



PASCHOAL LEMME



Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



PASCHOAL LEMMÉ

Zaia Brandão



ISBN 978-85-7019-512-8
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei n° 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygm Comunicação
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Brandão, Zaia.

Paschoal Lemme / Zaia Brandão. – Recife:

Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

172 p.: il. – (Coleção Educadores)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7019-512-8

1. Lemme, Paschoal, 1904-1997. 2. Educação – Brasil - História. I. Título.

CDU 37(81)

SUMÁRIO

Apresentação, por Fernando Haddad,	7
Ensaio, por Zaia Brandão,	11
Uma parceria (à guisa de introdução),	11
A construção da identidade de servidor público,	17
Um pensamento silenciado?,	24
Marcando as diferenças:	
um cotejo dos manifestos de 1932 e 1934,	28
Educação e sociedade: um debate,	38
A escola comum para Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo,	39
Paschoal Lemme e a escola pública,	42
O “velho” e o “novo” em educação,	42
Educação e mudança social,	46
Entre a educação e a política,	58
As bases da política educacional,	59
Na inspetoria do ensino do Estado do Rio de Janeiro,	65
Pioneiro e marxista,	70
Paschoal Lemme e o “Manifesto de 59”,	79
A <i>intelligentsia</i> educacional,	81
O campo educacional e a gênese de uma <i>intelligentsia</i> brasileira: retomando Martins, Miceli e Pécaut,	84

Textos selecionados, 101

Manifesto dos inspetores de ensino do Estado do Rio de Janeiro ao magistério e à sociedade fluminense (1934), 101

O que diz a história, 103

A educação do Brasil império, 105

O que fez a República, 106

Tentativas, 108

Iniciativas particulares, 110

O manifesto dos pioneiros da educação nova, 112

O ambiente do Estado do Rio de Janeiro, 113

O plano de reconstrução educacional do Estado do Rio, 116

O desenvolvimento do plano, 117

A ação da inspetoria, 118

Educação supletiva/educação de adultos, 121

Compreensão e delimitação do problema, 121

Fundamentos sociais

e evolução da educação de adultos, 124

Fundamentos psicológicos da educação de adultos, 130

A educação de adultos no Brasil, 133

Uma experiência de cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidade realizada no Distrito Federal, 139

Primeira etapa (1934), 141

Segunda etapa (1935), 146

Terceira etapa (1936), 149

Cronologia, 151

Bibliografia, 155

Obras de Paschoal Lemme, 155

Obras sobre Paschoal Lemme, 163

Outras referências bibliográficas, 164

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.



Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.



Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação



PASCHOAL LEMME
(1904 - 1997)

Zaia Brandão

Uma parceria (à guisa de introdução)

Conheci Paschoal Lemme ao fim da década de 1980. Em nosso primeiro encontro recebeu-me com gentileza, mas com uma certa desconfiança. Posteriormente explicou-me: nos últimos tempos vinha sendo procurado por estudantes e pesquisadores da área da educação para dar depoimentos sobre a sua atuação entre os “pioneiros da Escola Nova” no Brasil, na condição de o “último dos pioneiros vivo”.

O Movimento da Escola Nova no Brasil tornara-se alvo de grande interesse no campo da educação, em virtude da hegemonia adquirida pelas análises marxistas que criticavam as raízes do movimento no pensamento liberal¹, supostamente dominante entre os signatários do famoso “Manifesto de 32”. Como Paschoal Lemme era um dos poucos quadros de esquerda do grupo, o interesse despertado pelas polêmicas a respeito do significado político da Escola Nova passou a mobilizar as novas gerações de educadores à procura do seu depoimento. Comentou em nosso primeiro contato, tentando esquivar-se ao meu intento de estudar sua atuação entre os pioneiros, que andava cansado de ser procurado ora como referendo para as “novas interpretações”, ora como o “último dos pioneiros”. Ser “alvo de curiosidade” por ser “o sobrevivente” do grupo, desagradava vivamente Paschoal Lemme, como pude deduzir pelos

¹ Muitas dessas análises foram desenvolvidas pelos primeiros mestres e doutores formados nos cursos de pós-graduação no Brasil.

seus comentários. Por outro lado a expectativa de que ele se posicionasse como um jurado – absolvendo ou condenando o “pensamento liberal-conservador” dos educadores com os quais havia trabalhado, parecia-lhe ainda pior. Paschoal Lemme não se sentia à vontade em nenhuma das situações.

A interferência de Isabel Lelis, minha colega na PUC-Rio, junto a Antônio Lemme – filho mais novo de Paschoal – viabilizara o nosso primeiro encontro. Sua resistência inicial à minha proposta foi sendo quebrada, já neste primeiro encontro, a medida que eu manifestava o meu espanto sobre as radicais mudanças de interpretação, sobre o caráter progressista do Movimento da Escola Nova no Brasil – anteriormente amplamente reverenciado pela história da educação. Parece ter encontrado, em minha inquietação, a oportunidade de veicular nos meios acadêmicos um balanço mais matizado sobre os limites e as possibilidades das reformas educacionais, dos anos 1920 e 1930. Ele que havia trabalhado diretamente, inicialmente com Fernando de Azevedo, e depois com Anísio Teixeira nas referidas reformas, reagia fortemente àquelas interpretações.

A figura esguia, pálida, tímida, ao mesmo tempo que altiva, de semblante triste², e muito modesta, impactou-me pelo contraste em relação à minha expectativa de estar diante de um “pioneiro” entre os pioneiros da educação nova, que apenas recentemente fora “redescoberto” pelos intelectuais do campo da educação. Vivíamos, nos meios acadêmicos, um momento de forte hegemonia das teorias marxistas, e Paschoal Lemme fora “redescoberto” e homenageado em Belo Horizonte na II Conferência Brasileira da Educação em 1982, por ocasião do 50º aniversário do *Manifesto dos pioneiros da Escola Nova* de 1932. Este tipo de homenagem o constrangia de certa forma, pois manifestou-me o sentimento de ser valorizado por ser “o último dos pioneiros vivo”, uma vez que

² Posteriormente, ao falar-me do vazio que lhe deixara a morte de dona Carolina, sua companheira por tantos anos, compreendi a expressão de tristeza de meu solitário educador.

poucos dos educadores que frequentavam as CBEs conheciam, de fato, a sua obra.

Entender o significado da ação de Paschoal Lemme entre os “cardeais da educação”³ foi o objeto de minha pesquisa. De 1987 a 1992, ano em que defendi minha tese de doutorado, inúmeras foram as ocasiões em que fui à sua casa na Travessa de Santa Teresinha (Tijuca), ao início para entrevistá-lo, e, depois, para dialogar com ele sobre o desenvolvimento da pesquisa, momentos em que as nossas conversas se estendiam sobre os mais variados assuntos. Ele era um leitor atento de jornais, diariamente, demonstrando que as mais de oito décadas de vida não o apartavam do forte interesse sobre as questões do mundo contemporâneas. Eis como ele relata sua reação ao nosso primeiro encontro:

Confesso que fiquei, senão alarmado, seriamente preocupado, pois até então nunca imaginara que em minha carreira profissional pudesse ter realizado qualquer coisa de tanta importância que pudesse servir de assinto para uma tese de doutorado...

Ponderei à Zaia que nunca me considerei mais do que um “servidor público” na área que escolhera, livremente, para exercer minhas atividades profissionais (...) Respondeu-me ela que eu estava me esquecendo de um aspecto importante de minha carreira, que lhe conferia uma originalidade (...) Examinando minha trajetória profissional, verificara que, em dado momento, eu assumira um caminho próprio que me distinguiu ou separava daquela corrente de pensamento reformista, ou mais precisamente, liberal democrática em matéria de educação... (Paschoal Lemme, introdução, *Memórias 4*, p. 24)

Durante todo o tempo em que estive desenvolvendo a pesquisa, a disponibilidade de Lemme foi completa, eu diria mesmo que ele tornou-se um verdadeiro parceiro na investigação.

Vencido mas não inteiramente convencido, passei então a fornecer-lhe todo o material de que dispunha, e em alguns outros encontros,

³ A expressão, posteriormente muito empregada, foi criada por Afrânio Peixoto, ele mesmo um dos signatários do Manifesto de 1932, para designar Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Consultar a esse respeito: Lemme, *Memórias 3*, p. 199.

aprofundi a narrativa de minhas atividades profissionais e políticas durante os sessenta anos (1924-1984) a que me dedicara aos problemas de educação e ensino. (Lemme, *ibid*, p. 26)

Em nosso segundo encontro, ficou claro para mim que havia conquistado a sua confiança: na pequena sala em que passou a me receber em sua residência, junto com o suco de frutas e biscoitos, trazia um texto manuscrito com uma síntese de sua vida; além dos aspectos estritamente pessoais (casamento e nascimento dos filhos) destacava os momentos principais de sua trajetória político-profissional. Este foi o primeiro de vários outros documentos que me ofereceu (inclusive fotos e cartas) com os quais pude construir o *corpus* de minha pesquisa. Seu interesse e sua generosidade foram fundamentais para que eu pudesse elaborar a minha versão sobre a sua participação no “movimento de renovação educacional” (como preferia nomear) liderado pelos “cardeais”.

Quando o procurei pela primeira vez, ele já havia concluído dois volumes de suas memórias, que foram publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 1988. Outros três volumes seguiram-se, sendo o último deles publicado após a sua morte em 1997, graças ao empenho e cuidadoso trabalho de Jader de Medeiros Britto. Convidou-me para fazer a apresentação do terceiro volume, o que deixou-me muito honrada, e dedicou o quarto volume a Antônio Houaiss, Vanilda Paiva e a mim. No decorrer do período em que eu preparava a minha tese nos encontramos regularmente, e pude então perceber o seu crescente envolvimento e entusiasmo em reconstruir comigo, e para mim, a sua trajetória. Guardo uma viva lembrança da alegria de Lemme, quando voltei de São Paulo com cópias das cartas que ele escrevera para Azevedo. Eu fora consultar os arquivos de Fernando de Azevedo, no Instituto de Estudos Avançados da USP, com o objetivo, entre outros, de reconstituir o diálogo desenvolvido, durante várias décadas entre os dois educadores, através de correspondência. Tornamo-nos parceiros

na reconstituição das memórias do Movimento da Escola Nova no Brasil, e penso que esses encontros serviram de estímulo à continuidade do trabalho que ele vinha desenvolvendo, e que resultou nos cinco volumes de *Memórias* publicado pelo Inep/MEC⁴.

Apesar de sua timidez, Paschoal Lemme era profundamente afetivo, e dele guardo uma lembrança terna, inclusive da última visita que lhe fiz, quando encontrava-se descansando no seu sítio em Paty de Alferes – o *Remanso*. Lá recebeu-nos, a mim e meu marido, com muita alegria. E entre conversas e reminiscências sobre as mudanças de costumes que ele, como longevo, teve o *privilegio de presenciar*, levou-nos a visitar o “apartamento” que construíra, com entrada independente e uma pequena cozinha, para que as netas pudessem livremente levar os seus namorados para passar o fim de semana. Este era Paschoal Lemme, um homem que olhava com naturalidade os movimentos da juventude na tentativa de superar os velhos tabus, que por tanto tempo geraram as culpas e preconceitos sofridos pelas gerações anteriores.

Construir a minha versão, por entre as diferentes memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil, foi uma das experiências mais ricas de minha vida de pesquisadora. Além do investimento no campo específico da história, a minha pesquisa de doutoramento provocou o convívio com esta admirável figura de servidor público que foi Paschoal Lemme. Trabalhou diretamente com Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935) no que qualificou de A Grande Reforma do Ensino no Distrito Federal, iniciada por Azevedo e “continuada e ampliada” por Teixeira. Em 1932, foi um dos signatários do *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* e um dos principais responsáveis pela coleta das assinaturas, por solicitação de Fernando de Azevedo.

⁴No 4º volume das *Memórias*, ele registra, na introdução, referindo-se ao 3º volume: “ficou resolvido que esse 3º volume, já contratado, seria o que já estava em mãos da editora, em composição, por recomendação de Zaia Brandão.” (Lemme, P. *Memórias* 3, Brasília; Inep/MEC, p. 27)

Os inúmeros encontros que tive com Paschoal Lemme, durante o processo de elaboração da pesquisa, foram muito mais do que momentos de entrevistas e levantamento de material historiográfico; foram possibilidades de exercitar a capacidade de ouvir, de reconstruir hipóteses sobre o sentido histórico do trabalho empreendido pelos “educadores pioneiros”, e sobretudo exercitar, com o mestre Paschoal, a riqueza de um verdadeiro diálogo: aquele em que as partes se dispõem a rever percepções e convicções no fluxo das argumentações. Em meio aos debates, por vezes tensos, as “versões” que eu ia construindo – sobre os significados da Escola Nova no Brasil e o sentido da participação de um “educador marxista” entre os “liberais” – eram frequentemente complementadas e, algumas vezes problematizadas, pelo meu “jovem professor de 84 anos”, como eu passei a me referir a ele. Encantava-me o brilho dos seus olhos e o entusiasmo com que me esperava a cada novo encontro em que cotejávamos nossas interpretações sobre o significado político-pedagógico do “movimento renovador” e, sobretudo, da sua inserção no grupo, em que pese as diferenças de pontos de vista sobre o papel da educação nas mudanças sociais. E, se nem sempre nossas versões coincidiram, pudemos expor sem censuras as nossas divergências, inclusive por correspondência⁵.

Paschoal Lemme transformou-se assim, de testemunho de uma época em companheiro da aventura, na reconstituição das memórias da educação brasileira sobre um período rico e controverso, em que as tentativas de organizar um sistema de ensino público, aberto a setores anteriormente excluídos da educação escolar, foi alvo tanto de grandes aplausos, como de duras críticas.

As repercussões da minha pesquisa no campo da historiografia da educação brasileira – problematizando tanto memória/monumento construída por Fernando de Azevedo, quanto a história/julgamento

⁵ Toda a correspondência que trocamos durante o período, além das cartas de Fernando de Azevedo dirigidas a Lemme, que trouxera dos arquivos de Azevedo na USP, foram doadas ao Proped da UFRJ.

que questionava o caráter progressista do “movimento renovador” – são credoras do empenho e generosidade deste educador pioneiro em me ajudar a enxergar e compreender as contradições que atravessaram o trabalho daquela geração de educadores responsável pelo primeiro e vigoroso esforço de construção de um sistema público de ensino que tivesse como norte um plano nacional de educação.

Nos capítulos que se seguem, procuro oferecer aos leitores a minha versão sobre a presença de Lemme entre os educadores de sua geração: a geração pioneira no compromisso de trabalhar na construção de uma administração pública da educação, e que tinha como objetivo central proporcionar a todos os brasileiros, independentemente da origem social, a possibilidade de usufruir de uma escola pública de qualidade.

A construção da identidade de servidor público

Nos dois primeiros volumes das *Memórias* de Paschoal Lemme encontramos preciosas pistas sobre as bases familiares e sociais que cunharam os sentimentos de solidariedade social e responsabilidade pública, que marcaram a sua atuação profissional no campo da educação, assim como as opções que o mobilizaram no campo político ideológico. Essas posições foram responsáveis por uma trajetória singular, quer entre os educadores, quer entre os quadros do Partido Comunista a partir da década de 1930. Tornou-se importante colaborador do partido nas questões referentes à educação, preparando discursos, pautas de debates, e como indicado para apresentar diagnósticos da educação brasileira em congressos internacionais promovidos pelo bloco socialista; sem nunca ter se filiado ao PCB participava intensamente das atividades culturais, sempre responsável pelas que discutiam o papel da educação como instrumento de preparação para uma sociedade mais justa. Sua formação intelectual, fortemente influenciada pelo pensamento marxista da primeira metade do século, levou-o a

desenvolver uma série de textos que focalizavam o impacto da estrutura de classes nas desigualdades sociais e educacionais.

De uma família simples de camada média moradora do Méier, em suas memórias relembra a presença da mãe, Maria do Nascimento Lemme, sempre envolvida num circuito diário que percorria “desde a limpeza da casa, até a pesada lida da cozinha e da lavagem da roupa de toda a família”. Mais tarde, Deolinda, empregada doméstica vinda do interior, passou a auxiliá-la. Sua narrativa evidencia a valorização do trabalho e dos trabalhadores de todos os tipos (do doméstico ao trabalho remunerado) como um dos traços marcantes do seu pensamento social.

Do pai, Antonio Lemme, “chefe incontestável” da família, segundo sua própria expressão, registra a formatura tardia como dentista, graças a enormes sacrifícios, entre os quais o de ter cursado o nível secundário e a faculdade, sempre trabalhando como “prático dentista”. Ele precisava sustentar a família e já tinha quatro filhos, quando se formou. Mais oito filhos vieram totalizando quatro mulheres e oito homens, mas graças ao esforço empreendido em busca da ascensão profissional, o “doutor Antonio Lemme”, após a obtenção do diploma universitário, pode acomodar a família em uma casa melhor, que comprou no mesmo bairro do Méier.

O pai era italiano da Calábria, e imigrou para o Brasil pelos 14 anos. Paschoal Lemme assinala algumas das características paternas que impactaram sua vida:

Seu exemplo, seu trabalho, sua energia, seu interesse pela coisa pública e pelos destinos da pátria de adoção, seu espírito progressista e liberal, seu anticlericalismo, seu sentido de não admitir qualquer manifestação de obscurantismo – tudo isso foi um legado que nos transmitiu, que nos marcou, sem dúvida de maneira positiva. (Lemme, *Memórias 1*, p.55)

O “pensamento social avançado”, que marcou a atuação de Lemme no campo da educação, tem portanto as suas origens, segundo o seu próprio testemunho, nas raízes familiares.

Meu pai (...) em sua pátria adotiva, acostumou-se e nos acostumou a acompanhar os mais importantes acontecimentos políticos e sociais, com todo o interesse, mas sempre com um agudo espírito crítico.

Minha mãe, (...) acompanhava também, com grande interesse, o desenrolar dos acontecimentos que se sucediam à sua volta, comentando-os, frequentemente, com expressões que nada tinham de conformistas, como acontece geralmente com as mulheres. (Lemme, *Memórias 2*, pp. 207-208)

Essa experiência de socialização familiar em que os fatos políticos faziam parte dos debates e interesses cotidianos, certamente foi um dos pilares de sua visão crítica sobre a atuação do estado e seus representantes. Desde muito cedo, ele acompanhava com interesse os comentários do pai sobre os acontecimentos sociais e políticos. O exemplo paterno, com a sua dedicação ao trabalho, com a energia e a persistência em se formar em odontologia, apesar das pesadas jornadas ainda como técnico para sustentar a família, seu interesse pelos assuntos públicos e pelos destinos da pátria de adoção, seu espírito progressista e liberal, seu anticlericalismo – tudo isso, segundo Paschoal, marcou definitivamente a sua visão sobre a coisa pública e, sua atuação profissional desde quando, através de concurso, tornou-se um servidor público.

Dois de seus irmãos seguiram a carreira do pai. Paschoal escolheu ser professor, apesar da resistência da família. Nesta escolha, uma influência importante – o professor Teófilo – é lembrado como o “mestre incomparável que me fez professor”. O professor Teófilo, um precursor dos métodos novos na educação pública, demonstrava grande sensibilidade social. A descrição de Paschoal da “Escola Profissional Visconde de Cairú”, onde fez seus estudos primários com o professor Teófilo, é um eloquente depoimento da importância desse mestre não apenas na definição da sua trajetória profissional, mas na construção de sua identidade de funcionário público: “Sua dedicação não tinha limites, dando mesmo impressão que nunca se afastava

da escola, que parecia constituir toda sua vida”⁶. Um dos exemplos dessa dedicação sem limites daquele seu mestre à educação é também relatado por Lemme:

...era tal a dedicação do professor Teófilo ao seu trabalho que, aos que considerava seus melhores discípulos, sem qualquer remuneração e numa enorme sobrecarga de esforço, depois das horas normais do expediente escolar, dispunha-se ainda a preparar para prestar os “exames preparatórios”, que eram realizados no Colégio Pedro II. (ibid p. 107)

Paschoal Lemme começou a vida profissional, em 1924, como professor primário na zona rural; transferido para a Visconde de Cairú (a primeira escola técnico-profissional do Rio de Janeiro), onde ensinou complementos de matemática para a 7ª série.

Em 1928 foi chamado para trabalhar compor o quadro técnico responsável pela Reforma Fernando de Azevedo. Essa experiência na administração pública completa e aprofunda a representação positiva que desenvolveu sobre o sentido e significado do trabalho no serviço público. O trabalho junto aos reformadores foi portanto vivido como uma experiência impar de luta contra os processos de transgressão das fronteiras entre o público e o privado. O “sistema de mérito”, implantado pela reforma com a instauração de concurso público – para o preenchimento das novas vagas criadas pela organização do sistema escolar – provocou violentas reações dos que estavam acostumados a tratar o patrimônio público como uma questão privada. Para Paschoal, o firme propósito de Fernando em romper com essas práticas, e a irrepreensível conduta com que levou a termo seu compromisso de respeitar os resultados dos concursos, não importa a quem afetasse, é um dos traços mais importantes do sentido progressista do processo de modernização da administração pública empreendido por aqueles pioneiros.

No Distrito Federal, cargos do mais alto nível – como o de inspetores escolares, médicos escolares, diretores de escolas de todas as modalidades – até os cargos mais simples, como o de servente

⁶ *Memórias 1*, p. 100.

de escola primária, eram preenchidos por concurso, e significaram uma ruptura inédita com a cultura do *pistolão*, já bastante arraigada no Brasil dos anos 1920.

A Revolução de 1930 afasta Fernando de Azevedo da gestão pública da educação no Distrito Federal. Entretanto já em 1931 Paschoal é convocado a trabalhar com Anísio Teixeira, que assume o cargo do qual Azevedo fora afastado. Segundo seu próprio depoimento, ao trabalhar com Anísio já adquirira a segurança que só a experiência profissional confere, e acabou sendo solicitado a assumir posições de maior responsabilidade na diretoria de instrução pública do Distrito Federal.

Foi durante a administração Anísio Teixeira no Distrito Federal que ele experimentou os primeiros grandes desafios em sua carreira profissional. Foi também, com Anísio, que experimentou os resultados contraditórios das inevitáveis alianças políticas no trabalho na administração pública. Anísio, diferentemente de Fernando, recebia os políticos, cedia a certas pressões; mas, desta forma, ampliava as possibilidades de aprofundar a reforma iniciada por Fernando. Paschoal reconhece em suas *Memórias* que, apesar da clara preferência pelo estilo de Fernando, percebeu que seria impossível conseguir levar adiante as propostas da reforma de ensino, sem a negociação política. De alguma forma seria necessário negociar e ceder às pressões políticas que não inviabilizassem a continuidade do processo de organização do sistema público de ensino. A habilidade de Anísio Teixeira em se relacionar e negociar, com o universo político partidário, pareceu-lhe fundamental para consolidar a reforma iniciada por Fernando de Azevedo.

Apesar das diferenças ideológicas de Lemme, em relação à visão de Anísio Teixeira e de Fernando Azevedo, sobre o papel da educação na mudança social, nos inúmeros encontros em que ele discutiu comigo as razões que o levaram a colaborar diretamente com esses dois “cardeais da educação”, afirmava que “dada a sua condição de funcionário público”, ele via o trabalho desen-

volvido por aqueles educadores na gestão da educação pública, como um avanço possível e necessário na direção do direito à educação de qualidade para as populações mais pobres. Não seria ético, segundo ele, em função das suas convicções políticas cruzar os braços à espera de uma “revolução social” que criasse as condições de um sociedade igualitária para que se pudesse realmente democratizar a educação.

Em 30 de agosto de 1988 Paschoal Lemme entregou-me um texto, escrito especialmente para mim, no objetivo de esclarecer-me sobre as aparentes contradições de continuar considerando os educadores liberais como parceiros legítimos de sua luta pela democratização social. Dizia-me então que, o fato de reconhecer os limites da educação para uma transformação mais profunda em relação as desigualdades sociais não significava deveria,

...ficar esperando as transformações sociais para que, automaticamente, as condições da educação e do ensino se transformem.. Lutar por melhores condições de educação e ensino é uma das formas de levar educadores, professores, estudantes e o povo em geral a compreenderem justamente que, para conquistarem vitórias significativas nesse setor, é preciso que a luta se torne tão ampla que redunde em transformações da sociedade como um todo.. Foi esse o caminho que tentei seguir, a partir do momento em que comecei a compreender “verdades fundamentais”⁷. (Lemme: *Memórias 3*, pp. 11-12)

As “verdades fundamentais” indicadas por Lemme, possibilitaram o conhecimento das interferências das condições de vida material no processo de escolarização; a perspectiva marxista sobre os limites impostos à igualdade entre os homens pela divisão de trabalho em uma sociedade de classes não era muito difundida época. Em que pese que na visão de Lemme a impossibilidade de aprofundar as condições de verdadeira igualdade entre os homens, sem uma radical transformação da sociedade por uma

⁷As “verdades fundamentais” referiam-se à sua formação de cunho socialista com forte ênfase na literatura marxista corrente no início do século XX no Brasil.

revolução socialista, o trabalho na gestão pública da educação de Anísio Teixeira, assim como a de Fernando de Azevedo permitiria, como explicitado acima, que nas escolas públicas do Distrito Federal se começasse um processo de transformação educacional que caminhava na direção da construção de uma escolaridade de qualidade para todos os brasileiros, e não apenas para uma elite, como ocorreria até então.

Anísio Teixeira, por exemplo, apesar de ser um “liberal” percebia claramente a influência das condições de vida, determinadas pela infraestrutura econômica, sobre o desempenho escolar. Sua avaliação desenvolve-se por um ângulo, que somente ao final da década de 70 será aprofundado por Pierre Bourdieu, com a noção de capital cultural. Eis o texto de Anísio, escrito na década de 1930:

Crianças, filhas de intelectuais ou de homens educados e ricos, com um ambiente doméstico e social avançado, rodeadas de livros, de revistas, de sugestões de toda a ordem para lerem, aprenderem por si e assim se educarem, a elas não será de admirar que baste a escola suplementar à ação do lar, tomando a si apenas a tarefa de iniciá-los nos segredos da leitura, da escrita e dos cálculos simples. O mais fará a própria educação de casa.

Outro é o caso do brasileiro, entretanto. As crianças de elevado padrão de vida são as crianças exceção, privilégio de uma pequena minoria. A criança do povo só tem a escola, nem livros, nem, o que é pior, a necessidade da leitura. (Anísio Teixeira, apud Brandão: 1999, pp. 87-88)

Não cabe pois estranhar a inserção de Paschoal Lemme no trabalho junto a homens como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que embora não se alinhassem a uma perspectiva socialista, como ele o fizera, tinham uma clara ideia a respeito das implicações das diferenças culturais e econômicas a enfrentar, para caminhar-se na direção de uma educação de qualidade no serviço público. A consciência de que “a criança brasileira só tem a escola” implicava em construir uma “Escola Nova” que superasse os padrões até então vigentes em um sistema escolar fortemente excludente, porque acessível a poucos e de baixa qualidade.

Um pensamento silenciado?

Depois de uma leitura inicial do material que Paschoal Lemme ia me oferecendo – sobretudo textos e livros que ele produzira⁸ – e do cotejo desse material com as obras de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, e muitos outros educadores do grupo dos pioneiros, divulgadas pelas poderosas Companhia da Editora Nacional e Melhoramentos, convenci-me de que o pensamento de Lemme havia sido marginalizado pelos educadores que tinham esses importantes órgãos de divulgação à sua disposição.

Paschoal Lemme demonstrou profunda discordância em relação ao primeiro esboço do texto que eu desenvolvera sobre a sua trajetória entre os “cardeais da educação”, e que eu intitulara de “Paschoal Lemme, o pensamento pioneiro silenciado”. Para ele, a sua produção escrita ter sido pouco divulgada, no campo da educação, era um “fato absolutamente natural” que jamais afetou a admiração e o empenho em trabalhar com aqueles educadores que se esforçaram por comprometer o estado com a democratização das oportunidades escolares, até aquela época basicamente restrita às camadas médias e às elites.

Lá pelos idos de 1933 ou 1934 ... entrando em contato com as correntes de pensamento marxista, comecei a compreender que numa sociedade dividida em classes de interesses opostos e em situação nitidamente diferente não era suficiente que se preparasse uma educação gratuita, obrigatória, leiga, sem discriminação de qualquer espécie, para que as crianças, adolescentes e adultos, nas idades próprias, pudessem chegar às respectivas escolas e nelas permanecerem pelo tempo suficiente para tirar do ensino o melhor proveito em igualdade de condições. As desigualdades de situações econômicas, ou seja as diferenças de classe, impediam que a educação se processasse dentro do princípio básico do gozo desse direito, a igualdade de oportunidades para todos. E, além disso, a escola não era o veículo promotor das

⁸ Livros que foram divulgados restritamente pelas pequenas editoras e gráfica ligadas ao Partido Comunista, como a Editorial Vitória (Rio de Janeiro), Editora Obelisco e Editorial Pluma (São Paulo), Gráfica LUX (Rio de Janeiro)

transformações sociais que viessem a proporcionar essa igualdade de oportunidades. (Lemme: 2004)

Hoje, vinte anos depois, retomando a minha tese⁹, e sintonizada com as reações de Paschoal àquela época, relembro-me algumas das suas observações a respeito do mal estar que sentia sempre que o procuravam para falar do seu trabalho, na Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal dos anos 1920 e 1930. Para ele o fato de o classificarem como “o educador marxista” vinha muitas das vezes acompanhado de uma forte crítica ao caráter conservador que atribuíam aos “educadores liberais”, o que o desagradava fortemente: “eles não estão mais entre nós, para se defenderem das acusações que pesam sobre eles”, dizia-me Lemme. Homem profundamente íntegro e sem nenhuma vaidade, ele se recusava a fornecer “munição” – seja através de depoimentos, seja por outras fontes – para os ataques ao pensamento liberal em educação. Recusava-se a aceitar que a valorização do caráter pioneiro de sua visão (marxista), no campo da educação, fosse destacada às custas da revisão da *memória-monumento*¹⁰ construída por Fernando de Azevedo a respeito de si mesmo, e do grupo dos Pioneiros da Educação Nova. Não queria que a divulgação de sua obra, entre as novas gerações acadêmicas, servisse para desmerecer a luta empreendida por aquele grupo em prol da construção de uma escola pública de qualidade, e aberta a todos, na primeira metade do século passado.

A ampla divulgação das obras dos “cardeais da educação” e o quase desconhecimento da obra de Paschoal Lemme no campo da educação, até recentemente, é um claro indício do custo que ele arcou, ao preservar a sua autonomia no plano político. Neste sentido, retomo hoje a minha interpretação inicial sobre porque o seu

⁹ BRANDÃO, Zaia (1999). *A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH. Editora da Universidade de São Paulo/EDUSF.

¹⁰ *Memória-monumento* foi a expressão que cunhei – inspirada no verbete clássico de Le Goff (1984) *documento-monumento* – para melhor retratar a estratégia narrativa de Azevedo ao coloca-se no epicentro do movimento renovador,

pensamento não teria sido acolhido pelas melhores e mais importantes editoras da época, apesar de ter sido colaborador próximo dos educadores que tinham enorme poder sobre a linha editorial das mesmas, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e, Lourenço Filho. Os escritos de Lemme não se coadunavam com a perspectiva dominante na área, que apostava todas as fichas no desenvolvimento da educação escolar, como condição para a construção de uma sociedade igualitária. Seu refrão predileto – não há uma educação democrática, a não ser em uma sociedade verdadeiramente democrática – invertia completamente o suposto liberal de que a democratização da educação (escolar) seria a *condição* para a igualdade social baseada exclusivamente no mérito e capacidades individuais. Neste sentido sim, o seu pensamento teria sido silenciado, pois apenas divulgado em publicações de baixa tiragem de pequenas editoras ligadas direta ou indiretamente ao PCB, e algumas vezes financiadas pelo próprio autor. A produção de Paschoal Lemme ficou confinada a um público restrito, e à margem do campo da educação, que na época contava com amplo acesso a importantes e poderosos instrumentos de divulgação no campo editorial, como a Companhia Editora Nacional e a Melhoramentos, pelas quais as obras de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, e de muitos outros signatários do “Manifesto de 32” foram publicadas e reeditadas inúmeras vezes.

Na realidade, foi bem mais recentemente, já ao final da década de 1980 que – graças ao apoio do Inep e o empenho de alguns educadores, entre os quais cabe destacar Jader Medeiros de Britto – sua obra mereceu atenção e começou a ser divulgada no campo da educação. Recordo-me da simplicidade com que Paschoal Lemme relatava, em nossos primeiros encontros, a construção de sua carreira no serviço público e da modéstia com que me ofereceu três exemplares dos seus livros – *Problemas brasileiros*

de educação, *A educação na URSS – 1953* (ambos publicados pelas Editoriais Vitória Limitada) e *Educação democrática e progressista* (pela Editorial Pluma) – e uma separata *A situação do ensino no Brasil (À margem da Conferência Mundial de Educadores)* editada por ele mesmo. Ao fazê-lo, assinalava que aqueles exemplares representavam uma obra militante, que procurava chamar a atenção para aspectos normalmente pouco destacados pelos seus interlocutores no campo da educação.

Algum tempo depois pude testemunhar, no entanto, que a publicação dos primeiros volumes de suas *Memórias* pelo Inep, ainda que tardiamente, representou para ele o reconhecimento material e simbólico da sua presença singular no campo da educação, porque precursora da consciência dos limites que as raízes estruturais do fenômeno educacional impunham ao processo de escolarização.

