engajando-se ativamente com a comunidade e as famílias dos alunos, promovendo um vasto programa social (1953[1935], p. 84).

Estabelecidas tais condições, aos profissionais seria destinada uma formação adequada, com preparação científica e pedagógica, incluindo uma série de habilidades que Anísio cita a partir do pensando de William Bagley, que fora professor do *Teacher's College* entre 1917 e 1940 nos EUA (Valdemarin, 2016). Segundo esse autor americano, a formação do professor deve considerar um conhecimento vasto e aprofundado sobre sua área de ensino, a compreensão clara do valor desse saber para a vida humana, o desejo de que outros aprendam e apreciem tal saber, a capacidade de reconhecer as dificuldades do aluno para compreender os conhecimentos aprendidos e, por fim, as ferramentas que o aluno pode usar para enfrentar essas dificuldades (Teixeira, 1953[1935], p. 95). Tal formação desejava-se que fosse interdisciplinar, considerando a relação do campo da educação com outros campos, além de questões relativas ao próprio funcionamento da matéria de estudo no curso em que ela se fizer presente. Por exemplo, considerando sua especificidade no ensino secundário.

As circunstâncias de trabalho também se mostravam importantes para que o professor pudesse desempenhar seu trabalho da melhor forma, assim como a

remuneração precisaria assentar-se em novas bases, enquanto o número de turmas e alunos precisaria ser reduzido. Isso porque “toda educação é influência de uma pessoa sobre outra, demanda tempo, e nas condições atuais não há tempo para se exercer tão imprescindível influência” (Teixeira, 1956, p. 44). Somado a isso, estava claro para Anísio que apenas profissionais bem preparados, com tempo, sossego e amparo institucional poderiam abarcar a responsabilidade que o cargo exige (1977[1950], p. 143).

A consciência profissional também era elemento decisivo dentre os argumentos de Anísio, uma vez que os professores precisavam compreender seu trabalho como “uma grande profissão liberal como a medicina, a engenharia, o direito, ou a ciência, e não algo de abstrato, irreal e arbitrário a ser fixado por lei e regulamentos rígidos” (Teixeira, 1956[1952], p. 225-226). Por fim, a implantação de avaliações com os alunos poderia contribuir para qualificar o trabalho docente e oferecer informações de onde intervir no processo educativo, não deixando a qualidade do ensino subordinada à boa vontade e à qualidade do professor, mas sendo o Estado um estimulador de bons resultados. Tratava-se de fazer com que esses profissionais frequentassem cursos de aperfeiçoamento e estudassem entre si, o que naturalmente produziria uma gradual melhoria. Assim, venceriam o “espírito de rotina em que estão, de certo modo, imersos” para alcançar o seu “próprio aprimoramento” (Teixeira, 1956[1952], p. 235-236).

Não se pode, contudo, confundir essas medidas com uma prática centralizadora, pois para Anísio, “autônomo tem de ser o aluno, autônomo tem de ser o professor, autônoma tem de ser a própria instituição. Todos precisam sentir-se participantes e responsáveis, para que o processo educativo se faça autêntico, e vital” (Teixeira, 1956[1952], p. 203).

Abordar o tema responsabilidade remete a uma representação importantíssima acerca dos professores. Trata-se da ideia de que os docentes precisam ser vistos como “instituidores” da sociedade, cujo papel consiste em influenciar profundamente o desenvolvimento e o progresso nacional. Essa imensa atribuição acarretaria uma condição onde o mestre se veria “obrigado a exercer antes a função de integrador dos conhecimentos, de formador do juízo crítico do aluno do que a de ser o quase único informante de antigamente”, dadas as demandas contemporâneas, assumindo, assim, “duas novas funções: a de integrador e não transmissor de conhecimento e a de catalisador da explosão de

mobilidade social vertical" (Teixeira, 1977[1961], p. 122). Tamanha missão só poderia ser alcançada por aquele profissional tido como o "realizador maior da obra educacional" (1953[1935], p. 156). Em 1967, em discurso para uma turma cheia desses "missionários", o autor pronunciou-se nos seguintes termos:

> E dessa imensa tarefa somos nós os educadores as testemunhas mais vigilantes e ouso dizer os colaboradores mais próximos. A velha metáfora salta-me à pena: o sal da terra. A nação francesa, tão profundamente ligada ao início dessa longa revolução, que está ainda em curso e que vive agora entre nós a sua hora de partida para o desenvolvimento, deu a seus professôres primários a designação de *instituteurs*, instituidores. Gostaria de ver o nome estendido a todos os professôres, de todos os níveis. Profundamente agradecido à honra que me destes, fazendo-me paraninfo de vossa formatura, permiti-me que vos saúde com êsse nome... Sois, como educadores, os instituidores do Brasil... (Teixeira, 1976[1967], p. 385, grifo do autor).

Conclui-se, portanto, que juntamente com as honrarias atribuídas, entregam-se também aos professores das escolas a designação de fazer a maior parte do trabalho de onde há de prover o progresso do Brasil. Afinal, se "uma boa classificação e uma distribuição melhor dos alunos n**ada mais visam que tornar integralmente possível a tarefa do mestre**" (1953[1935], p. 156, grifo nosso), compreende-se que está sob a sua tutela o maior dos desafios. Se todo o resto passa a ser considerado próximo do acessório e até mesmo dispensável, sem o trabalho docente, entenderemos por que a "chave de todo o plano estará no projeto de preparo dos professores e dos quadros técnicos" (1977[1961], p. 120). Ou seja, mais e melhor assistência técnica. Em resumo, da capacidade docente "dependerá o êxito de todo esse sistema, livre e diversificado, sem sanções formais" (1977[1958], p. 88). As mudanças nas leis não reformam nada sozinhas, sendo o produto do trabalho docente, o ensino, o bem mais decisivo de qualquer alteração substancial (Teixeira, 1977[1961]).

Se há problemas como a insuficiência de escolas, a obsolescência dos métodos de ensino e outras dificuldades que comprometem a educação, é possível caracterizar esse cenário como uma crise da educação escolar. Nesse contexto, o professor, por ser o principal responsável pelo processo de ensino, está entre os que mais sentem os impactos desse suposto fracasso educacional.

Por mais que houvesse condições de trabalho ruins, por piores que fossem os prédios, por mais sobrecarregada a carga horária docente etc., com as

responsabilidades que carregavam, segundo Anísio, os professores seriam os principais atores capazes de enfrentar os desafios que a escola ainda precisava superar. E sendo a escola a instituição responsável por garantir a própria democracia, certo tipo de identidade nacional e a cidadania, e sendo a escola também a instituição mais importante da educação formal na sociedade brasileira, por extensão, também seriam os professores os maiores responsáveis pelo fracasso social, econômico e político do próprio país.

Essa responsabilização dos professores, presumida a partir das enunciações de Teixeira, precisa ser entendida dentro dos limites em que aparece. Ou seja, há uma série de atribuições à escola e uma responsabilização do professor pela sua centralidade no que diz respeito à qualidade do ensino, de modo que a eficiência da primeira depende do trabalho do segundo. Isto, apenas, não seria suficiente para dizer que os docentes seriam encarregados diretos pelo progresso nacional. Porém, quando Anísio fala no professor como um “integrador de conhecimentos”, “formador do juízo crítico”, “catalisador da explosão de mobilidade social vertical”, “realizador maior da obra educacional” e “os instituidores do Brasil”, para referir os termos citados acima, parece haver aí uma representação que não se pode ignorar. E, nesse caso, por mais que Teixeira não quisesse com isso “culpar” os professores pelos males educacionais, as suas enunciações poderiam referendar outros ditos que quisessem fazer isso.

Na próxima sessão, a ideia de crise será examinada a partir dos aspectos apontados pelo autor e segundo suas enunciações, identificadas no *corpus* documental reunido.

4.3 PROBLEMAS E CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ANÍSIO TEIXEIRA

Nessa sessão, são abordadas mais detidamente as enunciações que podem ser compreendidas como expressões que conformam determinado discurso de crise da educação escolar no pensamento de Anísio Teixeira. No intuito de didatizar a exposição, o texto está organizado em três partes: a primeira analisa um conjunto de representações expressas nas obras examinadas e que definem a escola como instituição anacrônica face às demandas da sociedade. Em seguida, são ponderadas aquelas enunciações que caracterizam a escola como ineficiente, em si mesma como instituição. A parte final detém-se em explorar como os dois primeiros

conjuntos de enunciações se relacionam com os usos dos termos “crise” e “problemas”, entre outros, os quais contribuem para sintetizar e manifestar um discurso que afirma a crise da educação escolar.

4.3.1. Uma escola anacrônica, elitista, livresca e seletiva

Segundo Anísio Teixeira, uma das chaves para compreender os problemas da educação escolar nacional está no fato de a escola ser percebida em sua época como uma instituição anacrônica. Os motivos pelos quais a escola teria deixado de evoluir, segundo o autor, podem ser explicados como decorrentes de aspectos históricos, como os efeitos da escravidão e de uma política oligárquica na Primeira República, que legaram ao Brasil uma tradição marcadamente elitista e seletiva, o que afetou todo o ambiente cultural e pedagógico. Soma-se também a “organização que nos deixou D. João VI, fazendo das escolas superiores instituições emissoras de diplomas honoríficos para ingresso numa das classes privilegiadas do país”, e um sistema educacional em si historicamente reduzido a uma forma de favorecer os favorecidos, tendo como agravante, ainda, a “organização rudimentar do nosso aparelho de cultura” (Teixeira, 1953[1935], p. 31), heranças do Segundo Reinado que não podem ser ignoradas.

Diante desse quadro histórico, elaborado pelo autor em sua construção argumentativa, a educação fazia-se num espaço onde a escola atendia aos interesses das elites, sendo praticamente voluntária, uma vez que somente aqueles com tempo livre e desinteressado, sem objetivos de ensino práticos, poderiam acessá-la. Como seus educados eram considerados uma “elite social”, nessa instituição a classe dominante oligárquica educava seus filhos, os únicos em condições de estudar sem as obrigações dos filhos dos mais pobres (Teixeira, 1956, p. 31).

Em decorrência, a escola possuía uma orientação voltada a formar profissionais para as carreiras burocráticas e liberais, de modo a fornecer material humano para uma elite dirigente (Teixeira, 1953[1935], p. 60). Assim exprime o autor:

> As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os “favorecidos” e os “desfavorecidos”. Por isto mesmo, a escola comum, a escola para

> todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para "privilegiados". Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao "pobre" uma educação pela qual pudesse ele participar da elite (...). Fora as "escolas profissionais", nenhuma outra escola brasileira escapou ao espírito de educação da "elite", profundamente arraigado em nossa sociedade e agravado ainda pelo preconceito contra o trabalho manual, que nos deixou a escravidão (Teixeira, 1977[1953], p. 29).

Estando a escola despreocupada de oferecer aos mais pobres, aqueles que mais precisariam dela, uma educação necessária para suas vidas, era não só elitista, mas também antidemocrática e, com isso, "perpetuadora das injustiças sociais" (1956, p. 34). Nisso também encontramos o anacronismo dessa instituição, pois, segundo Anísio, no século XX não seria mais tolerável defender modelos políticos totalitários ou monárquicos, já que as democracias liberais se espalhavam pelo mundo e as instituições num país democrático deveriam fazer coro e mobilizar os sujeitos para a defesa dos ideais da igualdade e da liberdade.

O grande erro do Brasil, afirma Anísio, consistiu em querer universalizar a educação escolar a todo povo, como as democracias exigem, mas expandindo um modelo de escola elitista, que não atendeu aos interesses democráticos, industriais e modernos que o mundo exigia (1956[1954], p. 75). Enquanto a nação crescia economicamente e o povo demandava soluções e melhorias que essa evolução incitava, nas palavras de Anísio, a escola ficou parada no tempo, e acentuou a contradição de "novas necessidades educativas e o velho conceito místico e absoluto de escola — bem-em-si-mesmo", o que, segundo o autor, levou o Brasil "para a sua atual conjuntura educacional, de diluição e inorganicidade progressiva de suas escolas" (Teixeira, 1956, p. 144).

Contra essa incoerência surgiram os movimentos em prol da escola pública, para todos e, assim, democrática. Ela deveria vir para suprir as demandas de um país do século XX, mas infelizmente as simplificações, sob o argumento da "expansão", acabaram perpetuando a escola do século XIX. As ações como as do Substitutivo Lacerda, que vislumbravam "restaurar o privilégio e a desigualdade" (1959, p. 226), reverberavam uma espécie de melancolia pois pareciam, ao autor, um esquecimento de toda batalha em prol de uma educação que não fosse anacrônica. O crescimento das escolas secundárias, após os anos 1930, causado pela inoperância do Estado e favorecendo a expansão de instituições privadas,

sobretudo católicas, havia consolidado um sistema educacional também elitizado, com defensores no Congresso e intelectuais em sua defesa (Dallabrida, 2011).

A essência do descompasso entre necessidades educacionais e ensino ministrado residia, contudo, na forma e no conteúdo oferecido pelas escolas. Anísio Teixeira utilizou diversos adjetivos para caracterizar essa tendência “antiga”. Para compreender em que consiste seu argumento, cumpre desdobrá-los mais detidamente. Segundo o autor, referir-se a um ensino “livresco” significa caracterizar um tipo de ensino baseado em métodos e conteúdos pouco relevantes para o público a que se destinam. Assim, esses acabam por adquirir o caráter de entreter, ilustrar e exercitar atitudes intelectuais descoladas da realidade dos estudantes. Tal tendência se tornou possível porque, como exposto antes, a escola não se direcionava primeiramente àqueles que mais precisam dela, o povo, mas a uma classe que se permitia investir tempo em cursos sem nenhum caráter prático imediato. Nessa tessitura de argumentos, Anísio afirma que as escolas se pareciam com faculdades de filosofia, pois “formavam o quadro intelectual da nação, o quadro dos cultores e divulgadores do saber humano: professores, escritores, poetas e filósofos” (Teixeira, 1953[1935], p. 22-23). Direcionado para a camada mais abastada, esse ensino era quase “ornamental”, não sendo “ensino para o trabalho, mas um ensino para o lazer” (Teixeira, 1956, p. XI). Escreveu Anísio:

> A escola chamada tradicional, com a sua organização, o seu currículo, os seus métodos, somente teria eficiência para o tipo muito especial de alunos, a que sempre servira, isto é, aqueles muito capazes e que se destinassem a uma vida de estudos literários ou científicos. Ora, nenhuma nação pode pretender formar todos os seus cidadãos para intelectuais. E como nenhuma escola também seria capaz disso, a escola comum, intelectualista e livresca, se fêz uma instituição mais ou menos inútil para a maioria dos seus alunos (Teixeira, 1956, p. 25).

Ao longo dos anos, tais escolas foram se tornando cada vez mais frequentes, alerta Teixeira em relação aos anos 1950, porque o modelo de educação livresca encontrava espaço no ensino secundário, sobretudo nas escolas privadas, dado que a oferta dessa alternativa era mais barata. Senão, vejamos: o que custaria mais caro, oferecer laboratórios e oficinas voltados para um ensino prático e profissionalizante, ou sustentar um modelo baseado numa pedagogia “arcaica”, onde simples exposições, exames, professores e salas de aulas bastavam?

A expansão vinha causando a simplificação, de modo que, segundo o autor, por volta dos anos 1930, nenhum aspecto do ensino secundário precisava mais profundamente de remédio do que os seus métodos (1953[1935], p. 92). Voltada para um humanismo capenga, livresco e mesmo improvisado, a escola pretendia "inculcar alguns conhecimentos teóricos ou noções simploriamente práticas" (1956, p. 42-43). Focada nessa mera instrução, impunha-se como problema "não somente de falta de escolas mas da deficiência do ensino" (Teixeira, 1976[1967], p. 252). Assim, descrevia-se a escola como uma instituição que:

> (...) não forma hábitos, não disciplina relações, não edifica atitudes, não ensina técnicas e habilidades, não molda o caráter, não estimula ideais ou aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar, não transmite sequer sumárias, mas esclarecidas noções sobre as nossas instituições políticas e a prática da cidadania. A escola ministra em regra conhecimentos verbais, aprendidos por meio de notas, que se decoram, para a reprodução nas provas e exames, revivendo até a apostila (...) (Teixeira, 1956, p. 42-43).

O "arcaísmo" da escola brasileira residia, dessa forma, em métodos ultrapassados baseados em verbalismos e exposições orais, do primário ao nível superior. As aulas baseavam-se em exposições que os alunos "ouvem" e tomam notas, sendo seus conhecimentos verificados por provas orais e escritas. Os trabalhos para casa procuravam "fixar na memória" os conhecimentos ensinados nas aulas. Para Anísio, tratava-se de uma escola de Idade Média, baseada na compreensão e na reprodução (Teixeira, 1953[1935]).

Conhecimento teórico em essência e travestido de "humanismo" que se resumia a um compilado de informações sobre línguas, geografia, história, ciências, música e trabalho manual, mas com pouquíssimo ou nenhum "caráter prático". Na matemática, havia ainda alguma manipulação algébrica, mas sem a sua aplicação. Com esse modelo, tinha-se a ideia de que o conhecimento possuía valor em si mesmo, e sua repetição vislumbrava apenas os exames posteriores. Para Anísio, somente um teoria medieval de ensino poderia tolerar tamanha insuficiência, mas era essa a escola brasileira, "com seus curtos períodos de aulas, seus pobres livros esquemáticos e seus exames para reprodução do aprendido nas aulas (Teixeira, 1953[1935], p. 18-20).

Essa tendência contribuiu, como afirma Anísio, para a "desfiguração generalizada de que sofre a política educacional brasileira, em virtude do anacronismo do nosso movimento de educação popular" (Teixeira, 1956, p. 53). Se

no início da República um ensino “clássico” e até “enciclopédico” bastava (Teixeira, 1976[1962], p. 298), com as transformações sofridas e a necessidade de afirmação democrática, tal instituição, quando nesse modelo arcaico, faz-se “artificial e, apesar de estar na sociedade, não representa a sociedade e seus padrões” (Teixeira, 1956[1954], p. 54).

Apesar de caracterizar a escola, importa destacar dentre as ideias do autor, que para ele esse “ensino ornamental: no melhor dos casos, de ilustração e, nos piores, de verbalismo oco e inútil” (Teixeira, 1956, p. XII), espraiara-se por todos os níveis. No ensino primário, afirma Anísio, constata-se a recusa aos métodos ativos e o foco exaustivo dirige-se apenas ao ensino da leitura, escrita e contagem, quando não um ensino literário. Na esfera profissional, tais elementos atrasavam o aspecto prático, pulverizando os cursos em sua essência. No ensino superior, este acabava num academicismo sem interesse pelo que fosse útil ou de mínimo interesse social. Não se podia mais tolerar uma instituição que oferecesse “conhecimentos desligados e abstraídos de suas funções reais na vida e, como tais, sem sentido, e porque sem sentido, difíceis de aprender, e porque difíceis de aprender, exigindo disciplina e castigos especiais” (1956[1954], p. 54). Em resumo, uma escola do século XIX, mas que existindo para uma sociedade moderna, industrial, não poderia se manter tal como estava, calcada numa velha cultura intelectualista e, por isso, fracassada no seu objetivo inicial (Teixeira, 1976[1962]).

Elitista, livresca. Como uma escola assim teria conseguido uma expansão desse tipo? Anísio tem uma resposta: para ele, a escola era também seletiva, e por adotar um formato tão rígido, mesmo que antiquado, conseguiu vender uma imagem de educação de qualidade, quando em verdade o que fazia era selecionar os alunos mais adaptados ao seu engessado modelo livresco.

> Arcaicas nos seus métodos e ecléticas, se não enciclopédicas, nos currículos não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são práticas, não são técnico-profissionais, nem são de cultura geral, seja lá em que sentido tomarmos o termo. Mas são, por força da tradição, escolas que “selecionam” que “classificam” os seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E ai está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras (Teixeira, 1977[1953], p. 21-22).

Em *Educação no Brasil*, num texto de 1957, Anísio analisa um gráfico sobre aprovações e reprovações no sistema educacional brasileiro, e destaca o número de

matrículas que pode ser visto como uma pirâmide, considerando o ensino primário a porta de entrada. Ou seja, à medida que os estudantes avançam na escola, passam por um "processo puramente seletivo" onde o que se dá é a "escolha de alguns, destinados a prosseguir a educação em níveis pós-primários" (Teixeira, 1976[1957], p. 82). Esse uso da estatística, por parte do autor, provoca a reflexão sobre como, ao longo do desenvolvimento dos estudos sobre educação, a "criança-aluno foi se transformando num grande *cálculo contábil*, a partir de uma gama variada de categorias (matrículas, conclusões, evasão [...]) permitindo que sucessivos governos viessem a descrevê-la" (Souza, 2011, p. 205) com o intuito de intervir na área educacional.

Nesse sentido, argumenta em outro texto que "a reprovação era quase o índice da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, queria isto dizer que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, a fina flor da população" (Teixeira, 1953[1935], p. 141). Ora, a adoção dessa sistemática não só desvirtuava a própria ideia de educação primária, mas revelava "menosprezo às diferenças individuais, ou a utilização das diferenças individuais apenas para eliminar os reputados incapazes" (Teixeira, 1976[1957], p. 82). Seletiva, a escola se fazia excludente, assegurando privilégios e títulos, tidos como mais importantes do que a educação ministrada aos favorecidos, quando deveria, segundo Anísio, "dar a todos uma habilitação mínima para a vida, promover a formação possível de todos os alunos de acordo com as suas aptidões (Ibid., p. 82).

Fazia-se, assim, uma escola para poucos, sendo o rendimento dependente sobretudo da origem do estudante, mas não do programa, professor ou método adotado. Ao invés de promover mudanças, essa escola nivelava sua clientela, e tinha orgulho de ser ineficiente na capacidade de se adaptar aos diferentes tipos de inteligências. Tratava-se de perpetuar o que já havia, e "as reais oportunidades educacionais continuaram apenas acessíveis às classes superiores, ou aos que tivessem enriquecido com as novas oportunidades econômicas" (Teixeira, 1977, p. 155).

4.3.2 A ineficiência da escola

Percorrendo o encadeamento dos argumentos de Anísio, nessa seção abordam-se enunciações que, no *corpus* examinado, traçaram o perfil da escola como instituição ineficiente e incompetente. Essa caracterização diferencia-se daquelas listadas acima por dois aspectos. Uma escola anacrônica pode ser de boa qualidade, sendo seu principal problema não atender aos interesses de certo tempo e certa sociedade. Portanto, ela está atrasada em função do que precisaria ser, mas em outra época estaria de acordo com o desejável. Já as escolas ineficientes são essencialmente ruins, pois não cumprem os objetivos básicos para os quais se destinam. Fracassam não apenas pelo atraso, mas porque nem mesmo conseguem atender aos anseios do que pretenderam seus idealizadores. Por essas diferenças, aqui são abordadas tais enunciações.

Como exposto anteriormente, Anísio Teixeira atribui grande parte da ineficiência da escola ao processo de expansão desordenada que a instituição passou sobretudo a partir dos anos 1930. Ele relata uma série de circunstâncias que contribuíram para uma simplificação da escola e causaram diversas consequências para a qualidade do ensino. Entretanto, tal expansão estaria sendo usada em resposta à grande demanda social por mais acesso à educação:

> À vista disto, estão as escolas primárias multiplicando os seus turnos e reduzindo, conseqüentemente, o seu esforço educativo; as escolas secundárias aumentando as suas turmas, congestionando os seus prédios, funcionando também em turnos ou períodos parciais, ou simplesmente, se multiplicando em novos colégios sem instalações nem professores devidamente preparados; as escolas superiores seguem o mesmo caminho, havendo aumentado entre 1940 e 1950, de 91 novas unidades e de 1950 até esta data de 55, achando-se projetadas mais 40 para funcionamento no corrente ano (Teixeira, 1956[1954], p. 73).

Formou-se, na avaliação de Anísio, uma situação em que a qualidade passou a ser menos importante do que a quantidade. Ampliando-se as vagas, estabeleceu-se em muitos casos uma desordem nas turmas, nos horários, turnos, enfim, sendo a escola capaz apenas de uma “alfabetização sumária”, quando muito (Teixeira, 1976[1957], p. 83).

Tais constatações possibilitavam que o autor acentuasse o processo de agudização do caráter seletivo da escola, que prosseguia oferecendo mais oportunidades àqueles que já possuíam bagagens culturais. Como indicado antes, Anísio reportava-se a um verdadeiro “regime de improvisação” (1956[1954], p. 72),

mais preocupado com leis e burocracias do que com a qualidade do ensino. Nessa expansão desordenada, reduziram-se dias letivos, os turnos ficaram mais curtos, tornando-se o próprio ensino "reduzido a rarefeito' nesse "congestionamento da escola" (1956[1952], p. 136). "Tempo reduzido, professor 'leigo' ou improvisado a ensinar, e muito mal, a ler e escrever" (1977, p. 209), eis um resumo dessa escola resultante da tentativa pífia e mal planejada para atender a todos.

As consequências imediatas foram sentidas na deficiência da qualidade do ensino, a ponto de Anísio afirmar, já em 1956, que "tal educação não instrui, não prepara, não habilita, não educa" (Teixeira, 1956, p. XV). Ele argumenta que isso pode ser evidenciado pelos resultados na leitura, o fato de que poucos alunos conseguiam somar e subtrair com sucesso, bem como apresentavam insegurança com as operações mais complexas (Teixeira, 1953[1935], p. 146). Desse ponto de vista, segundo o autor, "o pouco que é aprendido não o é realmente, em virtude dos métodos defeituosos de aprendizagem e as escamoteações desta mesma aprendizagem" (Teixeira, 1956, p. 43).