Um dos mais importantes sociólogos da educação brasileira, Luiz Pereira, que no mestrado esteve sob a orientação de Florestan Fernandes, o qual, por sua vez, fora aluno de Fernando de Azevedo, em uma comunicação apresentada no II Congresso Brasileiro de Sociologia, em março de 1962, fazia a seguinte observação sobre o pensamento dos educadores:

... (os educadores) têm falhado no plano interpretativo do seu conhecimento, por não atentarem adequadamente à natureza das conexões estruturais e funcionais do sistema escolar com os demais integrantes do sistema social global. (Pereira, L. 1976, p. 158)

Ora, como no próximos capítulos procuramos exemplificar, a “obra militante” de Lemme objetivava exatamente divulgar entre os educadores a percepção dos condicionantes estruturais da educação escolar. Paschoal Lemme tinha no entanto clareza dos limites da divulgação de sua obra, em contraste com a dos demais educadores, como explicita em carta para Fernando de Azevedo¹¹.

¹¹ Lemme de 09/01/1952. In: *Memórias* 5, pp. 225-226

Marcando as diferenças: um cotejo dos manifestos de 1932 e 1934

O *Manifesto dos inspetores do Estado do Rio de Janeiro* (1934) é o trabalho que assinala a primeira expressão pública de uma clara diferença entre a percepção de Paschoal Lemme sobre as relações entre a educação (escolar) e as mudanças sociais, e a visão dessas mesmas relações no pensamento liberal dominante entre os educadores da geração de Lemme. Enquanto os liberais viam na educação escolar o instrumento por excelência para superar as desigualdades sociais, Paschoal Lemme reafirmava constantemente que não poderia haver uma educação democrática a não ser em uma sociedade verdadeiramente democrática, ou seja, em uma sociedade em que a igualdade entre os homens estivesse garantida. Essa visão o levou a se associar aos movimentos políticos liderados pelas forças da esquerda que, na época, se concentravam no Partido Comunista. Dizia ele em texto publicado em 1959:

Os educadores, em geral, assumem a atitude de portadores de uma “panaceia” que, aplicada à sociedade, com a necessária técnica pedagógica, seria o fator fundamental da transformação social. Isolam-se assim das outras forças progressistas que atuam na sociedade, especialmente as mais organizadas, ou seja, os partidos políticos, as organizações sindicais e estudantis...

(Lemme: 1988, *Memórias 3*, p. 174).

Esse trecho escrito mais de duas décadas depois do trabalho nas reformas educacionais do Distrito Federal junto a dois dos “cardais da educação” reafirma sua convicção sobre os limites da educação. Foi para enfatizar estes limites que ele, muitos anos antes, no *Manifesto dos inspetores do Estado do Rio de Janeiro* (1934), propunha uma inflexão na forma de perceber o papel da educação, em diálogo com o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* de 1932.

O cotejo entre os dois manifestos¹² tem por objetivo por em relevo o gradativo distanciamento ideológico de Lemme em relação ao pensamento educacional hegemônico entre os educadores de sua geração. A estrutura dos dois manifestos, transcrita abaixo, já indicava aspectos da continuidade e descontinuidade entre os dois documentos e as premissas do debate que tentou desenhar no campo da educação.

Os títulos dos manifestos são elucidativos sobre a importância atribuída à “reconstrução educacional” iniciada pelas reformas educacionais em 1920, pois, apesar das diferenças de visão sobre as condições em que elas deveriam ser realizadas, ambos os documentos se intitulam de “A reconstrução educacional”.

MANIFESTO DE 32	MANIFESTO DE 34
Introdução	Introdução
Reformas e reforma	O que diz a história
Finalidade da educação no Brasil	A educação no Império
O Estado em face de educação	O que faz a República
A função educacional	Tentativas
O processo educativo	Iniciativas particulares
Plano de reconstrução educacional	<i>O manifesto dos pioneiros</i>
A unidade de formação de professores e a unidade de espíritos	O ambiente do Estado do Rio de Janeiro
O papel da escola na vida e sua função social	O plano de reconstrução educacional do Estado do Rio de Janeiro
A democracia – um programa de longos deveres	Movimento das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro
	A ação da inspetoria. Curso de férias.
	A matéria de pregação
	Conclusões

¹² O *Manifesto dos Inspectores do Estado do Rio de Janeiro* (1934) encontra-se publicado ao final deste volume, e pode ser consultado pelo leitor. Os dois manifestos, foram publicados na íntegra no *Memórias 4* – o de 1932 (pp. 295-325) e o de 1934 (pp. 353-390). Na continuidade deste capítulo, em virtude do número de referências aos dois manifestos não me remeterei às páginas das citações.

Pioneiros e inspetores afirmam a necessidade de as reformas se apoiarem nos conhecimentos tributários do desenvolvimento científico, sobretudo no campo da psicologia e da sociologia, como referências para o processo de renovação da escola. A fé na ciência, era um valor incontestável ao início do século XX, assim como a ideia de *modernização* da sociedade e do aparelho escolar. O conjunto dos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento psicológico e cognitivo e o progresso tecnológico abriam novas perspectivas para a formação do magistério e para a construção de uma “Escola Nova”.

Há no entanto, a explicitação de diferenças importantes, – por parte do manifesto redigido por Lemme (o dos inspetores), em diálogo com o “Manifesto de 32” – que merecem uma análise mais detalhada, pois representam as inflexões propostas por Paschoal ao “pensamento pioneiro”.

Enquanto os *pioneiros* se dirigem “ao povo e ao governo”, os *inspetores* falam “ao magistério e à sociedade fluminenses”. Especular sobre os significados dessas diferenças ajuda a elucidar algumas das discontinuidades entre as duas propostas de “reconstrução educacional”. No contexto do *Manifesto dos inspetores* pode-se supor que ao dirigirem-se “ao magistério e à sociedade fluminenses” visavam desencadear um movimento que procurava incorporar a “sociedade civil” à tarefa de reconstrução educacional/social; essa incorporação da sociedade fluminense e dos professores (responsáveis diretos pela educação escolar) na luta pela reconstrução educacional, possibilitaria a ampliação da reflexão sobre o sentido político de garantir uma escola de qualidade para todos os cidadãos. A incorporação da população na pressão sobre o estado permitiria a tomada de consciência do poder que adquiriam com a mobilização social. A exclusão do governo, da condição de interlocutor explícito, indicava a desconfiança em relação às “classes dominantes” que contaminam com os seus interesses a governo no estado capitalista. Essa mudança de interlocutores evidenciava claramente o desejo de questionar o caráter meramente técnico da ação dos educadores, conclamando-os

a se associarem aos movimentos políticos mais amplos emergentes na sociedade civil, desde a década de 1910.

A substituição do termo “povo” por “sociedade fluminense” pode também significar a intenção de reiterar o *status* da cidadania ao “povo”, em seu direito de participar da definição do projeto de reconstrução nacional, através da educação.

Nos subtítulos dos manifestos encontramos outras indicações de diferenças fundamentais: enquanto o "Manifesto de 32" coloca-se predominantemente no plano das afirmações de caráter doutrinário que deverão fundamentar a política educacional pelo grupo de intelectuais da educação, o dos Inspectores (34) demonstra uma grande preocupação em contextualizar historicamente a educação brasileira (reconhecendo a ignorância por parte da maioria da população das raízes históricas da exclusão social responsável pelos problemas da sociedade, entre eles os da educação); registram ainda o trabalho já desenvolvido no Estado do Rio pelos inspetores signatários. Ao descrever as linhas de atuação dos inspetores, o *Manifesto* estaria assinalando a competência para o trabalho de reconstrução educacional que se propunham desenvolver.

As introduções dos manifestos assinalam das características dos dois grupos, como por exemplo – a que vieram, de onde falam e para quem.

O *Manifesto dos pioneiros* vem para,

imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, e que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma ação clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades.

Os pioneiros falam da condição de “educadores de mais destaque” ... “que tomaram posição de vanguarda na campanha de renovação e educacional (...)”.

E, dirigem-se “(...) em documento público ... definindo, perante o público (povo) e o governo, a posição que conquistaram e vem mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional”.

Os pioneiros propõem-se a dar seqüência a um movimento “que os arrastou”; ser “arrastado” estaria aí para enfatizar a impossibilidade desses educadores resistirem ao apelo do “novo”, do que é “científico”, do que caminha no sentido da “civilização”. Falar em “documento público” é ter uma dupla convicção: da legitimidade de sua autoridade na matéria (educação), e de que o que propõem é do “interesse público”, viável e decorrente de uma posição “conquistada” e “mantida” na luta contra o caráter excludente e ultrapassado da “escola tradicional”.

O *Manifesto dos inspetores* vem a público dar um balanço da sua atuação durante um ano no serviço público,

ao iniciar-se o período escolar de 1934, julgamos de oportunidade o nosso pronunciamento de público, em face dos fatos concretos que exprimem o ambiente educacional fluminense. (...) nossa palavra aqui deve ser considerada como uma resposta às críticas que no âmbito das ideias, suscitamos...

Falam na condição de “Inspetores de ensino do Estado do Rio de Janeiro, para a qual ingressamos através de concurso, na administração Celso Kelly (...)” e, dirigem-se,

(...) ao Magistério do estado e a todos que de alguma forma, procuraram interessar-se pelo nosso trabalho (...)

(...) dirigido, pois a aliados e contrários, nesses últimos se compreendendo a ponderável massa amorfa dos que ainda se conservam indiferentes (...)

São bastante claras as diferenças de perspectivas dos dois manifestos. Embora ambos os grupos venham em nome dos “novos ideais”, nem esses ideais são inteiramente iguais, nem os caminhos de sua realização se definem pelas mesmas questões.

Os inspetores se qualificam a falar ao público, como profissionais “concursados” e, na condição de “servidores públicos”, sentem-se no dever de prestar contas aos cidadãos, sobre as impropriedades das críticas que estariam circulando a respeito da sua atuação.

Falam a todos os que se interessaram pelo trabalho desenvolvido – “aliados e contrários”. O desconhecimento dos educadores, sobre a necessidade de uma nova abordagem das questões educacionais levando em conta os impactos da estrutura econômica sobre as condições de vida, e por consequência da própria escolarização, se tornou um dos principais alvos do trabalho posterior de Paschoal Lemme.

À afirmação inicial do *Manifesto dos pioneiros* de que,

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos anos e reconstrução nacional.

O *Manifesto dos inspetores* retruca que,

(...) mais um grito enérgico “ao povo e ao governo” sobre os destinos que os aguardam se obstinam-se em não querer olhar de frente para este problema de importância tal que “nem os de caráter econômico” lhe podem disputar a primazia nos planos de “reconstrução nacional”. (...) E o povo, coitado, o povo, que só sente a preponderância dos problemas econômicos na hierarquia de todos os que o atormentam, não chegou sequer a perceber que lhes atiravam essa tábua de salvação (...)

No item em que fala da ação já desenvolvida pelos novos inspetores, no primeiro ano de atuação, estão caracterizadas as estratégias de gestão do sistema de ensino com a distribuição territorial das escolas, com a articulação com as famílias (círculos de pais e professores), com regras atingindo o mercado de trabalho (criação de creches nas fábricas), com a exigência do estado garantir cuidados mínimos de saúde, com infraestrutura básica para a democratização escolar:

Estudava-se um plano mais equitativo e razoável de distribuição das escolas. Fundavam-se e reorganizavam-se caixas escolares. Estimulava-se a criação de círculos de pais e professores. Instituíam-se o quadro do magistério pré-escolar, obrigando-se as instituições fabris à manutenção de creches para filhos de operários. Abria-se concurso para provimento dos cargos de diretora de duas “escolas de saúde”. (...) visou-se o magistério

atual, em plena atividade de funções, através de uma propaganda de ideias novas, dando-se oportunidade, tanto quanto possível, a todos, para que delas tivessem conhecimento e delas participassem:

Há, ainda uma clara preocupação com a formação do magistério através da propaganda de ideias novas para que se conseguisse uma adesão consciente ao processo de renovação da educação. Tem-se neste aspecto um indício de continuidade ao projeto dos pioneiros. Aliás, como já assinalado, Paschoal Lemme nunca criticou a renovação pedagógica, embora tenha trabalhado no sentido de caracterizar os limites dessas transformações.

Não seria possível integrar segmentos mais amplos da população ao projeto de reconstrução educacional, sem as condições “materiais” para essa participação (creches, caixas escolares, plano mais equitativo de distribuição de escolas...); e, nesse sentido os inspetores diferenciavam-se dos pioneiros conforme a crítica abaixo subentende:

... dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, (...) não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país.

... Tudo confirmando a impossibilidade de reformas educacionais sem base numa sólida estrutura econômica, o que vale dizer, na organização do trabalho livre, que faça da educação uma verdadeira necessidade social, sentida e baixo para cima.

O texto dos inspetores confirma a impossibilidade de modificações duradouras no campo da educação, sem que ocorram modificações na estrutura econômica. A “organização do trabalho livre” proporcionará alterações na estrutura econômica que levarão a educação a ser sentida como uma verdadeira necessidade. As reformas educacionais, quando não articuladas a mudanças sociais mais profundas, acabam por se impor de cima para baixo, o que em parte explicaria o seu fracasso, uma vez que na ausência de condições materiais e sociais básicas a urgência da sobrevivência não dei-

xaria espaço para os investimentos em tempo, físico ou psicológico, para a dedicação aos estudos. A democratização da escola dependeria, no entender dos inspetores, por mudanças no plano da distribuição da riqueza garantindo uma sociedade mais igualitária.

Os pioneiros, diferentemente, não têm dúvidas a respeito da prioridade educacional nas mudanças sociais. É por isso que declaravam

(...) a serena confiança na vitória definitiva de nossos ideais de educação. Em lugar dessas reformas parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas, o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas à grande reforma (a social/ZB), em que palpitará com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.

A educação é o “coração” da estrutura da sociedade. Esta imagem articulada à frase inicial e às inúmeras alusões ao longo do “Manifesto de 32”, sobre o papel dinamizador da educação, indicam a certeza do êxito do programa de reconstrução educacional no projeto de reconstrução social.

Ao final do manifesto, reiteram que

... as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de colaboração.

Os pioneiros estão querendo convencer os interlocutores de que, para consolidar o processo “revolucionário” dentro de uma ordem democrática, precisariam de uma “nova” política educacional. Só ela garantiria as virtudes necessárias ao cidadão para enfrentar os riscos da liberdade. O liberalismo atravessava, desde o início da república, uma fase em que era alvo de críticas bastantes contundentes, sobre o papel desagregador que vinha tendo na organização social. O pensamento integralista, bastante influente entre os católicos, vinha por sua vez apontando os sérios riscos da proposta de Escola Nova, dos liberais.

Bem diferente é a perspectiva do *Manifesto dos inspetores* a respeito do lugar da educação na esfera social. Nas conclusões afirma,

... a nossa pregação teve, conscientemente, de alargar-se para além do âmbito estreito de uma pura renovação escolar e ir até o ambiente social onde a escola se contém. Porque a expressão da verdade é a seguinte: **a renovação escolar não pode ser realizada “integralmente” sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista**, a qual corresponde uma consciência social incompatível com a escola científica.

(...) é por isso mesmo que nós, dentro de nossa propaganda, **não nos limitamos a uma revisão de métodos de ensino, nem ficamos na pregação das ideias doutrinárias que geraram esses métodos.**

Tivemos coragem de dizer claro à sociedade fluminense que **a renovação que propúnhamos estava muito mais fora da escola do que dentro da escola**; dependia muito menos da compreensão que sobre o assunto pudesse ter o mestre do que a consciência social que possuísse a massa laboriosa do Estado do Rio.

Esse texto define claramente onde está o cerne da descontinuidade proposta em relação ao "Manifesto de 32". A reforma integral da educação pressupõe mudanças na estrutura social. A estrutura capitalista estaria gerando uma consciência social incompatível com os novos ideais. Embora não fique muito claro no texto o que querem significar com a expressão “escola científica”, é possível supor – com base no item que denominam de “matéria de pregação”, e que trata dos “fundamentos sociais da transformação escolar” – que se refiram ao futuro da escola em uma sociedade “sem classes” ... Assim é que, ao explicar a evolução social, naquela parte, afirma,

Um homem novo surge, portanto, dentro de uma nova sociedade que se afirma, dia a dia, em marcha para uma sociedade futura, caracterizada pela divisão racional do trabalho e em consequência pela mais estrita independência entre os homens.

Isso redundaria necessariamente em maior coesão, maior solidariedade entre esses homens, dando margem a que todos, extintas as castas e classes que hoje os dividem e se combatem entre si, tenham oportunidade igual para se afirmarem como valores sociais.

Em que pesem as diferenças destacadas – pelo cotejo dos dois manifestos entre o pensamento de Lemme e dos outros educadores pioneiros – sobre o papel da educação nas transformações sociais, é possível perceber nos extratos de textos do próximo capítulo, que as questões da educação em uma sociedade de classes era tema de reflexão de todos eles.

A geração dos pioneiros era quase toda constituída de autodidatas. Poucos, dentre eles, tiveram uma formação escolar básica voltada para a carreira do magistério. A experiência de Paschoal Lemme estava entre essas exceções: fez o curso normal, foi professor primário e secundário e tinha portanto uma experiência direta com o cotidiano escolar. Conhecera diretamente as condições de trabalho dos professores, as dificuldades do alunado, as exigências sociais para o bom andamento da aprendizagem, as dificuldades de todos os tipos para se garantir uma escolaridade de qualidade para todo o povo:

O ambiente (da escola) era desprovido de qualquer conforto, inclusive com falta de água potável de qualidade razoável e de aparelho sanitário decente (...) O meio era muito pobre, e a crianças iam quase todas descalças, levando pouca alimentação e bebendo água de um poço de qualidade duvidosa.

Na escola primária em que trabalhou, na zona rural, ele conheceu o inspetor Deodato de Moraes que o convidou para coordenar o trabalho de ensino agrícola nas escolas rurais, num ambicioso projeto que deveria ter desdobramentos sobre a alimentação dos alunos. A falta de apoio governamental inviabilizou em pouco tempo o projeto.

Algum tempo, depois de ter quase abandonado o magistério, Lemme foi convidado pelo seu mestre Teófilo Moreira para voltar à escola Vinconde de Cairu, agora como professor de complementos de matemática na 7ª série. Jonatas Serrano – que era o responsável pela Subdiretoria Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública, na administração de Fernando de Azevedo – e que conhecera a

seriedade e compromisso do trabalho desenvolvido por Lemme na escola rural, o levou para o trabalho na administração pública.

Pouco depois, e em função dos novos encargos, passou a frequentar a ABE (Associação Brasileira da Educação), debatendo junto como os outros educadores as questões da educação. Participando da administração pública e pensando alternativas em termos de políticas educacionais, formaram-se os primeiros “profissionais da educação”. A trajetória de Paschoal Lemme – no magistério, no ensino rural e técnico e, posteriormente, atuando junto aos principais responsáveis pela organização do sistema escolar público – permitiu que sentisse diretamente os limites das ações no plano educacional. Experimentou cotidianamente os limites estruturais e políticos enfrentados pelas reformas e projetos educacionais. O contato com a literatura marxista, seguramente foi decisivo para o aprofundamento de sua reflexão, sobre as raízes sociais e econômicas das questões educacionais, que viria a conferir um caráter singular à sua posição entre os pioneiros da Escola Nova no Brasil.

Educação e sociedade: um debate

Trabalhando nas reformas de ensino, Paschoal Lemme, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira viam-se permanentemente refletindo sobre as condições de educação da população. Neste capítulo utilizamos textos dos três pioneiros como recurso para simular um debate, entre eles, sobre as relações entre educação e sociedade, e assim apresentar as convergências e distanciamentos destes educadores na compreensão dessas relações.

Eles não tinham dúvidas sobre a responsabilidade do estado em matéria da educação. O trabalho desenvolvido junto às administrações de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira foram vitais para que Paschoal Lemme por um lado, valorizasse o trabalho na administração pública, mas por outro, percebesse os limites de ações político-pedagógicas em sociedades profundamente desi-

guais, como a brasileira. Mesmo depois de se distanciar da crença, no poder de transformação das desigualdades sociais pela educação, da maioria dos educadores de sua geração, ele manteve a convicção no valor do trabalho por eles desenvolvido na administração pública, pois como afirmavam no “Manifesto de 32”,

... cabe evidentemente ao estado a organização dos meios (...) que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única” (...) (o estado) está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. (*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. 1932)

A escola comum para Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo

A proposta de escola “comum ou única” foi objeto de muita debate entre esta geração de educadores. Anísio, por exemplo, reagiu inicialmente a uma proposta de Carneiro Leão sobre a escola única, mas foi gradativamente reformulando o seu pensamento até formular o conceito de escola comum, continuada e progressiva.

Para Anísio, um dos maiores obstáculos à criação de uma escola comum e pública era o do sistema de ensino, que mantinha em seu interior dois subsistemas: uma escola pública *a que só tinha acesso uma minoria*, e uma escola para os pobres, tal qual a primeira escola em que Paschoal Lemme lecionou. As classes dominantes, que realmente influíam nos rumos das sociedades, não precisava da escola comum;

A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era **um programa e currículo para privilegiados**. Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual ele pudesse participar da elite. (Teixeira: 1968, p. 29, grifos meus)

A ideia de educação comum inverteria essa relação: propunha “dar ao rico a educação conveniente ao pobre”. Para Anísio, a dualidade do sistema escolar era reforçada por dois equívocos simultâneos que alimentavam a política educacional brasileira:

- a concepção mística, ou mágica da escola, pela qual toda e qualquer educação tem valor absoluto e, por conseguinte, é útil e deve ser encorajada por todos os modos;
- a concepção de educação escolar como um processo de passar ao nível da classe média e ao exercício de ocupações leves ou de serviço, e não de produção.

A educação comum para Anísio Teixeira igualaria todos os cidadãos sem distinguir “os que precisavam dos que não precisavam trabalhar”, mas educaria a todos para o trabalho, em “uma sociedade hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente” (op. cit. p. 29).

Essa mesma ideia é cara a Fernando que, como Anísio, vê a escola comum (pública) como uma instituição que deveria tomar como principal referência o cidadão comum, afastando-se cada vez mais do modelo da educação “tradicional” que só se ocupava das elites. Nas suas palavras:

Era preciso, pois, examinar os problemas de educação do ponto de vista, não de uma estática social (que não existe senão por abstração), mas de uma sociedade em movimento:

Não dos interesses da classe dirigente, mais dos interesses gerais (de todos), para poder abraçar, pela escola que é uma instituição social, um horizonte cada vez mais largo, e atender, nos sistemas escolares, a variedade das necessidades dos grupos sociais. (Azevedo: 1958, p. 51)

Esta é a tônica que justificava o projeto de educação comum e continuada dos pioneiros: uma base comum para todos os cidadãos e a possibilidade de continuação escolar a todos, segundo as suas aptidões e interesses articulados às necessidades da própria sociedade. Fernando de Azevedo esclarece o sentido dessa educação:

Instituição que reflete a cultura média de um povo e em que se assenta toda a educação superior, ela contribui para atenuar senão apagar a antinomia entre a cidade e o campo, a reduzir as barreiras entre as classes, a fornecer e alargar a base comum as diversidades regionais (...) (Azevedo: 1956, p. 56)

Entre as muitas definições de Anísio sobre educação comum há uma que me parece a que melhor condensa a ideia de uma instituição formadora de uma hierarquia de capacidades:

(...) a criação da nova escola comum para todos, em que a criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, vontade e caráter, hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Esta escola formava a inteligência, mas não formava o intelectual. O intelectual seria uma das especialidades de que a formação posterior iria cuidar, mas que não constitui objeto dessa escola e formação comum (...) (Teixeira: 1968, p. 12)

Embora avaliasse os EEUU como uma experiência “única no mundo” em termos de regime capitalista, pois graças à ética protestante desenvolvera riqueza que pode proporcionar um “nível de vida invejável” para os cidadãos, ele reconhecia, mesmo para aquele país que tanto admirava, a iniquidade do seu regime distributivo. Para ele, só a escola pública teria as condições de corrigir essas distorções;

A escola pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito dos trabalhadores; antes são estes os pontos fundamentais por que se afirma a viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável. (Ibid, p. 12)

O debate sobre as características da educação democrática sempre passou por um modelo de escola que fornecesse uma base comum de formação, fosse a *common school* inglesa ou a *école unique* francesa. Anísio, dos três pioneiros, foi o que mais escreveu sobre o tema.

Paschoal Lemme e a escola pública

Para Paschoal Lemme a defesa da escola pública era uma das muitas reivindicações da sociedade brasileira na direção da sua emancipação. Diferentemente da crença arraigada no poder da educação, ele não acreditava na equalização das oportunidades sociais pela democratização do acesso à escola. Aliás, como fica claro no texto abaixo, ele condiciona o próprio acesso à educação às transformações sociais;

A verdadeira igualdade de oportunidade para todos, em matéria de acesso à educação e à cultura, continua sendo o grande sonho da “democracia” americana, uma vez que a desigualdade econômica traz, necessariamente, como consequência, a desigualdade de acesso à educação e a cultura. (...) Essa é a grande ilusão de muitos educadores que é preciso desde logo esclarecer: somente uma sociedade verdadeiramente democrática pode proporcionar educação completamente democrática, ou melhor, não há educação democrática sem sociedade democrática. O caráter da educação resulta do caráter da sociedade que a ministra e não o contrário, como ainda hoje pensam muitos educadores e pessoas mais ou menos desprevenidas. (Lemme: 1961, p. 21)

Paschoal Lemme era pois bem mais cético do que a maioria dos educadores da sua geração, a respeito do efeito corretor de uma escola renovada sobre as iniquidades sociais e a miséria produzidas pelas relações sociais na ordem capitalista. As reformas de ensino eram necessárias sim, mas insuficientes do ponto de vista do projeto de uma sociedade verdadeiramente igualitária. Sem as transformações da própria estrutura social capitalista, responsável pela divisão social do trabalho – trabalho manual sobre responsabilidade dos pobres, e trabalho intelectual privilégio dos ricos – a própria escolarização ficaria prejudicada em virtude das condições distintas de socialização familiar.

O “velho” e o “novo” em educação

Criar uma “educação nova”, mais adequada às exigências da sociedade industrial que vinha se impondo como uma exigência

inescapável – e para a qual escola funcionaria como uma preparação do solo para que ela florescesse – é um desafio que esses educadores experimentaram dentro do sistema público. O esforço de “modernização do ensino”, como Paschoal Lemme gostava de qualificar o movimento autodenominado de renovador, era uma tarefa necessária, que em sua perspectiva não precisava esperar por uma “revolução social” para se fazer. E é neste aspecto que Lemme ancorou sua ação no campo profissional, assumindo como servidor público um lugar, entre os educadores, no movimento de renovação escolar capitaneado pela reformas de ensino.

Circulavam entre os educadores muitas representações sobre o sentido da construção de uma nova ordem social que acertasse o passo com as nações civilizadas. Havia entre eles uma preocupação comum com a superação da velha e injusta organização social, onde imperava a dominação oligárquica. Reformar a educação que se desenvolvera para uma outra realidade, um outro mundo e uma outra sociedade – a Velha República – parece ter sido o que levou todos eles, inclusive Paschoal Lemme, a opor o novo ao velho.

Para Fernando,

A cada época, na marcha da civilização, correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades. (...) Ora, não podia permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições de trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou a modificação nas condições e nas normas da vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e de sentir e nos sistemas de ideias e de conceitos (...) (Azevedo: p. 44)

Para Anísio, a renovação escolar prepararia o povo para a democracia e garantiria assim as condições para a superação do atraso social e econômico em relação ao mundo desenvolvido;

Devemos esperar que a mentalidade da nação, sob o impacto das mudanças sociais e da extrema difusão de conhecimentos da vida moderna, venha, gradualmente, a substituir seus conceitos educacionais, ainda difusos e místicos, pelos novos conceitos técnicos e científicos, e a apoiar uma reconstrução escolar, por meio da qual se estabeleça para os brasileiros a oportunidade de uma educação contínua e flexível, visando prepará-los para a participação na democracia, ideal político herdado do século XIX, e também para a participação nas formas novas de trabalho de uma sociedade economicamente estruturada, industrializada e progressiva. (Teixeira: 1954, pp. 26-27)

O processo de superação do “velho” pelo “novo” sob a ação da educação tem, para Anísio Teixeira, raízes históricas bem profundas, como evidencia o autor no texto abaixo, ao se referir a ação (educativa) dos jesuítas (Companhia de Jesus):

O Brasil amanheceu para a história ainda em pleno Renascimento, e em coincidência com a eclosão do surto humanista, mas, sob a influência intelectual e espiritual da jovem Companhia de Jesus, organizada como a força da vanguarda da contrarreforma religiosa.

Por isso mesmo, não haveria de ser o Brasil um campo para a afirmação do individualismo europeu, que se vinha afirmando, decorrente da Reforma e do livre-exame, por ele deflagrado e que se ampliou além do que ela pretendeu. Pelo contrário teve como destino ser um novo mundo de compensação ao que do Velho se perdera. (Teixeira: 1954, p. 7)

No caso de Paschoal Lemme a questão do novo x velho passaria pela ação das “forças progressistas” no campo da educação, sempre entravada na sua “marcha” pelo “obscurantismo” das “forças reacionárias”, que teria na Igreja Católica o seu centro. Enquanto Anísio Teixeira louvava o trabalho educativo dos jesuítas – que foram seus educadores – Lemme durante a “campanha” pela formulação da Lei de Diretrizes e Bases, na década de 1950, criticava fortemente os interesses da Igreja Católica, em vários jornais:

Não é pois de estranhar que, no momento em que o país se lança, pelas suas forças mais progressistas, na procura de novos padrões de educação, que correspondam ao estágio de desenvolvimento para o

qual vamos penosamente nos encaminhando, encontre pela frente todo o peso da tradição da Igreja Romana e seus aliados a impedir essa limpeza do caminho, o que só pode ser feito, evidentemente, em detrimento de seu predomínio secular obscurantista.

O esforço desses elementos mais reacionários, que passaram a uma ofensiva violenta, (...) explica-se perfeitamente dentro deste quadro da luta do novo contra o velho. (Lemme: 1959, pp. 25-26)

Paschoal Lemme, ao analisar historicamente a educação a descreve como um fenômeno social que não teria a autonomia que os educadores da sua geração lhe atribuí:

... a educação, o ensino, são fenômenos de caráter histórico, que variam de acordo com a época, com o tipo de sociedade e até com o ambiente particular em que o indivíduo vive. A educação escolar propriamente dita é um fato tardio na história, e a educação pública, então, é relativamente recente, produto de condições determinadas de um período histórico. (...) a educação escolar, o ensino, em suas características fundamentais dependem do estágio de desenvolvimento de cada comunidade, e não o contrário. Em resumo: **escola por si só, não cria desenvolvimento; escola profissional não cria indústria; universidade não promove por si mesma as condições para a pesquisa e para a criação científica** em nível superior. (Lemme, 1959, p. 22, grifos meus)

Lemme sublinha ainda o caráter artificial da escola no ambiente rural, onde ela demonstra-se “incapaz de trazer qualquer ajuda significativa para as camadas mais necessitadas da população”. As tentativas de adaptar a educação ao meio rural podem ser equívocas, pois

(...) em alguns lugares criaram escolas típicas rurais, talvez com a condenação ao artificialismo das outras, as escolas comuns. Mas os homens do interior as recebem com desconfiança, pois dizem lá com eles que os filhos vão para a escola para aprender, e não para trabalhar de enxada (...) desejam a escola como um instrumento de mudança de condição para os filhos, de abandono da vida dura que levam (...) (ibid, p. 40)

Educação e mudança social

A questão da função da escola sempre foi objeto de reflexão dos educadores. A geração dos pioneiros defendia enfaticamente, a necessidade da implantação de um sistema público de ensino, em todos os graus, como o único capaz de proporcionar as condições de mudança social. Quanto à importância de uma educação pública como um direito de todos os cidadãos, sem nenhum tipo de discriminação, não havia pontos de divergência. As diferenças começam a aparecer quando o tema da função social da educação é articulado ao das classes sociais.

Na escola pública, como sucede no exército, **desaparecerão as diferenças de classe** e nela todos os brasileiros se encontrarão, para a formação comum, igualitária e unificadora, a despeito das separações que vão depois ocorrer. Exatamente porque a sociedade é de classe é que se faz ainda mais necessário que as mesmas se encontrem em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levados em conta e onde se crie a camaradagem e até a amizade entre elementos de uma e outra. (Teixeira 1954, p. 30, grifos meus)

Percebe-se neste texto de Anísio Teixeira a perspectiva de que escola é uma instituição capaz de “neutralizar” os efeitos da estrutura social. A ideia de *formação comum, igualitária e unificadora* é coerente com o ideário liberal de que dada as igualdades de condições escolares, as diferenças que emergiriam durante o processo de escolarização, seriam decorrentes das diferenças individuais.

O exército é, para Anísio, o modelo de organização adequada à formação unificadora indispensável à manutenção da ordem social. A nova escola pública garantiria as condições para preparar uma sociedade democrática, uma vez que a sociedade viveria a experiência de um convívio “igualitário” entre as classes, preparando para o desenvolvimento das diferenças socialmente justas, porque fundamentadas nos “dons e aptidões naturais”. As escolas públicas preparariam assim as crianças e jovens para a vida democrática. É o modelo da educação para a democracia do educador

americano John Dewey, com quem Anísio Teixeira estudou, e do qual tornou-se um dos principais divulgadores no Brasil.