Para reforçar seus argumentos e comprovar o acerto de sua análise da situação, Anísio se vale de dados que demonstravam que a escola não conseguia manter os alunos, perdendo-os ano após ano. Muitos alunos saíam da escola apenas sabendo ler, escrever e contar (mal), ao passo que nos anos finais do ensino primário estavam focados na preparação para o ensino seguinte, o secundário. Esse último, por sua vez, tinha foco na preparação para o superior (Teixeira, 1953[1935], p. 61). Sem finalidade em si, focada apenas nos graus de ensino seguintes, chegava-se à conclusão de que não seria plausível julgar a escola primária como cumpridora de "sua função de integrar culturalmente a população brasileira ou integrá-la em seu progresso e em suas necessidades" (1956[1954], p. 63). Lembremos, tratava-se de uma escola elitista, ainda, com "caráter eliminatório (...) como a do tempo da colônia, a educação dos poucos, tendo-se, entretanto, aumentado o número dos chamados, para tornar menos inaceitável a restrição da mesma aos poucos" (1976[1962], p. 309).

Com tal ensino, simplificado e de má qualidade, o sistema educacional estava ainda em condições materiais deficientes, "o que tornava particularmente difícil o seu funcionamento em linhas uniformes de progresso e desenvolvimento" (Teixeira, 1953[1935], 170). Além das salas de aula, também os prédios estavam ruins, isso quando havia prédios próprios e as redes municipais não dependiam de prédios

alugados e, nesses casos, quase completamente desajustados aos interesses que uma instituição escolar moderna demandava. Seja por isso, ou ainda por ser considerada “uma pura escola de letras” (1956[1954], p. 53), fato é que a escola primária acabou perdendo sua credibilidade, formando-se uma espécie de incredulidade ou ceticismo da população com relação à instituição. Ao invés de compreender que “sem educação não há sobrevivência possível”, o “brasileiro não acredita que a escola eduque. E não acredita, porque a escola, que possuiu até hoje, efetivamente não educou” (Teixeira, 1977[1950], p. 142).

4.3.3 A crise espalha-se por toda a sociedade

Alguns termos em particular foram usados nos textos de Anísio Teixeira para que ele pudesse caracterizar a existência de uma crise da educação escolar. Diversos termos são evocados, mas os de “crise” e “problemas” mostram-se os mais frequentes, de modo que são tratados em conjunto, a fim de conferir-lhes maior destaque. Representações de educação como escolas anacrônicas, elitistas ou seletivas, foram expostas até aqui, não havendo necessidade de repeti-las. Importa grifar, contudo, que essas representações devem ser lidas como parte do discurso de crise da educação escolar. Apresentam--se articuladas, portanto, às enunciações que serão descritas na sequência. Apesar do uso de diferentes termos por parte de Anísio Teixeira, estes fazem parte de um conjunto: eles se reforçam, apoiam uns aos outros, formam relações e sustentam-se como partes de um ou mais discursos com poder de verdade e capazes de se reproduzir indefinidamente.

Assim, o autor apresenta um uso do termo “crise” para tratar de aspectos mais abrangentes da sociedade, uma crise que não é apenas nacional, mas da sociedade política de modo geral. Essa crise pode ser entendida no pensamento de Anísio, inicialmente como resultante das batalhas travadas na arena política, uma crise social que assolava o mundo (Teixeira, 1956[1952], p. 10). Tais disputas envolviam concepções de mundo antagônicas, onde valores democráticos e individuais estavam em jogo. Nesse sentido, havia uma “crise moderna de democracia” e uma “crise de individualismo”, sobretudo pela falta de democracia e pelo individualismo capenga, argumenta o autor, resultando numa falha das instituições em oferecer tudo aquilo que a democracia prometera e falhou (1953[1935], p. 209). Desde esse ponto de vista, a escola é concebida, juntamente

com outras instituições, como garantidora da saúde democrática de um país, pois é nas suas classes que se formam os cidadãos da comunidade nacional.

Esse uso do termo “crise”, contudo, não é aquele que estamos procurando, apesar de indiretamente também contemplar a escola. A crise da educação escolar não é, para Anísio, uma crise que afeta a escola, mas que também se origina dela. Em primeiro lugar, porque o Brasil nunca teve um “sistema tradicional de educação, herdado pela idade moderna”, como tiveram, por exemplo, os povos europeus (Teixeira, 1953[1935], p. 26).

> Entre nós, com uma civilização que apenas se esboça, mal conhecida e mal examinada, mas nem por isso menos em mudança, temos praticado a educação antes como processo de imitação social, que como o desejo de resolver os problemas impostos por um tal estado de coisas (1953[1935, p. 28).

Isso resultou numa cultura nacional e numa escola “transplantada”, que não se desenvolveu por suas próprias forças, mas considerando modelos e projetos importados, forçando-nos, enquanto país, a conviver com uma “crise brasileira de readaptação institucional” (1956, p. 31), uma vez que “seria muito longo inventá-los ou reinventá-los por nós mesmos” (1953[1935], p. 29). Enquanto nos países desenvolvidos podiam-se experimentar, por exemplo, sistemas educacionais diferentes para públicos diferentes, o Brasil encaminhou-se para a formação de uma única instituição que atendesse a todos. Para atender a todos, entretanto, ela precisaria não ser apenas um conhecimento para a vida, mas sintetizar-se como instrumental e voltado ao trabalho, afinal nem todos os estudantes poderiam contentar-se com um ensino desinteressado. Nessa linha, o ensino precisaria ser “cada vez mais científico e tecnicamente qualificado. A educação passa a ser fundamentalmente a educação para ensinar a trabalhar desde o nível primário ao superior. As formas de trabalho, sejam as de produção ou de serviço, passam tôdas a exigir treino escolar e saber de tipo intelectual e técnico” (Teixeira, [1976]1967, p. 383).

Essas demandas apresentavam-se desde as tentativas de consolidação dos sistemas de educação, e Teixeira as pontuava na exata medida em que buscava compreendê-las. Era necessário formular os diagnósticos através de estudos, análises e interpretações, mas também procurar “acompanhar o esforço de adaptação nacional às novas condições sociais do país em sua marcha para a

modernização e o desenvolvimento (...)" (Teixeira, 1976, p. 1). A questão do diagnóstico, assim, era relacionada a um trabalho intelectual em sua essência, o que poderia gerar equívocos que faziam tudo parecer mais simples, ou localizado, ignorando o aspecto global que a crise educacional tomava: em alguns casos, era tratado como um mero problema ligado à "alfabetização; para outros, o problema é de escolas profissionais; para outros, o problema é de preparação das elites; para outros, o problema é de ensino regional; e para outros, ainda, o problema é, até, de ensino religioso" (Teixeira, 1953[1935], p. 19-20). Inspirado em Euclides da Cunha, Anísio desejava que nos dispuséssemos "a preparar e planejar as etapas sucessivas do nosso progresso espontâneo e acelerado" (1956[1954], p. 180), como uma forma de lutar contra o desenvolvimento social desordenado.

Era preciso fugir das soluções simples, que ampliavam oportunidades educacionais apenas no terreno das aparências. Não bastava multiplicar matrículas, ou mesmo tratar o ensino primário como uma etapa para chegar ao secundário. O problema educacional era composto também de questões menores, localizadas, que somadas faziam grande estrago, haja vista os "absurdos" relatados por Anísio: a simplificação do ensino primário, com redução de horários e do currículo, a formação deficiente do magistério, as escolas improvisadas, a perda social de importância da escola, a alta procura e expectativas exageradas com relação ao ensino secundário, os cursos superiores criados às pressas, a ausência de planejamento de todos os tipos, sobretudo financeiro, a pressão social da população por corte de custos com o ensino, bem como a tolerância de conciliar estudo e trabalho, o currículo inchado do ensino secundário, entre outros apontamentos (Teixeira, 1956, p. 146-148). Mesmo considerando todos esses pontos a resolver, segundo o autor, tratava-se de "um problema estreitamente ligado ao de nossa civilização" (1953[1935], p. 27). E, sendo assim:

> (...) A educação deve ser eficiente para ser boa, como (...) deve ser adequada ao indivíduo e adequada às necessidades do trabalho, sem o que longe de resolver agrava o problema que se propõe a resolver, isto é, o preparo diversificado dos indivíduos e a distribuição adequada dos mesmos pelos diferentes setores do esforço econômico nacional (Teixeira, 1956, p. 144).

Por isso, era necessário observar e agir, nessa dupla missão educacional, na qual o pensamento anisiano estava engajado, visando entender, formular e planejar a "difusão da cultura brasileira", pondo "sob contrôle a transformação social" pela

“qualidade da educação e a incorporação por ela do desígnio nacional, do projeto nacional, daquela alma comum que entrevemos no povo brasileiro” (Teixeira, 1976[1967], p. 385). Ou seja, era preciso compreender historicamente o Brasil e o mundo, suas transformações passadas, seus desenvolvimentos educacionais singulares e, a partir disso, pensar as soluções para enfrentar a crise social e política mundial e brasileira. Tudo isso com intuito de, em nosso país, intervir positivamente através da educação escolar, fazendo uma “revolução” planejada, atuando sobre as consciências das crianças e jovens, formando cidadãos que contribuiriam para a construção do progresso e da unidade cultural nacional.

Concordando com Teixeira, podemos afirmar que o problema da educação jamais será algo estritamente técnico, mas “problema político por excelência de uma nação”. É “o problema da formação nacional, que se obterá pela formação do homem brasileiro para a vida democrática”, o qual terá consequências na vida econômica, política e social, porque resolve a questão da “igualdade de oportunidade para todos”, porque “habilita ao uso das franquias políticas” e “porque cria a única hierarquia que não é iníqua: a do mérito e do valor” (Teixeira, 1956[1952], p. 187). Assim, a educação escolar apresentava-se como não revolucionária, no sentido que essa palavra possuía a época, mas “sua função é primeiro a de nos permitir viver eficientemente em nosso nível de vida e, somente em segundo lugar, a de nos permitir atingir um novo nível, se a nossa capacidade assim o permitir” (Teixeira, 1976[1957], p. 92-93). A educação deveria equalizar diferenças, pois da forma como estava colocada, na década de 1950, “a má educação brasileira” estava “pondo em perigo o próprio equilíbrio econômico do país” (Teixeira, 1956[1952], p. 198-199).

Para enfrentar e combater “o mais grave defeito de todo o nosso sistema escolar” (Teixeira, 1976[1957], p. 92-93), que faz a escola prometer a desordem e não o equilíbrio, Anísio afirma que devemos melhorar a formação dos cidadãos brasileiros, para que esses possam encontrar, nos mais diversos níveis de trabalho, a sua realização e suas oportunidades de lutar por aquilo que sua capacidade permitir. Nada mais que isso, a escola precisa se colocar como instituição de participação política para que ofereça igualdade social e não se transforme em causadora de problemas econômicos (Teixeira, 1956[1952], p. 198-199).

Outro aspecto essencial do uso dos termos “crise” e “problemas”, quando pensados no sentido de crise da educação escolar, é o elemento de anacronismo da

instituição. Isso foi abordado antes, e aqui é retomado dada a sua importância no argumento de Anísio Teixeira. Para o autor, havia uma nova "situação social" que se desenvolvera pelo mundo, sobretudo a partir do século XX, a qual requeria um "reajustamento educativo". Esse momento, marcado por transformações aceleradas das instituições sociais, sobretudo da família, implicavam numa ampliação de responsabilidades da escola. Ao mesmo tempo, a expansão democrática pelo globo também passava a demandar que os habitantes de cada país estivessem capacitados não só para garantir o seu sustento através de alguma prática econômica, mas angariando habilidades que os fizessem participantes da vida política enquanto cidadãos de direitos. Um terceiro ponto, então, consistia na inserção da ciência no cotidiano social, uma espécie de "alfabetização científica" necessária aos humanos modernos. E, por fim, mas não menos importante, a mudança de compreensão provocada pelas democracias em que se passa a compreender a sociedade como algo em transformação, e os cidadãos como elementos centrais da mudança. Nesse movimento, era preciso que a escola se tornasse desde logo o primeiro local de vivência e convivência, de ação e intervenção no mundo: "educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve transformar-se em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver" (Teixeira, 1953[1935], p. 69-70).

A realidade brasileira, contudo, apresentava ainda seu característico "anacronismo de escolas de pura e simples classificação social, e desigual no tempo, levando a nação a lidar com as suas crises de desenvolvimento quando as nações que nos fornecem os métodos de ação já de muito as superaram", num desafio colossal causado por um desenvolvimento que vinha "provocando **a crise de educação**, que nos cumpre resolver, se não quisermos agravar a situação seríssima em que se debate a nação com as suas escolas" (Teixeira, 1956, p. 37, grifo nosso).