O tema das classes sociais está bastante presente nas reflexões desses pioneiros; para eles a educação teria um importante papel na qualificação dos membros da sociedade à mobilidade social; as classes sociais nas sociedades capitalistas modernas são abertas, diferentemente das estruturas hierárquicas que, como as castas, seriam impermeáveis ao convívio, necessário para proporcionar condições de *camaradagem e até a amizade entre elementos de uma e outra*, conforme propunha Anísio Teixeira, no texto citado acima.

Eis como Fernando de Azevedo avalia as classes sociais, em seu famoso livro *Sociologia educacional*:

... se não temos mais castas, temos classes em quase todas as sociedades modernas. O primeiro regime, o de castas, é determinado pela presença, e o segundo, o de classes, pela ausência de estratificação hierarquizada das classes e, portanto do princípio de transmissão hereditária. Uma aristocracia associa-se quase sempre a uma situação privilegiada de fortuna e é, antes de mais nada, hereditária. Uma classe (...) é aberta; ela tem "parvenus" (homo novus) e desclassificados (...) (é esse fenômeno de mobilidade social vertical que consiste num constante deslocamento de pessoas, ideias e práticas de conduta, de uma classe para outra, é essa capilaridade social que falta aos regimes de casta e graças à qual se universalizam as necessidades e se intensifica a produção...

(Azevedo: 1964, p. 193)

Classes abertas à mobilidade ascendente e descendente expressavam um tipo de formação social que poderia abrigar a tão desejada igualdade de oportunidades sociais. Esses educadores estão vivendo uma época em que essas possibilidades não são só teóricas; alguns deles, como o próprio Azevedo, experimentaram o valor da educação para a reconversão da posição social: foi graças à escola que ele pode evitar que a decadência material da família repercutisse em mobilidade vertical descendente.

A tematização das relações entre a educação e a sociedade aparece subjacente a praticamente todas as questões trabalhadas, por esses autores. As interferências do mundo econômico nas con-

dições de escolaridade das diferentes classes sociais é um tema de reflexão comum.

Anísio Teixeira percebia claramente o papel das condições de vida, como variável interveniente, no desempenho escolar. Sua avaliação desenvolve-se por um ângulo que, somente ao final da década de 70 será aprofundado a partir do conceito de capital cultural formulado por Pierre Bourdieu, como o texto de Anísio, na década de 1930 pode exemplificar:

Crianças, filhas de intelectuais ou de homens educados e ricos, com um ambiente doméstico e social avançado, rodeadas de livros, de revistas, de sugestões de toda a ordem para lerem, aprenderem por si e assim se educarem, a elas não será de admirar que baste a escola suplementar à ação do lar, tomando a si apenas a tarefa de iniciá-los nos segredos da leitura, da escrita e dos cálculos simples. O mais fará a própria educação de casa. (...) Outro é o caso do brasileiro, entretanto. As crianças de elevado padrão de vida são as crianças exceção, privilégio de uma pequena minoria. A criança do povo só tem a escola, nem livros, nem, o que é pior, a necessidade da leitura. (Teixeira: 1953, p. 63)

Essa consciência das interferências das condições de vida material no processo de escolarização, era uma das tônicas da argumentação de Lemme fortemente ancora na perspectiva marxista da divisão de classes.. No entanto na percepção de Anísio Teixeira a ênfase recai sobre o lado intelectual e cultural de famílias “com ambiente doméstico e social avançado”.

Em contraste com a visão marxista de Lemme, que identifica a estratificação social como resultado da divisão social do trabalho, Anísio Teixeira influenciado pela matriz liberal-funcionalista acredita na distribuição harmoniosa dos homens na sociedade, preenchendo funções e ocupações de acordo os “dons e aptidões naturais”, desde que tenham acesso a uma educação escolar de qualidade que permitam o desenvolvimento de suas potencialidades.

Só posso compreender a educação como o processo de preparação e distribuição de homens pelas diversas ocupações que caracterizam a vida humana na atualidade. (Ibid, p.62)

A visão de Anísio identifica-se com a perspectiva de Durkheim de *divisão do trabalho social*, que teria sido decorrente da necessidade de otimização do tempo e dos recursos, para atender a necessidades básicas da vida de todos, em sociedades crescentemente urbanizadas. A perspectiva funcionalista supõe que a sociedade, à semelhança todos organismos, precisaria da colaboração harmônica de indivíduos (equivalentes aos órgãos, dos seres vivos) que, sendo dotados de talentos diferentes preencheriam as funções necessárias ao bom funcionamento da vida social. A pobreza material transmuta-se em pobreza cultural, a qual, só a escola de qualidade poderá corrigir. E é a deficiência cultural que inviabiliza a própria melhoria das condições de vida das populações pobres.

A escola deve ensinar a todos a viver melhor; a ter a casa mais cuidada e mais higiênica; a dar às tarefas mais atenção, mais meticulosidade, mais esforço e mais eficiência; a manter padrões mais razoáveis de vida familiar e social; a promover o progresso individual, através dos cuidados de higiene e os hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento. (Ibid. idem)

Neste texto aparece o preconceito – muito comum, sobretudo entre as camadas médias da sociedade – em relação à pobreza. Os pobres não “vivem melhor” porque não valorizam determinados hábitos, ou porque lhes falta “cultura”. Anísio Teixeira nesta formulação parece subestimar as condições materiais necessárias à produção do bem estar. Aí está presente o estigma da sujeira, falta de higiene, desvalorização da ordem e da saúde, o comodismo, apatia etc. Para ele, a educação escolar renovada corrigiria esses maus hábitos culturais e promoveria o “progresso individual”.

Bastante diferente é a visão de Lemme, sobre a mesma questão:

Não basta ensinar a ler e a escrever, nem somente os preceitos de higiene, ou plantar melhor, pois esses não são os instrumentos básicos para a mudança da situação existente, por mais que isso possa escandalizar os educadores. (Lemme: 1959, p. 41)

Os artigos que Paschoal Lemme escreve, para os periódicos populares, têm uma linguagem simples e, frequentemente assumem o estilo de parábolas, com indiscutível apelo didático.

Na *Tribuna Popular* em 1946, falando da escola rural sublinha o caráter limitado da educação escolar face as precárias condições materiais de vida. A longa citação abaixo evidencia a distância do pensamento de Paschoal Lemme em relação aos dos educadores com os quais trabalhou:

Se um educador procura a influência da escolinha local nesse panorama, custa até a encontrá-la fisicamente. Como serviço público, muito mais importante é a agência de correios. (...) **O povo, é certo, tem uma crença mística na escola.** Mas, realmente, **ela muito pouco influi neste quadro.** Nada pode contra esse processo de decadência. Pouco acessível pela escassez, pela localização e pelas exigências (...) **incapaz de trazer qualquer ajuda significativa** para as camadas mais necessitadas da população. (...) **Não bastaria ensinar a ler e escrever,** nem somente preceitos de higiene, ou a plantar melhor, **pois esses não são os instrumentos básicos para a mudança da situação existente, por mais que isso possa escandalizar os educadores.** (Lemme: 1959, pp. 40-41)

Ele questiona, no mesmo artigo, a visão superficial e estigmatizadora sobre o homem do campo:

Sem assistência, sem crédito, sem garantias, vive essa gente em permanente instabilidade, podendo ser enxotada a qualquer momento da terra em que vegetam. Não plantam porque não têm recursos para matar a formiga, o grande flagelo, não têm os enxertos ou não sabem como obtê-los nas repartições oficiais de agricultura, ou ainda porque, sem segurança de permanecer onde estão, nada fazem além do imediato, sempre provisório. Não criam galinhas, porque a ração é cara. Para os porcos não há sobras de comida. (ibid p. 39)

Fernando de Azevedo, como Lemme, questiona que escola rural, à época muito valorizada em virtude do movimento do “ruralismo pedagógico”, possa provocar grandes melhorias à vida social dos trabalhadores rurais.

Sendo tão grandes as diferenças dos grupos rurais entre si e entre estes e os grupos urbanos, uma escola rural (primária) de tipo especial só concorreria para acentuá-las transformando-se em sistema fechado e em “escola de casta”, de separação entre os habitantes do campo e da cidade, em vez de trabalhar por ministrar a todos – (...) – uma educação de base comum para divergências técnicas, indiferenciada, portanto, e indispensável à coesão social. (Azevedo: 1964, p. 262)

Ao tratar da escola comum, Fernando de Azevedo está preocupado com a coesão social, tal como Durkheim. Daí resulta uma visão que, da mesma forma que Anísio Teixeira e, em contraste com Lemme, minimiza os efeitos das diferenças de classe no desenvolvimento da sociedade, e acreditava em uma educação de base comum para todas as classes capaz de contribuir para conciliar harmonicamente conflitos porventura existentes.

Mas, se todas as classes, superiores, médias e inferiores, constituem, com seus órgãos diversificados, um todo coerente e orgânico, que é o povo e a nação, as grandes reformas suscetíveis de durar serão somente aquelas em que os problemas de educação e cultura tiverem sido resolvidos não com um “espírito de classe”, mas com um espírito coletivo (...). (ibid p. 200)

Paschoal Lemme, como vimos, desde o *Manifesto dos inspetores*, questiona a visão da educação como “motor” das transformações sociais. A educação para ele é um fenômeno de superestrutura que não teria, na perspectiva da teoria marxista, a autonomia que pareciam supor os signatários do manifesto de 1932. Embora reconhecesse a importância de um trabalho de “renovação da educação” ele passa a ver, cada vez mais, a questão da educação como uma questão política e até mesmo partidária, dependendo da organização dos setores progressistas da sociedade civil como força política. Para ele, os movimentos sociais seriam a ponta de lança para a transformação da sociedade, e só com a mobilização de todos os cidadãos neste sentido se alcançaria as condições de uma efetiva renovação educacional.

Comentando as condições de êxito das reformas educacionais, escreve:

(...) não se dará mais um passo realmente positivo em matéria de reforma de ensino se os educadores não se decidirem a tomarem os problemas em suas próprias mãos, estreitamente unidos em suas entidades de classe, associações profissionais e de estudos de educação, sem qualquer discriminação de caráter político, ideológico ou religioso para lutar por uma legislação mais adequada para a educação e o ensino no país (...). (Lemme: 1959, p. 26)

Assinala ainda, a necessidade de incorporar “pais, professores e alunos”, quase sempre ausentes das discussões que afetam diretamente os seus interesses:

Essa congregação dos próprios interessados nos problemas específicos de educação e de ensino para debatê-los e encontrar os melhores caminhos corrigiria a tendência, que se vai generalizando, de tirar aos professores e aos educadores a iniciativa de tratar os problemas que lhes cabe, para entregar a corpos reduzidos de técnicos, que desligados da escola, do trabalho diuturno, do tratamento com os alunos reais e com as condições do meio em que agem, arvoram-se em árbitros absolutos das melhores soluções, que lhes são impostas de cima, com os piores resultados possíveis. (ibid p. 28)

Aqui Paschoal Lemme está se opondo à “transformação pelo alto” que, no entanto, parece ser adotada como a fórmula natural de organização de uma sociedade fundamentada na hierarquia das capacidades como propunham os “intelectuais da educação” que lideravam as reformas.

Subjacente à análise do texto acima, estaria a crítica de alguém que, tornara-se “técnico” por concurso público, mas que desenvolvia suas atividades profissionais fundamentado na experiência do “trabalho diuturno, do tratamento com os alunos reais e com (o conhecimento) das condições do meio em que agem”.

Fernando de Azevedo, por sua vez convicto da pertinência de uma sociedade hierarquizada em função das capacidades, manifesta a preocupação com a formação das elites. Após o ostracismo a que ficam relegados alguns dos Pioneiros, em função do “endurecimento” do governo Vargas, a partir de meados da década de 30, Paschoal Lemme em sua *Memórias* assinala que nunca teve tempo, nem condi-

ções materiais para desenvolver uma obra sistemática. Seus trabalhos acabaram tendo um sentido militante e pontual, relacionado a problemas muitas vezes conjunturais. Dedicou-se à produção de inúmeras obras no campo da sociologia e da educação que, como assinala anteriormente foram publicadas e divulgadas, inclusive com inúmeras reedições, pela Edições Melhoramentos¹³. Além disso, a distância ideológica que separava Fernando de Azevedo de Paschoal Lemme impediu que ele se empenhasse em ajudar a divulgar um ponto de vista discordante sobre o impacto das diferenças de classe sobre a educação escolar. As diferenças entre os pensamentos dos dois educadores são evidentes, no texto abaixo extraído do capítulo sobre educação e classes sociais do seu *Sociologia educacional*.

... como a política geral, em quase todos os países, tende a estabelecer uma harmonia e colaboração de classes, **são repelidos os dois tipos diversos de opressão (burguesa ou proletária;** escola reacionária ou revolucionária), para cederem o lugar a uma política de educação, mais larga e humana, que proporcione, por um conjunto sistemático de medidas, **igualdade de oportunidades** a todos os indivíduos. Em vez das lutas e conflitos de classes, harmonia e colaboração de classes. (Azevedo: 1964, p.195, grifos meus)

Ao formular as estratégias de constituição das elites ele contrapõe às “novas” elites, as “outras” elites – as elites “tradicionais”, “dirigentes”. Para a constituição da USP, ele convida inúmeros professores/cientistas visando garantir que, aqui no Brasil, se fundasse uma universidade capaz de formar a “nova elite” que, tendo chegado lá através do mérito educacional, ajudaria a construir um país dentro de padrões do “mundo civilizado”.

Paschoal Lemme tem clareza dos limites impostos à divulgação de seus textos:

¹³ Na 6ª edição (1964) do seu livro *Sociologia educacional* estão indicados os 18 volumes que compunham até então a coleção *Obras completas de Fernando de Azevedo* pela Melhoramentos.

Quase tudo o que tenho escrito sobre educação (...) tem caráter polêmico e militante. Por isso mesmo, não nos tem sobrado tempo par produzir obra sistemática, o que seria pessoalmente mais envaidecedor, mas, sem dúvida, muito menos útil para os objetivos que sempre perseguimos. (...) Neste sentido, foram os aspectos políticos dos problemas de educação e ensino que estiveram sempre na mira das minhas preocupações principais (...) o de procurar demonstrar que reformas de educação e ensino não transformam a sociedade, mas, ao contrário, são as transformações sociais que, na medida em que se processam, impulsionadas por fatores internos à própria sociedade, é que passam a exigir mudanças na orientação e na organização da educação e do ensino para atender às novas condições criadas. (Lemme: *Memórias 3*, pp. 73-74)

Fernando de Azevedo, diferentemente de Paschoal Lemme defende a prioridade da “vida pura, alta e livre do espírito” do ambiente da universidade como trincheira defendendo o espaço escolar das “lutas políticas”:

O advento das universidades no Brasil coincidiu, de fato, com a maior crise de espírito que registra a história do pensamento humano, (...) e com a formação dos estados totalitários e o desenvolvimento dos nacionalismos, de formas agressivas, as lutas políticas travadas no mundo ocidental em torno das universidades, disputadas por grupos antagônicos, se esforçavam por transformá-las em trincheiras de combate ou instrumentos de poder político tendiam a suprimir a vida pura, alta e livre, do espírito e da prioridade conferida à livre pesquisa (...) (Azevedo: 1964, p. 262)

Fernando de Azevedo tenderá a conferir preferencialmente essa conotação apolítica às elites intelectuais acadêmicas. Ele acredita firmemente na possibilidade de uma seleção escolar com base exclusiva nas capacidades individuais, própria da perspectiva liberal sobre o papel equalizador da educação:

Se o afastamento crescente das classes é o aspecto natural do progresso da civilização, o seu aspecto intelectual e moral é a aproximação dos homens pela elevação das classes inferiores. E, aí é que está a importância do papel da educação que, estendendo-se ao maior número de indivíduos, tende a selecionar, por uma larga sondagem, os elementos capazes, para favorecer esse movimento ascendente e estimular a cir-

culação e as renovação dos quadros da classes mais elevadas e, em consequência, das elites culturais e dirigentes. (Azevedo, op. cit. p. 196)

O tema da mudança social e educação, como procuramos explicitar neste capítulo, está permanentemente na pauta dos educadores pioneiros. Eles são o pano de fundo da reflexão sobre as condições de construção de uma nova escola pública expandida e eficiente, que incorporasse a maioria da população que, até então, não tinha acesso ao restrito e ineficiente sistema escolar existente no Brasil. Reformar a sociedade brasileira pela educação era a estratégia que levou-os a formular, com o “Manifesto de 32”, um novo programa para o governo que se instalara em 1930.

A Escola Nova seria o instrumento adequado para o ajustamento da sociedade brasileira ao tempo e ao espaço na perspectiva daquele manifesto.

Paschoal Lemme, logo depois, entre 1933 e 1934, segundo o seu próprio depoimento nas *Memórias*, procurou por diversas maneiras e a pretexto de várias questões, alertar seus pares para o caráter subordinado da educação em relação à estrutura social:

As transformações sociais impõem transformações no caráter da educação. Esse reflexo da infraestrutura sobre a superestrutura, não é porém mecânico, imediato. A superestrutura depois de constituída, erige-se numa força própria, com os seus mantenedores especializados, cria uma ideologia que é racionalizada, tornando-se uma força conservadora, que resiste por todas as formas às modificações ocasionadas pelo impacto das transformações que vão se verificando na infraestrutura da sociedade. Assim, há sempre uma decalagem entre o que a sociedade está exigindo da educação institucionalizada ministrada nas escolas, por exemplo, e aquilo que se cristalizou, para atender a. necessidades anteriores, como qualidade e quantidade de conhecimentos, como método e como organização, no aparelhamento escolar. (Lemme: 1959, p. 21)

Anísio Teixeira, por sua vez, tem questões e preocupações diferentes, ao falar das dificuldades de construção da escola “comum/continuada” entre nós. Para ele é sobretudo o contraste entre os “valores proclamados” e os “valores reais” na história da edu-

cação brasileira que precisa ser superado, quando analisa as condições de sucesso do projeto de uma Escola Nova.

Tudo poderíamos metamorfosear por atos do governo! Não havendo correspondência entre o “oficial” e o “real”, podíamos transformar toda a vida por atos oficiais. Como já acentuei, tudo isto era possível, graças, primeiro, ao dualismo de colônia e metrópole e, depois, ao dualismo de “elite” e povo, aquela diminuta e aristocrática, este numeroso analfabeto e mudo. (...) A nova escola popular visa, tão somente, e nunca é demais repetir, a dar a todos aquele treino mínimo, considerado indispensável para a vida comum do novo cidadão no estado democrático e industrial. (...) Ao seu lado, continuava a existir a outra educação, a de “classe”, com os seus alunos selecionados, não em virtude de seus talentos, mas de sua posição social e de seus recursos econômicos, ministradas em escolas que, de modo geral, se achavam, sob o controle particular ou autônomo. (Anísio Teixeira: 1976, pp. 226-229)

Após o seu afastamento do campo da educação, por uma década, em virtude das acusações e perseguições de que foi alvo em 1935, Anísio Teixeira continua a escrever, como Fernando, sobre questões relacionadas às exigências no plano da educação necessárias à superação do “atraso” brasileiro, em relação ao “mundo desenvolvido”. No entanto, já ao final da década de 50, ele – que se demonstrou um entusiasta da educação “progressiva” como a expansão vertical, da educação comum – começa a dar sinais de desânimo em virtude dos retrocessos do período do Estado Novo, e das dificuldades de recriar a renovação escolar, no período de redemocratização, pós 45. É desta época o clássico texto de Anísio sobre a “duplicidade dos valores na educação brasileira” do qual foi extraído o texto acima. Os valores proclamados e os valores reais representam uma “tradição” brasileira que interfere, negativamente, na construção de um sistema escolar, verdadeiramente democrático.

A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o “real”, com suas particularidades e originalidades, e o “oficial” com os seus reconhecimentos convencionais e padrões inexistentes. (Teixeira: 1976, p. 226)

O autor assinalou as consequências desastrosas dessa duplicidade, especialmente com o reconhecimento de “equivalência legal” às escolas que foram se expandindo, sobretudo no setor privado, sem equivalência “real” às boas escolas públicas, como o Pedro II e a escola normal do Rio de Janeiro. Este dualismo foi uma forma de perpetuar as distâncias entre as classes.

Ao iniciar-se, com efeito a nossa expansão escolar, e a fim de obstar a que tal expansão gerasse perturbadores deslocamentos sociais, não faltou o cuidado de se desenvolver, como na Europa, dois sistemas educacionais: um pequeno, reduzido, acadêmico, destinado à classe dominante; e outro, primário, seguido de escolas normais e profissionais, destinado ao povo com a amplitude que fosse possível. Os dois sistemas paralelos e independentes, ainda mais afastados ficaram, se o primeiro fosse predominantemente particular. E assim se fez, evitando-se, desse como o, que qualquer perigo e ascensão social mais acelerada. (Ibid p. 266)

O desânimo e a desilusão, com os limites enfrentados pelo projeto de reconstrução educacional, aparecem com mais frequência em Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Paschoal Lemme, desde a sua “conversão” ao marxismo, não guardava ilusões sobre o poder transformador da educação, e mantinha com a sua inserção do campo da luta política a esperança de uma sociedade mais igualitária.

Essa geração de educadores liberais *progressistas*, como sempre enfatizou Lemme, foi fundadora do campo da educação como um campo de conhecimento especializado. São membros de uma vanguarda que se autoatribuiu a missão de “organizar as demandas do povo”, como tão bem analisou Luciano Martins em seu estudo sobre a “gênese de uma *intelligentsia*, no Brasil”. Procuravam, em meio às contradições e ambiguidades de seu tempo de educadores, elucidar qual o projeto educacional que lhes parecia o mais adequado à democratização das oportunidades naquela conjuntura escolar da vida da sociedade brasileira.

Em um “momento de compromisso” os Pioneiros da Educação Nova assinaram um manifesto que traçava diretrizes educacionais para a construção de uma nova sociedade. As diferenças internas, que emergem das leituras de textos destes três pioneiros, permitem entrever a riqueza de significados e formulações que, por si só, invalidam a pretensão de qualquer juízo definitivo sobre o chamado movimento renovador. Do meu ponto de vista, a atuação de Paschoal Lemme nas reformas educacionais lideradas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira é testemunho da lucidez do mestre Paschoal quando optou por construir a sua trajetória num traçado, aparentemente contraditório, por entre a política e a educação.

Entre a educação e a política

Paschoal Lemme, ao juntar alguns de seus artigos no terceiro volume de suas *Memórias* ajudou-me a perceber melhor a posição peculiar que assumia, decorrente de suas convicções político-ideológicas, entre os Pioneiros da educação Nova. Entre a educação e política, ele construiu sua trajetória, tentando demonstrar a necessidade de uma nova visão de educação e política. Para ele além do nível setorial (educação) e técnico (especialistas), os educadores precisariam participar de um movimento de transformação social, que ao atingir as raízes das desigualdades viabilizaria mudanças duradouras em todas as áreas da sociedade. Ao relatar o que foi o movimento renovador, representado pelas reformas de ensino iniciadas nas primeiras décadas do século XX, ele, em seus textos, retomava o pensamento e ação do grupo pioneiro, apontando os avanços e limites do que havia de mais progressista à sua época.

Retomei, no capítulo precedente, os textos dos Pioneiros procurando entendê-los em seus próprios termos, evitando os enquadramentos prévios de uma “história tribunal”, separando conservadores e progressistas. O objetivo foi entender as diferenças e as semelhanças nas perspectivas daqueles educadores. As reformas

de ensino capitaneadas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira tinham como horizonte aspectos que, para Lemme, eram fundamentais na direção de uma sociedade mais justa:

- a) responsabilizar o estado pela organização de um sistema de ensino público aberto a todos;
- b) regulamentar os processos de seleção, por concurso, dos servidores públicos;
- c) qualificar professores e escolas para uma processo de renovação escolar, superando práticas tradicionais e elitistas;
- d) formulação de documentos que garantissem uma direção mais democrática à educação escolar;

Em que pese as diferenças que o separavam das perspectivas dos demais educadores, Paschoal Lemme não tinha dúvidas sobre a pertinência de, como servidor público, trabalhar com os reformadores pela criação de uma escola pública mais democrática.

As bases da política educacional

... (A) educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (Azevedo: 1958, p. 80)

Ainda que Paschoal Lemme não acreditasse na possibilidade de uma seleção escolar com base exclusivamente na “hierarquia das capacidades”, uma política da educação que se propunha à abertura de oportunidades de educação para todos os grupos sociais era uma meta que o unia aos líderes das reformas.

No seu livro, *Introdução ao estudo da Escola Nova*, editado pela Melhoramentos, Lourenço Filho chama a atenção para os múltiplos sentidos atribuídos à expressão Escola Nova. Alerta que esta pode significar tanto posições doutrinárias no âmbito da revisão das instituições de ensino, como referir-se mais especificamente a estratégias

metodológicas ou alternativas de organização do trabalho educativo. Destaca o débito do movimento de renovação pedagógica aos “progressos das ciências biológicas e, em particular, ao da psicologia”, e distingue a Escola Nova da escola ativa, explicitando que a última é apenas um dos aspectos da primeira. Destaca a especificidade social e política da Escola Nova:

(...) Escola Nova, (...) inclui uma concepção geral de educação, e do papel da educação intencional, realizada pelas instituições escolares, diretamente mantidas pelo estado ou, por este assistidas ou controladas. Não é apenas um conceito didático, mas um conceito social. (Lourenço Filho: 1948, p. 62)

A ideia de civilização, articulada a inúmeros qualificativos – industrial, moderna, brasileira – aparece, nos textos dos “cardeais”, como um ator histórico de suma importância para a compreensão do imaginário que está mobilizando os esforços de renovação escolar.

A “civilização industrial” frequentemente entra em cena na condição de “personagem histórico”, com exigências próprias e movimentos autônomos caracterizando a inevitabilidade da entrada no país na era do progresso e da técnica. O grande problema da sociedade brasileira, estaria na incompreensão, ou na falta de adaptação às necessidades da nova era. Há um trecho da introdução ao manifesto, cuja autoria é atribuída a Azevedo, que é especialmente elucidativo a esse respeito:

As transformações já se precipitaram demais para usarmos somente os freios; não há freios, por mais poderosos que sejam, nem vontade humana, por mais predestinada ao comando, capazes de deter na sua marcha a torrente invencível das transformações. Se não está no poder dos homens resistir-lhe, está na sua sabedoria canalizá-la, na direção que lhe compete descobrir. (Azevedo: 1958, p. 53)

Esta seria a tarefa dos intelectuais, na representação dessa geração: compreender a direção específica a imprimir à marcha civilizatória. Os caminhos a seguir tinham, dentro do idioma geral da época, o sentido sintetizado em 1903 por Euclides da Cunha em *Os Sertões* de “progredir ou desaparecer”. Progredir implicava em

investir na ciência e apostar no desenvolvimento autossustentado da “nação”. Exigia a preparação dos quadros nacionais capazes de explorar os recursos naturais, com os métodos e processos da ciência, em compasso compatível com o que já se acha instalado no mundo civilizado moderno. Essa preparação, entretanto, não se reduziria às elites científicas e universitárias; ela deveria se entender a “um exército de trabalhadores” e “comerciantes”, segundo Euclides da Cunha. Aos educadores caberia porém um papel importante que o movimento de renovação assumiu como tarefa imprescindível do estado na organização do ensino público, laico, universal e gratuito.

Na mesma perspectiva de Azevedo, das exigências da “torrente de transformações, o texto abaixo, parte do relatório de um ano da gestão Anísio Teixeira à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, pode ser interpretado como a explicitação da política educacional como o locus privilegiado das transformações:

O que caracteriza a civilização moderna é o esforço pertinaz da ciência na transformação dos meios naturais da vida. (...) Tornou-se, portanto, necessidade imprescindível de cada país, a formação de capitães da ciência, capazes de o habilitarem à exploração dos próprios recursos, de modo tão perfeito que o seu lugar no páreo internacional não venha a ser prejudicado. Além desses capitães, que operam nos laboratórios e universidades, impôs-se também a formação generalizada de um exército de trabalhadores profissionais e comerciantes habilitados no uso dos métodos e processos da ciência para a transformação da matéria prima, sua mobilização e sua utilização. A sociedade econômica e industrial dos nossos tempos é, assim, sem contestação, uma sociedade de competição científica. O que distingue um povo civilizado e forte de um povo bárbaro e fraco é tão somente a maior capacidade de seus técnicos e dos seus homens de ciência. Não só a força, mas a própria independência dos povos se tornou função da ciência que, por ventura, possuam. (Teixeira, A.: 1932, pp. 359-360)

A “sociedade econômica e industrial”, para Anísio, tem por modelo a sociedade americana de onde viera, após a convivência com Dewey e Kilpatrick na Universidade de Columbia, convertido

ao projeto da “educação para uma civilização em mudança”. Essa fé no progresso, na ciência e no valor da civilização para a superação da “barbárie” é antiga, entre nós. O tema da educação como “força civilizadora” já aparecera no Império que – segundo pesquisa de Mattos sobre o “Tempo Saquarema” – insistentemente preconizara o “derramar a instrução por todas as classes”, na suposição de que,

(...) a instrução cumpria – ou deveria cumprir – um papel fundamental, que permitia – ou deveria permitir – que o Império se colocasse ao lado das “Nações Civilizadas”. Instruir “todas as classes” era, pois, o ato de difusão das Luzes que permitiam romper as trevas que caracterizavam o passado colonial: a possibilidade de estabelecer o primado da Razão, superando a “barbárie” dos “Sertões” e a “desordem” das “Ruas”; o meio de levar a efeito o espírito de Associação, ultrapassando as tendências localistas representadas pela Casa; além da oportunidade de usufruir os benefícios do Progresso, e assim romper com as concepções mágicas a respeito do mundo e a natureza. (Mattos: 1987, p. 259)

O grupo “renovador” começou a se constituir, segundo Fernando de Azevedo no seu *A Cultura Brasileira*, com as reformas educacionais da década de 20 e com a fundação da Associação Brasileira de Educação em 1924, no Rio de Janeiro. O objetivo era trabalhar para substituir a “escola antiga” (restrita a uns poucos) por uma “escola moderna” *aparelhada de todos os recursos para entender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social*.

Se no Império, o “primado da razão” exigia que se derramasse “a instrução sobre todas as classes”, no início da década de 30, após o impacto da 1ª Guerra e da crise de 29, uma “outra face” do progresso e da civilização aparecia, revelando o potencial destrutivo da tecnologia e os conflitos entre valores diferentes das sociedades. A ênfase continuava entretanto, sobre os desdobramentos positivos do processo “civilizatório”.

não (cabe) ... condenar nem a ciência, nem a máquina pelas suas aplicações na obra de destruição e pelos abusos a que ela têm servido. Apesar das limitações de ambas, estará aí a salvação do homem, na

adaptação de sua vida às descobertas e invenções mecânicas, “que governam as forças naturais e determinam a marcha dos acontecimentos” (J. Dewey), e ao ritmo da verdade progressiva que o fará passar do místico ao positivo, pela educação científica do espírito. (Azevedo: 1959, p. 43)

Havia, portanto uma clara missão para a educação – preparar o aparelho escolar para responder às exigências da “marcha da civilização” – como é explicitada no item do “Manifesto 32”, sobre os fins da educação,

não podia permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições de trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições e nas normas da vida social a que correspondem variações na maneira de pensar e de sentir e nos sistemas de ideias e de conceitos. Era preciso, pois, examinar os problemas de educação do ponto de vista, não de uma estática social (...) mas, de uma sociedade em movimento; não dos interesses da classe dirigente, mas dos interesses gerais (de todos) para poder abraçar, pela escola que é uma instituição social, um horizonte cada vez mais largo, e atender, nos sistemas escolares, à variedade das necessidades dos grupos sociais. (idem, p. 51)

Essa longa citação ilustra muito bem uma das estratégias do relato de Fernando de Azevedo, assinalada por Chagas de Carvalho (1989) privilegiando a polaridade novo x velho no seu famoso livro *A cultura brasileira*. A autora argumenta que ele teria construído uma memória do movimento renovador como unificada na “marcha nacional pelo novo” e depurada das suas implicações políticas.

Também Anísio Teixeira, enfatizava o caráter técnico da sua atuação à frente da Administração Pública, como se pode ver no teor de sua carta de demissão do cargo de Diretor no âmbito da administração pública:

Exmo, Sr. Prefeito;

Pela conversa que tive ontem, com vossa excelência, pude perceber que a minha permanência na Secretaria de educação e Cultura do Distrito Federal constituía um embaraço político para o governo de vossa excelência. Reiterei, imediatamente, o meu pedido de demissão, que sempre esteve formulado, porque nunca ocupei incondicionalmente esse cargo, nem nenhum outro, mas **o exerci**, como os demais, **em caráter rigorosamente técnico**, subordinando a minha permanência neles à possibilidade de realizar os programas que a minha consciência profissional houvesse traçado.¹⁴

Foi, no entanto, durante a administração de Anísio que Paschoal Lemme teve a oportunidade de desenvolver a primeira experiência de educação de adultos no setor público. Esses Cursos de Educação de Adultos seriam o pretexto para a sua prisão política, em fevereiro de 1936.