A "deterioração de todo o sistema escolar" comparece incisivamente no pensamento de Anísio, para quem a "educação na sociedade brasileira constitui ilustração particularmente significativa" (Teixeira, 1976, p. 286), têm efeitos graves, porém as suas causas são ainda mais temíveis, pois há:

> (...) diversas forças e tendências[34] em jogo na **crise educacional vigente** (...). Somente essa redução de tempo e as condições de trabalho do professor seriam suficientes para que a nossa escola não pudesse ser eficiente. Agravam, porém, ainda mais a situação as confusões pedagógicas, as deformações dos moldes mal copiados de educação acadêmica e intelectualista, esta, aliás, servindo de explicação para o funcionamento da escola nas condições em que funciona (Teixeira, 1956, p. 41-42, grifo nosso).

No excerto, observa-se, em primeiro lugar, como a crise vigente, tida como clara e evidente, portanto, depende ao menos de duas condições fundamentais, a saber, a redução do tempo dos estudantes na escola e as condições precárias para o trabalho docente. Ambas teriam sido causadas pelas tentativas de reformas que vislumbravam a ampliação no número de vagas, sobretudo no ensino secundário. Elas não aparecem sozinhas, entretanto, de modo que Anísio sugere, ainda, como causadores da crise da educação escolar, as "confusões pedagógicas", algo que Fernando de Azevedo também aponta em *Novos caminhos e novos fins* (1931), e as cópias de modelos educativos estrangeiros, que não se sustentam na medida em que não atendem aos desígnios de uma sociedade brasileira industrial e complexa.

Não bastassem os problemas que a própria tarefa de educar impunha, resume o autor, esse ainda seria um dos lados do problema. Somado a ele, teríamos que acrescentar as dificuldades de novos saberes, a expansão dos meios de comunicação e propaganda, enfim, "o problema da nova sociedade em formação", os quais desafiam os brasileiros a responder como conseguem "guardar tantas qualidades e até uma certa fundamental bondade e espírito de conciliação e brandura, sem falar na extraordinária capacidade de alegria, que atinge tantas vêzes a expressão artística" (1976[1967], p. 384).

Cumpre acrescentar outro fator referido por Anísio, para além do anacronismo escolar, que merece ser analisado. Foi examinado antes e aqui é retomado de forma breve: a crise da educação escolar teve como um de seus maiores combustíveis uma política educacional marcada pelos problemas organizacionais e pela centralização exagerada de suas ações, entendidas aqui como ações do aparelho

[34] O autor refere que tais forças seriam que: "De um lado, temos o desejo positivo da população por mais educação escolar e a imposição das necessidades de local e de tempo para que essa educação seja melhor, mais eficiente e variada, para as múltiplas ocupações de uma sociedade já em parte industrial e complexa. De outro, temos a nossa pobreza de recursos a buscar, por uma falsa filosofia da educação, fundada em resíduos de uma teoria de treino da mente por estudos abstratos ou livrescos, reduzir a escola a turnos excessivamente curtos e o programa a pobres e disparatados exercícios intelectuais, transformando uma e outro em puro formalismo ou farsa, que pouco diverte e não sei se a alguém ainda pode iludir" (Teixeira, 1956, p. 42).

estatal. Esse ponto é tão relevante para o autor que, no início da década de 1950, quando retomava seu lugar nos debates educacionais após anos de autoexílio provocado pelo Estado Novo, Anísio afirma que “a descentralização, a autonomia estadual, a autonomia municipal ora em debate, relativamente ao problema da educação, constituem problemas essenciais da democracia e da implantação definitiva do regime federativo no país” (Teixeira, 1956[1952], p. 197). A discussão ocorria no bojo de uma longa batalha relativa à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada quase dez anos depois. A “sanha intervencionista” que impedia a liberdade de organização de estados e municípios era duramente criticada pelo autor, que via nisso não apenas uma forma de agir que não produzia bons resultados, mas uma política educacional prejudicial ao que já existia:

> A nossa crítica à administração pública brasileira seria, por certo, muito menos radical, se as suas normas fossem aplicadas tão somente a serviços de controle e fiscalização. Mas aplicadas, como são, até aos grandes empreendimentos do estado moderno — como os da saúde e da educação — tínhamos que mostrar que são elas não só ineficazes, mas, o que é mil vezes pior, profunda e **irremediavelmente maléficas e anti-democráticas** (Teixeira, 1956, p. 125, grifos nossos).

“Mal dos males da situação educacional brasileira”, a mistura entre centralização e “oficialização” colocava todo o ensino sob “um modelo uniforme e rígido, fiscalizado tão somente nos seus aspectos extrínsecos” (Teixeira, 1956[1952], p. 193). Quer dizer, na tentativa de dar unidade ao sistema educacional brasileiro, teria o governo central imposto um modelo único, sobretudo no ensino secundário, que facilitou a prática de falsificação, onde escolas completamente diferentes em suas características passavam a emitir diplomas do mesmo curso sob o argumento da “equiparação”. Exposta essa realidade, a “fiscalização, puramente formal, a sanciona e o ciclo da inautenticidade real do processo de ensino se fecha para qualquer movimento de saúde, renovação ou progresso educativo, tendendo antes a agravar os vícios de origem do que a remediá-los” (Teixeira, 1956[1952], p. 194).

Para Anísio Teixeira, indiscutivelmente, as consequências dessas políticas educacionais foram desastrosas, provocaram o “despreparo generalizado dos brasileiros educados, desestímulo do magistério, rotina de métodos e sentimento cada vez mais intenso de **uma crise sem remédio da educação**”, e acrescenta o autor, uma “crise do fator humano, na civilização brasileira, [que] começa[va] a

ameaçar o nosso próprio desenvolvimento — político, econômico e social" (Teixeira, 1956[1952], p. 198, grifos nossos). Para sanar esses pontos, seria necessário, por parte dos educadores, um novo espírito profissional, que só poderia ter frutos, evidentemente, em boas escolas.

Contudo, o diagnóstico de Anísio é de que as reformas operadas nesses estabelecimentos de ensino os aproximaram sobremaneira de escolas secundárias comuns, numa tentativa pífia de serem "ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional", de modo que acabaram por falhar "quanto aos dois objetivos" (1953[1935], p. 180). O objetivo de dar unidade, portanto, só fez cair a qualidade de escolas que tinham seu valor, mesmo que não atendessem a todos. Esse ponto, examinado na subseção 4.3.2, mostra-se recorrente nos textos de Anísio.

A persistência desse modelo escolar, incisivamente criticado pelo autor, servia tão somente para oferecer empregos a professores e diplomas aos alunos. Por mais que tivesse ampliado o número de matrículas, sua qualidade havia caído drasticamente, de modo que se antes a escola já precisava de uma reformulação, apenas pela necessidade de se adequar aos novos tempos, após as reformas operadas nos 1930 se fazia novamente urgente repensar a simplificação que havia tomado conta da instituição. O diagnóstico estava feito, em parte, ao mostrar "os graves problemas educacionais da hora presente" (Teixeira, 1956, p. 68). Assim, as conclusões evidenciam a arquitetura argumentativa de Teixeira, no sentido de que o alvo principal das suas representações está nas políticas educacionais centralizadoras do período varguista. Elas foram as principais responsáveis, segundo a lógica anisiana, por simplificar a escola secundária e promover um aumento do número de vagas que pulverizou a qualidade da antiga escola livresca. Ao invés de investimentos massivos em todos os níveis, o que se viu foi a criação de uma fábrica de diplomas que não ensinava mais do que meras lições travestidas de uma pedagogia tradicional.

Anísio também explora o tema da infraestrutura das escolas como parte de seus argumentos sobre crise da educação. Indicou, por exemplo, que no Distrito Federal, em 1935, havia "insuficiência de prédios e ausência da organização escolar que satisfizesse tôdas as necessidades educativas de uma grande cidade" (Teixeira, 1953[1935], p. 117). Segundo Anísio, existia uma crença corrente de que a educação dependia apenas de professores e alunos, espécie de pensamento

mágico em que a “pobreza das instalações” (1953[1935], p. 203) era aceita. A dificuldade em implementar a melhoria de prédios era tamanha que a escola estaria condenada a produzir maus resultados, diz Teixeira, pois que restava dependente dos esforços dos profissionais da educação, mesmo que esses fossem, em muitos casos, mal preparados e mal formados para o exercício do trabalho docente.

A “absoluta penúria da escola pública” (1953[1935], p. 204), no entanto, não se resumia a prédios e instalações ruins. Transformada numa concepção de gestão política que visava economizar recursos, o que atingiu uma área estratégica como a educação, a questão do financiamento se tornou o “problema dos problemas quanto ao sistema educacional brasileiro” (1956[1954], p. 162). Para Anísio, isso era claro: não se faz educação de qualidade sem investimentos, mas para isso faltavam recursos ao Estado. Para resolver o impasse, antes de tudo, os administradores precisariam se perguntar “Para que a escola?” (1953[1935], p. 210), de modo a perceber a necessidade de oferecer às instituições todo dinheiro necessário à instrução pública.

Portanto, o problema econômico de financiamento da educação escolar dependia da compreensão política dos objetivos da escola como cruciais para o desenvolvimento da nação. Embora a magnitude dessa reflexão de Anísio não seja levada a apontar que não havia projeto nacional que pudesse se sustentar nesses termos, ele sugere uma medida mais pontual, qual seja, a do financiamento por parte do governo central à educação escolar, através de “empréstimo interno, cujas despesas de juros e amortização deverão ser atendidas (...) pelas fontes de receita criadas para o Fundo Escolar (1953[1935], p. 207).

A questão dos fundos educacionais, inclusive, é tema que acompanha toda trajetória intelectual do autor, quando ele defende que tais fundos deveriam estar à disposição de conselhos cada vez mais localizados e próximos das demandas comunitárias. De todo modo, seja por meio de uma distribuição mais democrática de recursos ou por uma alteração na forma dos políticos de agir, o fato maior seria que a população passasse a “perceber que a escola é, por excelência, o instrumento da conquista e defesa de seus direitos essenciais” (Teixeira, 1953[1935], p. 203), e por isso é preciso financiá-la com todos os recursos necessários. O que o autor está dizendo, em síntese, é que somada à administração democrática dos recursos deveria surgir, também, por parte dos cidadãos brasileiros, uma consciência de que

os investimentos em educação escolar na realidade são investimentos neles próprios.

A crise, entretanto, poderia ser vista como um momento decisivo. Para Anísio, esse momento não se reduzia a uma percepção de estagnação, era preciso alargar a visão do problema e projetar as bases para algo novo que viesse a favorecer o desenvolvimento da cultura brasileira (Teixeira, 1977). Mas, segundo Anísio, isso não seria obtido por meio de reformas ou leis, mas de estudos que revisassem e reformulassem os cursos, os livros, os currículos, os métodos, a formação de professores etc., através de um trabalho longo e organizado.

> Ora, a escola é o grande aparelho sem o qual sociedade não se corrigirá dêsses grandes males. Torna-se necessário que ela funcione, tendo em vista o reajustamento futuro, preparando e prevendo, conscientemente, a ordem social de amanhã, nos têrmos das exigências e intimações do presente. Tal obra não é, assim, nem pode ser obra de pedagogos, mais ou menos esclarecidos, mas obra eminentemente política para a qual devem contribuir todos os homens do pensamento dirigem, do fato, a sociedade (1953[1935], p. 210).

Afinal, Anísio anota que se há "relativo consenso de opinião a respeito da gravidade da situação educacional brasileira" (1956, p. 23), não faltariam soluções que procurariam resolver o maior desafio enfrentado pela nação. O risco, contudo, é que fossem apresentadas receitas com soluções "rápidas e 'salvadoras'", "mas, ai de nós, que os milagres não se realizam..." (Teixeira, 1953[1935], p. 20). A crise estabelecida parecia consumada, embora não devêssemos nos enganar, diz Anísio, quanto a quem poderia oferecer o remédio: era preciso escolher o caminho certo, sob pena de provocar a morte. Os escritos de Anísio Teixeira não hesitam em oferecer respostas a essas demandas.

Para encerrar o capítulo, vale destacar alguns termos usados pelo autor no decorrer dos anos, com intuito de caracterizar a crise da educação escolar. São termos que não se repetem com a mesma frequência que "crise" e "problemas", mas que contribuem igualmente, ou até mais, para consolidar o discurso que vimos descrevendo ao longo da tese. A começar pela expressão "malefícios" relacionados à escola, quando o autor afirma que "o mal brasileiro é a falta de escolas, mas também a própria escola existente (...) (Teixeira, 1953[1935], p. 62), ou ainda quando indica que "no atropelado do crescimento brasileiro e no despreparo com que fomos colhidos pelas mudanças, a própria escola constitui um mau exemplo e

se faz um dos centros de nossa instabilidade e confusão" (Teixeira, 1956, p. XI). O "temeroso problema da educação popular" (Teixeira, 1953, p. 72), expressão também usada com grande efeito, aponta as "confusões e desordens presentes", bem como o fato de nossa cultura e educação ter algo de "inautêntico, de fictício, confundindo a nação com a sua burocracia e as suas leis inexequíveis, algumas, e impeditivas do progresso, outras" (Teixeira, 1956, p. 50,).