Tratava-se de um ensino eminentemente popular, sem exigências burocráticas, visando diretamente os interessados, desde os mais humildes; e isso constituía para mim uma espécie de resgate de uma dívida que contraíra com meu povo, tão desassistido e com tão poucas oportunidades para se elevar cultural e profissionalmente (...) (*Memórias 2*, p. 155)

A ideia era proporcionar àqueles que não tiveram as oportunidades escolares no tempo próprio, o ensino de que necessitavam para terem melhores oportunidades de emprego; visavam ainda o aperfeiçoamento dos que estivessem no mercado de trabalho e ofereciam cursos práticos de artes e ofícios para os que quisessem aprender um novo ofício e trabalhar por conta própria; para o melhor atendimento da clientela adulta, Paschoal Lemme procurou sondar as necessidades dos alunos potenciais desses cursos. Para isto valeu-se da experiência de trabalho no ensino técnico-profissional.

O sucesso dos cinco primeiros cursos (1934) foi registrado no relatório anual de Anísio Teixeira à frente da Diretoria de Instituição Pública:

¹⁴ Anísio Teixeira, carta de 1º de dezembro de 1935 ao prefeito Pedro Ernesto. Publicada no livro *Educação para a democracia: introdução à administração de um sistema escolar*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1936.

Poucas iniciativas do Departamento de Educação lograram aceitação tão imediata e entusiástica quanto esta. (...) o êxito de que foram coroados foi de tal natureza que a administração, não só os quer conservar, como incrementar, na medida do possível, nos próximos exercícios. (idem, p. 160)

No ano seguinte, com a verba de manutenção bastante aumentada, foram criados mais quatro centros de educação de adultos que se somaram aos cinco do ano anterior. O crescimento das matrículas – de 1366 alunos em 1934, para 5174 em 1935 – foi um indicador do sucesso da iniciativa, sob responsabilidade de Lemme.

Na inspetoria do ensino do Estado do Rio de Janeiro

Nessa época Paschoal Lemme foi admitido por concurso público no cargo de inspetor de ensino no Estado do Rio de Janeiro, onde segundo o seu relato conviveu e trabalhou com outros inspetores que, como ele, eram considerados de esquerda. Esse fato lhes obrigou a redobrar o cuidado com que encaminhavam as transformações da prática de inspeção escolar. O trabalho na Inspetoria exercido concomitantemente ao trabalho na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, tinha portanto as marcas de suas opções de esquerda, no plano político-ideológico.

Na Inspetoria de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, ele investiu firmemente na mobilização dos professores/educadores como segmentos organizados da sociedade civil. Ao invés da prática rotineira de vigilância do cumprimento das normas e regulamentos escolares Paschoal organizou, com o grupo dos inspetores concursados, encontros, debates e cursos de especialização para os professores visando o aperfeiçoamento e a melhoria dos serviços de educação pública.

(...) pondo em segundo plano aquelas visitas rotineiras e burocráticas às escolas (refere-se às visitas de inspeção) passamos à realização de cursos de aperfeiçoamento de professores, realizados em locais onde pudéssemos reunir o maior número possível deles, sem pre-

juízo dos trabalhos escolares. Esses cursos constavam de uma parte de cultura geral e outra de aperfeiçoamento de técnicas de ensino, no qual se incluía especialmente a metodologia das várias matérias que compunham o currículo da escola primária.

Nosso trabalho também não se realizava isoladamente (...) Íamos em verdadeiras caravanas, passando o tempo necessário nos locais escolhidos para a realização dos cursos. (...) Essa iniciativa foi recebida com grande interesse e entusiasmo pelo magistério fluminense, que se via, pela primeira vez, alvo das preocupações da administração do ensino em atender às suas necessidades e aperfeiçoamento. (idem pp. 181-182)

Este período tornou-se decisivo para Paschoal, pois a partir dessa época ele começou a experimentar o potencial de mobilização de um corpo docente melhor qualificado e coeso em torno de determinadas reivindicações, para realizar os projetos de transformação na área; o trabalho desenvolvido junto aos professores favorecia o movimento renovador no campo educacional. A experiência foi o seu primeiro “laboratório” da articulação da educação à política.

Reorganizar e ampliar o sistema de ensino na região de Campos foi um grande desafio de articulação das ações no plano educacional com ações no plano político. Os inspetores tiveram que enfrentar as maiores resistências, uma vez que Campos, era um reduto tradicional de setores bastante conservadores da sociedade fluminense;

... nosso cuidado tinha que ser meticuloso até na forma de nos expressarmos, pois durante esses anos de 1933, 1934 e 1935, como se sabe, lavrava violenta luta política e ideológica entre posições de “direita” e “esquerda”. E Campos era, sabidamente, um dos grandes centros de irradiação da doutrina integralista, e nós, os inspetores, éramos de modo geral, considerados elementos de “esquerda”. (idem, p. 190)

Há um aspecto deste trabalho, o reagrupamento das escolas “sala de visitas” em Grupos Escolares que evidencia o cuidado e o respeito profissional com que Paschoal encaminhava o trabalho de modernização do sistema escolar naquela região.

(...) com a extinção das “escolinhas de sala de visitas” e a concentração dos alunos em classes dos novos grupos escolares, as professoras daquelas escolas isoladas perderiam a moradia (...) tratava-se na maio-

ria dos casos, de professoras idosas, com muitos anos de serviço e muitas com saúde precária e que não poderiam se deslocar para a sede dos novos grupos escolares a serem criados. (...) A solução mais humana e equitativa encontrada foi a de solicitar ao Interventor a expedição de um decreto que concedesse aposentadoria especial às professoras atingidas pelas medidas em questão, mesmo que ainda não tivessem completado o tempo de serviço necessário para uma aposentadoria normal. (idem, p. 192)

Em fevereiro de 1936, essa experiência é interrompida como fora o trabalho com Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Paschoal Lemme que havia solicitado a sua demissão, em solidariedade a Anísio Teixeira, sendo servidor público foi chamado por Roquete Pinto (substituto de Anísio) para dar sequência à experiência de trabalho com a educação de adultos, que obtivera enorme sucesso, como assinalamos. O programa do curso, entretanto, foi encontrado num arquivo do Partido Comunista pela polícia política, com referências elogiosas do secretário nacional do PCB, o que serviu de pretexto para a acusação de estar fazendo propaganda comunista através desses cursos.

Preso, Paschoal aproxima-se dos principais líderes da esquerda, entre eles membros da cúpula do Partido. Ao sair, quase dois anos depois, Paschoal já se encontra engajado definitiva e explicitamente na luta política liderada pelo Partido Comunista.

Após sua saída da prisão, de 1939 em diante, segundo seu depoimento, desenvolveu atividades políticas, especialmente no combate contra o Estado Novo, mas *sempre na área da educação e do ensino*. Foi a partir desse período que ele começa a produzir a maior parte dos artigos que fizeram dele um publicista da área da educação.

No seu primeiro livro, *Estudos de educação* (1953), ele prometia, no futuro, uma obra mais sistemática onde pretendia aprofundar determinadas questões que, em virtude do caráter específico dos trabalhos daquele volume (coletânea de artigos escritos para atender solicitações mais imediatas), não teriam sofrido um tratamento mais aprofundado.

O segundo livro ainda responde a objetivos pragmáticos: a divulgação (propaganda) das características do sistema educacional soviético. Publicado em 1956, *A educação na UR.S.S.*, relata as impressões da viagem que fez à União Soviética após a Conferência Mundial de Educadores convocada pela Federação Internacional Sindical do Ensino. O livro esgota-se rapidamente e tem uma reedição no ano seguinte.

O terceiro, *Problemas brasileiros de educação* (1959), é novamente uma coletânea, contendo uma amostra de artigos publicados na imprensa de esquerda, e muito especialmente nos jornais do partido Comunista, com os quais passou a colaborar ativamente a partir de 1945. Nele incluiu ainda os textos que apresentou em duas das Conferências Mundiais de Educação convocadas pela Federação Internacional dos Sindicatos de Ensino.

O quarto e último livro publicado antes das *Memórias*, intitula-se *Educação democrática e progressista* (1961). Neste volume, reeditou trabalhos anteriormente publicados em folhetos, assim como artigos elaborados durante a campanha de defesa da escola pública ameaçada pela mobilização de setores reacionários ligados à Igreja Católica, em tomo do projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação. Desta vez, ele parece ter desistido do projeto de uma obra mais sistemática. No prefácio, afirma:

Mais uma vez, reúno em volume trabalhos redigidos em várias épocas, para atender a objetivos muito diferentes. Não tem sido propriamente a falta de tempo que me tem impedido de produzir trabalho sistemático, como desejaría: minha tendência foi sempre corresponder a finalidades imediatas e quase sempre em posição de luta por algum ponto de vista ou posição. (Lemme: 1961, p. 9)

A trajetória de Paschoal foi sendo construída na interseção da educação com a política, em momento em que os educadores queriam se afirmar como especialistas em uma área em que políticos e intelectuais se achavam legitimados para opinar. O “Manifesto de 32” respondera a uma demanda por uma projeto para a área da edu-

cação, cujos signatários se afirmavam como um grupo que demonstrava conhecimento de causa (à frente das reformas de ensino) que os distinguia da tradição do uso político da máquina pública. Firmavam-se como especialistas e preferiam declararem-se “técnicos”.

Paschoal Lemme fazia um contraponto a esse discurso tentando articular os setores progressistas em dois campos distintos – o profissional e o político – na luta pela democratização da sociedade. Na ABE tomou-se uma voz dissonante depois de 1937; as teses de esquerda incomodam os ouvidos acostumados à valorização da educação como instrumento privilegiado das transformações sociais. Ele é um dos pioneiros, mas vê-se cada vez mais solitário, “estrangeiro” mesmo, entre os do grupo. Em carta a Fernando de Azevedo em 1945 comenta a respeito do “Programa Mínimo de União Nacional” que elaborara a pedido de Luís Carlos Prestes:

As dificuldades que tive em articular um grupo de educadores que pudessem trabalhar em harmonia e com conhecimento dos problemas cuja orientação se pedia, a visão, do meu ponto de vista, deformada de que muitos dos nossos amigos e colegas têm dessa questão (a educação), assumindo uma posição excessivamente “idealista” ou mesmo ingênua diante de certas questões fundamentais (...) mais a premência de tempo fizeram com que me abalançasse a elaborar o trabalho sozinho (...) Quero dizer-lhe agora, ou melhor repetir-lhe, aqui, que nunca pertenci ao Partido Comunista nem mesmo agora que ele está na legalidade. (Lemme: 2004, *Memórias 3*, pp. 140-150)

Segundo Vanilda Paiva, nem os educadores, empenhados no movimento renovador, acreditariam que Paschoal Lemme não era filiado ao Partido Comunista cumprindo “ordens superiores”, nem os militantes comunistas teriam confiança “naquele professor que insistia em manter a sua independência”. A autora no prefácio ao volume 4 das *Memórias*, reafirma a marginalização do pensamento e o “apagamento” da figura de Paschoal Lemme nos dois cenários – o político e o educacional – em virtude de sua independência com que se manteve militando nos dois campos:

Entre os profissionais da educação, ele foi o primeiro a assumir uma posição intelectual nitidamente de esquerda e a trabalhar diretamente com as forças políticas correspondentes.(...) Paschoal Lemme afirmava que os problemas do país eram de natureza sócioeconômica e não escolar e que a transformação social resultava da atividade e das lutas políticas e não das reformas educacionais. (...) (Paiva: 2004, *Memórias 4*, p. 12)

A opção político-ideológica de Paschoal levou-o a pensar as questões da educação com referência a classes sociais e sociedade, diferenciando-se dos liberais que o faziam, normalmente, com referência a indivíduo e nação. Estes últimos pensavam a democratização da sociedade e da educação como um amplo processo de mobilidade social baseado nas características individuais e favorecido por uma escola pública aberta a todos. Paschoal Lemme, fundamentado no marxismo, operava com o conceito de luta de classes para pensar essas mesmas transformações:

As contradições que se estabelecem entre os homens nas sociedades divididas em classes fazem com que uns lutem pela permanência da situação que lhes é favorável, enquanto que outros procuram transformar a ordem reinante, mudar a organização da sociedade que os oprime e prejudica. A luta de classes toma-se assim o outro fator decisivo na evolução da história da humanidade. (Lemme: 1988, *Memórias 3*, p. 130)

Pioneiro e marxista

Um dos dados interessantes da trajetória de Paschoal é que, apesar de falar cada vez mais a “linguagem do Partido”, ele nunca deixou de se sentir um dos Pioneiros da Educação Nova. Aí certamente está uma das características mais marcantes desse educador da geração do início do século: a independência político-ideológica. Apesar de colaborador e simpatizante do PCB, ele rejeitou submeter-se à rígida disciplina partidária que limitava a autonomia de pensamento dos seus quadros.

Ele teve uma trajetória marcada pelas contradições e ambiguidades de quem trabalhou em dois *fronts*: o dos educadores

reformadores, e o das esquerdas coordenadas, e de certa forma jamais inteiramente reconhecido como “um dos seus”, pelos dois grupos. A alternativa que encontrada, a de desenvolver duas linhas de ação paralelas, a profissional e a política teve o preço da marginalização e do esquecimento, por ambos os campos.

O *ethos* dominante entre os educadores levava-os a frisar o caráter técnico e, até mesmo apolítico, que deveria marcar a atuação de um “profissional da educação”. Paschoal, apesar de não ver como viabilizar a democratização escolar, senão pelas mudanças sociais mais profundas, assinala o que o mantém como um dos Pioneiros tentando constituir uma *intelligentsia* de esquerda entre os educadores de sua geração. A situação de intelectual da esquerda, fora dos quadros do partido Comunista, e de educador renovador “convertido” ao marxismo, deixou, como vimos, Lemme relativamente só em sua posição, o que dificultou não só a divulgação de sua obra, como o aprofundamento da reflexão marxista entre os educadores de sua geração. Eis, novamente, as observações de Paiva:

O crescimento do número de intelectuais diretamente filiados, muitos dos quais passaram a atuar em movimentos denominados de educação popular e com capacitação suficiente para representar o Partido em eventos nacionais e internacionais, deslocaram os convites para os intelectuais diretamente envolvidos com os programas vinculados ao PCB. Por outro lado, a diferença de posições em relação aos renovadores também não favorecia a difusão de seus trabalhos pelos representantes mais destacados de tal movimento. (...) de tudo isso podemos concluir que o “esquecimento” foi o preço pago pela independência no período de maior efervescência política. (Paiva: 2004, *Memórias 4*, p. 18)

Sobre o reflexo do isolamento, sobre a obra de Lemme, haveria muito o que explorar. Escolhi como referência para a questão um ensaio do autor, escrito especificamente para a Xª Conferência Nacional de Educação (1950), a estratégia de Paschoal Lemme em se utilizar amplamente citações, falando aos educadores através de “falas autorizadas” de forma a se fazer ouvir.

Lemme significativamente intitulou-o de *A educação no Brasil atual. (À margem da X Conferência Nacional de Educação – 1950)*.

O ensaio é um exemplo interessante do recurso às citações para o convencer os educadores, sobre a imbricação da educação na estrutura econômico-social. Valeu-se de textos de autores de várias extrações ideológicas – encíclicas, escritores, políticos, associações religiosas etc. Tinha por objetivo “provar” que as suas teses não eram resultado de um “esquerdismo” ou comunismo, com que procuravam rotulá-lo muitos dos educadores congregados na ABE. Falar através de falas “insuspeitas” tomou-se, gradativamente, a estratégia de Lemme, numa tentativa de romper o bloqueio do campo do pensamento pedagógico hegemônico.

Após criticar as limitações à sua participação nos debates, afirma:

Todos esses antecedentes decidiram o autor a elaborar, e, agora, a publicar o presente trabalho. Verdadeiramente, ele tem pouca coisa de original, e essa orientação foi propositada. A ignorância, a má fé e a reação organizada, entre nós, criam tremendas dificuldades ao debate livre e à expressão honesta dos pontos de vista não concordantes com os interesses da ordem dominante. Por isso mesmo, **tínhamos que orientar a nossa argumentação no sentido de mostrar, com opiniões e depoimentos insuspeitos, que as soluções propostas para os problemas fundamentais do Brasil não são invenções nossas, nem muito menos resultantes de um corpo de doutrina de caráter sectário.** (Lemme: 2004, *Memórias* 3, p. 26)

O tema de referência – obter sugestões para o projeto da lei de diretrizes e bases da educação nacional – serve de base para assinalar o equívoco dos educadores, que ele afirma

que se me afiguraram excessivamente confiantes nas virtudes de alguns remendos no anteprojeto (...) E, pior do que isso, a insistência em inverter os dados do problema, pretendendo fazer da educação escolar, do ensino uma espécie de panaceia para a solução de todas as questões fundamentais, econômicas políticas e sociais (...) (Ibid, p. 27 na versão de 1988)

O autor recorre a Manuel Bonfim para ressaltar, a um tempo, a importância da educação para a elevação “*mental e social*” do povo, e os limites dessa mesma educação, visto que terá esse valor *quando o povo for senhor os seus destinos*. Cita Alberto Torres:

Não é nas escolas ou academias que se cria este povo: é na educação pelos costumes, pela política, pela circulação das ideias práticas, pela legislação econômica e fiscal, pelo estímulo ao trabalho, pela segurança e remuneração, pela supressão dos incentivos à ociosidade e ao ganho fácil e ilegítimo de empregos e fortunas (...) (Ibid, p. 29)

Rui Barbosa é lembrado porque ao defender no Império a libertação dos escravos afirmou: *primeiro a abolição ... depois a educação*; isto significava apontar para a prevalência das estruturas sociais (aí incluída a organização social do trabalho) sobre os projetos educacionais.

Para enfatizar a prioridade do econômico usa a argumentação de Euclides da Cunha sobre o “progredir ou desaparecer”. Dados da Unesco, de congressos latino-americanos, o depoimento do Padre Le Bret sobre os contrastes brasileiros sociais e econômicos que o levaram a se estarrecer ao constatar “não tive a impressão de que as elites tivessem a preocupação bastante viva esses problemas”.

Lemme vai procurar suporte também em reportagens dos principais jornais do país, de onde extrai os mais diferentes dados sobre a situação do trabalhador, das zonas rurais e do país como um todo. Depoimentos, situações do cotidiano e cifras são utilizados amplamente no desenho do quadro econômico político e social dentro do qual quer propor a reflexão sobre a situação da educação no Brasil, tema estrategicamente deixado para as partes finais do texto juntamente com “as condições sociais e sanitárias” da maioria da população brasileira. Os dados educacionais são extraídos de documentos oficiais e os comentários fundamentados nas análises do Inep, órgão oficial do MEC.

Termina o ensaio com as palavras do líder revolucionário Juárez, do México, citadas na *Revista do Clube Militar*: “Elimine-se a pobreza ... e a educação seguirá em forma natural”.

Eu custei muito a entender a importância que Paschoal Lemme conferia a este texto que ele apresentou na X Conferência Nacional da Educação. Só quando compreendi o significado político-pedagógico que o autor atribuiu à construção deste ensaio, pude perceber o valor que ele atribuiu à esta tentativa de explicitar publicamente que “suas teses” no campo da educação encontrariam apoio nos mais legítimos representantes da intelectualidade brasileira.

A ausência de um grupo de referência permanente, na formulação da reflexão sobre as questões da educação e da sociedade dentro do paradigma marxista se, por um lado dificultava o trabalho de Lemme, por outro, parece ter permitido que ele desenvolvesse, em alguns textos, uma capacidade pouco usual, entre os marxistas daquela geração, para trabalhar com as contradições, como o fez em sua tese sobre a educação de adultos apresentada em 1938, pelo autor, como requisito para o 1º concurso de técnico da educação, realizado pelo MEC.

Instalada no poder, a burguesia transformou, de acordo com os seus interesses, a organização escolar, e aos poucos, de novo, a educação volta a assumir o papel de força conservadora, dos períodos estáveis (...) Com a burguesia nascera o proletariado, contingência da própria organização da economia capitalista. A bandeira do 3º estado – liberdade, igualdade e fraternidade – era em breve rasgada pelas primeiras dissensões entre aquelas duas forças, antes reunidas na mesma denominação de – povo – no combate dos privilégios aristocráticos. Os conflitos se agravam, cada vez mais e com eles vai se aprofundando a consciência da oposição de interesses. Nessa fase vamos encontrar a educação de adultos com um duplo aspecto: de um lado, satisfazendo os interesses das classes dirigentes e por elas estimulada; de outro, incluída entre as reivindicações das classes populares, cada vez mais ávidas de aperfeiçoarem suas condições culturais e técnicas. (Lemme: 1953, p. 27)

O autor assinala os significados contraditórios da educação de adultos que serviria, ao mesmo tempo, aos interesses da burguesia instalada no poder e aos dos próprios trabalhadores. Estes – além de se tornarem aptos a acompanhar as modificações e aperfeiçoamentos decorrentes das transformações tecnológicas necessárias ao incremento da produção (de interesse do capital) – estariam em vivendo condições de encaminhar os seus próprios interesses pois,

(...) à proporção que o proletariado se organiza e se agremia nos sindicatos e nas associações de classe e vai se processando a sua “ascensão” dentro da sociedade, seus líderes, dentro ou fora dos parlamentos, ao lado das reivindicações de ordem econômica, pugnam também pela melhoria de suas condições culturais e técnicas. (idem, idem)

O Estado Novo levou dois dos “cardeais da educação” – Anísio e Fernando – a um longo ostracismo. Paschoal Lemme porém, recém concursado, é designado para chefiar a Seção de Documentação e Intercâmbio do Inep. Depois de uma bolsa de estudos nos EEUU, durante um semestre, voltou ao mesmo cargo de onde pediu demissão, em 1942, em virtude das acentuadas divergências com Lourenço Filho (diretor do Inep), que se ajustava gradativamente ao Estado Novo.

De 1942 a 1947 trabalhou na chefia da Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional, onde foi responsável por “divulgar conhecimentos de ciências naturais e antropológicas e dar assistências aos professores no ensino dessas ciências”. Ajudou a criar a revista do Museu Nacional, na qual criou uma seção dedicada especialmente aos professores de ciências, com sugestões de experiências e alternativas para o ensino da matéria.

De 1946 a 1961, trabalhou com Roquette Pinto, no Instituto de Cinema Educativo ao MEC, onde foi responsável por vários roteiros e assistente de direção de Humberto Mauro; durante esse período participou da criação de cerca de 1000 filmes educativos, segundo o seu depoimento.

Os educadores de maior prestígio da sua geração (entre eles Fernando e Anísio) não debateram publicamente as questões levantadas por Lemme sobre os limites da educação na transformação social. Fernando, apesar de elogiar frequentemente em cartas (que compõem a ampla correspondência publicada no último volume das *Memórias*) os textos que Paschoal lhe enviava, esquivou-se, pelo menos duas vezes, de expressar publicamente a sua opinião positiva sobre o autor das obras¹⁵.

Lemme insistia em ampliar o debate educacional na direção do debate político. A ABE, depois da repercussão do "Manifesto de 32" e da campanha dos católicos contra o grupo dos pioneiros, tendeu a defender uma posição de retração em relação a pronunciamentos públicos/políticos, sendo por isso alvo de acirradas críticas de Paschoal.

Na Associação Brasileira de Educação, por exemplo, onde fui eleito por várias vezes membro do conselho diretor, em muitas oportunidades fiquei praticamente sozinho contra a quase totalidade dos companheiros, em discussões dos assuntos em pauta. (Lemme, *Memórias 2*, p. 209)

As limitações encontradas no campo da educação, para o explícito engajamento na luta política, e o estreitamento das relações com as lideranças do Partido Comunista e das esquerdas, abriram as portas para que Paschoal, que era filiado à Aliança Nacional Libertadora, se tornasse um ativo colaborador dos quadros da esquerda em assuntos de educação desde 1936.

Na prisão estive em contato com os principais líderes das correntes de esquerda, inclusive os do Partido Comunista do Brasil. Posteriormente, no período em que essas agremiações de esquerda ganharam legalidade, recebi delas pedidos de colaboração em suas atividades, na parte relativa a problemas de educação e ensino, tais como artigos

¹⁵ A primeira por ocasião do envio da tese *Educação de adultos*, na expectativa de que Fernando de Azevedo encaminhasse para a Companhia Editora Nacional, e a segunda quando Lemme pediu autorização para transcrever os comentários que lhe enviara por carta sobre o livro *Educação na URSS*, como prefácio à 2ª edição.

para jornais e revistas, pareceres e relatórios em conferências e congressos, sugestões e opiniões sobre leis e decretos submetidos às Comissões de Educação e Cultura da Câmara de Deputados e da Assembleia Legislativa Municipal do Rio de Janeiro, das quais faziam parte elementos dos partidos de esquerda.¹⁶

A obra de Paschoal desenvolveu-se assim, intimamente ligada ao projeto político de transformação da sociedade e à tentativa de organização das “forças progressistas” no campo da educação em torno desse projeto. Foram inúmeros artigos, livros e várias separatas, quase sempre editados com a colaboração do Partido Comunista. Não aderiu porém à lógica do PCB de organizar-se na externalidade do social (consequência dos longos períodos na ilegalidade) e manteve-se ativo na tentativa de transformar por dentro as instituições. A preservação do serviço público, enquanto um espaço da “linha de atuação profissional” separada da “linha de atuação política” me parece ter exprimido a convicção de que era necessário estar dentro das instituições, o que implicava em acatar a ética própria do seu grupo de pares.

Sua obra imprimiu uma ruptura com a tradição do “pensamento pedagógico erudito”, representada pelos educadores profissionais, analisada por Luiz Pereira, no texto denominado “Notas críticas sobre o pensamento pedagógico brasileiro”¹⁷. Ao criticar o pensamento pedagógico dos educadores, Pereira afirmava que ele falhara

(...) no plano interpretativo do seu conhecimento, por não atentarem adequadamente à natureza das conexões estruturais e funcionais do sistema escolar com os demais integrantes do sistema social global.

(...) seu “estilo de pensamento” pedagógico torna-se redutível a determinadas concepções sobre as relações entre escola e sociedade, que acabam por enfatizar a potencialidade dinâmica dos influxos acarreta-

¹⁶ Texto manuscrito entregue a autora em 1989, quando redigia a sua tese de doutorado.

¹⁷ Trabalho apresentado no II Congresso Brasileiro de Sociologia, em Belo Horizonte em 1962.

dos no sistema global pelas alterações provoca as no sistema escolar (...). (Pereira: 1976, pp. 158-159)

Esse balanço de Luiz Pereira referenda o clima de indiferença e resistência enfrentado por Paschoal Lemme para se fazer ouvir entre seus pares. Sua produção foi “exilada” do campo erudito, pois nele Pereira não encontra vestígios do que foi sempre “mote” de Lemme junto aos educadores – as conexões estruturais da educação com o sistema global da sociedade. Lemme enfatizava a ingenuidade dos educadores em acreditar na potencialidade de transformação social do sistema escolar. Questionando a tese de abertura do *Manifesto dos pioneiros*, de que nenhum problema se sobrelevava em importância à da educação, na “hierarquia dos problemas nacionais”, ele contrapunha que, “somente uma sociedade verdadeiramente democrática pode proporcionar educação completamente democrática, ou melhor, não há educação democrática” (Lemme, 1961, p. 60)

Na conjuntura dos anos 50, o desenvolvimento econômico tornou-se solo adequado para germinar a “mística” do planejamento. No campo da educação, sob a influência da Teoria do Capital Humano, a crença no poder da educação revestiu-se de sofisticados cálculos matemáticos para explicar o “subdesenvolvimento”, com base no atraso educacional. Paschoal reagia:

(...) a educação escolar, o ensino, em suas características fundamentais, dependem do estágio de desenvolvimento de cada comunidade, e não o contrário. Em resumo: escola não cria desenvolvimento; escola profissional não cria indústria, universidade não promove por si mesma as condições para pesquisa e criação científicas (...) é quase o contrário o que acontece, na realidade. Uma região quando começa a entrar em processo de desenvolvimento, o que se dá por razões de ordem econômica, passa a exigir escola ou ensino de melhor qualidade e diversificado, o que por sua vez vem reforçar e consolidar o desenvolvimento (...) num processo que podemos chamar de dialético. (Lemme: 1959, p. 46)

Essa relativização do sistema escolar é, indiscutivelmente, o resultado do trabalho com as referências marxistas. Paschoal, no

entanto, permaneceu tentando a adesão das principais lideranças da *intelligentsia* educacional às lutas políticas mais amplas.

Paschoal Lemme e o "Manifesto de 59"

Desde o início da década de 50 do século passado, Paschoal Lemme, na correspondência com Fernando de Azevedo¹⁸, expressa preocupação com o marasmo da Associação Brasileira de Educação, de técnicos e de educadores, como também com os rumos da administração pública, no tratamento dispensado aos problemas da educação e do ensino. Em carta de 20 de setembro de 1952, sugere a elaboração de um manifesto que poderia receber a adesão de educadores democratas e progressistas. Antes havia lido entrevista de Júlio Mesquita Filho ao jornal carioca *Última Hora*, com severas críticas à situação do ensino no país e propondo o lançamento de um novo manifesto.

Em 1959, estava em tramitação na Câmara dos Deputados o substitutivo do deputado Carlos Lacerda ao projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, que privilegiava o ensino particular em detrimento da escola pública. Naquela ocasião, Paschoal, em carta de 5 de abril desse ano, reitera a convocação feita a Fernando de Azevedo, para a elaboração de um novo manifesto ao povo e ao governo, que mobilizasse os educadores para uma campanha em defesa da instrução pública. Fernando, em carta de 11 de abril, pouco depois, concorda com a ideia do manifesto, mas propõe uma divisão de trabalho na redação do documento que não deveria ir além de 12 páginas. Em outra carta, logo a seguir, Paschoal insiste que somente ele, Fernando, tinha as credenciais necessárias para escrever o manifesto, considerando a luta ideológica que se estava travando e sua autoridade moral diante da conjuntura. Observa que o momento era dos mais oportunos com a entrada do projeto na ordem do dia da Câmara.

¹⁸ LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador: estudos de educação e destaques da correspondência*. 5º vol. 2ª Ed. Brasília: MEC/Inep, 2004, pp. 168 -217.

Engajado na causa, Paschoal envia nova carta a Fernando de Azevedo, em 25 de maio de 1959, na qual, com o maior empenho, esboça um roteiro para a elaboração do documento. Sugere que o manifesto constituiria uma nova etapa do “Manifesto de 32”, adaptado às novas circunstâncias. Que não seria um grito de guerra, mas uma tomada “franca e decisiva de posição” como ressaltara Fernando, sem assumir o caráter de luta religiosa. Tratava-se de defender com nitidez e energia a posição da verdadeira educação democrática e progressista “que tem como postulado a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades”. Além disso, propõe que o documento enfoque os problemas do desenvolvimento, destacando o papel da educação, da instrução e da formação técnica no processo de nossa emancipação econômica. Lembra o nome do educador Nóbrega da Cunha para coordenar a campanha no Rio de Janeiro.

Em carta de 9 de julho daquele ano, distingue no lançamento do manifesto o início de um grande movimento de reconstrução educacional do país. Em outra de 6 de agosto do mesmo ano, dá notícias da campanha, informando sobre palestras que vinha proferindo para estudantes e sindicatos operários sobre o projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação, o substitutivo Lacerda e o *Manifesto dos educadores*, além das articulações com a Frente Parlamentar Nacionalista, com a ABE, com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

A convite do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) foi a Porto Alegre apresentar suas ideias ao Círculo Militar sobre “Problemas Brasileiros de Educação e a LDB”, com a presença de cerca de 600 pessoas, incluindo oficiais, professores e estudantes, quando foram debatidos vários aspectos do Manifesto que recebeu aproximadamente duzentas assinaturas de adesão. (Carta a Fernando de Azevedo, de 13 de outubro de 1959). Comenta a versão do subprojeto aprovada pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, qualificando-a de “mediocre,

decepcionante”, beneficiando a interpretação a favor da escola particular e do ensino comercializado.

Afinal, havia entrado em cena o deputado Santiago Dantas para articular uma solução salomônica, que resultou em perda para a escola pública, como lembra Paschoal no 5º volume de suas memórias.

A *intelligentsia* educacional

Intelligentsia é o nome dado uma classe de pessoas engajadas em trabalho mental complexo e criativo direcionado ao desenvolvimento e disseminação da cultura, abrangendo grupos sociais e intelectuais próximos dela (por exemplo, artistas e professores). Inicialmente, o termo foi aplicado principalmente no contexto da Rússia, e posteriormente, da União Soviética, e tinha um sentido estrito, baseado numa autodefinição de uma certa categoria de intelectuais.

Paschoal gradativamente foi se libertando da posição de “discípulo” para a de um interlocutor independente, de esquerda, de Fernando. As avaliações de Fernando sobre a produção de Lemme mudam de tom e conteúdo, desde os comentários, na década de 30, sobre *passagens a modificar ou suprimir*, em *A educação de adultos*, até os insistentes pedidos de Fernando para que Paschoal fornecesse informações de várias ordens, que vão de avaliações conjunturais, dos movimentos da esquerda, até subsídios para a elaboração do “Manifesto de 59”, *Mais uma vez convocados*.

A longa correspondência, editadas nas *Memórias 5*, testemunha uma interlocução que evidencia o prolongamento de uma sólida amizade, que sobreviveu às diferenças ideológicas e de personalidades. Ambos parecem fazer uso do potencial de seu par, para os seus objetivos específicos: Azevedo mantendo-se informado dos movimentos e das ideias dos quadros da esquerda, enquanto Lemme, prestigiando o líder dos educadores da sua geração, e cultivando a sua vaidade procurava mobilizá-lo a apoiar as lutas políticas da esquerda:

Agora é tempo de agir e é nesse sentido que lhe escrevo. O senhor precisa vir ao Rio imediatamente para assumir a liderança das forças educacionais na manifestação que elas têm que fazer e na ação que devem desenvolver sob pena e traição às aspirações mais caras do povo. (Carta de Paschoal em 3 de março de 1945)

Os recuos de Fernando, em várias ocasiões, evidenciam as restrições que guardava em relação às ideias que Lemme vinha defendendo com relação a educação e a sociedade.