Evidentemente, Anísio reconhece, trata-se de problema "angustiante, complexo, dificílimo" (Teixeira, 1953[1935], p. 73), porque concerne à resolução dos problemas de uma instituição "enfermiça, postiça e inviável" (1956, p. 50-51), Como se observa, Anísio não poupa adjetivos, dos mais impressionáveis aos contundentes. Se o convencimento não fosse alcançado, eis que acrescenta "dados estatísticos" e vislumbra o "diagnóstico geral dos erros e males" (1953[1935], p. 121). Mesmo que o autor afirme que não era fácil fornecer a "descrição suficientemente exata da situação educacional brasileira e indicar os principais aspectos que mostram como e quanto ela é pouco satisfatória" (Teixeira, 1976[1957], p. 80), vemos que ele se vale de inúmeros argumentos, estratégias discursivas e expressões de efeito para caracterizá-la, evidenciar o acerto de seu diagnóstico e, sobretudo, a pertinência de suas proposições. Anísio Teixeira não se esquiva em abordá-la.

> Falhando a escola assim, ao cumprimento dos seus objetivos, não há por que admirar que não seja realmente frequentada senão em dois anos do seu curso. Os alunos que prosseguem visam, apenas, a obter o diploma da escola elementar que serve para a matricula em outras escolas. Essas circunstâncias tornam a escola elementar alheia às suas funções democráticas: no melhor dos casos torna-se uma escola que prepara alunos para as escolas secundárias; de modo geral, não passa de uma simples máquina de ensinar mal a ler e escrever. A escola tem assim uma finalidade real muito restrita, apesar da larga finalidade que lhe prescrevem as leis do ensino. Não educa para a vida. Educa para saber ler, educa para a matricula no ginásio ou para a matrícula na faculdade, isto é — não educa (Teixeira, 1953[1935], p. 74).

Essa síntese da ideia de crise da educação escolar, mesmo que se referindo à escola primária, expressa claramente como se tornou comum julgar a escola como uma instituição falha, merecedora de críticas de todos os lados. Uma educação "escassa em quantidade e em qualidade" (Teixeira, 1953[1935], p. 173), que oferece aos interessados na reestruturação educacional as suas grandes oportunidades de

transformarem essa escola “passiva e expositiva, formadora e não formalista, (...) decorativa [e] pretensamente destinada à ilustração” (1956, p. 51). É como se todos esses problemas, largamente apontados pelo autor, pudessem ser traduzidos num discurso de crise da educação escolar que se apresentava constante, permanente, incessante e poderoso, usado sobretudo para justificar mais e mais intervenções, soluções e reformas dos pensadores da educação, gestores públicos, legisladores e políticos interessados.

Nesse capítulo, a abordagem da trajetória biográfica e intelectual de Anísio Teixeira, bem como de suas obras que integram o *corpus* da tese, pretendeu demonstrar como sua carreira esteve intrinsecamente relacionada aos acontecimentos políticos e sociais ligados ao campo da educação no Brasil, sendo que Anísio invariavelmente foi um protagonista das batalhas educativas de seu tempo.

Além disso, a análise das representações sobre escola e professores, capturadas e descritas a partir das enunciações, presentes nas obras de Teixeira sobre Política Educacional na Atualidades Pedagógicas, indicaram que os ditos sobre a escola continham uma abordagem histórica da educação. Elaborado pelo autor, esse estilo apontava para as tentativas de resolver os problemas educacionais do país por meio de reformas ou soluções apressadas que resultaram no que ele afirma terem sido grotescas simplificações do ensino. Soma-se em Anísio a defesa dos ideais de liberdade, bem como a explicitação de uma utopia educacional na direção de formar os estudantes para a vida democrática. As representações sobre os professores apontam como o autor os caracterizava à época, com acento ao papel social do professor, potencialmente de líder e instituidor de uma nova nação voltada para o progresso. E, apesar de valorizar os professores em atuação, Anísio não deixa de responsabilizá-los por uma parcela da crise educacional, mesmo quando atribui a terceiros a culpa pela formação deficiente dos mestres.

Por fim, a utilização de termos como “crise”, “problemas” e outros produziram enunciações cujos efeitos consistiram em criar, repetir e reforçar um discurso persistente e de amplitude da crise da educação escolar. Também nesse ponto foi possível mapear variadas representações, sendo elas, em primeiro lugar aquelas que concebem a escola como uma instituição anacrônica, seletiva e elitista, seja por seu desenvolvimento histórico inicial, ou por medidas de ampliação de matrículas que acabaram produzindo os resultados indesejados, na perspectiva do autor. E

ainda aquelas que produzem a escola como insuficiente, em razão de métodos antiquados, professores desvalorizados, mal preparados e falta de recursos financeiros para oportunizar condições mínimas às instalações escolares. Anísio observa ainda que a crise não é apenas educacional, mas cultural, econômica, social e, principalmente, política, daí que insista nos exemplos de falta de instituições democráticas consolidadas, ausência de planejamento e busca pelo progresso, ou, ainda, inexistência da nação como elemento de união dos cidadãos brasileiros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adolphe Ferrière classificou *Novos caminhos e novos fins* (1931) como “uma das obras mais notáveis” do seu tempo, afirmação que comparece em texto de sua autoria impresso na folha de rosto das primeiras edições da obra que serve, principalmente, como uma propaganda da Reforma Azevedo, empreendida a partir de 1927. O educador suíço escreveu a provocadora história, citada na introdução, que “demoniza” a escola tradicional por censurar a alegria, o ócio e a curiosidade das crianças. Esses foram pontos importantes manifestos pelos Pioneiros da Educação Nova no Brasil, e de outros escolanovistas, descritos em detalhes nos Manifestos de 1932 e 1958.

Como demonstrou Carvalho (2004), o ideal escolanovista não foi apropriado apenas pelos pioneiros, mas sem dúvida seus representantes lutaram para garantir a hegemonia sobre o uso da Escola Nova, de modo que em muitos casos a associação entre uns e outros é quase automática. Como vencedores da narrativa de que a Escola Nova só se faria com a reforma da sociedade e a modernização da nação, os pioneiros deixaram marcas profundas nas práticas e políticas educacionais no Brasil, sobretudo porque se valeram de impressos para difundir largamente suas representações sobre escola, professores, métodos de ensino etc.

Iniciamos essa tese, vale lembrar, discutindo sobre como os livros passaram a significar repositórios de memória onde os humanos reservam parte daquele arcabouço cultural que consideram relevantes. Ao fazerem isso, impressos acabam por selecionar o que deve ou não ser lembrado, sobretudo por meio do trabalho dos editores, que decidem o que é publicável e o que não merece a atenção do público. Em paralelo a essa discussão teórica, dedicamos também algumas páginas para pensar a crise da educação escolar como um discurso. Isso foi motivado por uma série de menções à crise, encontradas em muitas mídias, que atribuíam à existência da crise certo viés naturalizador, ou seja, que a apresentava como fato dado, consolidado, repetido, até mesmo crônico na educação nacional e, dessa forma, evidente a ponto de não ser tratado como discurso.

A partir de alguns exemplos de pesquisas no campo da educação, argumentamos que essa interpretação da crise era bastante presente, e pontuamos que um dos objetivos da tese era questionar a naturalidade adquirida pelo discurso de crise da educação escolar. Consideramos isso essencial porque, conforme

demonstramos, tais discursos tem capacidade de produzir subjetividades, formas de enxergar o mundo e mesmo práticas sociais. Sabendo da relação intrínseca entre produção de saberes e intentos de poder, nossa hipótese era de que o discurso de crise da educação escolar era produtivo, útil, quando utilizado por diferentes porta-vozes no sentido de promover suas próprias teses. Assim, a denúncia aos problemas educacionais tem não só o genuíno papel de apontar o que se considera errado, mas serve para propagandear as soluções emitidas pelos autores dessa discursividade.

No caso dos impressos de educação, os instauradores dos discursos educacionais, dentre eles o de crise da escola, são intelectuais mediadores do campo, que utilizam amplamente seus espaços de difusão cultural. Ao longo do século XX, essa *intelligentsia* educacional (Brandão, 1999) esteve marcada por um ideal modernista latente, mantendo relações com parte da imprensa e contribuindo para os destinos políticos do país, sobretudo através das reformas empreendidas. Nos anos 1930, com a momentânea derrubada da oligarquia paulista do poder, parte desse grupo assumiu grande protagonismo.

Nesse contexto, destacaram-se os membros dos Pioneiros da Educação Nova, que por suas redes de sociabilidades passam a ocupar cargos no Estado e a contribuir com o debate público sobre educação através da direção de coleções impressas, por exemplo. Sobretudo no trabalho editorial e na autoria de livros publicados, autores escolanovistas desse grupo disseminaram suas ideias e estabeleceram protocolos de leitura para seus textos, tentando controlar estrategicamente o que se dizia e o que se pensava sobre a educação escolar brasileira.

Emerge e se consolida, portanto, uma indústria nacional do livro, com um mercado voltado para a educação que se tornou, com o passar do tempo, grande parte das vendas de editoras como a Companhia Editora Nacional, criada a partir da falência da Monteiro Lobato Editora. A CEN foi espaço importante de disseminação de representações sobre educação, sobretudo pela série Atualidades Pedagógicas, uma das séries da coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, considerada uma “larga ofensiva de renovação cultural” por seus editores. A Atualidades Pedagógicas, como vimos, teve mais de uma centena de publicações, incluindo obras inéditas e traduções. Com relação aos livros lançados, destacaram-se as obras sobre Política

Educacional, com treze títulos, sendo cinco de Fernando de Azevedo e quatro de Anísio Teixeira, publicados entre 1931 e 1977.

Como nossa intenção consiste em compreender as representações que embasam um determinado discurso de crise da educação escolar no Brasil, numa perspectiva histórica, as treze obras da coleção se apresentaram como documentação ímpar para investimento analítico. Em função disso, mapeamos algumas enunciações dos diferentes autores nessas obras, a saber: *Novos caminhos e novos fins* (1931), *A educação e seus problemas* (1936), *Velha e nova política* (1943) e *Seguindo meu caminho* (1946), de Fernando de Azevedo; *Educação para a democracia* (1953), *A educação e a crise brasileira* (1956), *Educação não é privilégio* (1977) e *Educação no Brasil* (1976), de Anísio Teixeira.

A partir da leitura integral desses impressos, mostrou-se produtivo selecionar algumas enunciações mais significativas, de modo a poder reunir e interpretar as representações identificadas em torno à problemática “crise da educação”. Por isso, como estratégia teórico-metodológica a investigação definiu quatro questões principais, que indagam: como os autores descrevem a educação escolar e a escola, como instituição nessas obras? Quais representações produzem sobre os professores à época? Como utilizam a noção “crise” para pensar os problemas educacionais abordados em seus textos? Quais outros termos (problemas, males, decadência, entre outros) os autores utilizam para representar o que consideram parte da crise da educação escolar no Brasil? Na tentativa de responder essas perguntas, concluímos alguns pontos, descritos a seguir.

Começando pelas representações sobre a escola, observa-se que, ao longo das quatro obras de Fernando de Azevedo analisadas pela tese, comparecem diversas enunciações que sustentam a narrativa do autor. A mais importante delas é a que caracteriza a instituição escolar como uma “escola antiga”, mas essa mesma representação está apoiada em outras duas, igualmente relevantes: uma que descreve a inexistência de um sistema educacional no Brasil, ao menos até a década de 1930; e outra que ressalta o papel das reformas como tentativas de modificar a situação vigente.

Assim, Azevedo argumenta que os sistemas educacionais se constituíam em instituições isoladas, fossem as escolas primárias, as técnicas e profissionais, as normais e mesmo as escolas rurais. Para ele, uma das causas era o caráter leigo da educação e da política nacional, manejadas conforme o improviso, sem capacidade

ou planejamento técnico. Trata-se, nesse caso, de um argumento de autoridade do discurso científico, que não era raro nas enunciações de Azevedo e invariavelmente está acompanhado de uma visão modernista e urbano-industrial.

As reformas, por sua vez, são tratadas como ações que enfrentam os problemas a serem solucionados. Especialmente a Reforma de 1927, promovida por Azevedo na Direção de Instrução do Distrito Federal, é usada como ponto de ruptura, uma vez que, em sua opinião, diferencia-se das demais por apoiar-se na ciência ao invés de quaisquer “empirismos”. Contudo, mesmo com ações positivas dessa reforma, havia ainda muito para avançar, pois outras políticas de expansão do número de matrículas, do início da década de 1930, teriam prejudicado o ensino, principalmente o secundário. Importante referir ainda que Fernando de Azevedo observou a escola de seu tempo como conservadora e encastelada. Uma escola tradicional, com sua abordagem livresca e intelectualista, que acabava por se afastar dos interesses da sociedade industrial em que estava imersa, e por isso não se relacionava com a comunidade que dela tanto dependia. Essa posição do autor critica incisivamente o caráter elitista da instituição, que deveria, em sua visão, voltar-se à modernidade, ao trabalho e ao fortalecimento do indivíduo, que dependia de uma reforma estrutural integrada com as dimensões econômicas e culturais do país. Nesse contexto, para Azevedo a educação profissional ganharia centralidade, como elemento-chave para superar o atraso nacional. Contudo, tais mudanças exigiriam uma sinergia entre escola e sociedade, além de ações políticas e culturais coordenadas, em um projeto de nação que valorizasse e modernizasse a educação para atender às exigências do futuro.

Com isso, a caracterização da escola, feita por Fernando de Azevedo, apresenta as escolas antigas e os modelos tradicionais, assentam-se no método de ensino expositivo, com alunos que adotam posição passiva, de repetição das lições do mestre. Além disso, os conhecimentos ensinados são tratados por Azevedo como pouco importantes, tendo em vista que não mantêm relação com as necessidades dos estudantes e miram apenas a progressão para níveis mais elevados. Como ensino “literário” e “desinteressado”, não contempla os elementos prático e útil e, segundo o autor, isso se desdobrava em alguma relevância para parte da formação de profissionais liberais ou bacharéis, algo que definitivamente não descrevia a maior parte da clientela da escola.

Anísio Teixeira, por sua vez, também analisa criticamente a escola brasileira. Ao fazer isso, trata da instituição como um local de práticas arcaicas e desconectadas das necessidades sociais do século XX. Segundo o autor, essa escola reflete uma herança histórica elitista e excludente, enraizada em influências coloniais, escravistas e oligárquicas. Para ele, há um ensino livresco, centrado em métodos retóricos e descolados da realidade prática, que priorizam a formação de uma elite burocrática e intelectual e negligenciam a maioria da população, além de perpetuar as desigualdades sociais.

Além disso, para Teixeira, a escola era seletiva, pois através de sua rigidez própria favorecia que apenas os alunos capazes de se adaptarem ao sistema, muitas vezes vinculados às elites econômicas, tivessem sucesso. Esse caráter excludente transformava a educação em um meio de manutenção dos privilégios sociais, em vez de democratizar o acesso ao conhecimento. Com as medidas de ampliação do ensino secundário, a partir de 1930, Anísio afirma que se expandiu um modelo elitista, sem atender às demandas de modernidade e inclusão, o que acentuou a contradição entre a necessidade de uma educação universal e sua estrutura antiquada. Para o autor, a solução residiria na construção de uma escola pública, inclusiva e democrática, capaz de atender às demandas do mundo contemporâneo e oferecer oportunidades reais a todos.

Outra representação de Anísio é que a escola brasileira foi marcada pela ineficiência e incompetência devido a fatores estruturais e organizacionais. A expansão desordenada da escola teria sido uma das principais causas de sua ineficiência. Tal expansão, embora atendesse à demanda por maior acesso ao ensino, resultou em turmas superlotadas, prédios inadequados, professores despreparados e currículos simplificados. Essa situação levou ao que Anísio chamou de “alfabetização sumária” e à perpetuação de um “regime de improvisação”, ou seja, redução de turnos, dias letivos e a precarização do ensino. As consequências imediatas, segundo Teixeira, foram o baixo desempenho dos estudantes, que frequentemente saíam da escola com habilidades mínimas em leitura, escrita e matemática. Além disso, a escola, em todos os níveis, por sua simplificação, passou a negligenciar sua função de integração cultural e social. Na visão do autor, a escola perdeu credibilidade, gerando ceticismo entre a população.

Portanto, a “escola antiga” de Fernando de Azevedo, e a “escola anacrônica” de Anísio Teixeira, apresentam diversas convergências em seus argumentos e nas

enunciações que representam a escola brasileira à época. Em ambos, a escola é identificada como fora de seu tempo, baseada em métodos ultrapassados e com organização pouco eficiente. Além disso, “escola antiga” e “escola anacrônica” parecem não se importar com uma formação integral dos estudantes, dirigem-se a ministrar apenas os conhecimentos desinteressados e preparam para os níveis subsequentes. Juntas, tais representações reforçam de maneira importante o discurso de crise da educação escolar, sobretudo pelo fato de que caracterizam problemas em condições propícias para intervenções consideradas adequadas. Cumprem, portanto, o papel de referendar mudanças, argumentar pela necessidade imperiosa de instituir reformas, adotar novas metodologias etc., que viessem a socorrer a escola dos males que enfrentava.

As representações acerca dos professores também foram importantes. Inicialmente, Fernando de Azevedo destaca a importância central dos professores como agentes sociais capazes de transformar a educação e modernizar o Brasil. Ao fazer isso, ele critica o cenário das décadas de 1930 e 1940, em que a docência carecia de formação adequada, reconhecimento profissional e engajamento cultural. Para o autor, a função docente transcende a mera instrução e deve ser exercida com espírito de sacrifício, entusiasmo e compromisso com a construção de uma consciência moral e cívica nos estudantes.

Acresce que, para o autor, a formação docente deveria ser ampla, integrar aspectos científicos, culturais e pedagógicos, oferecida em instituições universitárias, que contassem com suporte contínuo para evitar a estagnação profissional. Azevedo enfatiza a necessidade de uma reestruturação que deveria abranger a infraestrutura escolar e políticas educacionais mais eficazes, além de um esforço coletivo em prol de ideais modernizadores. Assim, ele integra os professores ao projeto de renovação cultural, posiciona-os como líderes e exemplos para a sociedade, e destaca não apenas sua importância na transmissão de conhecimento, mas à formação de cidadãos conscientes, aptos a contribuir com um Brasil mais moderno e progressista.

Anísio Teixeira, por sua vez, analisa o papel dos professores sob duas perspectivas principais: o perfil existente, marcado por formação precária e condições adversas de trabalho, e o modelo ideal, que deveria combinar preparo científico, pedagógico e vocação profissional. Para ele, a qualidade da educação dependia da centralidade do trabalho docente, tornando os professores os principais

responsáveis tanto pelos desafios da escola quanto pelo progresso educacional e social do país. Ele também destaca a necessidade de apoio estatal e técnico, mas sem abrir mão da autonomia docente e institucional.

Dessa forma, apesar de reconhecer limitações estruturais como baixos salários, excesso de carga horária e falta de autonomia, Anísio atribui aos professores uma função crucial como líderes comunitários e formadores do juízo crítico dos alunos. Embora não culpe diretamente os professores pelos problemas educacionais, as enunciações que comparecem em seus argumentos podem ser interpretadas como maneiras de responsabilizar indiretamente esses profissionais, dada a relevância atribuída ao papel do docente como “instituidor da sociedade” e peça-chave da superação da crise da educação escolar, garantindo o desenvolvimento nacional.

Evidenciam-se aqui novas similaridades entre as representações de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ambos atribuem a função de “agente social” ao professor da escola, representado como responsável por, até certo ponto, promover cidadãos e ideiais democráticos que poderiam vir a transformar o país. Por sua relevância, aos professores deveria ser ofertada a formação de excelência, preferencialmente na universidade e considerando aspectos científicos e culturais. Essa compreensão está em sintonia com o projeto editorial da coleção Atualidades Pedagógicas, que se propôs a oferecer ao público docente obras de referência no campo educacional.

Simultaneamente, além das representações antes citadas, os autores também discutem certos pontos a partir de suas concepções de mundo, experiências e utopias próprias. Por isso, ao longo da tese, dedicamos algumas páginas para referir essas compreensões, tendo em vista que elas contribuem a interpretar as enunciações de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Azevedo critica com veemência a interferência da política partidária na educação, e aponta que durante décadas a escola foi utilizada como um espaço de disputa política, o que prejudicou a qualidade da educação. Esse apontamento é especialmente importante porque, como apontou Castro (1994), Azevedo foi pessoalmente atingido pelas disputas partidárias quando disputou uma vaga como professor em Belo Horizonte. Assim, o autor denuncia como o “favoritismo político” e a nomeação de professores com base em interesses partidários contribuíam para a

decadência do sistema educacional, desvirtuando sua função social, tendo em vista que não valorizava a competência individual dos postulantes ao trabalho almejado.

Para ele, contudo, essa interferência política não significava que o Estado devesse ficar alheio às questões sociais. Ao contrário, o aparelho estatal deveria, segundo o autor, ter um papel central na educação pública, assegurar a oferta de ensino para todos, mesmo que sem monopolizar o sistema. A partir de tal afirmação, Azevedo evidencia sua compreensão da educação como um “problema político” e defende que a escola pública deve constituir-se como um direito e um dever do Estado, tornando-se essencial na formação de cidadãos e na modernização da nação. Essas premissas levam a afirmar que, apesar das falhas, o Estado tem uma responsabilidade crucial na educação, sendo fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e a coesão social.

A concepção de Anísio Teixeira sobre a educação escolar também envolve uma série de concepções importantes expressas pelo autor. Em primeiro lugar Teixeira critica a centralização, a burocracia e a rigidez da legislação educacional, que, segundo ele, sufocam a criatividade e a eficácia do sistema escolar, e promovem uma “simulação educacional” que se preocupa mais com a formalidade do que com a qualidade do ensino. Esse é um elemento semelhante à crítica azevediana, com o adendo de que Azevedo parece sempre se referir a um momento anterior, da escola antiga, sem indicar claramente essa centralização como um problema na década de 1940, o que Teixeira procura fazer exaustivamente. A partir da interpretação de Mendonça (1997), podemos observar aqui a dissidência ocorrida entre os pioneiros, em razão da ascensão do Estado Novo e a incorporação de alguns intelectuais, dentre os quais Fernando de Azevedo, na burocracia estatal.

Para fundamentar suas teses, Anísio parte de uma compreensão liberal de que a educação devia ser democrática, capacitar os indivíduos a participar ativamente na sociedade, além de cuidar de sua saúde e se desenvolver profissionalmente, a partir de um currículo diversificado que atenda às necessidades do trabalho moderno. A escola, nesse contexto, deve ser pública, capaz de formar uma identidade nacional, um instrumento de estabilidade social e de transformação do país. Seu projeto “utópico” não é exatamente irrealizável, mas visa promover a dignidade humana, a inclusão e o progresso social, destacando-se por sua defesa de uma escola livre, onde a autonomia das instituições educacionais é essencial para o desenvolvimento local e para a formação de cidadãos.

Quando analisamos os usos dos termos com sentido de crise da educação escolar, percebemos que suas aplicações, além das diferentes noções, interpretam o problema da crise como algo que não é estritamente uma questão educacional. Fernando de Azevedo concebe a crise da educação escolar como reflexo de crises sociais, políticas e econômicas mais amplas, relacionadas às transformações iniciadas pela Revolução Industrial e intensificadas pela instabilidade global e nacional do início do século XX. Para ele, a educação não opera de forma isolada e depende da evolução das estruturas sociais para que mudanças significativas ocorram. Assim, a crise educacional resulta mais das condições políticas do que de questões pedagógicas, o que revela os limites da escola em promover, sozinha, o progresso social. Azevedo identifica dois sentidos para a crise: um natural e transitório, ligado às mudanças esperadas no processo de modernização; e outro dramático, capaz de ameaçar a democracia e a estabilidade social. No contexto brasileiro, isso se manifesta na dificuldade de definir o papel do Estado na educação, especialmente em períodos de instabilidade política, como o pós-Revolução de 1930 e o Estado Novo. Essa visão de crise, com pontos de aproximação com a análise de Hannah Arendt sobre a instabilidade da modernidade, reforça a ideia de que a educação está inserida em conflitos e transformações do mundo, o que exige respostas integradas entre cultura, política e economia para o enfrentamento dos desafios do presente.

Da mesma forma, Anísio Teixeira identifica a crise da educação como um reflexo de problemas estruturais e políticos gerais, enraizados na sociedade brasileira. Aponta que essa crise não apenas afeta a escola, mas emerge dela, devido a fatores como anacronismo institucional, centralização das políticas educacionais e a transposição de modelos estrangeiros inadequados. O autor critica as reformas que priorizaram a ampliação de matrículas em detrimento da qualidade, resultando na precarização do ensino e na superficialidade das soluções implantadas. Por último, Teixeira defende que a educação deve ser planejada de forma estratégica, considerando as especificidades nacionais e os desafios globais. Ele ressalta a importância da escola como agente transformador, capaz de promover a igualdade de oportunidades, preparar cidadãos para a vida democrática e equilibrar demandas econômicas e sociais. A solução exige investimento massivo, descentralização e uma visão que transcenda a mera instrução técnica, concebendo a educação como um elemento vital para o progresso e a coesão cultural do Brasil.

A partir das considerações acima, podemos afirmar que Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira compartilham uma análise da crise educacional como reflexo de problemas estruturais e sociais mais amplos, embora suas perspectivas guardem diferenças expressivas em alguns aspectos. Para Azevedo, a crise da educação escolar é uma manifestação das crises amplas que atravessam a modernidade, especialmente após a Revolução Industrial e os desdobramentos das instabilidades do século XX. Ele enfatiza o não isolamento da educação e que a crise não se resume a questões pedagógicas, mas reflete os limites das instituições educacionais diante das transformações sociais e das dificuldades do Estado em implementar uma política educacional eficiente. Ele distingue uma crise natural e uma crise dramática, que ameaça a democracia e a estabilidade social. A crise da educação, portanto, está intrinsecamente ligada aos conflitos e às mudanças no cenário político e social, exigindo respostas integradas que envolvam a cultura, a política e a economia.