(...) Agora, o que tenho a dizer em relação ao “programa mínimo”, de que me enviou uma cópia. Já o conhecia. Não sabia porém, que você se referia a esse plano de ação (...) E em linhas gerais um programa admirável (...) tratando-se de um programa de política geral, seria difícil obter, a última hora, a adesão de outros educadores (...) Acresce ainda que uma “declaração pública” em apoio de um programa de partido (...) podia ser naturalmente interpretada às vésperas das eleições, como apoio a esse partido e aos seus candidatos. De minha parte, espero a oportunidade para tomar posição, franca e decidida, no partido a que “possa dar minha colaboração leal, eficaz e sem reservas”. (Carta de Fernando em 23 de novembro de 1945)

Da parte de Lemme há interesse em fornecer permanentemente a Fernando avaliações de conjuntura e referências bibliográficas, motivado pelas manifestações de interesse de Fernando por recebê-las;

(...) o meu agradecimento (...) pela remessa da “Tribuna Popular”, em que li, com o maior interesse, os diversos artigos apontando a minha atenção. Sou-lhe muito grato por tudo e, particularmente pelo seu cuidado vigilante em por-me a par do que está passando e fornecer-me ou indicar-me elementos que me permitam um juízo mais claro dos acontecimentos. (Carta de Fernando em 24 de dezembro de 1945)

Neste longo diálogo fica evidente a diferença de posturas face às lutas políticas. Fernando frequentemente retrai-se, reclama da conjuntura adversa e da apatia dos educadores, mostrando-se desiludido e desanimado, após o “exílio” involuntário da administração pública;

Retraído por temperamento, carregado de desilusões, ainda me tornei mais solitário com a morte de Venâncio e com tudo o que se vê e se ouve, à volta de nós (...) Encontrei em meus livros, nas minhas

leituras e meditações, um refúgio moral em que, pensando e escrevendo, continuo a lutar por um mundo melhor (...) (Carta de Fernando 22 de fevereiro de 1949)

Paschoal procura novos espaços de trabalho, quando o Estado Novo estreita as possibilidades de trabalho do grupo dos pioneiros, monta estratégias, corre o risco de mobilizar-se permanentemente, inconformado com as injustiças da ordem social capitalista.

Fernando, para romper com a apatia da qual várias vezes reclama, volta-se para a estruturação da USP e formação das “novas elites”, aguardando uma conjuntura mais favorável ao trabalho de ampliação das oportunidades educacionais a todos. Paschoal permanece no serviço público como técnico de educação, mas engaja-se na luta política junto a outros setores organizados da sociedade civil para a democratização da sociedade e da educação.

Um cotejo da obra dos dois educadores deixa evidente as marcas imprimidas, dos caminhos e das vocações diferentes, destes Pioneiros: Fernando, candidato em todos os governos a ministro da Educação, privilegia falar a seus pares (intelectuais e acadêmicos) e às classes dirigentes (governo), preocupado com o futuro da educação e da nação. Paschoal, sem abrir mão da utopia socialista, prioriza as condições presentes de privação e marginalização da maioria da população. Dirige-se ao cidadão comum, ao magistério e aos educadores profissionais, preocupado em articular, dentro das suas limitações, as solicitações pulverizadas das forças progressistas da sociedade.

O campo educacional e a gênese de uma *intelligentsia* brasileira: retomando Martins, Miceli e Pécaut

Luciano Martins (1987), em um ensaio sobre a gênese de uma *intelligentsia* brasileira¹⁹, apresenta um bom roteiro para reflexão sobre as relações entre educação e política. As indicações de Martins e os

¹⁹ Cf. A gênese de uma *intelligentsia*: os intelectuais e a política no Brasil de 1920 a 1940. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (4) vol. 2, junho de 1987, pp. 65-87.

exercícios historiográficos da segunda parte desta tese permitiram-me avaliar o lugar central do campo educacional no âmbito social e político no momento de constituição daquela geração de educadores enquanto “profissionais da educação”.

O autor ao desenvolver sua argumentação sobre o surgimento de uma *intelligentsia*, na década de 20, recorre amplamente a personagens, associações e exemplos de dentro do campo educacional.

Esse artigo de Martins, o já clássico livro de Miceli²⁰, assim como o bem mais recente trabalho de Pécaut (1990) sobre o tema das relações dos intelectuais com a política, compõem a tríade de pesquisas que referendam a interpretação sobre as relações contraditórias entre os educadores da geração dos pioneiros e a política.

O campo cultural se expandia rapidamente e gradativamente se autonomizava. Os grupos de intelectuais foram se especializando e passaram a substituir a figura do intelectual-diletante do início do século, que discorria sobre os mais variados temas e campos do conhecimento, ancorado exclusivamente na autoridade conferida pela erudição haurida da cultura geral.

A profissionalização dos “quadros”, facilitada pela política de ampliação da burocracia do setor público, provocou mudanças nas relações entre a política e o campo intelectual. Gradativamente, as elites dirigentes passaram a se valer dos pareceres de especialistas para referendarem publicamente suas decisões.

Para Martins, a Revolução de 30 não se explicaria a partir de um conflito que oporia as camadas urbanas e industriais às classes dominantes agrárias expressando as contradições ao nível da produção, entre os setores agro-exportadores e os urbanos industriais. Para ele, a oligarquia agrária teria sabido “modernizar-se”, e foi em virtude da solidez de seus padrões tradicionais de dominação no plano estadual, que esta elite desenvolveu um

²⁰ MICELI, Sergio (1979). *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel.

“comportamento moderno” no plano político federal. O autor, por não analisar o setor econômico (nem com o estado) como um bloco monolítico, pode assinalar a relativa independência entre a esfera estadual e federal que teria tornado possível a limitação da modernização política exclusivamente ao plano federal. Esta característica facilitou, segundo Martins, as mudanças de cima para baixo, ou a “modernização pelo alto, que foi uma característica do processo da administração pública, no período da constituição dos “primeiros profissionais da educação” – a geração dos pioneiros.

Essa conjuntura explica, do meu ponto de vista, os limites em que se desenvolveram as ações daquele grupo. Ao ocupar posições na administração da educação, muitos deles enfrentaram as contradições entre as convicções político-liberais e a opção por estratégias de transformação pelo alto.

Paschoal Lemme frequentemente questionou a prática da transformação pelo alto:

(...) julgamos que nenhum grupo social particular, nenhuma agremiação constituída exclusivamente de técnicos, nenhum administrador por si só, pode ou tem o direito de traçar planos ou programas ou se empenhar em realizações sem a consulta, o apoio, e portanto a compreensão das populações em benefício das quais se pretende desenvolver tais ações. (Lemme: 1953, p. 89)

Esta crítica de Paschoal era bastante singular entre os educadores de sua geração. A desqualificação das “elites dirigentes”, que fazia parte do diagnóstico desses educadores sobre a sociedade política, justificava e legitimava a formação dos quadros profissionais especializados. Isso levou a que muitos deles valorizassem a decisão técnica como substituta da política, o que em última análise afastou-os do trabalho de organização da sociedade civil que, no caso de Paschoal Lemme, era um dos seus projetos prioritários.

Apesar de defenderem explicitamente uma educação para a construção de uma sociedade democrática, ao assumirem uma

posição de distanciamento da política, algumas vezes encaminharam propostas que significavam a diluição da política na organização:

(...) é esse desencanto pela política, na qual a elite intelectual não encontra o seu lugar, que tende a conduzi-la a subordinar a política ao princípio abstrato de organização, antecipando de certa forma a visão tecnocrática de mudança social. (Martins: 1979, p. 78)

Ao evitarem o engajamento político-partidário os educadores liberais acabaram tendo o seu trabalho no campo educacional subsumido pela orientação política hegemônica e foram rapidamente dispersos enquanto grupo, por ocasião do Estado Novo. A independência política que cultivaram, contraditoriamente, tornou-os subordinados às correlações de forças político-partidárias das quais pretendiam se manter distantes. Pécaut, como Martins, assinala os problemas da representação do político como organização:

(...) a “organização” é a negação da democracia política: recusa tudo que seja divisão política (...) recusa a própria política na medida em que, transformando-se em um fim em si mesma, ela se desliga da realidade, consagrando-se às falsas aparências. (Pécault: 1990, p. 56)

Esta questão das representações dos intelectuais sobre a política é um tema que merece uma reflexão mais cuidadosa. A interpretação *a posteriori* (com base no conhecimento dos resultados), do caráter tecnocrático das ações dos educadores, pode ter o efeito de uma simplificação do significado das transformações da ação política encaminhada pelos pioneiros.

As “novas elites”, que esses educadores pretendiam compor, enfatizaram a técnica como fundamento da definição política. Miceli, analisando as relações dos intelectuais com a política, defende a tese – muito retomada em estudos sobre a questão – de que eles teriam sido cooptados pelo estado, durante o governo Vargas. Para o autor, os intelectuais foram coadjuvantes da elite governante no processo de estruturação de um novo tipo de dominação. Com o apoio dos intelectuais, que foram ocupando cargos no interior da burocracia estatal, o governo teria tentado recuperar a face

pública do poder político desgastada pelo período da alternância oligárquica.

A tese de Miceli – apesar de muito marcada por uma teoria de estado-ator-social central no palco histórico – é uma fonte importante de informações e análise das relações no campo cultural com o político. O mercado de trabalho dos intelectuais ampliou-se significativamente, no período de 1920 a 1945. A expansão do setor público e a política cultural de Capanema abriram perspectivas de ocupações, até então inéditas, para os quadros intelectuais especializados que iam se ampliando no Brasil. Ao atrair intelectuais de diferentes extrações ideológicas Vargas procurou neutralizar as possíveis oposições ao regime inaugurado em 30 e redirecionado com o golpe de 1937.

O setor editorial também se expande provocando um verdadeiro *boom* no mercado do livro. A prática interior, de autofinanciamento das obras pelos autores, diminuiu sensivelmente, ao mesmo tempo em que cresceu o poder de determinados editores/editoras sobre o mercado consumidor. Segundo Miceli,

(...) a farta distribuição de obras pedagógicas acompanhou de perto os lances de enfrentamento entre as diversas correntes de educadores profissionais que buscavam firmar suas posições diante das reformas empreendidas pelo estado. (Miceli: 1979, p. 88)

É interessante assinalar que aparentemente na mesma lógica do governo Vargas, uma das grandes editoras da época, a Civilização Brasileira, acolhia católicos e pioneiros. Embora a tese de Miceli e a correspondência de Fernando de Azevedo e Paschoal Lemme forneçam inequívocas indicações da simpatia de Octalles Marcondes Ferreira para com Azevedo, o editor não poderia desprezar a importância política da Igreja, e abriu um espaço em sua editora para veicular as ideias dos educadores católicos.

Havia à época, como assinala amplamente a literatura especializada, um processo de enfrentamento ideológico e material que colocava os “pioneiros da Escola Nova” como alvo de acusações

dos católicos e de outros setores conservadores. A defesa que faziam do ensino público significava uma séria ameaça, tanto a certos interesses materiais (perda do mercado no campo da educação), como à hegemonia ideológica da Igreja Católica. O grupo que fundou a ABE, começava a se dividir. As fraturas aprofundaram-se no campo da educação, e aqueles que haviam alcançado posições de prestígio, no interior do aparelho do estado, algumas vezes procuravam neutralizar as posições que poderiam por em risco os cargos e o apoio dos setores com poder político e econômico.

Essa seria uma outra razão porque a reflexão marxista sobre as relações educação e sociedade encaminhada por Lemme não encontrou eco no âmbito do pensamento pedagógico erudito.

Miceli, ao debruçar-se demoradamente sobre o chamado “mercado de bens simbólicos” em que se formou a geração dos “educadores profissionais”, reforça, a suposição sobre os limites enfrentados por Paschoal Lemme, na divulgação da reflexão marxista sobre a educação;

(...) as editoras especializadas (em educação) se veem instadas a negociar a aceitação das obras que publicam junto às diversas categorias de corpo docente e aos demais especialistas que passam a operar como intermediários na difusão de obras destinadas ao trabalho pedagógico. Neste ângulo, a produção e o consumo dessas obras destinadas aos diversos segmentos do público escolar, são reguladas, em medida significativa, pelos critérios de legitimação invocados por grupos de agentes cujos interesses em preservar as posições de que desfrutam exigem a manutenção de uma reserva de mercado, para as obras que produzem, e a comercialização da autoridade intelectual de que se revestem os juízos que externam. (Miceli, op. cit, p. 39)

Entre os critérios de legitimidade estava a capacidade de colocarem as questões de educação em termos técnico-científicos, o que significava também para os “profissionais da educação” com isenção política.

O mercado de diplomas vinha sofrendo modificações importantes, segundo Miceli, como a da diminuição do valor relativo dos

títulos que, sendo condição necessária, não eram mais suficientes, como até então pareciam ser, para que se atingisse posições de destaque no campo intelectual. A posse de título de nível superior se mostrava entretanto, cada vez mais necessária à competição no campo cultural. A ausência de créditos acadêmicos e a opção pela esquerda, seguramente dificultaram a divulgação da produção de Paschoal Lemme nos jornais e editoras de maior prestígio.

A tentativa de Lemme de divulgar o enfoque marxista entre os educadores encontrou o seu principal obstáculo, na ausência de diálogo público. Os cardeais da educação, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, não se manifestavam senão muito marginalmente, a respeito das possibilidades de uma análise marxista dos fenômenos ligados à educação.

Há um esboço de artigo que Anísio não publicou, onde aparecem as ambiguidades do autor em relação às esquerdas,

(...) A nação olha a esquerda com simpatia, porque sente que deve ser governada com espírito de esquerda, isto é, com uma profunda inclinação pela parte mais pobre e mais deserdada do país. (...) Queremos ser politicamente uma democracia liberal, como a Inglaterra ou como a Suíça, e isto não impede que desejemos, simultaneamente, que essa democracia esteja sob um vigilante pensamento de esquerda, para não se fazer conservadora nem reacionária e sim avançada e progressista no sentido de uma gradual emancipação da classe pobre e espoliada.²¹

O texto citado, escrito em 1945, desenvolve uma vigorosa crítica à ação das esquerdas em 1935 que, com a Aliança Nacional Libertadora à frente, organizara o movimento que desaguou no *golpe frusto* que criou as condições para o advento do *golpe fascista vitorioso*. Interessante é a previsão de Anísio sobre as esquerdas:

Não tenho dúvidas em admitir que, pouco a pouco, os partidos de esquerda irão crescendo de prestígio no país, até algum dia conquistarem o Poder e introduzir, então, reformas mais radicais na estru-

²¹ Documento do arquivo Anísio Teixeira, "1935-1945", CPDOC/FGV, AT Teixeira, A pi 5.04.17., três páginas.

tura econômica da nação. Mas isto só se dará se eles souberem conservar-se, no princípio, como partidos de esclarecimento e vigilância, devotando-se a um lento trabalho de pesquisa dos problemas brasileiros e de educação da consciência nacional, para o que estão particularmente aparelhados por não estarem presos nem a preconceitos nem a interesses. (idem, p. 2)

As memórias de Lemme deixam transparecer essa mesma avaliação; ele passou a participar dessa estratégia de lento trabalho de esclarecimento e pesquisa sob a influência do paradigma marxista, convicto de que a ausência de preconceitos e interesses dos quadros de esquerda conquistariam gradativamente a confiança da população brasileira e abririam os caminhos para a construção de uma *sociedade verdadeiramente democrática*.

Entretanto, como vimos, ele encontrou enormes dificuldades para difundir o novo paradigma entre os educadores profissionais. A luta pela hegemonia, em matéria de doutrina pedagógica à época, parece ter sido responsável pela marginalização das perspectivas de análise do fenômeno da educação abertas pelo marxismo.

Os educadores profissionais recrutados pelo estado para organizar os sistemas públicos no Distrito Federal e nas principais capitais do país (Anísio, Lourenço, Fernando e outros), vinham tentando conquistar a hegemonia no campo do pensamento pedagógico, em competição acirrada com os católicos. Como ocupavam postos de chefia na administração pública, e precisavam dos cargos para levar adiante os seus propósitos de reforma social pela “renovação educacional”, ficaram, limitados ideologicamente, entre o descrédito nos princípios da democracia liberal e as acusações dos católicos de estarem subvertendo os valores da “cultura brasileira”.

Em muitos desses postos os intelectuais prestam serviços estritamente burocráticos que não guardam, por vezes, qualquer relação com o trabalho intelectual propriamente dito que continuam a desenvolver paralelamente às suas atividades funcionais. Em outros casos, os laços entre uma e outra atividade permeiam a própria definição do trabalho intelectual. De qualquer maneira, instaura-se uma

situação de dependência material e institucional que passa a determinar as relações que as clientelas intelectuais mantêm como poder público (...). (Miceli, op.cit, p. 158)

A colaboração com o poder público era inevitável para que os educadores profissionais realizassem seus desígnios de influir nos rumos da educação pública. Os desafios postos pela ampliação da pressão sobre o sistema escolar foi exigindo a profissionalização do campo da educação, até então dominado por intelectuais das mais diferentes procedências: médicos, engenheiros, bacharéis e políticos. Eis a avaliação de Miceli:

(...) a profissionalização de um grupo de especialistas em problemas educacionais correu por conta de exigências postas pelo próprio sistema de poder oligárquico que por uns tempos passou a enxergar na extensão das oportunidades de escolarização uma estratégia que poderia proporcionar dividendos políticos consideráveis. (ibid, p. 168)

As posições que esses novos quadros técnicos foram ocupando no aparelho estatal acabou criando uma relação de dependência material e/ou institucional com as classes dirigentes. O menosprezo, por essas últimas entretanto fica evidente em Fernando de Azevedo:

Parece-me fora de dúvida que a cultura da classe dirigente é atualmente mais próxima da cultura da classe dirigida, mas não porque a desta tenha se elevado e difundido muito, mas porque baixou sensivelmente o nível de cultura das camadas dirigentes.

(...) Se se esforçassem por elevar o nível de cultura das massas, por certo se arriscariam a perder sobre elas a influência que conseguem exercer, atuando sobre essa matéria política tão maleável como é a massa instintiva e afetiva. (Azevedo: 1955, p. 23)

Contraditoriamente esses educadores têm que se aproximar dessas tão desprezadas elites dirigentes, o que repercute em um sentimento e representação ambíguos em relação à política. Miceli, como Martins, constata a centralidade do campo cultural nesta época, o que os situava cada vez mais no foco dessas mesmas elites dirigentes como quadros assessores para políticas específicas;

As iniciativas de “construção institucional” dos grupos dirigentes tornaram o campo regional da produção cultural num dos eixos dominantes da vida intelectual do país, tendo-se firmado uma rede de instâncias de produção, difusão e consagração, cujos padrões de legitimidade perduram até hoje. No entanto, os parâmetros que passaram a nortear o trabalho intelectual parecem indissociáveis do projeto de hegemonia política então formulado pelos grupos dirigentes locais. (Miceli, op.cit, p. 189)

Uma complexa rede de compromissos e alianças político-ideológicas atravessam o campo educacional. Católicos e integralistas situavam-se, a essa época, preferentemente à periferia do estado, atuando como forças “antiliberais”; os educadores liberais já vinham aceitando cargos de responsabilidade na administração pública. Enquanto isso os católicos – muitos deles também integralistas – de fora do aparelho do estado criavam o clima anticomunista que alijaria alguns dos principais Pioneiros dos postos de administração pública, na metade da década de 1930.

No contexto da hierarquia burocrática, os renovadores desempenham um papel claramente contraditório. Ao mesmo tempo que empreendem uma luta pela ampliação e melhoria da rede pública de ensino, na tentativa de democratizar as oportunidades educacionais, e criar assim uma sociedade que supere definitivamente os privilégios da era oligárquica, acabam colaborando para a concentração de poder nas mãos do estado.

Durante o regime Vargas, as proporções consideráveis a que chegou a cooptação dos intelectuais facultou-lhes o acesso aos postos e carreiras burocráticas em praticamente todas as áreas do serviço público (educação, cultura, justiça, serviço de segurança etc.). Mas, no que diz respeito às relações entre os intelectuais e o estado, o regime Vargas se diferencia sobretudo porque define e constitui o domínio da cultura como um “negócio oficial” implicando um orçamento próprio, a criação de uma “intelligentsia” e a intervenção em todos os setores da produção, difusão e conservação do trabalho intelectual e artístico. (idem, p. 131)

Essa nova elite (burocrática e técnica) toma-se uma força social e política capaz de manter uma relativa autonomia, pois parece ter

o poder de neutralizar a força do poder econômico e político regional do período oligárquico, contribuindo assim, para o fortalecimento do poder central.

Embora seja inegável que o recrutamento dos intelectuais ao longo do período de Vargas continuou, como antes, a depender amplamente do capital de relações sociais dos postulantes aos cargos (...) cumpre admitir que o novo estágio de divisão do trabalho administrativo acabou impondo mudanças de peso nas relações entre os intelectuais e a classe dominante. (ibidem)

Congregar no estado intelectuais de diferentes extrações ideológicas foi a estratégia de ampliação do consenso político, acionada pelo governo Vargas, que procurou prolongar a indefinição ideológica necessária para viabilizar a construção de um novo estado (Estado Novo). Essa ausência de nitidez ideológica dos novos dirigentes, certamente influenciou na insistência dos educadores na administração pública em enfatizarem o caráter técnico dos postos que ocupavam. Era, aparentemente, a forma que encontraram para guardar uma posição de distanciamento no plano ideológico-político que o governo, que os convocara, viesse a assumir.

Pécaut destacou as consequências contraditórias da estratégia de neutralidade daquela *intelligentsia*. Ao se representarem como os principais responsáveis pela construção da nação, esses intelectuais acabaram por impor uma representação do político em que a “transformação pelo alto” apareceu como a alternativa natural. Desiludidos com a República, que havia permitido a “oligarquização das instituições”, os intelectuais quando procuraram articular o campo cultural ao político, em um trabalho de recriação institucional acabou por conferir nova legitimidade ao estado e às demais instituições sociais degradadas pela política de privilégios.

Parece-me bem adequada a afirmação de Pécaut de que a geração dos anos 20/40 proclamou *em alto e bom som, a sua vocação para elite dirigente*. A política vinha sendo alvo de críticas acirradas por parte de intelectuais do porte de um Lima Barreto, que a defi-

nia como *paraíso das mediocridades*, ou um Euclides da Cunha, para quem aí se localizavam as *imbecilidades triunfantes*. Essa geração se imaginou capaz de recriar a política de forma a colocá-la a serviço do bem comum.

A representação do técnico, ligada à valorização da ciência, como o instrumento privilegiado na construção de novo mundo e de entrada para a modernidade, viabilizaria essa politização em novos termos. A ciência ao arbitrar com maior neutralidade, as alternativas em jogo no campo social, fundamentaria a escolha de caminhos mais adequados para a ação (técnica) dos homens responsáveis pela ordenação da sociedade e da educação.

O fortalecimento dos grupos técnicos teria contribuído, assim, para conferir maior credibilidade ao projeto de organização de um novo estado, mais centralizado e forte. São frequentes as críticas de que o estado liberal democrático teria características inadequadas à construção da nova nação, que esta precisaria, para se constituir moderna e rica, do modelo de um estado forte que respondesse, pronta e adequadamente, às necessidades de intervenção estatal próprias às economias modernas.

Contrastando com a representação do liberalismo vitorioso, que foi, até a década de 1990, o pano de fundo da historiografia sobre o movimento da Escola Nova no Brasil, a literatura gerada pelas ciências sociais assinalou o consenso, nos meios intelectuais da época, a respeito do fracasso da democracia representativa. Referindo-se às críticas de Oliveira Vianna à democracia, Pécaut assinala que,

Nem todos os intelectuais romperam de maneira tão gritante com a vertente liberal da história política brasileira. Raros, entretanto, foram os que não constataram sua degenerescência sob a República (...) (Pécaut: 1990, p. 28)

Esse consenso explicaria a cautela da elite intelectual em relação à Revolução de 30 encaminhada pela Aliança Liberal e as próprias ambiguidades que teriam assinalado as relações dos intelectuais com a política. Ao início, teriam suposto *que ela representasse apenas uma nova*

expressão do liberalismo. Os próprios liberais, segundo Pécaut, julgaram ter a República se demonstrado incapaz de formar os quadros necessários à modernização da sociedade. Essa constatação motivou a criação da USP em 34 que, com a derrota paulista diante o novo regime, passou a se dedicar, com grande empenho, a um programa de transformação política, a médio e longo prazo, pela via da formação das “novas elites”.

Uma das características da cultura política engendrada por essa *intelligentsia* era a de firmar a concepção de se constituírem um grupo “socialmente sem vínculos”, o que, para Pécaut, significava *a intenção de anular a dimensão do político*. Essa interpretação, entretanto, não me parece contemplar adequadamente o projeto desses intelectuais de transformação da política em uma prática qualificada pela competência técnica – dos novos quadros de formação universitária – que vinham representariam as “novas elites”.

Os educadores debatiam na ABE os caminhos da educação na construção da nova nação. Por mais que gostassem de se abrigar sob o rótulo de técnicos, não havia como se desembaraçar da feição política inerente a agremiações como a ABE, nem às funções que desempenhavam na administração pública, sobretudo em uma conjuntura de reorganização do poder político e de fortalecimento do estado.

A representação relativamente apolítica da *intelligentsia* educacional – que se propunha organizar a educação da futura nação sem vínculos político-partidários – irá explicar a sua própria marginalização das decisões maiores a respeito da sociedade, que o novo governo procurou manter submissa, disciplinada e controlada, no típico modelo da “modernização pelo alto”. Em meio à multiplicidade de motivações sociais individuais, técnicas e políticas (no sentido mais amplo de orientação e direção da sociedade) toma-se difícil traçar o perfil dos educadores para além do reconhecimento da ambiguidade que marca as suas relações com a política.

Paschoal Lemme, como vimos, apesar das críticas a respeito da valorização da técnica em detrimento da política entre os seus pares, reafirmou o caráter progressista da atuação dos pioneiros. Luciano Martins, no artigo citado, parece referendar essa avaliação:

Essa *intelligentsia* brasileira, que parece finalmente constituída, queixa-se das estruturas atrasadas e rígidas do país, mas de modo algum o rejeita para sentir-se “civilizada”; é isolada, mas enraizada. Está profundamente convencida da importância da sua contribuição à transformação das estruturas sociais (...) Em suma, a *intelligentsia* procura atravessar o espelho (europeizado) para “ver” o país – e advogar a mudança. Pois a procura da identidade social passa igualmente pela busca angustiada de uma ponte entre a renovação cultural e a reforma da sociedade: a ponte entre a modernidade e a modernização do país. (Martins: op cit, p. 79, grifos do autor)

Essa inflexão na visão europeizada ocorre com o suporte modernista (Semana de Arte Moderna) que marca a descoberta da feição nacional da sociedade brasileira. A organização do sistema de ensino é um a reivindicação dessa *intelligentsia* não só pela urgência de incorporar a população brasileira ao processo de construção da nação (como novos cidadãos) mas também como uma forma de ir criando condições de alargamento do mercado cultural.

Mas justamente porque se acredita poder reformar a sociedade pela via da reforma do ensino, diferentes setores da *intelligentsia*, assim como outros interesses, mobilizam-se para controlar a mudança e/ou garantir suas posições nesse espaço cultural que se quer estruturar ou organizar. (idem p. 80)

A bandeira de uma escola pública para todos, no espírito da laicidade, coeducação e gratuidade, vai encontrar intensa reação no âmbito da Igreja que organizava sua ofensiva contra o grupo, a partir do Centro Dom Vital e da revista *A ordem*. A partir daí foram detonadas clivagens ideológicas profundas que já existiam, em potencial, no interior dessa *intelligentsia*.

O debate sobre as questões do ensino permite assim que se acirrem as posições político-ideológicas que já vinham agitando a

sociedade. O campo cultural politiza-se intensamente e, antes mesmo de se estruturar, passa a sofrer a intervenção do estado, com a criação do Ministério de Educação em 1930 e a Reforma Campos do ensino superior (1931). O teor dessa reforma amplia o poder do governo no controle da educação; a universidade nasceria sob a tutela do estado.

Martins assinala as contradições e ambiguidades da representação que têm do estado e de seu papel na vida social os educadores renovadores:

É evidente a ambiguidade dos reformadores com relação ao estado ... negam que o monopólio do estado sobre a escola (por eles preconizado) possa ser considerado como sinônimo de um monopólio sobre a educação (de que são acusados). (...) esse estado não deve ser um “instrumento dos partidos”, mas um estado capaz de representar o “interesse geral”. Em suma, tudo se passa como se existisse uma sociedade civil forte e organizada (...) (idem, p. 81)

É uma visão de estado responsável, atuante e neutro, que deveria manter sua orientação no sentido do interesse geral (de todos) como se os conflitos entre os interesses no interior da sociedade não existissem, ou fossem neutralizados pela possibilidade de se manter imparcialidade. Os argumentos dos educadores em favor da ampliação do estado – que já haviam demonstrado poder atuar no sentido do interesse público, no campo da educação – contribuiu para o seu fortalecimento, o que iria servir de base para a construção do Estado Novo, autoritário e ditatorial.

A Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935) expressam as dificuldades dessa intelligentsia em se mover no campo cultural, por motivos diferentes:

a) São Paulo usa seu potencial econômico e a autonomia que a constituição de 1934 garantia aos estados da federação, em matéria de ensino, para montar o seu projeto de universidade. A contribuição estrangeira, considerada indispensável para garantir o padrão internacional de produção científica, acaba tendo um significado paradoxal, segundo Pécaut: por um lado, ajudou a “manter a autonomia

universitária contra os ventos e as marés políticas”, mas por outro, acabou afastando a intelligentsia do “único campo cultural que conseguia estruturar-se e ganhar autonomia frente ao estado”.

b) Já a UDF, apesar de ter absorvido a nata da intelligentsia à época – que une-se na luta contra à cultura ornamental e à favor da inovação, no projeto de pensar o país presente e formar os quadros necessários à construção da nação datada e enraizada – pela proximidade do poder central não consegue firmar a sua autonomia e acaba sendo fechada em 1938, em consequência da repressão generalizada que se instala a pretexto do golpe de 1935, tentado pelo Partido Comunista.

(...) a autonomia no campo cultural torna-se letra morta: ele é invadido pelo autoritarismo e, depois, será marcado pelo paternalismo do estado. (...) apagam-se as fronteiras entre o campo cultural e o estado. Isso não ocorre sem conflitos, dúvidas e dilacerações entre os membros da intelligentsia; eles sabem que não são mais mestres de suas relações com a política, e que essa identidade social tão procurada depende então, de algum modo, de seu reconhecimento pelo estado.

(Ibid, p. 85)

Assim como Miceli, Martins vê a tutela do estado como uma força capaz de neutralizar a própria ação dessa intelligentsia, e solapar a autonomia conquistada pelo setor cultural. Até o final do Estado Novo, parcela significativa desta intelligentsia estava submetida ao estado, como parte de seus quadros, e teve assim o seu *sopro renovador absorvido pelo estado*.

Essa *Intelligentsia* mostrou-se incapaz de manter a sua autonomia em relação ao estado. A sua cooptação (Miceli) e absorção (Martins) pelo estado, a partir de 1930, intensificou-se com o Estado Novo, que acaba por abortar o movimento de constituição da sociedade civil.

Segundo Martins, uma das consequências dessa interrupção foi além do isolamento dessa *intelligentsia* em relação ao corpo social – a situação de se ver sozinha diante do estado, na medida em que seu discurso e ação não se respaldaram na densidade conferida por uma vontade social (sociedade civil).

Martins conclui que essa *intelligentsia*, apesar de ter nascido no contexto de profunda mobilização em torno de um projeto para a construção da nova sociedade brasileira, mostrou-se incapaz de liderar o movimento de estruturação do estado e do poder público no sentido dessa construção.

Se a questão da “missão social” preocupa mais o intelectual latino-americano do que a função crítica da inteligência – (...) – é porque, através desta missão, que ele se atribui, ele busca sua própria identidade, numa situação em que sua própria condição de intelectual o aliena da sociedade. (...) o que é interessante no caso dessa *intelligentsia* brasileira é que ela é dotada do sentido de missão e, ao mesmo tempo, desprovida de utopia. (idem, p. 86)

A avaliação de Martins é apenas parcialmente procedente; os educadores tinham um projeto – o de reformar a sociedade pela educação. De fato, tal projeto carecia, para muitos deles, de contornos mais específicos a respeito da sociedade que pretendiam construir; delineavam entretanto, mesmo que de modo idealizado, uma sociedade moderna, rica, de bem estar social, com liberdade política, com oportunidades sociais de educação e saúde para todos, e que se organizasse enquanto uma hierarquia de capacidades que contemplasse, ao mesmo tempo, as diferenças individuais e a hierarquia de ocupações necessárias à “divisão do trabalho social” (Durkheim) das sociedades complexas.

Como a educação era vista como a chave da mudança social, pareciam supor que os cidadãos educados liderados pelas novas elites construiriam a nova sociedade brasileira, que, entrando em compasso com a modernidade não perderia a marca da “brasilidade”. Como o próprio Martins afirma, essa *intelligentsia* pode ter-se isolado do conjunto da sociedade, mas continuou enraizada na sociedade brasileira.