Já Anísio Teixeira também reconhece a crise educacional como reflexo de problemas sociais e estruturais, mas focaliza os aspectos específicos do contexto brasileiro. Ele critica a centralização das políticas educacionais e a adoção de modelos estrangeiros inadequados, que ignoram as particularidades da realidade nacional. Para Teixeira, a crise educacional é uma consequência de reformas apressadas que resultaram na precarização do sistema educacional. Por isso, defende uma abordagem mais estratégica e histórica para o planejamento educacional, que leve em conta as especificidades do Brasil, sem negligenciar os desafios externos.

Assim, Azevedo e Teixeira, embora com enfoques diferentes, concordam que a crise educacional não pode ser resolvida apenas por meio de soluções pontuais ou técnicas, sendo necessária uma transformação profunda que considere a educação como um elemento vital para o progresso social e a coesão cultural do país. Dito isso, retomamos o problema anunciado na introdução: como se produziram, no interior de um projeto editorial que propunha leituras a intelectuais e professores do campo da educação, determinadas representações que afirmavam um discurso de crise da educação escolar brasileira?

Sinteticamente, podemos concluir que os ditos de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, inscritos nas obras analisadas, produziram representações decisivas na instauração de um discurso de crise da educação escolar no Brasil. Sua força

reside na potência de seus autores, intelectuais de educação, mediadores, e signatários de um movimento educacional reconhecido nacionalmente como empreendedor de reformas. Ao mesmo tempo, educadores engajados nas discussões teóricas e políticas da educação, fazendo-se presentes no campo educacional e político ao ocuparem cargos na esfera burocrática e ao publicarem diversas obras em editoras de grande circulação e que tiveram grande impacto no país. Em especial, valeram-se de um projeto editorial cuja fórmula eram as coleções, o que no caso da Companhia Editora Nacional significou inúmeros exemplares espalhados por bibliotecas e instituições formadoras, sobretudo por meio da série Atualidades Pedagógicas, a "coleção dentro da coleção", criada para atender o público de professores e administradores educacionais.

Não podemos dimensionar os efetivos impactos das enunciações de Azevedo e Teixeira, pois isso exigiria outra tese com fôlego muito maior do que a que ora apresentamos. Concordamos, contudo, com Cláudia Alves, já que podemos seguramente afirmar que a "atividade intelectual e o lugar que os intelectuais passaram a ocupar na cena histórica contemporânea estiveram intimamente ligados à sua capacidade de influir nos acontecimentos, por meio da relação com uma audiência", sendo que, nesse contexto, "a escola constituiu-se na grande formadora dessa plateia que passou a consumir e interagir com textos, imagens e formas artísticas com interesse crescente" (Alves, 2023, p. 16). Enquanto projeto editorial, conforme demonstrou Toledo (2001; 2020), a Atualidades foi uma coleção de notável sucesso, seja pelo número de títulos publicados, pelas reedições e pelo avanço no número de impressões de algumas obras ao longo do tempo. Fica claro, portanto, que as enunciações proferidas pelos autores e obras analisadas alcançaram seu público por meio de um projeto editorial focado no mercado docente. Nesse sentido, podemos avançar para como as representações ajudaram a fortalecer um discurso de crise da educação escolar.

Do nosso ponto de vista, isso aconteceu, principalmente, pela insistente caracterização dos autores acerca da realidade escolar. Ou seja, pelas descrições das escolas, professores, problemas e crises educacionais. Isso porque, ao tecerem suas considerações sobre as escolas que observavam, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira apresentaram instituições "antigas", "elitistas", "seletivas", "enquistadas" e "conservadoras", em meio a um sistema educacional "inexistente", "desorganizado", "empírico", "centralizador" e permeado pelo "favoritismo político".

Essa situação era desoladora, por óbvio, e justificava em grande parte a situação enfrentada pelos professores. Esses possuíam formação deficiente, remunerações abaixo do ideal, pouca estabilidade nos cargos, eram “autodidatas”, em alguns casos “leigos”, estavam “imersos na rotina” ou mesmo “sobrecarregados”.

Mesmo nesse cenário, alguns se mostravam abnegados, engajados, capazes e devotados, com esperança, a inspirar os estudantes. Isso, no entanto, não era o bastante. Os professores precisavam ser “agentes sociais”, líderes e “instituidores” de um Brasil moderno. Para fazer isso, precisariam ser autônomos, de modo a se tornarem “integradores de conhecimento”, “formadores do juízo crítico” e “catalisadores da mobilidade social”, afinal, seriam eles os protagonistas, “realizadores da obra educacional”. Todas essas expectativas sobre os docentes ancoravam-se nas ideias largamente divulgadas pelos escolanovistas, que defendiam uma educação pública, democrática, descentralizada e gratuita através de uma escola única, universal e laica. Esse modelo almejava que os estudantes tivessem uma postura ativa no aprendizado, com métodos que valorizassem o caráter prático do conhecimento, com vistas a formar não apenas estudantes preparados para o nível subsequente, mas cidadãos capazes de contribuir para o progresso da sociedade brasileira.

Os desafios enfrentados na educação eram parte de uma crise mais ampla que impactava diversas esferas sociais. Nesse contexto, como destacava a Escola Nova dos Pioneiros, não bastava apenas reformar os métodos de ensino; era necessário propor uma transformação radical, alinhada a um projeto modernizador que buscava reformar a sociedade por meio da escola. Esse movimento incluía a organização cultural e estratégias editoriais, com coleções cuidadosamente estruturadas, nas quais educadores desempenhavam papéis como autores, editores, tradutores e organizadores (Carvalho, 2004).

Assim, seria exagerado dizer que Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo produziram um discurso de crise da educação escolar no Brasil a partir dos argumentos que comparecem nas intrincadas textualidades e representações que difundem em suas obras. Contudo, é forçoso considerar que, mesmo não tendo sido causadores da emergência desse discurso, as representações referidas contribuíram para fortalecê-lo, uma vez que ofereceram fartos elementos que alimentam a narrativa de que a escola brasileira “vive em crise” porque é ineficiente ou desatualizada. Ao mesmo tempo, tais enunciações podem ser tomadas como um

recorte do discurso de crise que se fazia presente em outros meios, como jornais e periódicos educacionais, ou mesmo nos impressos sob a forma de livros, mas em obras diferentes, de outras coleções e autores. Apenas outras pesquisas poderão investigar isso detidamente, mas numa época em que tanto se falou na crise educacional, afinal dela ainda se fala, parece improvável que as obras de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira fossem exceções.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, O. J. de. **A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos:** (1945-1971). 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo, 2008.

ALMEIDA FILHO, O. J. de. Pedagogia Católica na Estratégia Editorial das Coleções de Theobaldo Miranda Santos. *In:* **Anais do II Seminário Brasileiro Livro e História Editorial** – LIHED, p. 1-16, 2009.

ALVES, C. E. R. **Fernando de Azevedo:** Na batalha do humanismo. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2004.

ALVES, C. Intelectuais e história da educação: desafios à pesquisa e à atualidade educacional. **História da Educação**, v. 27, p. e128993, 2023.

ARAÚJO, J. C. S. Concepções de universidade e de educação superior no Inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 8, n. 2, p. 73-102, 2008.

ASSIS CÉSAR, M. R. de; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, 2010.

AZEVEDO, F. de. **A Cultura Brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4ª edição. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

AZEVEDO, F. de. **A educação e seus problemas**. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946a.

AZEVEDO, F. de. **Novos caminhos e novos fins**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

AZEVEDO, F. de. **Seguindo meu caminho**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946b.

AZEVEDO, F. de. **Velha e Nova Política**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

AZEVEDO, F. de *et al*. Mais uma vez convocados (Manifesto ao povo e ao Govêrno). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 31, n. 74, p. 8-24, 1959.

AZEVEDO, F. de *et al*. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010.

BALL, S. J. *et al*. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013.

BARTHES, R.; COMPAGNON, Leitura. In: Enciclopédia Einaudi. **Oral/Escrito**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987. v.11, p.184-206.

BASSO, E. F. C. **Revista Senhor:** modernidade e cultura na imprensa brasileira. Rio de Janeiro: Secretaria Especial de Comunicação Social, 2008.

BEDA, E. de F. **Octalles Marcondes Ferreira:** formação e atuação do editor. 1987. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

BIGNOTTO, C. Monteiro Lobato: editor revolucionário. *In:* BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (Orgs). **Impresso no Brasil:** dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora Unesp, p. 101-137, 2010.

BOMENY, H. Reformas educacionais. 2022. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural. *In:* CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BORTOLOTI, K. F. da S. O discurso anisiano à luz de Pierre Bourdieu. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 4, p. 83-107, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Comerciais entram no ar hoje, 28, e focam no protagonismo do estudante. Disponível em: <https://youtu.be/QA3F9k-pgYk>. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: Acesso em: 14 out. 2024.

BRANDÃO, Z. **A intelligentsia educacional:** um percurso com Paschoal Lemme. Por entre as memórias e as histórias da escola nova no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

CALDEIRA-MACHADO, S. M. **A voz dos números:** imagens e representações das estatísticas educacionais e a produção da identidade nacional (décadas de 1920 a 1940). 2016. 421p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CAPELATO, M. H. **O Movimento de 1932:** A Causa Paulista. 2º edição. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CARDOSO, S. F. Narrativas de viagem nos escritos de um educador viajante-Anísio Teixeira: memórias, formação, modelos de educação e saberes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 5, n. 13, p. 165-177, 2020.

CARONE, E. **O Estado Novo**. São Paulo: Difel, 1976.

CARVALHO, M. M. C. de. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. **Revista Educação em Questão**, v. 21, n. 7, p. 90-97, 2004.

CARVALHO, M. M. C. Fernando de Azevedo: pioneiro da Educação Nova. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 37, 1994, p. 71-79. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/71080. Acesso em: 25 fev. 2024.

CARVALHO, M. M. C. de. História da Educação: notas em torno de uma questão de fronteiras. **Educação em revista**, n. 26, p. 5-13, 1997.

CARVALHO, M. M. C. de. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, p. 29-35, 1989.

CARVALHO, M. M. C. Pedagogia da escola nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. **Educação** (Online), v. 30, n. 2, p. 87-104, 2005.

CARR, E. H. **Que é história?** Trad. de Lúcia Maurício de Alverga. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, M. C. F. C. de. O Arquivo Fernando de Azevedo: cronologia e bibliografia. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 37, p. 213-245, 1994.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020[1975].

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014[1990].

CENAFOR. A formação de professores. Bimestre: Revista do 2o grau. MEC/INEP/CENAFOR, ano I, no 1, p. 25-27, 1986.

CHARTIER, R. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999a.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, R. **Inscrever e apagar:** cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII. São Paulo: UNESP, 2007.

CHARTIER, R. **Introdução**. *In:* As utilizações do objeto impresso (séculos XV-XIX). Portugal: Difel, 1998.

CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

CHARTIER, R. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora Unesp, 2014a.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b.

CHARTIER, R. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: EdUFSCar, 2014b.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, R; MARTIN, H. J. **Histoire de l'édition Française**. Tome 3: Le temps des éditeurs. Du romantisme à la Belle Époque. France: Fayard; Cercle de la Librairie, 1990.

CHAVES, M. W. O liberalismo de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa**, p. 203-211, 2000.

COELHO, M. P. **Imprensa, sociabilidade e educação:** as ações de Fernando de Azevedo em defesa da hegemonia do escolanovismo (1917 a 1961). 2016. 165p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

COSTA, M. C. da C. **Em defesa da modernidade na educação:** os liberais e a esquerda nos manifestos de 1932 e 1959. 2017. 215p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2017.

CUNHA, L. A. Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. **Em aberto**, v. 3, n. 23, 1984.

CURY, C. R. J. Anísio Teixeira (1900-1971). **Perspectivas:** Revista trimestral de educación comparada, n. 4, p. 561-572, 2000.

CURY, C. R. J. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1089-1098, 2010.

D'ARAÚJO, M. C (Org.). **Fundação Getulio Vargas:** concretização de um ideal. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1999. 334 p.

D'ASSUNÇÃO, M. de M. T. **Carlos Lacerda:** demolidor de presidentes e construtor de um novo estado. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Departamento de Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 02, p. 185-191, 2009.

DALLABRIDA, N. **Das escolas paroquiais às PUCS:** República, recatolicização e escolarização. *In:* STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: Século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 77-86.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DARNTON, R. **O grande massacre de gatos:** e outros episódios da história cultural francesa. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

DARNTON, R. **A questão dos livros:** passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DARNTON, R. O que é a história do livro? revisitado. **ArtCultura**, v. 10, n. 16, 2008.

DUTRA, E. de F. Companhia Editora Nacional: tradição editorial e cultura nacional no Brasil dos anos 30. *In:* **I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**, v. 1, p. 2004.

ECO, U. **A memória vegetal**. São Paulo: Record, 2010.

FABRE, D. O livro e sua magia. *In:* CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

FARGE, A. **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2017.

FARIAS, D.; AMARAL, L.; SOARES, R.. Biobibliografia de Anísio Teixeira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 82(200), 207-242, 2001. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1358/1097>. Acesso em: 14 out. 2024.

FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. **Dicionário de educadores no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

FEBVRE, L.; MARTIN, H.-J. **O Aparecimento do Livro**. 2ª Ed. São Paulo: EDUSP, 2019.

FERREIRA, S. da C. Sessenta anos de manifesto dos pioneiros da educação nova. **Educar em Revista**, p. 75-79, 1993.

FERREIRA DO VALE, J. M. O Inquérito de 1926: “espelho de uma fase de transição”. **Ciência Geográfica**, v. XVII, n.1, p. 16-45, 2013.

FONSECA, S. C da. A trajetória de Anísio Teixeira entre 1935 e 1946: uma história contada pela sua correspondência com Monteiro Lobato e Fernando de Azevedo. **Patrimônio e Memória**, v. 1, n. 2, p. 52-73, 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: ed. 24, Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. A poeira e a nuvem. *In:* **Ditos e Escritos IV:** Estratégia, Poder-Saber. 3a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, M. O que é um autor? (1969). *In:* **Ditos e escritos:** Estética - literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro, Forense, 2001, p. 268-269.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. 38 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREITAS, M. C. de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. *In:* STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: Século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 165-181.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1ª Ed., 13ª Reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. *In:* CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

GOUVEIA NETO, H. **Educador Singular**. São Paulo: Companhia Editora Nacional 1973.

GOMES, W. S. **Fernando de Azevedo e a história a partir d'A Cultura Brasileira**. 2021. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/e7078bae-5de0-4ac9-a3fd-6136f7abe9bd. Acesso em: 29 maio 2024.

GOMES, A. de C.; HANSEN, P. S. **Intelectuais mediadores:** práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2016.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil:** Sua História. 3ª Ed. São Paulo: Edusp, 2017.

HANSEN, J. A. **O Que É Um Livro?** Cotia: Ateliê Editorial/Edições Sesc São Paulo, 2019.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? *In:* CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos:** o breve século XX. 2ª Ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

INVASÕES históricas. **Universidade de Brasília**, [s.d]. Disponível em: <https://unb.br/a-unb/historia/633-invasoes-historicas?menu=423>. Acesso em: 22 out. 2024.

KATZ, E. P. **Escola Sem Partido:** Uma análise das investidas de poder sobre as identidades docentes. Rio Grande: FURG, 2017. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2017.

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro**, 2 ed. p. 23-52, 2007.

LIMA, H. **Anísio Teixeira:** estadista da educação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LOPES, S. de C. **Oficina de mestres:** história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ: DP&A/Faperj, 2006.

LUCA, T. R. de. **A Ilustração (1884-1892)**: circulação de textos e imagens entre Paris, Lisboa e Rio de Janeiro. São Paulo: Editora da Unesp, 2018.

LUCA, T. R. de. Mariano de Pina na “Gazeta de Notícias” (1882-1886). *In:* **Para uma história do jornalismo português no mundo**. Lisboa: ICNOVA, 2021. p. 156-195.

LYONS, M. **Livro:** uma história viva. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

MACHADO, M. C. G; CHAGURI, J. de P. Notas biográficas de um educador brasileiro: Antônio Carneiro Leão. **Revelli**, v. 10, n. 1, 2018. Disponível em: https://www.revista.ueg.br. Acesso em: 3 dez. 2024.

MANGUEL, A. **O leitor como metáfora:** o viajante, a torre e a traça. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MARQUES, E. C. A.; ZANCANARO, L. A ética do discurso e a educação em crise: uma aproximação possível. **Revista de Estudos Universitários**, 2007.

MARTELLI, A. C.; MANCHOPE, E. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 3, n. 1, 2004.

MARTINS, L. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil, 1920 a 1940. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 2, n. 4, p. 65-87, 1987.

MCKENZIE, D. F. **Bibliografia e a Sociologia dos Textos**. São Paulo: EDUSP, 2018.

MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg:** a formação do homem tipográfico. São Paulo, Companhia Editora Nacional/Editora da USP, 1972. 390p.

MENDONÇA, A. W.; MOLL, J.; XAVIER, L. Anísio Teixeira: Dilemas educacionais e políticos do seu e do nosso tempo. **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 108, p. 251–268, 16 set. 2019.

MENDONÇA, A. W. PC. O educador: de intelectual a burocrata. **Educação & Sociedade**, v. 18, p. 156-172, 1997.

MESQUITA FILHO, J. **A Crise Nacional:** reflexões em torno de uma data. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 1925.

MIRANDA, M. G. de. Crise na Educação: a retórica conservadora. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 567-579, 2016.

MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010.

MONTALVÃO, S. Liberdade de ensino versus totalitarismo: a semântica política dos substitutivos de Carlos Lacerda durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases (1958-1959). **Revista de História (São Paulo)**, n. 169, p. 293-322, 2013.

MONARCHA, C. (Org.). **Anísio Teixeira:** a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MUNDIM NETO, J. de F. **A crise da educação contemporânea e a escola:** o que paira sobre o chão que pisamos? 2017. 197p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na primeira república**. São Paulo: EDUSP, 2009.

NASCIMENTO, A. S. Fernando de Azevedo e a cultura brasileira: relações possíveis. **Argumentos**, v. 17, n. 2, p. 271-297, 2020.

NOVAES, M. H. A psicologia e a “crise” da educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 4, n. 2, p. 69-76, 2000.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Editora Massangana, 2010.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 9-40, 2000.

NUNES, C. História da educação brasileira: novas abordagens e velhos objetos. **Teoria & Educação**. n. 6, 1992. p. 151-182.

PALMA FILHO, J. C. (org.). A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era

Vargas. *In:* PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP - Santa Clara Editora, 2010. Disponível em: <https://tinyurl.com/yywezj6f>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PADILHA, C. A. T. O ensino primário no Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). **Revista HISTEDBR** (Online), Campinas, SP, v. 24, p. 1-22, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8673537. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8673537>. Acesso em: 18 out. 2024.

PAULILO, A L. O rendimento da escola no Distrito Federal entre 1922 e 1935. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 570-595, 2013.

PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 162 p.

PERES, E. T. O diabo inventou a escola? A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière. *In:* Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25ª, 2002, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2002. p. 1-14.

PESAVENTO, S. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PILETTI, N. Fernando de Azevedo: da Educação Física às Ciências Sociais. Revista **do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 37, 1994, p. 81-98. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/71118. Acesso em: 8 mar. 2024.

PROENÇA-LOPES, L. de; ASSIS ZAREMBA, F. de. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Revista Historia de La Educación Latinoamericana**, v. 15, n. 21, 2013.

QUEIROZ, M. I. P. **Fernando de Azevedo:** o sociólogo. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 37, 1994, p. 53-69. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/71048. Acesso em: 12 jan. 2024.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?. **Educar em Revista**, v. 17, n. 18, p. 13-28, 2001.

RAZZINI, M. de P. G. O poder dos livros de leitura no início do século XX. *In:* **História do ensino de leitura e escrita** - métodos e material didático. São Paulo: Unesp, p. 291-313, 2014.

REIMÃO, S. Ditadura militar e censura a livros: Brasil (1964-1985). *In:* BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (Orgs). **Impresso no Brasil:** dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora Unesp, p. 271-288, 2010.

REZENDE, M. J. de. Educação e mudança social em Fernando de Azevedo. **Acta Scientiarum: human and social sciences**, v. 25, p. 73, 2003.

RIBEIRO, D. **Ensaios insólitos**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. 232 p.

RIBEIRO, D. A nova lei da educação. **O Estado de S. Paulo**, Rio de Janeiro, 14 de março de 1996. A2. Espaço Aberto, p. 2.

ROCHA, J. A. de L. Morte de Anísio Teixeira a caminho de ser esclarecida. **Estudos IAT**, v. 3, n. 1, 2018.

ROCHA, M. B. M. **Matrizes da modernidade republicana:** cultura política e pensamento educacional no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2019. 178p.

RODRIGUES, J.; MIRANDA, M. E.; Toledo, M. R. de A. O acervo da Companhia Editora Nacional: negociação, organização e potencial para pesquisa histórica. **Revista de fontes**, v. 2, n. 3, p. 61-69, 2015.

SANTOS, I. da S. F. dos; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. do. BRASIL, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR** (Online), Campinas, n. 22, p. 131-149, 2006.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. *In:* ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SCARTEZINI, R. A. **Da crise na educação ao impasse na formação continuada de professores**. 2008. 101p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, V. B. da. Uma história das leituras para professores: analise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 6, 2003. p. 29-57.

SCHERER, V. A. **Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única**. Vozes. Petrópolis, v. 52, maio 1958. p. 362-364.

SOARES, G. P. Os irmãos Weiszflog em busca dos mercados escolares: identidades das Edições Melhoramentos dos primórdios à década de 1960. In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (Orgs). **Impresso no Brasil:** dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora Unesp, p. 157-170, 2010.

SOUSA JR, J. de. **A reestruturação produtiva e a crise da escola**. 2001. 231p. Tese de Doutorado. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SOUSA, A. B. P. de; PINHEIRO, V. Um novo estado de coisas: Fernando de Azevedo e a modernidade brasileira. **Revista Sociologia em Rede**, v. 14, n. 14, 2024.

SOUZA, C. P. de A criança-aluno transformada em números (1890-1960). *In:* STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: Século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 195-208.

SOUZA, M. C. S. C. de; CARVALHO, C. H. de. "HISTÓRIAS CRUZADAS": O encontro de Anísio Teixeira e Monteiro Lobato (1927-1948). **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 23, p. e6973-e6973, 2020.

STURZENEGGER, K. F. D.; COLODEL, B. A. S. A crise na educação – os principais fundamentos da bioética como caminho de humanização. **Debates em Educação**, v. 6, n. 12, 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ**. 2000, n.14, p. 61-88.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

TEIXEIRA, A. Variações sobre o tema da liberdade humana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 29, n.69, p. 3-18, jan./mar. 1958.

TOLEDO, M. R. **Coleção Atualidades Pedagógicas:** do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). 2001. 271 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campinas, 2001.

TOLEDO, M. R. de A. **Coleção Atualidades Pedagógicas:** Do Projeto Político ao Projeto Editorial (1931-1981). São Paulo: EDUSP, 2020.

TOLEDO, M. R. A Companhia Editora Nacional e a política de editar coleções: entre a formação do leitor e o mercado de livros. *In:* BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (Orgs). **Impresso no Brasil:** dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora Unesp, p. 139-156, 2010.

TOLEDO, M. R. A. **Fernando de Azevedo e A Cultura Brasileira:** ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10757. Acesso em: 17 abr. 2024.

TOLEDO, M. R. de A.; VIDAL, D. G. Plantar, Traduzir, Minerar: Anísio Teixeira (1935-1947). **Educação em Revista**, v. 40, p. 1-26, 2024.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (TSE). Resultados das Eleições Gerais de 1950. 1950. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-1950/resultados>. Acesso em: 18 jul. 2024.

TRAVASSOS, N. P. **Livro sobre livros**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1978.

TRINDADE, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: **Las universidades en América Latina:¿ reformadas o alteradas**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

VALDEMARIN, V. T. Modelos para a formação de professores nas páginas do Teachers College Record (1900-1921). **História da Educação**, v. 20, n. 48, p. 55-73, 2016.

VENANCIO FILHO, A. **Afrânio Peixoto**. Academia Brasileira de Letras, 2007.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, 2008.

VEYNE, P. **Foucault:** seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIANA FILHO, L. **Anísio Teixeira:** a polêmica da educação Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VIEIRA, E. **A intensificação da experiência educacional contemporânea:** uma perspectiva arqueogenealógica. 2016. 196p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VOSS, D. M. S.; GARCIA, M. M. A. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 391-412, 2014.

XAVIER, L.; CUNHA, L. A. Associação Brasileira de Educação (ABE). 2017. Disponível em: < https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(ABE).pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

WARDE, M. J. Contribuições da história para a educação. **Enfoque**, v. 9, n. 47, 1990.

WASCHINEWSKI, S. da C.; RABELO, G. A escola agora é outra: o Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar–PABAEE (1956 a 1964). **Educação**, v. 42, n. 3, p. 535-554, 2017.

WERLE, F. O. C. Políticas de modernidade e impactos na formação de professores: a realidade brasileira em análise. 2003. **Revista Lusófona de Educação**, v. 2, p. 67-81, 2003.

WHITEHEAD, A. N., **The Aims of Education and Other Essays.** New York: Macmillan, 1929. Disponível em: <https://www.educationevolving.org/files/Whitehead-AimsOfEducation.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.