Cabe destacar por fim que, as versões da historiografia da educação que enfatizaram a tecnificação do campo da educação, a despolitização e, até mesmo, politização em novos termos, apesar

de válidas para a interpretação de alguns dos significados políticos do movimento renovador, na maioria dos casos, não conseguem contemplar as ambiguidades e diferenças que caracterizaram a ação dos Pioneiros. Além disso, apesar de trabalharem com referências do marxismo, à exceção de Paiva, ignoraram o dos projeto de sociedade e educação, que operava no elenco de possibilidades históricas abertas pelo Movimento da Escola Nova – aquele que foi levado à frente por Paschoal Lemme.

Zaia Brandão é mestra e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem especialização em sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro e criou o Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (Soced). Pesquisadora da escola básica e, mais recentemente, investigadora das escolas bem posicionadas nas avaliações oficiais.

TEXTOS SELECIONADOS

1. Manifesto dos inspetores de ensino do Estado do Rio de Janeiro ao magistério e à sociedade fluminense (1934)

Decorrido que é o primeiro ano de nossa atividade como Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, para a qual Ingressamos através de concurso, na administração Celso Kelly, e ao iniciar-se o período escolar de 1934, julgamos de oportunidade o nosso pronunciamento de público, em face dos fatos concretos que exprimem o ambiente educacional fluminense.

Se assim fazemos, obedecemos também a um fim educativo: o que vai escrito se oferece ao magistério do estado e a todos que, de alguma forma, procuraram interessar-se pelo nosso trabalho, como um documento afirmativo dos conceitos esparsos que nos foi dado defender durante esse ano, ao sabor do próprio desenvolvimento de nossa atividade.

Sob muitos aspectos, nossa palavra aqui deve ser considerada como uma resposta às críticas que no âmbito das ideias, suscitamos, porque naturalmente deveríamos suscitar. A ninguém escapa que em uma campanha da natureza da que encetamos, pregando uma reforma de ideais, deva haver, necessariamente, do outro lado, todo um mundo de reacionários, que são por si mesmos a mais evidente justificativa da própria pregação. O que se contém nesse nosso gesto é dirigido, pois, a aliados e contrários, nesses últimos se compreendendo a ponderável massa amorfa dos que ainda se

conservam indiferentes, por ser, além de tudo o mais, uma definição consciente de convicções frente à hora social em que vivemos.

A compreensão exata dos fatos de matéria educacional que visamos objetiva no Estado do Rio e daquilo que os antecede no tempo e, logicamente, deles participa, não pode ser desligada da história da educação no Brasil. Para nos situarmos, portanto, em relação ao caso particular, façamos a resenha histórica do caso geral onde ele se contém. Não, porém, história literária, mas, tal como deve ser, história feita à luz da realidade social, isto é, a fórmula e as contingências em que se exprime a vida econômica de um povo, base indisfarçável sobre a qual se funda o arcabouço político e jurídico da sociedade. Dentro, pois desse fundamento, a análise histórica do panorama educacional fluminense será tão concludente quanto a do ambiente nacional brasileiro, que se define pela frase de Afrânio Peixoto, referindo-se à educação no Brasil nesses últimos tempos:

“Há um século discute-se, não se decide.”

No seu ensaio sobre o “ensino primário no Brasil em cem anos”, depois de passar em revista o que tem sido preocupação do poder público pela educação, conclui Afrânio Peixoto, desoladoramente em 1926, no centenário da instituição do poder legislativo da nação, que num século de regime constitucional, efetivamente, apenas se discutiu muito, nada porém se decidiu. Em sua história da Educação, recentemente publicada, nenhuma retificação tem que fazer àquele dobre de finados da democracia liberal: “nada ... nada se fez pela educação popular”, reafirmando “estes cento e tantos anos de independência, sobre o problema vital da democracia e da nacionalidade no Brasil, em três regimes – colonial, monárquico, republicano – fecha-se com uma realidade incontestável: um zero ... “nada, nada se fez, efetivamente”.

Infelizmente, o grande publicista, usando sempre o estilo narrativo, deixa-nos suspensos em sua palavra brilhante, à flor dos

problemas fechados no círculo vicioso de que – somos assim por falta de educação ... há falta de educação porque somos assim ...

Porém é esta mesma esterilidade de ação que se infere da contemplação da nossa história que irá ditar nossas conclusões finais frente à verdadeira origem de toda essa situação, apontando-nos dedutivamente o caminho a seguir dentro de nossa atividade educativa.

O que diz a história

Nossa história educacional começa, afirmam os mestres, com a pregação dos Jesuítas, cuja obra tem sua máxima expressão em José de Anchieta e seu trabalho de catequese cristã do índio.

Silenciam, porém, os mesmos mestres, no elogio à missão dos discípulos de Loyola, sobre as causas verdadeiras da pregação jesuítica na América, que não poderiam ser senão a luta pelo alargamento do domínio terreno da Igreja, em que pesasse a pureza e a abnegação de alguns dos seus apóstolos.

A Igreja Romana, que já então se vira na contingência de esquecer o cristianismo na sua pureza original e se voltara à conquista do poder temporal, de braço dado ou em luta com o absolutismo dos governos reinantes da época, encontrara na Península Ibérica campo próprio para os seus ideais de expansão. Aí se instala a Companhia de Jesus; aí se instala o Santo Ofício e daí partem as grandes figuras da cristianização dos povos coloniais que as necessidades econômicas europeias iam submetendo pouco a pouco.

A descoberta do continente americano e, logo após, a do Brasil trouxeram novas perspectivas a esses anseios, principalmente depois que se criaram dificuldades à dominação do Oriente e o Eldorado peruano e o diamante, o ouro e a lenda da prata no Brasil aguçaram a cobiça dos conquistadores. Um zelo inesperado pela colonização da nova terra agita então os monarcas portugueses ... e começa o martírio nefando do silvícola: “Martirizavam com inaudita crueldade às raças autóctones, destruídas a ferro e fogo com a colaboração do

fanatismo religioso; trouxeram-nos os europeus o alcoolismo, a varíola, a sífilis, a tuberculose, a febre amarela ...” (Afrânio Peixoto).

A Companhia de Jesus teria que colaborar na obra, porém em seu próprio benefício e, por isso, a luta entre os interesses do reino e do Jesuíta em breve se desencadeava violenta, pois o governo português, já inteiramente escravizado pelo capitalismo tentacular da Inglaterra, tinha como única preocupação forçar a maior canalização possível do ouro brasileiro para a sua poderosa “aliada”.

E nesse choque de interesses violentos, agravado pela agressividade natural da terra, apesar do otimismo de Caminha, e que constitui toda a história do Brasil colônia, não é de admirar que só medrassem, como planta exótica, os “colégios” jesuitas dos quais Luiz Vilhena dos Santos informa:

No tempo em que existiam os extintos jesuítas, incumbidos então de todas as escolas menores, tanto em Portugal como por todos os seus domínios, havia nos gerais do colégio desta cidade (Bahia) sete classes em que se instruíam a mocidade não só da capital, mas de todas as vilas da capitania e seus distritos, e dela tiravam aqueles religiosos a escolha para a sua religião, meio de que se serviam para introduzir-se na direção das famílias e governos das casas, fossem as suas vistas quais fossem. Na primeira das sete mencionadas classes se ensinava a gramática portuguesa, desta passavam os meninos a aprender. Na segunda, os primeiros rudimentos da língua latina, estudava-se sintaxe e sílaba na terceira classe, da qual passavam para a quarta, onde aprendiam construção da mesma língua e retórica, tal qual se ensinava. Na quinta matemática, na sexta filosofia e na sétima teologia moral.

Gramática, latim, retórica, matemática, filosofia, teologia e moral, evidente programa de formação de instrumentos de elite para perpetuação do poderio da Igreja Romana.

Nesse ambiente, a reação de Pombal teria que resultar inútil.

E nada se decidiu pela educação popular da colônia... porque não havia necessidade de decidir, porque havia o interesse supremo

de mantê-la na mais absoluta ignorância para que sua exploração se fizesse com todo êxito e tranquilidade.

A educação do Brasil império

O paradoxo da independência do Brasil feita por um príncipe português assediado por um grupo de intelectuais formados em Coimbra, pouco poderia melhorar as condições da educação do povo, visto como as causas profundas persistiram apesar da mudança de rótulos.

Foi, portanto inteiramente inútil o lirismo de alguns campeões do “pão do espírito” para o povo, de um liberalismo impossível, com base na escravidão e na desorganização econômica que nos caracteriza ainda hoje como país colonial que não deixamos de ser.

As lamúrias se sucedem sem comover ninguém: “um povo bem educado é quase sinônimo de povo livre, bem governado e rico; e o mal educado é igualmente sinônimo de povo desgraçado, pobre, sujeito ao jugo do despotismo. O Brasil não pode ser feliz enquanto não for educada a mocidade brasileira”. As diatribes parlamentares não impressionam porque a massa Ignorante não as compreende: – o ensino oficial oferece ainda esse triste espetáculo de anomalia e desordem que assusta os espíritos mais intrépidos, porque nele contemplam o descabro e a ruína moral do país. – É com verdadeira mágoa que me vejo obrigado a confessar que em poucos países a instrução pública se acha em circunstâncias tão pouco lisonjeiras como no Brasil. – O estado não tem o direito de ser indiferente ao cultivo da inteligência popular. Não se empenham no amanhã intensivo e extensivo desse patrimônio comum unicamente os interesses locais. As mais altas conveniências, as mais imperiosas necessidades e os mais sagrados direitos nacionais estão envolvidos nessa questão.

E Rui Barbosa, no seu tão celebrado parecer de 1882, procura galvanizar a questão com aquela retórica que lhe caracterizou sempre a ação pública: O ensino público está à orla do limite possível a

uma nação que se presume livre e civilizada; é que há decadência em vez de progresso; é que somos um povo de analfabetos e que a massa deles, se decresce, é numa proporção desesperadoramente lenta; é que a instrução acadêmica secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para o receber; é que a instrução popular, na corte como na província, não passa de um *desideratum*; é que há matéria sobeja para nos enchermos de vergonha e empregarmos heroicos esforços para uma reabilitação, em bem da qual, se não quisermos deixar em dúvida a nossa capacidade mental ou os nossos brios, cumpre não recuar ante sacrifício nenhum; não só porque de todos os sacrifícios possíveis não haveria um que não significasse uma despesa e proximamente reprodutiva, como trata-se aqui do nome nacional num sentido mais rigoroso, mais sério, mais absoluto do que o que se defende nas guerras à custa de dezenas de milhares de vidas humanas roubadas ao trabalho e centenas de milhões arrancadas, em compensação aos mais esterilizadores de todos os impostos.

Literatura, literatura da mais alta linhagem que impressionaria o filho da terra .. , se soubesse ler...

E por sobre tudo isso, a atitude contemplativa do imperador D. Pedro 11, a reclamar, sistematicamente, em todas as falas do trono, o pão do espírito para o seu “povo muito amado”. E foi nessa beatitude que o problema da escravidão negra veio surpreendê-lo e os imperativos econômicos que lhe deram causa derribaram-lhe da cabeça a coroa semissecular, com uma sem cerimônia e “injustiça” que ele nunca pôde compreender...

E o caudilhismo, vício continental que aqui aparecia como “questão militar”, aliado ao positivismo de importação, fizeram a República, que não chegou a realizar ainda os sonhos de seus promotores.

O que fez a República

Desorganizada inteiramente a produção nacional pela libertação do braço escravo, recebeu o novo regime essa herança, de

par com a absoluta incultura da massa e sobre esses escombros sonhou erguer uma democracia que teve como única expressão a Constituição de 1891, padrão de glória de um grupo de estadistas tocados do fogo sagrado de um idealismo inoperante.

O reajustamento econômico do país ao novo estado de coisas foi tentado pela cúpula. Com o regime dos empréstimos escorchantes que em breve nos atirava à dura realidade de satélite dos capitalismos das grandes potências e a reorganização da produção se apoiou na imprevidência da monocultura sem esforço, agravada por uma valorização artificial que só podia conduzir aos desastres sucessivos da borracha e do café.

E em educação popular a cegueira, correlativa a essa situação. Continuou...

A criação do primeiro Ministério da Instrução Pública foi também o primeiro ludíbrio da República, que o fez e o extinguiu. Atendendo a razões de uma política de interesses pessoais.

Daí em diante, nada fez o governo central de orgânico e consistente, pelo que todos os seus responsáveis não se cansavam de repetir em discursos, plataformas, relatórios, mensagens. Ser a pedra fundamental de uma democracia – a educação popular – e em breve, preocupados apenas com a perpetuação de uma casta dirigente, evitavam cuidadosamente tomar conhecimento de como estava sendo tratada a massa – o povo – nos seus anseios de compreender um regime que lhe repetiam, a cada passo, ser o regime do povo e para o povo.

Pelo instinto natural de autoconservação, essa situação só tendia a se agravar cada vez mais, pois essa elite, dentro em pouco, empregava todos os meios para ser a única a usufruir as delícias enganosas dos recursos de uma finança sem base, roída pela desorganização do trabalho e à mercê, inevitavelmente, da ganância do capitalismo internacional.

Interpretações cerebrinas, daquela mesma Constituição que viera trazer a alforria do povo, puseram, bem depressa, o governo cen-

tral a salvo dos grandes incômodos que lhe daria o empenho sincero de estimular um plano sério de educação fundamental.

Tentativas

Dentro desses quadros de desorganização e inconsciência, alguma coisa apreciável feita em matéria de educação pública deve-se apenas a circunstâncias de ordem meramente pessoal.

Coincidências, acaso, têm colocado, nesse quase meio século de regime republicano, à frente de algumas repartições de educação, homens que, conscientes do problema, têm feito esforço imenso para deixarem alguma coisa de consistente.

Nenhum tem, porém, conseguido seguir linhas retas de execução: acima deles, a elite dirigente se entredévora, obrigando-os a sinuosidades, a vai-e-vens que, se não inutilizam totalmente o esforço, equipara a obra tentada aos lugares comuns de uma máquina administrativa especializada em servir àquela luta pelas posições de mando, o que dissolve tudo o que é essencial, tirando a organicidade que é o característico primordial de qualquer plano, máxima de um plano de educação.

E assim, olhados de cima, na execução, cada plano desses se assemelha a uma cidade flagelada pelo enxurro de uma inundação que deixa perceber apenas, aqui e ali, as cúpulas de audácias arquitetônicas impossíveis...

Afrânio Peixoto e Medeiros de Albuquerque com dificuldade conseguiram deixar assinalada sua passagem pela Diretoria de Instrução do Distrito Federal.

Azevedo Sodré, também no Distrito Federal, elaborou, entre outras coisas, uma reforma completa de ensino profissional fadada a nunca se cumprir.

Sampaio Dória, em São Paulo, tinha necessidade de sair a público a refutar aleivosias contra medidas elementares que pôs em prática.

Lourenço Filho, chamado ao Ceará, percebe claro o problema da região e deixa, como o marco mais notável de sua passagem por lá, o Juazeiro do Padre Cícero.

Lisímaco Costa, no Paraná, não pôde levar avante os planos que traçara.

Anísio Teixeira, na Bahia, obrigado por honestidade pessoal a se tornar um técnico de educação, tem que aguardar alguns anos para conseguir. Fora de sua terra, ambiente sofrível para por em ação sua capacidade.

Carneiro Leão, no Distrito Federal, luta com o próprio executivo para fazê-lo entender, em vão, alguns planos de reformas inadiáveis, e acaba desistindo e tentando apenas a renovação de alguns métodos.

E na mais profunda de todas essas tentativas, a reforma Fernando de Azevedo, em 1927/1930, no Distrito Federal, 80% do esforço despendido o foi em reprimir injunções e intromissões de elementos que não se conformavam e não se conformam em ver o aparelho de educação subtraído à possibilidade de servir a manejos inconfessáveis.

Prestigiado como nenhum outro pelas autoridades supremas, municipal e federal, teve, não obstante, que arrancar, a golpes de habilidade e de energia, dos legislativos municipal e federal, a lei que deu ao Distrito a liderança incontestável do movimento educacional do país.

E apesar da rara capacidade e honestidade pessoal do autor e executor do grande plano, ficou exposto às retaliações violentas de elementos que, reprimidos em suas pretensões ou colocados em seus verdadeiros lugares, não obstante os títulos de que indevidamente se muniram, por um paradoxo, aliás, bastante explicável em movimentos político-militares, como os de 1930, sobrenadaram, arvorando-se em censores onde não podiam ser senão réus.

Iniciador de uma verdadeira consciência educacional que se irradiou em breve por todo o país, propulsionando reformas em quase todos os estados, sofreu todo esse movimento um verdadeiro colapso em 1930, entregue que ficou a nação às lutas das várias facções que, perplexas diante da vitória imprevista, não conseguiram e não conseguem se entender sobre os rumos a imprimir ao que denominaram a República Nova.

E novamente o fenômeno secular se repetiu...

Lourenço Filho, em São Paulo, traça novos planos que não pôde executar.

Anísio Teixeira, no Distrito Federal, atenua a rigidez da técnica com todo um trabalho administrativo no sentido de desvencilhar-se dos obstáculos que a cada passo a entravam.

Fernando de Azevedo, em São Paulo, decreta um código de educação fadado a ser incompreendido na prática por seus sucessores.

E por aí a fora, se Minas consegue relativa continuidade em iniciativas interessantes, e Pernambuco, por acaso, vai realizando qualquer coisa de aproveitável, tudo o mais continua no mesmo, senão recuando.

Tudo confirmando à sociedade a impossibilidade de reformas educacionais sem base numa sólida estrutura econômica, o que vale dizer, uma organização do trabalho livre, que faça da educação uma verdadeira necessidade social, sentida de baixo para cima.

Iniciativas particulares

Paralelamente aos últimos anos desse descalabro, se deve assinalar o aparecimento de uma entidade que tem tido uma atuação destacada no panorama educacional do país – a Associação Brasileira de Educação. Nasceu do idealismo apostolar de uma alma pura – Heitor Lira da Silva. Assim traçava ele os objetivos da obra: quando há pouco mais de ano (1924) fundamos em grupo mais reduzido a Associação Brasileira de Educação, mo-

veu-nos principalmente a certeza a que todos tínhamos chegado de que, por maior que seja a sua boa vontade, nunca conseguirão os nossos governos, como não o conseguem em parte alguma do mundo sem o concurso da iniciativa particular, resolver quer em quantidade, quer em qualidade, esse grande problema nacional. Pareceu-nos, então. Como nos parece hoje. Que não é possível continuar a adiar indefinidamente tantas questões de tão grave importância que estreitamente se relacionam com a solução de semelhante problema.

Em síntese, pois: a Associação aspira constituir-se em órgão legítimo da opinião das classes cultas, pronta a colaborar em perfeita harmonia com os governos e aplaudir-lhes os acertos, mas capaz também de falar-lhes de frente, de apontar-lhes, quando necessário, os erros e as lacunas de suas leis de educação e de ensino e de defender vigorosamente nesse terreno os grandes interesses do Brasil.

Dez anos de vida foram suficientes para reduzir esse belo sonho às proporções possíveis dentro das nossas implacáveis realidades.

As conferências nacionais da educação, uma das iniciativas essenciais da Associação, têm sido excelentes ocasiões para que se estreitem relações entre pessoas que se desesperam na mesma obra, ficando as teses, sempre de assuntos graves e inadiáveis, como pretextos inócuos.

Na penúltima dessas conferências falou a Associação mais uma vez “de frente” ao governo, dizendo-lhe, em resposta à sua solicitação expressa, o que pensavam os mais destacados técnicos nacionais sobre o “magno problema da educação”. O governo ouviu... e respondeu-lhe com o “notável” capítulo do anteprojeto da nova Constituição: “Da família e da educação” ...

E hoje a Associação Brasileira de Educação serve apenas de refúgio a todos os técnicos legítimos que possuímos e que se vêm na contingência comovedora de trocar, entre si, os frutos de suas elucubrações e experiências, por falta de ambiente onde exercê-las.

O manifesto dos pioneiros da educação nova

Como iniciativa particular ainda é preciso assinalar o aparecimento do manifesto dos pioneiros da educação nova sobre a reconstrução educacional no Brasil – mais um grito enérgico “ao povo e ao governo” sobre os destinos que os aguardam se se obstinam em não querer olhar de frente para este problema de importância tal que “nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional”.

Escola leiga, obrigatória, única, ativa e progressista... complexo demais para ser entendido pelos governos (...)

E o povo, coitado, o povo, que só sente a predominância dos problemas econômicos na hierarquia de todos os que o atormentam, não chegou sequer a perceber que lhe atiravam essa tábua de salvação, talvez porque aquela mesma primazia dos problemas econômicos não lhe permitiu ainda sair de uma situação que a estatística oficial (1931) informa com simplicidade:

Em mil brasileiros de idade escolar (7 a 14 anos):

- 513 não vão à escola;
- 110 matriculam-se, mas não vão à escola;
- 178 frequentam só o primeiro ano;
- 85 vão até o segundo ano;
- 84 vão além sem concluir o curso;
- 30, apenas, terminam o curso.

Este, em resumo, o histórico do problema educacional do Brasil, traçado em pinceladas largas, que dizem no entanto das cores reais em que ele é visto por todos os que verdadeiramente o querem ver. E é aqui, dentro dessas circunstâncias, que se desenvolve a educação no Estado do Rio e onde ainda se conta a tentativa de reconstrução que nele se processa à custa do esforço inicial de um homem, desconhecido da família dos pioneiros da educação – Celso Kelly – isolado primeiramente, logo depois unido a nós, que para ai fomos chamados a formar a seu lado, através de

um concurso que, além de ser a afirmação de uma diretriz, representou uma grande oportunidade para quantos se dispusessem a auxiliá-lo eficientemente no seu plano de ação.

Mais uma tentativa, uma grande tentativa que nos dá hoje também o direito ou nos impõe o dever de nos dirigirmos “ao povo e ao governo” para dizermos o que pensamos do problema, do “magno problema”.

O ambiente do Estado do Rio de Janeiro

O ambiente onde labutamos já há cerca de um ano, inicialmente, se fossemos querer deduzir das primeiras impressões, seria quase hostil: alguma agitação em torno da forma e essência do concurso que nos tornara inspetores de ensino do estado e mais a discussão interpretativa dos textos legais existentes sobre a matéria, feita publicamente, nos teriam dado, no momento de iniciarmos a nossa nova atividade, a ideia falsa de estarmos trabalhando em terreno infenso a qualquer ação que partisse de nós. Cedo, porém, estimulados pela autonomia que nos era garantida pela clarividência da direção geral do ensino, caminhamos, no exame objetivo dos fatos, para a conclusão de que iríamos agir em urna atmosfera fundamentalmente de indiferentismo e descrença. Compreendemos mesmo ter sido essa a razão primordial que teria induzido o então diretor geral do ensino a renovar o aparelhamento e sistema de inspeção escolar, o que seria a base natural sobre a qual iria repousar toda a reforma que o doutor Celso Kelly tentava realizar no panorama educacional do estado.

Indiferença e descrença. Isto porque de há muito se ressentia a Diretoria de Instrução de uma organização técnica capaz de resolver problemas de ordem educacional.

Bem verdade é que o que se passava aqui não era senão a repetição fiel de uma prática tradicional nos fatos administrativos de toda a nação, como vimos. No domínio da técnica, as realizações no Brasil

sempre se contaram isoladas, brotando de indivíduos, pois que, dentro de um ambiente liberal e democrático por definição, não se pode de boa fé excluir as injunções políticas como as naturais ditadoras das diretrizes administrativas. Políticas, no sentido de jogo desordenado de ambições, de entrechoque de interesses, aparentemente desligados da própria vida da sociedade, mas realmente expressão de luta da livre concorrência mantida entre si pelas classes dominantes.

Se essa era e é ainda a situação brasileira, a situação fluminense se lhe avanta, dada a particularidade de ter sido o Estado do Rio a unidade federativa que mais sofreu, em 88, com a abolição do trabalho escravo.

A província fluminense foi a província dos grandes dias do império; o negro dócil que lavrava a terra das grandes propriedades assegurava a solidez de fortuna dos que ditavam leis ao Brasil, garantindo a estabilidade do trono imperial.

Com a abolição, que teve como consequência a República, toda a estrutura econômica e financeira do país e, mais particularmente, a do Estado do Rio, onde havia maior número de negros nos trabalhos agrícolas, entra numa fase de completo dismantelo sem que a República Liberal Democrática tentasse a sua reconstrução.

E a história republicana fluminense é consequentemente a história de uma crescente desorganização administrativa, brotando dos interesses em luta das classes dominantes falidas.

Se urna vez por outra se percebe o esforço isolado de um homem na conquista da ordem, sua obra é sempre tão durável quanto sua trajetória política.

Se essa foi a vida republicana fluminense, também foi em linhas gerais a da República Liberal Democrática Brasileira: a política dos grandes proprietários em insolvência, imprimindo orientação aos destinos administrativos da comunidade.

Dentro, pois da repartição técnica feita desse modo, para servir a uma sociedade que assim a faz, só uma coisa é uniforme: a atrofia

do espírito técnico, a ausência de iniciativas que não obedeçam às necessidades dos que podem impor no momento a sua vontade, dando como consequência o predomínio da burocracia.

Porque em uma repartição técnica, só a continuidade de ação que obedeça a um plano prévio de trabalho é capaz de ser fecunda em realizações. Quando ela é criatura de uma sociedade individualista, feita de homens que se combatem, ela só pode ser um amontoado de desconchavos, de avanços e recuos, sem outra finalidade e utilidade senão a que se explica pela sua própria existência tão somente.

E a Diretoria de Instrução do Estado do Rio não poderia escapar à fatalidade dessa situação de fato. Vivendo de si mesma e para entretenimento de sua própria vida, era uma repartição burocrática como outra qualquer.

Uma ou outra iniciativa, que se pudesse contar, deveria naturalmente morrer no lugar comum dos interesses pessoais, quer com preferências no que dizia respeito ao corpo do magistério, quer na adoção de livros didáticos ou material escolar, quer na localização, compra e locação de prédios para estabelecimentos de ensino.

Tudo porque feito sem medida, sem ordem, sem plano: feito para ser desfeito.

E a existência de uma direção para uma repartição que assim se mantivera só pode ser compreendida como fazendo coro com essa anarquia administrativa. As atitudes de um diretor deveriam ter ficado naturalmente restritas ao campo das simples transferências de pessoal, pelo simples prazer de um emprego de atividade, à criação e extinção graciosas de escolas, reduzindo tudo ao domínio passageiro de sua vontade, na consagração dos interesses dominantes da política municipal, estadual ou central.

Não havia, pois de que nos admirarmos ante a indiferença e descrença que nos traduzia o ambiente onde íamos trabalhar.

Mais ainda: essa indiferença e descrença seriam então as resultantes lógicas das dificuldades morais e materiais em que labutava o

próprio pessoal do ensino, criadas pela evidente ausência de diretriz afirmativa dos maiores responsáveis pela vida educacional no estado. E absolutamente evidente que onde não há garantias de direitos para o magistério, onde não há uma norma inflexível de seleção dos valores reais na carreira do professor, há falta de iniciativa, há desânimo, há descaso, há indolência entre os que se fizeram educadores de profissão. Acrescente-se ainda o fato dos poucos vencimentos que percebe esse professorado para se sentir em toda a sua plenitude a justificação da sua indiferença e da sua descrença em face de tudo o que partisse da administração do ensino.

E essa anarquia administrativa ainda se havia feito fortemente sentir no abandono progressivo do problema da formação do magistério pelos estabelecimentos oficiais e equiparados. Esse o seu aspecto mais grave e que maiores danos deverá ainda oferecer à solução do problema educacional no estado.

O plano de reconstrução educacional do Estado do Rio

Em suas linhas gerais o plano de ação idealizado pela então Diretoria de Instrução, inspirado nas conclusões indubitavelmente autorizadas da V Conferência Nacional de Educação e referendado de uma forma expressiva pelo Conselho de Educação Fluminense, pode ser sintetizado nos seguintes itens:

1. A educação não se limitará às escolas primárias comuns para crianças, porquanto, além de ser necessária nos diversos graus, precisa estender-se a adultos que não mereceram até hoje nem o ensino elementar de letras nem qualquer preparação técnica para o trabalho. O item primeiro do plano estabelece as quatro grandes esferas de ação:
 - a) Educação comum sistemática para gerações novas;
 - b) Educação especializada para débeis e defeituosos;
 - c) Educação intensiva destinada aos adultos analfabetos;
 - d) Educação emendativa dos delinquentes.

2. A progressão em três graus: o elementar, com a iniciação profissional; o secundário, com a preparação profissional; o universitário com a especialização profissional, para correspondente formação do aprendiz, do obreiro e do mestre, no campo normal do mecânico e no domínio da atividade profissional em geral.
3. A educação integral do indivíduo em respeito às suas aptidões e de conformidade com as necessidades regionais, assentando a estrutura da educação na organização do trabalho.
4. A transformação de todas as escolas em centros permanentes de atividade e a ampliação da ação educacional, a partir das instituições pré-escolares.
5. A socialização absoluta da escola, com as organizações complementares e a prática do trabalho.
6. O livro, a imprensa, o cinema e o rádio como fatores de divulgação.
7. A localização racional das escolas, atendendo-se à distribuição de população, às condições de climas, ao acesso em geral, à rede de transportes e à situação econômica da região.
8. A formação do professorado e a segurança da carreira do professor.

O desenvolvimento do plano

Se outras vezes mais autorizadas já se pronunciaram com simpatia em relação a esse programa, não pretendemos nós aqui discuti-lo, de vez que a nossa colaboração na sua execução demonstra evidente concordância com os objetivos visados pela Diretoria do Ensino.

O que se deve acentuar é o fato da existência de um plano educacional onde antes nada havia de sistemático. Completo ou incompleto, bom ou mau, representou o papel de uma iniciativa deliberada para ordenar aquilo que se apresentava esparsamente em confusão.

Por isso mesmo não assiste o direito de crítica àqueles que sempre viveram identificados com a situação anterior e com os processos que a caracterizavam.

As ideias gerais que se contêm nesses oito itens, representativos do plano de reconstrução educacional não podem ser postas de lado, sem que se conclua a sua inexecutabilidade na prática. A confirmação de seu acerto demanda necessariamente tempo.

A injúria, o ataque pessoal, a calúnia e as medidas de engodo, disfarçadamente dissolventes, não poderão agir em sentido contrário à realização progressiva desse plano de construção. Se os reacionários agora se levantam num desejo afanoso de derrubada do que se fez nesse início de ação, onde o material que apresentariam para substituir o que já está? Quais as garantias morais e científicas dessa substituição intempestiva? Em que sentido novo ela iria caminhar para justificação de um abandono da diretriz traçada, depois de um esforço de execução ponderavelmente eficiente?

Não se compreenderia nunca um retorno ao regime caótico do passado sem que se tivesse levado ao fracasso integral o cumprimento dessa experiência, inegavelmente fundamentada no conhecimento científico da matéria educacional.

A apreciação de seus resultados será para mais tarde, pois a experiência apenas começa.

A ação da inspetoria

Essa a nossa função, essa a nova função da Inspetoria do Ensino.

Para isso nos dispusemos à tarefa árdua, contornando o obstáculo natural que se nos deparava e que era e é a grande, a maior justificativa dessa campanha: o conflito das Ideias novas com a descrença do professorado frente a qualquer iniciativa oficial em assuntos de ensino, dada a deficiência administrativa e técnica da Diretoria de Instrução.

Partindo-se do princípio, evidente por si mesmo, de que não há reforma educacional sem reforma do magistério, a própria

orientação prática do ensino dentro desses novos desiderata teria necessariamente que ser retardada, como o foi, para que se despertasse e se criasse, nesse magistério heterogêneo pela diversidade de suas fontes de origem e preparo uma consciência educacional primária, capaz de auxiliar-nos numa orientação especializada.

E o nosso trabalho passou a ser o da propaganda intensa dos conhecimentos teóricos e práticos necessários à compreensão dos novos ideais em que se fundamenta a pedagogia científica.

Enquanto isto, elaborava-se pacientemente a reforma do ensino normal, já terminada, aliás, assentando-o em bases mais consentâneas com a sua finalidade, pois que o que existia e existe ainda é uma trama desalinhavada de ‘matérias’ seriadas, sem intenção nem expressão. Estudava-se um plano mais equitativo e razoável de distribuição de escolas. Fundavam-se e reorganizavam-se caixas escolares. Estimulava-se a criação de “Círculos de Pais e Professores”. Institua-se o quadro do magistério pré-escolar, obrigando-se as instituições fabris à manutenção de creches para filhos de operários. Abria-se concurso para provimento dos cargos de diretora de duas “escolas de saúde”, de montanha e de praia. Estudava-se a reforma do ensino profissional. E, além de tudo, concluía-se o trabalho do que iria representar para o magistério a garantia de sua estabilidade, de seu esforço, de seu valor, de seu progresso na profissão: o projeto que instituiria oficialmente a carreira do professor em normas seletivas mais lógicas, mais honestas, menos sujeita a intromissões políticas.

De uma parte, portanto, procurou-se atacar o mal pelo cerne, com a transformação radical que se pretendia levar a efeito, no que diz respeito ao ensino normal, fonte donde provirão as mestras do futuro; de outra parte, visou-se o magistério atual, em plena atividade de funções, através de uma propaganda de ideias novas, dando-se oportunidade, tanto quanto possível, a todos, para que delas tivessem conhecimento e delas participassem.

O que foi essa propaganda é do conhecimento de todos.

Iniciando-se por uma fase puramente de agitação, de onde pudesse brotar uma curiosidade de interessados nos problemas educacionais, teve os seus prolegômenos na própria V Conferência Nacional de Educação, reunida em Niterói, e no longo curso que selecionou os atuais inspetores de ensino.

A conferência regional de Barra do Piraí, que contou com a presença do secretário de estado doutor Stanley Gomes, e a conferência regional de Campos, à qual compareceram, ativamente solidários com os novos rumos que se pretendia traçar à educação do Estado do Rio, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Francisco Venâncio Filho, Edgard Sússekkind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto e outros, deram ensejo a que se processasse uma modificação inicial na atitude do magistério fluminense, em torno das iniciativas oficiais que diziam respeito ao ensino.

O fato mesmo de, nessas conferências regionais, os assuntos mais diversos terem sido tratados sem qualquer preocupação sistemática, foi fator determinante para que o próprio professorado solicitasse, espontaneamente, a satisfação de sua curiosidade aguçada, pela ministração de cursos mais metodizados. E assim teve começo a segunda fase dessa pregação: a fase de generalização.

Obedecendo-se ao princípio de que se deveria iniciar pela exposição de generalidades, a maioria dos inspetores teve ocasião de fazer em localidades de sua região um apanhado sintético do assunto, encarando os fundamentos biológicos, psicológicos, sociais e históricos da transformação escolar.

A unidade de vistas que presidiu a programatização desses cursos diz bem da obra em comum que estávamos realizando, apesar da absoluta autonomia de ação que nos era garantida pela direção geral do ensino.

Evidentemente que os três grandes centros populosos do estado – Niterói, Campos e Barra do Piraí – possuindo vida

própria, agrícola ou industrial, deveriam merecer esforço mais intensivo de propaganda. Assim realmente se fez em relação à capital, onde a Inspetoria Geral, aliada à Inspetoria Regional, nunca deixou de se manter ativa, e em relação a Campos, para onde foram destacados vários inspetores, para se atender às partes distintas de um curso de mais de mês e meio de duração. Infelizmente, no que diz respeito a Barra do Piraí, contingências fortuitas obrigaram-nos a adiar a realização de um curso geral para o presente ano letivo.

Ao lado, porém, dessas séries de cursos, versando sobre generalidades, cuidou-se de objetivar progressivamente os assuntos educacionais, nos meios onde se havia conseguido relativamente o suficiente para se passar a aplicação.

2. Educação supletiva/educação de adultos

Introdução

Compreensão e delimitação do problema

Educação, no sentido mais lato, compreende todas as formas de modificação do comportamento humano, considerado quer do ponto de vista individual, quer do ponto de vista coletivo.

O homem, individualmente, educa-se permanentemente, e, através dos tempos, no desenvolvimento da espécie, veio se educando e continua a se educar ininterruptamente.

Os primeiros contatos do recém-nascido com o meio ambiente, as ações e as reações recíprocas, constituem o início do processo educativo individual.

As mais longínquas notícias sobre a espécie humana já nos informam sobre comportamento de caráter grupal, primeiras formas de vida social, que foram se modificando, também, com características próprias de tempo e de lugar, até os nossos dias.

É nesse sentido amplo que se pode identificar o processo educativo com o próprio progresso da espécie e a educação com

o próprio processo de vida; as ideias de vida e de progresso envolvem necessariamente o conceito de educação.

Por que assim compreendemos o fenômeno educação, é que se torna necessário explicar o sentido da expressão que usamos para título do presente trabalho – educação de adultos.

Num dado estágio da evolução da humanidade, apareceram instituições que se propunham a agir deliberadamente no processo educativo, dirigindo nesse ou naquele sentido, a conduta humana.

Aí, já é possível falar-se de uma educação sistemática para determinados fins.

Nesse momento, nasceram as “filosofias” da educação e também as controvérsias sobre os alvos a atingir na vida humana, uma vez que a face do imediatismo da luta pela conservação biológica elementar tinha sido ultrapassada.

Essas instituições se especializaram também pelos vários tipos de educação, conforme as idades ou os períodos de vida dos educandos.

Mais recentemente, a psicologia, definindo a existência de determinadas espécies de “interesses”, correspondentes às várias idades, precisou melhor a ação educativa sistemática e as características que essas instituições deveriam apresentar para se desincumbirem, com sucesso, da tarefa de educar os indivíduos nas várias fases em que, essa forma, se dividiu a vida humana.

E assim, de uma primitiva iniciação intencional aos deveres do indivíduo adulto para com seu grupo social, nas sociedades primitivas, dividindo a vida do homem em dois períodos, chegou-se à complexa rede de instituições que se propõe a conduzir o indivíduo, nas várias fases do seu desenvolvimento, para as mais diversas formas de condutas e atividades, segundo os critérios de formação adotados.

Educação pré-escolar, educação elementar, educação secundária, e finalmente, os cursos chamados de ensino superior proporciona-

dos aos indivíduos que atingiram a maturidade, eis o esquema geral das organizações escolares, universalmente aceito.

Esse, o esquema considerado “normal”, e que tem procurado adaptar-se, cada vez melhor, ao duplo aspecto dos interesses e necessidades individuais e sociais utilizando, para isso, os subsídios fornecidos pela psicologia e pela sociologia e determinando as reformas de educação a que vimos assistindo ultimamente, em todo o mundo.

É evidente, porém, que ainda está longe de ser logrado o limite ideal de se obter, para essa organização escolar, uma eficiência tão alta que, atingindo todos os indivíduos, proporcione a cada um a formação exatamente adequada às suas condições pessoais, tendo em vista sua vida futura e as próprias transformações que se estão processando, continuamente, na sociedade.

Apesar de todos os esforços realizados, tem que se reconhecer que, no conjunto das influências educativas a que os indivíduos estão submetidos, a parte que cabe às organizações escolares sistemáticas não é preponderante, podendo considerar-se mesmo bem pouco significativa em meios como o nosso, em face das enormes deficiências quantitativas e qualitativas que apresentam.

Surgiu então a necessidade da organização de uma rede de instituições que, de certa forma, viesse corrigir as deficiências do aparelhamento de educação considerado normal, sistemático, visando, preferencialmente, aos indivíduos adultos, desenvolvendo uma ação considerada, geralmente, supletiva.

Chegamos, assim, à compreensão do problema que nos preocupa. A expressão – educação de adultos – pode apresentar, então, o tríplice conteúdo:

- a) educação sistemática, escolar, para os indivíduos que atingiram a maturidade, no sentido de lhes dar os instrumentos considerados necessários para o desempenho de sua atividade social, no mais amplo sentido;

b) educação sistemática complementar que corrige essa ação escolar e fornece os elementos que a escola não pode proporcionar, no sentido de uma melhor adaptação a condições sociais do indivíduo, não consideradas antes e também a novas formas de atividade;

c) educação supletiva para os indivíduos que, por qualquer circunstância, não puderam sofrer a ação das instituições consideradas normais e fundamentais e que necessitam adquirir técnicas elementares, continuar seu aprendizado ou se aperfeiçoar em qualquer forma de atividade.

Deixando de lado a primeira categoria, que podemos considerar mesmo fora do âmbito do assunto escolhido, pois vem incluída em outro tema, vamos delimitar o problema que escolhemos para assunto do nosso trabalho e que está compreendido nas duas últimas categorias.

Não insistiremos nesta introdução sobre a importância que hoje se dá, em todo o mundo, a esses aspectos da questão da educação de adultos. Para termos uma impressão sumária do problema, basta compulsar um dos handbooks da American Association for Adult Education.

Fundamentos sociais e evolução da educação de adultos

O fato de encontrarmos na Inglaterra, em 1730, uma das primeiras referências a escolas dominicais frequentadas tanto por crianças “como por adultos” e, daí em diante, estender-se esse movimento nesse país, na Europa continental e na América do Norte, dá-nos uma indicação suficiente para tentarmos pesquisar os fundamentos sociais da organização de uma educação de adultos, tal como hoje se compreende.

Por essa época, processava-se o grande acontecimento que deveria mudar totalmente o panorama do mundo, as relações sociais, a própria concepção dos valores morais até então aceitos.

A extensão, a profundidade e a forma do desenrolar desse evento histórico e suas conseqüências determinaram uma completa unanimidade dos historiadores, ainda os mais conservadores, em denominá-lo, englobadamente, de “revolução industrial”.

Dela surgiu a nova classe social que deveria, depois de lutas cruentas, assumir o poder político e a direção ideológica da sociedade – a burguesia. O marco vitorioso da nova ordem de coisas é, historicamente considerado, a Revolução Francesa, quando o Terceiro estado, a princípio o povo indistinto, mas realmente a burguesia nascente, se afirmou definitivamente, postergando os privilégios aristocráticos e trazendo para o primeiro plano o homem empreendedor, o homem de negócios, o industrial, o capitalista.

A igualdade e a liberdade reclamadas estenderam-se também ao campo cultural. Instrução para todos, educação liberal que dignificasse o trabalho, as atividades práticas, antes menosprezadas, e desses elementos para o homem novo compreender e dominar o mundo novo que crescia e se complicava rapidamente, à sua volta, impulsionado pela ciência e pela técnica, tais eram as exigências que a burguesia inscrevia nos seus programas de combate à velha ordem das coisas.

Rousseau é a figura máxima dessa época, o grande intérprete dessas aspirações, que vinham em elaboração subterrânea desde o Renascimento e que deveriam se impor fragorosamente em 1789. A educação deixava de ser assim um meio de perpetuação das instituições, de conformismo social, para assumir o papel de propulsora das transformações que se vinham processando.

Modificam-se os currículos pela introdução de novos conhecimentos e pela colocação em plano secundário das matérias literárias que antes o constituíam exclusivamente.

Um inventário das inúmeras coisas que era necessário aprender agora para vencer na concorrência econômica e social, a pedra de toque, o padrão de aferição para o valor do homem da era da máquina que despontava.

É na necessidade de preparar rapidamente os indivíduos para atuarem com eficiência nessas novas condições de vida social, que se complicava progressivamente, que vamos encontrar a origem dos cursos e instituições especialmente destinadas à educação de indivíduos adultos.

Instalada no poder, a burguesia transformou, de acordo com os seus interesses, a organização escolar, e aos poucos, de novo, a educação volta a assumir o papel de força conservadora dos períodos sociais estáveis, de formadora de homens que devem manter as instituições vigentes.

As classes dirigentes dispõem agora dos cursos regulares em que fazem sua formação sistemática, de acordo com suas necessidades. A educação de adultos ganha então uma significação totalmente diversa.

Com a burguesia nascera o proletariado, contingência da própria organização da economia capitalista.

A bandeira do terceiro estado – liberdade, igualdade e fraternidade – era em breve rasgada pelas primeiras dissensões entre aquelas duas forças, antes reunidas na mesma denominação de povo no combate aos privilégios aristocráticos.

Os conflitos se agravam cada vez mais e com eles se vai aprofundando a consciência da oposição de interesses.

Nessa fase, vamos encontrar a educação de adultos com um duplo aspecto: de um lado, satisfazendo às necessidades das classes dirigentes e por elas estimulada; de outro, incluída entre as reivindicações das classes populares, cada vez mais ávidas de aperfeiçoarem suas condições culturais e técnicas.

Ambos os aspectos têm fundamentos na impossibilidade de essas classes populares galgarem níveis altos de cultura, dentro das organizações escolares sistemáticas, em vista de suas próprias condições de trabalho e de recursos econômicos.

No primeiro caso, é preciso fazer com que os trabalhadores fiquem aptos a acompanhar as modificações e os aperfeiçoamen-

tos constantes das técnicas do trabalho industrial, agrícola ou comercial, no sentido de produzirem mais e melhor.

É preciso obter do povo um certo adestramento no uso das instituições sociais que se vão complicando gradativamente, pois é inevitável sua participação na constituição dos governos democráticos. É preciso dar noções sobre a defesa da saúde, cada vez mais ameaçada pela intensidade e complexidade da vida social. É útil descobrir as tendências e vocações para se conseguir um melhor rendimento possível das capacidades individuais.

Como tal ação educativa não pode ser exercida pela escola elementar, mesmo nos países onde ela ganhou maior extensão, impôs-se a organização de uma educação extraescolar que atingisse os indivíduos adultos, onde estivessem atuando, quer como cidadãos, quer como profissionais.

São os cursos de alfabetização, de extensão cultural, de aperfeiçoamento, ministrados fora das horas normais de trabalho e mantidos na maioria dos casos pelas próprias empresas interessadas.

De outro lado, à proporção que o proletariado se organiza e se agremia nos sindicatos e nas associações de classe e vai se processando sua “ascensão”²² dentro da sociedade, seus líderes, dentro ou fora dos parlamentos, ao lado das reivindicações de ordem econômica, pugnam também pela melhoria de suas condições culturais e técnicas, ora influindo na elaboração da legislação do ensino, ora fundando instituições de caráter cultural e

²² A ascensão do proletariado é o segundo fenômeno capital da preparação à “Idade Nova”. Formado pela burguesia, nascido e crescido à sua sombra, o proletariado é filho e vítima de todos os erros da classe que o gerou. Pela instrução generalizada, que baixou o nível intelectual da burguesia, mas elevou o do proletariado; pelo pauperismo oriundo das injustiças sociais e provocador das revoltas criadoras; pelo índice numérico, em virtude da prolificidade clássica das classes mais simples e menos egoístas; pela tendência natural à capilaridade de todas as sociedades humanas; pelos erros e pecados tremendos das classes superiores e responsáveis pelo governo das nações; pela intervenção da Guerra, da Revolução, da Crise e da Reação, de todos os fenômenos acidentais que já estudamos, assiste o mundo moderno a esse fenômeno essencial para a “Idade Nova” – a ascensão de uma nova camada social. (Lima, 1935a, p. 24).

de aperfeiçoamento profissional, que funcionam como parte de suas atividades sindicais.

As universidades populares francesas são típicas nesse sentido, como produtos dessa luta das classes trabalhadoras pela conquista da cultura. É, aliás, explicável que justamente na França surgisse tão nitidamente tal instrumento, dadas as condições especiais da evolução política desse país que inclui em sua história os momentos decisivos da evolução da humanidade nos tempos modernos.

Até aqui procuramos esquematizar as origens e a evolução da educação de adultos no período de relativa estabilidade social correspondente à plena expansão do liberalismo.

Para completar o quadro, devemos acrescentar que, à ação individual de certos espíritos imbuídos de um sentimento filantrópico, sem dependência imediata de qualquer das duas forças referidas, devem-se, em todo o mundo, iniciativas interessantes no campo da educação popular onde se incluem, quase sempre, aspectos da educação de adultos.

Entre nós, mesmo onde a educação de adultos está inteiramente por organizar, como mostraremos depois, pode-se citar uma interessante instituição dessa natureza: o Liceu de Artes e Ofícios, fundado em 1856, por Bethencourt da Silva.

Também no espírito do proselitismo religioso tem se originado a organização de instituições para o mesmo fim, dirigidas e mantidas pelas igrejas de vários credos.

Procurando pesquisar os fundamentos da educação de adultos durante esse período que vai desde o aparecimento das primeiras instituições, no princípio do século 18, até o primeiro decênio do século XX, estamos sentindo a pouca consistência do movimento, a falta de sistematização que o mesmo apresenta. A imprecisão e a fragilidade são realmente as características dessa primeira fase da educação de adultos.

Todas as atenções estavam voltadas, no campo da educação, para as organizações sistemáticas: a escola elementar, a secundária,

o ensino superior. As reformas reclamadas não saíam geralmente desses quadros da instrução considerada regular.

Educação popular era sinônimo de escola elementar para todos. Os sistemas de educação pública que se iam constituindo não davam ênfase especial a essa forma de educação extraescolar.

Os cursos noturnos de alfabetização refletem, em sua ineficiência e reduzida extensão, a pouca atenção que lhes é dispensada.

O ensino de continuação e aperfeiçoamento para operários é organizado, em geral, pelos próprios estabelecimentos industriais, no exclusivo interesse do maior rendimento do trabalho.

Na França, por exemplo, onde já em 1887 aparece legislação sobre cursos para adultos, eles se arrastaram em grandes vicissitudes, ao sabor da maior ou menor boa vontade das autoridades de ensino.

Salvo na Dinamarca, onde se assinala um interessantíssimo movimento de escolas populares para adultos, que se reveste de características peculiares, relacionado com a própria formação da nacionalidade e inspirado pela ação verdadeiramente profética de Grundtvig, não se percebe, compulsando a história das instituições de educação, vigor notável, preocupação absorvente com o problema, a não ser em casos isolados.

Foi preciso que a humanidade sofresse o grande abalo da catástrofe de 1914, em que se destruíram as mais sólidas convicções sobre a própria organização social, mergulhando o mundo na tremenda crise de que ainda não se refez, para que o movimento pela educação popular ganhasse organicidade, consistência, projetando-se até ao plano internacional.

Os profundos desajustamentos, que atingiram todas as classes sociais após a guerra, produziram um movimento generalizado em direção à escola, à educação.

Pedem-se, de todos os lados, à educação e à escola, os remédios para os efeitos desastrosos desse acontecimento doloroso, que para muitos encerrou definitivamente uma época.

Em todo o mundo, para atender a esse chamamento angustioso, abre-se o ciclo das grandes reformas escolares.

Capítulo II

Fundamentos psicológicos da educação de adultos

A confirmação do que deixamos assentado anteriormente, de que o problema da educação de adultos só recentemente assumiu uma forma orgânica e uma orientação segura, pode-se ter também através do estudo da evolução da Psicologia da Aprendizagem.

A princípio, quando a Psicologia não saíra ainda dos domínios da Filosofia e só por filósofos era tratada, todas as indagações referentes ao psiquismo humano ficavam dentro dos quadros do “adulto, branco e civilizado”.

Correlativamente, nesse período em que se inclui também a fase da psicofisiologia, no tocante aos fins visados pela educação, a criança era considerada como “um adulto em miniatura”, e o melhor método educativo era o que conseguia moldá-la com maior sucesso e rapidez às formas de pensar e de agir do adulto.

Realizada a “revolução copernicana” de que fala Dewey²³, considerada, agora, a criança como centro do processo educativo ou melhor, verificada a existência de “interesses” relativos a cada fase da vida humana que era preciso respeitar para que a ação educativa se desenvolvesse nas melhores condições possíveis, as indagações referentes à aprendizagem se dirigiram, quase todas, para a “idade escolar”, cujo estudo passou a constituir a preocupação primordial da psicologia educacional.

E essa “idade escolar” referia-se quase exclusivamente à escolaridade elementar. Por isso mesmo, o próprio estudo das caracte-

²³ Em 1889, em *School and society*, escrevia Dewey: “A transformação que ora se opera no nosso sistema educativo não é outra coisa senão o desvio do centro de gravidade. É uma mudança, uma revolução, com algo de semelhança à transformação introduzida por Copérnico, com a transferência do centro astronômico da Terra para o Sol. Neste caso da educação, a criança é o sol ao redor do qual giram os aparelhamentos da educação, o centro em relação ao qual eles se organizam”.

terísticas da aprendizagem do adolescente não apresenta ainda desenvolvimento acentuado.

Quanto à aprendizagem dos indivíduos adultos ficou sendo um campo quase desconhecido ou, mais justamente, um campo que se julgava conhecer perfeitamente, pois se fazia uma tácita extrapolação das conquistas que iam sendo obtidas nesse terreno relativamente à idade infantil.

Esse fato era consequência do conceito ainda hoje muito generalizado de que a idade própria para aprender é a infância, daí decorrendo logicamente o outro, de que a aprendizagem do adulto é excepcional e não leva, geralmente, nenhuma garantia de êxito.

Deve-se, sem dúvida, a Thorndike a mudança completa que se operou nesse sentido, em consequência de seus notáveis trabalhos sobre a aprendizagem dos indivíduos adultos, especialmente de 25 a 45 anos, com os quais enriqueceu extraordinariamente o acervo inestimável de contribuições trazidas à psicologia educacional.

O meticuloso trabalho de pesquisa que vem relatado na obra intitulada *Adult learning*, marca, nesse sentido, uma etapa decisiva.

Antes era o desconhecimento completo, a incerteza, a ação empírica, o tateamento, o que, se em alguns casos resultava em sucesso, grandes sucessos mesmo, *“they have not produced a general theory or technique”*.

Coube ao verdadeiro fundador da psicologia educacional, e maior dos discípulos do próprio James, demonstrar os erros grosseiros que se cometiam com esse julgamento tão sumário sobre a capacidade de aprender dos indivíduos adultos, abrindo assim perspectivas inteiramente novas para o encaminhamento mais seguro do problema.

É ele mesmo quem, com a simplicidade característica dos verdadeiros homens da ciência, assinala o fato de que, antes de suas pesquisas e de seus colaboradores, nada de sistemático, nada que apresentasse a garantia das conclusões obtidas por um tratamento experimental dos fatos, tinha sido conquistado nesse terreno.

A influência que essas pesquisas exerceram sobre o movimento da educação de adultos foi enorme, como se poderia prever.

Tal como no campo da Psicologia da Aprendizagem, elas marcaram verdadeiramente uma nova fase na evolução desse movimento, a partir de 1928, quando apareceu a primeira edição do Adult learning.

Poder-se-ia dizer talvez, com mais justeza, que foi exatamente a ânsia generalizada de dar ao problema da educação de adultos soluções mais seguras, no período de pós-guerra, pelas razões que assinalamos anteriormente, que concorreu de modo decisivo para a consecução do trabalho de Thorndike, pois ela motivou a deliberação da Carnegie Corporation em combinação com a American Association for Adult Education, de entregar ao diretor do Institute for Educational Research, do Teachers College da Universidade de Columbia, a tarefa de realizar tais estudos.

Mas os resultados obtidos tiveram tal significação, como dizíamos, para o desenvolvimento da questão, que levou Cartwright, um dos líderes do movimento, a se pronunciar desta forma:

Without doubt the most potent factor in the spread of the adult education in the last decade was that contributed by professor E. L. Thorndike of Teachers College, Columbia University.

De todas essas considerações pode-se desde logo concluir que não é possível tratar dos fundamentos psicológicos da educação de adultos, sem uma larga referência à obra de Thorndike e seus colaboradores, ou melhor, só se pode falar, propriamente, da existência desses fundamentos, pela consideração, em primeiro plano, desse trabalho, pois nenhuma outra contribuição de vulto apareceu até agora que viesse modificar ou ampliar, significativamente, suas conclusões.

Essa parte do nosso trabalho não pode, pois, ir além de um comentário, infelizmente muito sumário, dos resultados das investigações a que nos vimos referindo, os quais tivemos a oportunidade de ver confirmados, no decorrer da experiência adiante relatada.

Deixaremos de lado os capítulos da obra em que o autor, sucessivamente, analisa os *"Facts of adult learning reported in the general literature of psychology and education"*; realiza *"Comparison of adult and youthful learning"*; estuda *"Learning by adults of superior intellect"*; *"Learning by adults of inferior intellect"*; *"The learning of high school subjects by adults in public evening high schools"*; *"Learning by adults in secretarial schools"*; faz *"Corroborative experiments"* utilizando alunos graduados da Escola de Professores da Universidade de Columbia; estuda *"Age differences in sheer modifiability"*, chegando a conclusões interessantíssimas dá-nos as conclusões da análise das respostas a um questionário a que submete 39 indivíduos de 40 e mais anos, 43 de 30 a 39 anos e 17 de 20 a 29 anos e que

(...) parecem mostrar que os adultos aprendem muito menos do que eles podem aprender, em parte porque subestimam sua capacidade de aprender e em parte porque lhes desagrada chamar sobre si a atenção dos comentários;

debate minuciosamente a curva aproximada, representativa da habilidade de aprender em relação à idade dos cinco aos 45 anos, que obteve como resultado das conclusões anteriores; e finalmente relata fatos *"concerning qualitative differences between the learning of children and young adolescent, and between the learning of adults 25 to 45 and that of adults 20 to 25"*.

Capítulo III

A educação de adultos no Brasil

O problema da educação de adultos, nas condições em que ficou definido, está ainda quase inteiramente para ser atacado entre nós.

Mais grave, porém, do que isso é a verificação de que estamos ainda grandemente distanciados de uma compreensão mais justa da questão.

Mesmo entre as pessoas que têm certo trato com os problemas de educação e de ensino é comum verificar-se um completo desco-

nhecimento da importância e da significação hoje emprestadas ao problema da educação de adultos.

Por isso mesmo, pouca coisa é possível alinhar como verdadeiras realizações neste terreno, quer no plano da ação oficial, quer no que se refere à iniciativa particular.

Os próprios cursos noturnos de alfabetização que constituem a forma mais elementar na solução da questão, onde existem com razoável extensão, funcionam com incipiência verdadeiramente lastimável, à míngua de recursos, de assistência técnica e mesmo de atenção esclarecida dos responsáveis pela sua manutenção.

Não é de admirar, pois, que nesse campo da simples alfabetização ainda não tenhamos ultrapassado a fase primitiva das “cruzadas”.

Essas afirmações, que poderiam ser atribuídas a um pessimismo mais ou menos apressado, estão hoje dolorosamente documentadas no trabalho O que dizem os números sobre o ensino primário, de Teixeira de Freitas (1937) que é, sem dúvida, nossa maior autoridade em estatística educacional.

Este livrinho que “deveria levantar, pelas suas afirmações documentadas, um forte clamor nacional”, como diz Lourenço Filho (1937) ao prefaciá-lo, é a mais séria contribuição ultimamente trazida para o esclarecimento da grave questão da educação popular no Brasil, justamente pelo caráter de objetividade que apresenta, uma vez que todas as conclusões e observações decorrem da consideração das nossas mais recentes e melhores estatísticas educacionais, elaboradas e interpretadas pelo autor.

Com ele, saímos do terreno das impressões mais ou menos vagas para uma realidade, infelizmente quase desalentadora, que, por mais de uma vez, leva o autor a abandonar a posição de simples intérprete da “palavra” fria dos números para profligar com veemência nossa lamentável incúria:

Disseram-nos os números até aqui a flagrante insuficiência quantitativa do aparelho escolar brasileiro de educação primária. Mas uma outra pergunta lhes deve ser feita: aos pequenos brasileiros, aos in-

fantes que a nossa escola primária consegue atrair, vem, ao menos, sendo dada uma educação que, embora ainda não apropriada na qualidade e na profundidade, esteja de acordo com a finalidade legal do sistema? (Freitas, 1937, p. 77).

É mais uma “dolorosa interrogação”. E eu quase diria que os números “choram” quando respondem... E em relação mais direta com o problema que no interessa aqui, porque a nação estava e está na suposição de que a “sua” escola primária (de ensino geral, comum e supletivo), nos seus vários tipos, abrigando nominalmente 2.071.437 educandos, estava preparando para a vida, ainda que rudimentarmente, outros tantos indivíduos. Não se lhe dizia que, dessas unidades, recebiam o restritíssimo ensino preliminar ou pré-primário, apenas 20.338; o precário, inexpressivo e limitadíssimo ensino complementar, 22.887, e o deficiente e desigual ensino supletivo, em grande parte para adultos, 49.132. Nem se lhe dizia, tampouco, que o efetivo dos discentes restantes, em número de 1.979.080, estava tendo apenas um ligeiro contato com a escola, de tão precário quase inoperante, e só continha 94.652 alunos que já haviam realizado um tirocínio escolar mais ou menos satisfatório (conclusões nos 3º, 4º e 5º anos), ou seja a ínfima proporção de 4,78%. E com bem pouca franqueza se lhe dava a conhecer que esse mesmo tirocínio regular, de três, quatro ou cinco anos, era de significação muitíssimo desigual e raramente tinha o alcance de preparar “de fato” para a vida os seus beneficiários.

Eis aí a rude, mas leal, linguagem dos números, no que toca à “finalidade legal” da escola primária brasileira. Mas as suas revelações vão além. E se sairmos desses dados que exprimem a situação do Brasil em conjunto, para considerarmos, especialmente, a imensa maioria da população brasileira, aquela que se distribui pelas zonas rurais, o panorama se agrava de maneira impressionante.

A esse quadro de tintas tão vivas, pouca coisa é possível acrescentar. Sem conhecer ainda tais dados, postos agora à disposição de homens públicos e educadores, pela autoridade do diretor da

Estatística do Ministério da Educação, assim concluíamos, utilizando impressões pessoais e as informações até então existentes, em relação ao problema da educação de adultos no Brasil:

(...) Enorme, pois, é a massa adulta que jaz na mais completa ignorância, sem dispor das técnicas fundamentais da leitura, escrita e cálculo, usando processos inteiramente primitivos de trabalho, incapaz de defender a saúde, vivendo nas condições da maior miséria, sujeita a todas as explorações, totalmente abastardada e afastada das grandes conquistas que a ciência e a técnica vêm proporcionando ao homem nos últimos tempos e sem poder gozar dos prazeres que a cultura pode proporcionar à criatura humana.²⁴

E adiante:

O problema da educação do adulto, da incorporação desse imenso capital humano à civilização assume, entre nós, sob todos os aspectos, tais proporções que não será exagerado afirmar-se que ultrapassa em premência e importância a própria obra de extensão do ensino elementar para os indivíduos na idade escolar.²⁵

São essas condições de incultura alarmante da massa adulta que pesam de maneira nefasta em todos os aspectos da vida nacional, ocasionando a desordem que campeia em todos os setores das atividades do país e agravando a desorientação ideológica que caracteriza os tempos agitados que estamos atravessando.

Toda essa obra de educação popular assistemática, isto é, fora da rigidez dos quadros escolares, especialmente dirigida ao adulto que não teve nenhuma oportunidade escolar ou a teve insuficiente, está inteiramente por fazer, entre nós, a desafiar a ação do estado, num programa que, a ser levado a efeito, redundaria em benefícios de tal monta que todos os recursos empregados teriam uma produtividade verdadeiramente maravilhosa, uma compensação extraordinária de todos os sacrifícios realizados. Tal obra glorificaria,

²⁴ Citação do próprio autor, destacada na versão da tese solicitada pela Editora Nacional, que não a publicou. Saiu, mais tarde, no livro *Estudos de educação* (São Paulo: Lis Gráfica e Editora, 1952).

²⁵ LOURENÇO Filho, M. B. *Estudos de educação*. São Paulo: Lis Gráfica e Editora, 1952.

por si só, o governo que se dispusesse a empreendê-la, arrostando todos os óbices que por certo a entravariam.

Porque, nesse particular, tudo o que existe é ridículo em relação às nossas necessidades e isso mesmo funcionando com lamentável incipiência: os cursos noturnos e elementares e de continuação, aperfeiçoamento e oportunidade, os cursos de extensão de todos os graus, onde os há, têm uma vida precaríssima, à míngua de recursos, de orientação segura e de entusiasmo; as bibliotecas públicas, fixas ou circulantes, o cinema, o rádio e o jornal, ainda não cumprem, no Brasil, a função que lhes é primordialmente destinada de promoverem a cultura popular.

Algumas iniciativas tentadas não têm obtido a continuidade de propósitos que as inspiraram e ficam expostas aos azares do maior ou do menor interesse das administrações que se sucedem.

Foi justamente essa convicção que adquirimos no trato concreto com o problema, de que a organização da educação de adultos no Brasil deve ser considerada uma obra, sob muitos aspectos, mais urgente do que a própria extensão do aparelhamento escolar elementar para receber as crianças nas idades próprias, que nos levou, quando oficialmente convidados pelo Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro a apresentar sugestões para o Plano Nacional de Educação, a ficar tão somente dentro dessa questão.

Dizíamos então:

(...) Preconizamos, assim, como necessidade inadiável, a existência de uma organização assistemática, paralela à de educação sistemática, para atingir todas essas espécies de situações pessoais e atender a todas essas solicitações e que tem que se iniciar com a escola primária para adultos e terminar com as extensões universitárias²⁶.

Referíamos-nos, é evidente, especialmente, às necessidades das populações urbanas, pois, quanto àquela massa de 30 milhões de brasileiros que ainda vive nas condições de incultura denunciadas

²⁶ LOURENÇO Filho, M. B. *Estudos de educação*. São Paulo: Lis Gráfica e Editora, 1952.

por Teixeira de Freitas, a solução para sua deplorável situação está dependente de causas fundamentais tão complexas que seria verdadeira ingenuidade pretender encontrá-la somente com os recursos da ação escolar. Pois, como diz Fernando de Azevedo (1937), “a educação rural é um problema substantivamente econômico e adjetivamente educacional”, por outras palavras, “ruralizar” é “civilizar”, e ainda, “a questão da educação rural é de uma grande complexidade e toca os interesses essenciais do país”.

Não queremos de forma alguma, com isso, negar o papel importante que a ação educativa desempenhará na solução do problema, desde que seja iniciada, de fato, a remoção dos fatores fundamentais determinantes dessa situação, aliás já bastante debatidos pelos nossos sociólogos.

Seria desconhecer totalmente o que nesse terreno realizou o México, por exemplo, para citar apenas um país que apresenta condições sob vários aspectos semelhantes às nossas. Esses trechos de relatórios são índices expressivos da ação do Departamento de Escuelas Rurales e das interessantíssimas Misiones Culturales:

Al llegar a los pequeños poblados los Misioneros iniciaron sus labores, haciendo la limpia del pueblo y de los barrios, quemando las basuras, excitando a los vecinos a blanquear sus casas, organizando festivales de cultura, impartiendo la vacuna antivariolosa a niños e adultos; en algunos poblados introdujeron el agua potable, precedieron a la creación y organización de los anexos de la Escuela Rural, orientaron a los maestros, mediante demostraciones prácticas en la técnica de la enseñanza; establecieron clubes desportivos, clubes pro-infancia, comités prolimpieza, sustentaron conferencias sobre civismo, hicieron demostraciones sobre mejores métodos de cultivo ante los campesinos.

Durante los días de mi permanencia, después de la inauguración del Instituto, estuve asistiendo a todas las clases, y pude darme cuenta que los profesores misioneros han comenzado a desarrollar sus programas respectivos con bastante eficiencia, atendiendo no solamente a los maestros, sino las señoritas, señoras, jóvenes y señores del

pueblo, así como a los ejidatarios, al grado que las señoritas, en número de setenta, hasta el momento en que yo salí del pueblo, estaban concorriendo a las clases de la Trabajadora Social, de Cultura Física, de Pequeñas Industrias, Artes Populares y Cantos y Orfeones; los agraristas, en número de cien, más o menos, estuvieron recibiendo pláticas de parte del Jefe de la Misión, así como del suscrito, en esperando la llegada del ingeniero, quien tan pronto como llegó, se puso en contacto con ellos, y empezó a delinearles su programa de trabajo para beneficio de aquella organización. En cuanto a los señores y jóvenes, han estado también recibiendo classes de cantos, orfeones, pequeñas industrias y desportes.

Capítulo IV

Uma experiência de cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidade realizada no Distrito Federal

Antecedentes

A história do ensino de adultos no Distrito Federal, mantido pelo município, pode se considerar dividida em duas fases, sendo o marco divisório entre elas a Reforma Fernando Azevedo. O que existia antes eram os cursos elementares noturnos – funcionando com a mesma incipiência que já tivemos ocasião de assinalar –, e que foram transformados pela reforma em cursos populares noturnos, melhor adaptados às necessidades locais. Ficaram assim definidas suas finalidades (Decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928):

Art. 405. As escolas noturnas, reorganizadas sob a denominação de cursos populares noturnos, agrícolas, comerciais e industriais, têm por fim ministrar:

- 1) ensino primário elementar de dois anos a adultos analfabetos;
- 2) ensino técnico elementar;
- 3) instrução prática de economia doméstica (para mulheres) e instrução elementar, comercial, industrial e agrícola conforme a zona (para homens);

4) cultura geral, sobretudo higiênica; profilaxia, higiene alimentar e puericultura por meio de projeções, demonstrações práticas e palestras populares.

Parágrafo único – Esses cursos, ministrados em três anos, se realizarão à noite durante três horas diárias, exceto aos sábados, de 1º de março a 15 de junho e de 1º de julho a 15 de dezembro.

Art. 406. O ensino nos dois primeiros anos dos cursos populares noturnos constará de rudimentos das seguintes disciplinas: a) português; b) aritmética, inclusive sistema métrico; c) geometria; e) história do Brasil; f) desenho.

Art. 407. O ensino no 3º ano dos cursos populares compreenderá:

a) português (leitura e exercícios escritos de acordo com a orientação particular de cada curso); b) desenho e modelagem; c) tecnologia das profissões elementares; d) datilografia e noções de contabilidade ou noções de história natural, química agrícola, agricultura e zootécnica ou trabalhos de agulha e noções de economia doméstica, conforme a feição especial das classes, organizadas dentro do duplo critério das necessidades do meio e das preferências dos alunos.

Art. 408. Paralelamente ao ensino primário do 1º e 2º anos e no ensino técnico do 3º ano, serão organizadas projeções, demonstrações práticas e palestras populares, com o fim de ministrar conhecimentos de higiene e puericultura e noções básicas de economia social, direito civil, e constitucional, aos alunos, esclarecendo-os e orientando-os no desempenho de suas funções, como elementos sociais e políticos.

Art. 409. A localização dos cursos populares noturnos será em centros onde a população proletária seja densa, divididos em masculinos e femininos, regidos aqueles de preferência por professores e estes por professoras.

Art. 410. O mínimo de idade para a matrícula nos cursos populares noturnos será de treze anos.

Além disso, procurou melhorar a qualidade do professorado, permitindo a designação dos elementos dos quadros do magistério primário diurno para servir nos cursos populares noturnos.

Por outro lado, remodelando totalmente a antiga Escola de Aperfeiçoamento que se transformou na atual Escola de Comércio Amaro Cavalcanti, criava cursos livres para o preparo necessário às atividades ligadas às profissões comerciais.

Esses cursos apresentavam, porém, pouca flexibilidade nos planos respectivos.

Em 1930, quando no exercício dos cargos de professor e vice-diretor dessa Escola, dirigíamos o curso noturno, propusemos uma regulamentação para os cursos livres de modo a melhor adaptá-los às necessidades dos que o procuravam.

Esses cursos foram, posteriormente, extintos por ocasião da oficialização da Escola, de acordo com a lei federal que passou a regular o ensino comercial.

Só em 1932, já na administração do professor Anísio Teixeira, é que se criaram, com maior amplitude, os cursos de continuação para adultos, pelo Decreto nº 3.763, de 1º de fevereiro desse ano.

Primeira etapa (1934)

Inicialmente, procuramos, de acordo com o superintendente, estabelecer com maior precisão a esfera de ação do ensino de extensão a cargo da Superintendência.

Eis o que ficou assentado:

Ensino de Extensão

a) Fins – Ministrare ensino de instrumentos essenciais a adolescentes e a adultos que não tiveram nenhuma oportunidade escolar no tempo próprio ou a tiveram incompleta. Ministrare variados cursos práticos de artes e ofícios a quantos desejem neles ingressar. Organizar cursos de aperfeiçoamento para os que já abraçaram determinadas profissões e desejem progredir nas mesmas, pela sua eficiência. Oferecer cursos de oportunidade, segundo os interesses de grupos de alunos e as oportunidades de empregos e atividades existentes no momento.

b) Organização e condições – Cursos de preferência noturnos, sem limite de idade, sem formalidades especiais de matrícula, sem seriação especial de matérias. Cursos de duração variável, segundo as condições dos alunos. Cursos criados segundo as solicitações e os interesses dos candidatos.

Deveríamos, em seguida, procurar verificar quais as necessidades mais urgentes da população do Distrito Federal, em relação a esses cursos, no sentido de aproveitar da melhor maneira possível a pequena verba de que dispúnhamos, nesse ano, para organizar o ensino de extensão.

Na impossibilidade de procedermos a um inquérito direto, procuramos obter do Ministério do Trabalho dados relativos à distribuição das principais atividades profissionais da capital da República.

Infelizmente, nada pudemos conseguir, pois, nesse momento justamente é que o Ministério iniciava estudos preliminares para esse fim.

Tivemos que nos socorrer, então, dos índices gerais fornecidos pela nossa experiência pessoal no trato com os problemas do ensino técnico profissional que nos vinham preocupando, desde 1923, quando nos iniciamos no magistério oficial, na Escola Profissional Visconde de Cairu.

Por outro lado, era preciso considerar com muita atenção, o problema do professor, sabido que a frequência a essa espécie de cursos tem por móvel principal um interesse real de indivíduos adultos em lograr progresso rápido nas suas condições culturais ou técnicas, no sentido de obter geralmente uma melhoria imediata de ordem econômica, e para isso sacrificam, quase sempre, suas já reduzidas horas de repouso ou recreação. O professor tem, pois, que preencher, além dos requisitos normais de um domínio completo da técnica, condições especiais que lhe deem uma atitude adequada para enfrentar, com sucesso, todas essas variedades de situações dos alunos a seu cargo, desde as que são provenientes

das condições apontadas, até as relativas à diversidade de formação e de conhecimento que os mesmos apresentam.

Nesse terreno estávamos e estamos com tudo totalmente por fazer: o professor de que pudemos dispor, apesar do cuidado que pusemos na escolha, não tinha, nem podia ter, qualquer formação especializada para enfrentar a delicada tarefa que lhe era confiada.

Outro tanto poderemos dizer da direção imediata que tínhamos que dar aos cursos.

Por todas essas considerações é que deliberamos dar aos primeiros cursos instalados uma grande simplicidade de organização, compreendendo duas peças principais: apenas o diretor, que funcionava, especialmente, como coordenador de todas as atividades e o professor, diretamente responsável perante os alunos e a administração, pelo seu trabalho. Essas duas peças se ligavam diretamente com a Superintendência, que agia junto de uma e outra, esclarecendo, estimulando, fiscalizando e resolvendo todas as dúvidas gerais que iam surgindo no decorrer de uma obra inteiramente nova para quase todos os que nela estavam empenhados.

Assentadas essas medidas preliminares, passamos à etapa da propaganda, parte importante para o êxito do empreendimento.

Era preciso utilizar, para isso, processos adequados, de forma a atingir os indivíduos para quem os cursos especialmente se destinavam: pessoas de condições econômicas e culturais reduzidas, operários e comerciários, principalmente, uma vez que o ponto de vista da Administração era de que deveria empregar as verbas de que podia dispor, em benefício dessas classes menos favorecidas.

Chamar a atenção desses grupos, vencer neles a natural desconfiança em relação a tais iniciativas, o esgotamento quase total em que vivem em consequência das próprias atividades, a que se dedicam, as preocupações provenientes dos encargos de família que não lhes permite dar uma atenção continuada ao aperfeiçoamento pessoal deliberado, aquele acanhamento resultante do temor do ridículo, de que

fala Thorndike, tal era a tarefa a realizar com o emprego de uma propaganda hábil e sugestiva.

Utilizamos para isso os meios principais: a imprensa diária e o apelo às associações de classe, a quem nos dirigimos através de cartas e circulares.

Tínhamos agora tudo preparado para iniciar a experiência.

E assim, de 15 de maio a princípios de junho de 1934, foram sendo abertos os cinco primeiros cursos de continuação e aperfeiçoamento, instalados nas escolas técnicas secundárias, oferecendo os seguintes cursos: 1. Escola Amaro Cavalcanti (mista) – português, francês, inglês, matemática, contabilidade, datilografia, estenografia; 2. Escola Souza Aguiar (masculina) – português, francês, inglês, matemática, ciências, desenho, mecânica e eletricidade; 3. Escola João Alfredo (masculina) – português, francês, inglês, matemática, ciências, geografia, desenho, mecânica e eletricidade; 4. Escola Visconde de Cairu (masculina) – português, francês, matemática, história, geografia, ciência, desenho, tecnologia (madeira); 5. Escola Orsina da Fonseca (feminina) – português, francês, inglês, matemática, desenho, puericultura, chapéus, costura, malharia, flores, bordados, rendas e estenografia.

A procura de matrículas excedeu, desde logo, qualquer expectativa. Em alguns dos cursos, na Escola Amaro Cavalcanti, por exemplo, foi necessário limitar, imediatamente, a matrícula para ficar dentro das possibilidades do prédio e do aparelhamento escolar disponíveis, conforme se verifica pelo relatório do respectivo diretor.

Essa afluência que pode ser atribuída à propaganda, à gratuidade dos cursos e à absoluta facilidade do processo de matrícula, realizada por simples declaração verbal, foi para nós também um indício seguro de que a iniciativa veio corresponder a uma necessidade inadiável da população do Distrito Federal.

A qualidade dos alunos nos conduziu também a uma série de observações interessantes e que nos deram elementos para melhor adaptar a organização dos cursos às suas verdadeiras finalidades, no segundo ano de seu funcionamento.

As espécies de alunos se distribuía desde os estudantes de ensino secundário, interessados em corrigirem as deficiências dos cursos que estavam fazendo, até os vendedores ambulantes, os mais humildes, que tiveram sua atenção despertada, com a passagem ocasional pelas imediações dos locais onde se aglomeravam os candidatos à matrícula.

Constatamos, porém, desde logo, uma porcentagem relativamente pequena de candidatos provenientes das classes operárias, em relação principalmente aos que provinham das profissões ligadas às atividades comerciais.

Esse fato tem uma dupla explicação: em primeiro lugar, a maior procura dessas últimas atividades, consideradas de nível superior e mais favoráveis à obtenção de uma colocação que proporcione rendimento econômico imediato; em segundo lugar, as dificuldades que encontram os elementos das classes operárias e industriais, que residem, geralmente, em subúrbios longínquos, de frequentarem regularmente os cursos.

Essas observações, sugeriram-nos medidas tendentes a levar os benefícios da cultura até essas classes, sem dúvida as mais necessitadas dela, tais como a localização dos cursos nos bairros de moradia operária, aproveitamento das sedes das associações de classe onde já está assegurada uma certa frequência, e ainda a instalação de cursos nos próprios locais de trabalho.

Infelizmente, só em escala muito reduzida puderam essas medidas ser postas em prática.

Diversas outras observações, decorrentes do próprio funcionamento das aulas, tais como a grande mobilidade da frequência, a enorme diversidade do preparo e de interesses demonstrados pelos candidatos e também das próprias condições já bastante debatidas, referentes ao horário, programas, preparo e atitude dos professores etc., nos deram elementos para introduzir, no ano seguinte, algumas modificações para o melhor ajustamento dos cursos às suas verdadeiras finalidades.

Ao chegar ao fim desse primeiro ano letivo, quisemos ouvir com mais cuidado as impressões dos próprios alunos sobre a iniciativa e para isso distribuimos um questionário que foi respondido por mais de mil. Deles, destacamos alguns, contendo observações interessantes, e que anexamos ao presente trabalho.²⁷

E assim, apesar de todos os defeitos, aliás explicáveis, dessa primeira etapa da experiência, fortaleceu-se nossa convicção de que seu sucesso estava plenamente assegurado, e que competia, agora, ao governo Municipal proporcionar cada vez maiores recursos para que pudesse prosseguir, melhorando sempre e ganhando cada vez maior extensão.

Segunda etapa (1935)

De posse dessas observações, e continuando em 1935 com a responsabilidade de prosseguir no trabalho, projetamos com mais tempo uma organização que viesse corrigir os defeitos verificados anteriormente.

Tratava-se, além disso, de ampliar o raio de ação dos cursos, quer na qualidade das oportunidades oferecidas, quer na extensão propriamente dita.

Já agora, dispúnhamos de um grupo de diretores e professores tocados pelo entusiasmo proveniente dos resultados obtidos e com um lastro de experiência capaz de permitir voos mais amplos.

Infelizmente, a verba para a manutenção do serviço, se bem que bastante aumentada, só nos foi concedida relativamente tarde. Por isso, antes dos fins do mês de abril não pudemos reabrir os cursos.

Esse pequeno contratempo foi, porém, compensado pela possibilidade que tivemos de proporcionar à população carioca mais quatro centros de ensino e cultura, com as mesmas facilidades já referidas e sem despesa de qualquer espécie.

²⁷ Tais questionários foram anexados apenas a um dos exemplares datilografados do presente trabalho, dentre os exigidos pelo regulamento do concurso, não tendo sido possível reproduzi-los posteriormente.

Foram os seguintes esses novos cursos, já agora localizados segundo um critério de melhor atenderem às necessidades das classes trabalhadoras do Distrito Federal: Escola Bento Ribeiro (feminina), situada na Estação do Meyer; Escola Gonçalves Dias (mista), em São Cristóvão; Escola Júlio de Castilhos (mista), na Gávea; e Escola João Barbalho (mista), em Ramos.

Instruções mais precisas foram baixadas tendo em vista o maior rendimento do ensino.

Os cursos ficaram divididos em “básicos”, de “informação” e “especializados”; as condições de matrícula foram estabelecidas para cada uma dessas espécies, de maneira a assegurar o melhor ajustamento às condições individuais dos alunos.

O plano de cursos foi grandemente ampliado com uma nova série de oportunidades de aquisição de conhecimentos para a formação cultural, social e profissional.

Medidas visando a uma melhor homogeneidade das turmas foram estabelecidas, pois é esta uma das condições essenciais da melhoria do rendimento do ensino. Os candidatos eram agora submetidos, inicialmente, a uma prova de verificação de conhecimentos e, periodicamente, a provas de apuração do aproveitamento, para permitir a reorganização das turmas.

Os diretores, com a experiência já adquirida, puderam iniciar um trabalho de orientação vocacional, feito através de indagações e conselhos aos alunos, no sentido de melhor poderem resolver seus problemas pessoais, relacionados com as necessidades de aperfeiçoamento cultural e profissional.

Atividades extraclasse foram introduzidas pela própria iniciativa dos alunos, que se agremiavam fundando clubes e associações, onde faziam realizar palestras e conferências de cultura geral, sessões de cinema educativo e tentando também o teatro de amadores.

E dessa forma, num ambiente verdadeiramente empolgante de vida e entusiasmo, as matrículas em quase todos os cursos passaram a ser disputadas, subindo de 1.366, em 1934, para 5.174, em 1935.

Não é de estranhar, pois, que se levantasse grande celeuma por parte dos beneficiários dessa obra, quando em fins do ano de 1935, foi anunciado que as verbas para a manutenção dela seriam reduzidas no ano seguinte e, conseqüentemente, os cursos ficariam limitados em seus planos e sua extensão. Os registros da imprensa diária dão uma impressão bem nítida do vulto dos protestos, os quais, sem dúvida alguma, constituem uma eloqüente demonstração da utilidade real da obra que vinha sendo realizada.

A administração negou, firmemente, qualquer intenção de entrar o desenvolvimento dos cursos, declarando, ao contrário, peremptoriamente, ser desejo seu ampliá-la cada vez mais, desde que estava perfeitamente comprovado que a sua criação correspondeu plenamente às necessidades da população trabalhadora da capital da República.

E se não foi possível proporcionar-lhes verbas maiores do que as asseguradas para o ano de 1935, a palavra empenhada foi cumprida, pois com a remodelação dos serviços da Prefeitura, efetivadas pelo Decreto nº 7, de 2 de setembro de 1935, já citado, ficou, conforme referimos, explícita a intenção de, por parte do governo do Distrito Federal, organizar em moldes modernos e eficientes a educação de adultos e a difusão da cultura em geral. Esses serviços foram reunidos num mesmo organismo, a Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural, compreendendo a Superintendência dos Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento e de Ensino Elementar para Adultos, as Divisões de Bibliotecas, Museus, Cinemas, Teatros e Radiodifusão.

Infelizmente, e é sempre o mesmo doloroso estribilho, toda essa obra sofreu uma profunda descontinuidade, com a mudança brusca da administração municipal, ocorrida de dezembro de 1935 a abril de 1936.²⁸

Poderíamos terminar aqui. É preciso, porém, ficar patenteado que não desertamos do posto que nos foi confiado e que chegamos mesmo a iniciar uma terceira etapa.

Terceira etapa (1936)

Convidado, em 1936, pelo novo responsável pela recém-criada Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural – o doutor Roquette Pinto – para reassumir a direção da Superintendência dos Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento e Ensino Elementar para Adultos, não pudemos desatender a esse chamado, partido de quem o Brasil tanto deve no campo da divulgação da cultura popular.

E assim, em janeiro desse ano, reiniciávamos os trabalhos.

Nossa tarefa estava agora grandemente ampliada e dificultada com a necessidade de remodelar inteiramente a organização e a orientação dos cursos elementares para adultos, no sentido de bem se articularem com os de continuação e aperfeiçoamento e ganharem o mesmo ritmo de trabalho desses últimos.

Pusemo-nos imediatamente a agir, estudando as condições daqueles cursos em relação ao pessoal docente e à localização.

Entramos em entendimento com a associação de classe dos professores dos cursos noturnos, solicitando sua colaboração.

Organizamos novas instruções, não só para os cursos elementares, como para os de continuação e aperfeiçoamento.

²⁸ Em 2 de dezembro de 1935, Anísio Teixeira demitia-se do cargo de secretário-geral da Educação e Cultura do Distrito Federal, sendo acompanhado por todos os seus colaboradores, em face da reação desencadeada, em consequência do movimento revolucionário de novembro. Em abril de 1936, deixava a prefeitura o prefeito Pedro Ernesto, sendo preso e processado perante o Tribunal de Segurança Nacional.

Projetamos, em vista de não termos ainda conseguido do Ministério do Trabalho as necessárias informações, um largo inquérito, cujos dados seriam colhidos através de uma ficha a ser preenchida pelos candidatos à matrícula, em todos os cursos.

Estávamos assim com tudo preparado para reabrir os cursos em princípios de março, quando o nosso trabalho foi de novo e definitivamente interrompido.²⁹

Conclusões

Será preciso concluir? Parece-me que as conclusões estão todas explícitas no próprio corpo do que ficou sucintamente relatado: nos defeitos, nos fracassos, nas observações colhidas, nos resultados que ficaram patentes.

Resta-nos, nesta oportunidade, fazer ardentes votos para que, em relação ao Distrito Federal, pelo menos, na apuração dos índices de nossa cultura popular, em 1940, os números já tenham “enxugado as lágrimas” com que, em 1934, se apresentaram envergonhados à análise, patrioticamente emocionada, de Teixeira de Freitas.

Rio de Janeiro, maio de 1938.

²⁹ O autor, em 14 de fevereiro de 1936, era detido em seu gabinete de trabalho, permanecendo preso durante ano e meio, e respondendo a processo perante o Tribunal de Segurança Nacional sob a acusação de ter organizado cursos para operários na União Trabalhista, associação fundada pelo prefeito Pedro Ernesto.

* Algumas referências constam com dados incompletos, pois foram retiradas de recortes de periódicos colecionado pelo educador, sem outras informações.

CRONOLOGIA

- 1904 - Nasce na cidade do Rio de Janeiro, em 12 de novembro, filho de Antônio Lemme e de Maria do Nascimento Lemme.
- 1911-1917 - Cursa o primário, de 7 anos, em escolas públicas do Distrito Federal.
- 1918-1924 - Faz o curso secundário no Colégio Pedro II, sob o regime de exames parcelados, obtendo certificado de aprovação em todas as matérias, em 1924.
- 1919-1922 - Faz o curso normal na antiga Escola Normal do Distrito Federal.
- 1923 - É designado professor-substituto da Escola Profissional Visconde de Cairu.
- 1924 - É nomeado professor-adjunto de 3ª classe na rede pública do Distrito Federal.
- 1925 - Organiza o ensino de iniciação agrícola nas escolas do 19º Distrito Escolar e dirige a primeira escola masculina federal desse Distrito. Faz o vestibular e ingressa na Escola Politécnica da Universidade do Rio de Janeiro, trancando a matrícula e interrompendo os estudos na 3ª série.
- 1926 - Exerce o magistério na Escola Profissional Visconde de Cairu. É promovido, por merecimento, a professor-adjunto de 2ª classe. Ingressa na Associação Brasileira de Educação (ABE).
- 1927 - Casa-se com a professora Carolina de Barros e Vasconcelos, na igreja de Santo Antonio dos Pobres.
- 1927 - Inicia o curso de engenharia, na Escola Politécnica da Universidade do Rio de Janeiro, interrompendo os estudos na 3ª série.
- 1928 - Nasce seu primeiro filho, Luís Carlos Lemme, em 29 de setembro. Exerce o magistério no curso complementar anexo à Escola Profissional Visconde de Cairu. É nomeado Assistente do subdiretor técnico da diretoria geral de Instrução Pública do Distrito Federal, na gestão do professor Fernando de Azevedo, cargo que exerce até 1930, colaborando na reforma da instrução pública do Distrito Federal. É designado para a Secretaria da Comissão Organizadora dos Programas das Escolas Profissionais da prefeitura do

Distrito Federal e para a Comissão Organizadora da Primeira Exposição Cinematográfica Educativa.

- 1929 - Nasce seu segundo filho, Paulo Cid Lemme, em 3 de dezembro. Assume o cargo de oficial de gabinete do diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, sem prejuízo de suas funções e de assistente da subdiretoria técnica. Integra o conselho escolar da Escola Profissional Visconde de Cairu.
- 1930 - É nomeado professor de matemática aplicada ao comércio, na escola Amaro Cavalcanti, na qual exerceu também a função de vice-diretor.
- 1931 - Nasce seu terceiro filho, Emilio Cláudio Lemme, em 11 de maio. Participa da equipe de Anísio Teixeira de 1931 a 1935, na diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, de início como chefe de gabinete, desempenhando posteriormente várias funções. Cria o Instituto Brasileiro de Educação, em articulação com a professora Julieta Arruda, mantendo colégio particular inspirado nos princípios da Escola Nova.
- 1932 - Nasce sua filha, Maria Lúcia Lemme, em 21 de maio. Integra a comissão encarregada de estudar a reorganização dos serviços da diretoria geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Subscrive o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, sendo um dos articuladores e o signatário mais jovem. É nomeado professor do ensino profissional com exercício na escola Amaro Cavalcanti, após concurso de títulos.
- 1933 - Assume como professor a cadeira de estatística da Escola Técnica Secundária. Estagia na seção de matérias de ensino da Escola de Professores do Instituto de Educação. É aprovado em concurso para a cadeira de metodologia da matemática. É nomeado inspetor de ensino primário e profissional do antigo Estado do Rio de Janeiro, após concurso de títulos e provas. Participa da Conferência Regional de Campos, realizando palestra sobre “As organizações pré-escolares e a assistência social”. Auxilia o serviço de “renovação escolar”, ficando sob sua superintendência os jardins de infância do estado. Promove cursos de renovação escolar nos municípios sob sua inspeção. Organiza curso de especialização de professores para as instituições pré-escolares dessa unidade da federação. Institui, com Ernesto Faria, a Fundação da Sociedade de Pedagogia do Rio de Janeiro, incorporando o Instituto Brasileiro de Educação, de curta existência por falta de recursos financeiros.
- 1934 - Nasce Fernando Celso Lemme, seu quinto filho, em 5 de julho. Redige com Valério Konder e publica o “Manifesto dos Inspectores do Ensino do Estado do Rio de Janeiro sobre a Reconstrução Educacional desse Estado”, defendendo uma “escola ativa, progressiva, socializadora, única, pública, obrigatória, gratuita, mista e leiga”. Desde então já havia feito opção pelas teses fundamentais da filosofia marxista, sobretudo em sua dimensão humanística. É nomeado assistente do superintendente da Educação Secundária e Téc-

- nica e do Ensino de Extensão da Prefeitura do Distrito Federal. Integra a comissão encarregada de organizar a proposta orçamentária do Departamento de Educação do Distrito Federal para 1935.
- 1935 - Assume a superintendência dos cursos de continuação e aperfeiçoamento, promovendo os cursos supletivos da União Trabalhista. Inspetiona as escolas dos municípios de Niterói, São Gonçalo e Nova Iguaçu.
- 1936 - Assume novamente o cargo de superintendente dos Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento do Ensino Elementar para Adultos, da Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, na gestão do secretário Francisco Campos, e é preso, logo em seguida, em fevereiro desse ano, pela polícia de Felinto Müller, permanecendo no Dops durante um ano e quatro meses.
- 1937 - Retorna à superintendência de Educação Secundária Geral e Técnica, após a prisão. Estuda a reorganização dos programas das escolas primárias do Estado do Rio de Janeiro. Opta pelo cargo de professor da prefeitura do Distrito Federal, em 31 de dezembro, em virtude da lei de desacumulação.
- 1938 - É aprovado em concurso público para técnico de educação do Ministério de Educação e Saúde (MES).
- 1939 - Integra a comissão encarregada de estudar o ensino de trabalhos manuais nas escolas elementares, para o currículo da 6ª série complementar, em organização. Toma posse no cargo de técnico de educação do Ministério de Educação e Saúde, para o qual foi nomeado por ter sido classificado em concurso de título e provas, com a defesa de tese sobre educação de adultos. Faz o curso *Critical problems in education*, promovido no Rio de Janeiro pela Summer School of the College of the University of Pennsylvania Brazilian Field Course. Assume a chefia da seção de documentação e intercâmbio e, posteriormente, a de inquéritos e pesquisas, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), dirigido pelo professor Lourenço Filho. Secretaria a Comissão Nacional de Ensino Primário. Viaja aos Estados Unidos para fazer os cursos *Public School Administration* e *School Interpretation*, da University of Michigan.
- 1940 - Nasce Antonio César Lemme, seu sexto filho, em 5 de janeiro.
- 1942 - Passa a trabalhar no Museu Nacional, a convite da diretora, professora Heloísa Alberto Torres, chefiando a seção de extensão cultural.
- 1943 - Morre seu filho Fernando Celso Lemme, em 6 de janeiro.
- 1947 - É transferido para o Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince), a convite do diretor, assumindo a chefia da seção de orientação educacional.
- 1949 - É agraciado pelo presidente da República, em 5 de novembro, com a Medalha Rui Barbosa, pelos serviços prestados às comemorações do centenário de nascimento desse jurista (autor do texto do filme sobre Rui Barbosa, editado pelo Instituto Nacional do Cinema Educativo).

- 1952 - Leciona história e filosofia da educação no curso normal do Instituto de Educação de Niterói, aposentando-se nesse cargo em 19 de março de 1955.
- 1953 - Viaja à Europa, a fim de participar da I Conferência Mundial de Educadores, convocada pela Federação Internacional de Ensino (FISE), efetuada em Viena, de 21 a 26 de julho. Visita a União Soviética, a convite da delegação desse país à citada conferência, para observar seu sistema educacional. Visita a China, a convite da delegação de professores desse país na referida conferência, a fim de observar suas realizações pedagógicas.
- 1955 - Faz o curso do Instituto Brasileiro de Estudos Superiores (Iseb).
- 1957 - Realiza a segunda viagem à Europa, participando, na qualidade de co-relator do tema Situação da Educação na América latina. Como melhora-la?, da 1ª Conferência Mundial de Educadores, convocada pela Fise, em Varsóvia, no mês de agosto. Participa do IX Congresso Internacional de Cinema Científico, representando o Instituto Nacional de Cinema Educativo, realizado em Amsterdã, em setembro. Representa o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais no 1º Congresso Internacional de Pesquisas Pedagógicas de nível universitário, em Florença, no mês de setembro.
- 1959 - Atua como um dos principais articuladores do manifesto *Mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo*.
- 1961 - É aposentado no cargo de técnico de educação do Ministério da Educação e Cultura, em 17 de agosto. Dedicar-se a escrever suas memórias.
- 1982 - Dirige mensagem aos educadores reunidos na 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada na UFMG, Belo Horizonte/MG, de 10 a 13 de junho.
- 1982 - Participa, na qualidade de homenageado, da III Conferência Brasileira de Educação, realizada na UFF, Niterói/RJ, de 12 a 15 de outubro, fazendo pronunciamento.
- 1985 - Falece dona Carolina de Barros Lemme, sua esposa, em 9 de abril.
- 1986 - Morre seu filho Paulo Cid Lemme.
- 1988 - Inicia a publicação de suas *Memórias*, editadas pelo Inep e pela Editora Cortez.
- 1993 - É agraciado pelo presidente da República, Itamar Franco, com o grau de Comendador da Ordem Nacional do Mérito Educativo, mediante Decreto de 19 de outubro, publicado no *Diário Oficial* no dia 20 desse mês.
- 1995 - Recebe o título de doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal Fluminense.
- 1996 - Recebe o título de doutor *Honoris Causa* pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Morre seu filho mais velho, Luís Carlos Lemme, em 9 de agosto.
- 1997 - Falece Paschoal Lemme, na cidade do Rio de Janeiro, em 14 de janeiro, aos 92 anos de idade.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Paschoal Lemme

Educação supletiva: educação de adultos. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1940. 64 pags.

Estudos de educação. Rio de Janeiro: livreria Tupã, 1953. 262 p.

A situação do ensino no Brasil (À margem da Conferência Mundial de Educadores). Rio de Janeiro: Gráfica lux, 1955. 77 p.

A educação na URSS. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1955. 260 p. 2. ed. em 1956.

Problemas brasileiros de educação. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1959. 190 p.

Educação democrática e progressiva. São Paulo: Editorial Pluma, 1961. 272 p.

Memórias, infância, adolescência, mocidade. São Paulo: Cortez; Brasília: Inep/MEC, 1988. v. 1, 215p.

Memórias: vida de família, formação profissional, opção política. São Paulo: Cortez; Brasília: Inep/MEC, 1988. v. 2, 335 p.

Memórias: reflexões e estudo sobre problemas de educação e ensino. Perfis: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Heloísa Alberto Torres, Humberto Mauro, Sousa Silveira. São Paulo: Cortez; Brasília: Inep/MEC, 1988. v. 3, 279 p.

Memórias: estudo e reflexões sobre problemas de educação e ensino. Participação em conferências e congressos nacionais e internacionais. Documentos. Brasília: Inep/MEC, 1993. v. 4, 442 p.

Memórias: estudos de educação e destaques da correspondência. Brasília: Inep/MEC, 2000. v. 5, 330p.

Traduções de obras pelo educador

IFIMOV, N. *História moderna: da Santa Aliança (1815) até as vésperas da Revolução de 1870.* Trad. e notas de Paschoal Lemme. 2. ed. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1963. 252 p.

JONES, Artur J. *A educação dos líderes.* Trad. de Paschoal Lemme, Thomaz S. Newlands Neto e Maria de Lourdes Sá Pereira. São Paulo: Ed. Nacional, 1942.

NOSTOV, V. M.; ZUBOK, L. I. *História contemporânea*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1961. 232p.

KOSMINSKY, E. *História da Idade Média*. Trad. e notas de Paschoal Lemme. 2. ed. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1963. 278 p.

MATHIAS, L. L. et al. *A educação norte-americana em crise*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1956. 280 p. Trabalhos e estudos da Federação Internacional Sindical de Ensino; compilação, tradução, prefácio e notas de Paschoal Lemme.

MICHÚLIN, A. V. *História da antiguidade*. Trad. e notas de Paschoal Lemme. 3. ed. Rio de Janeiro: Editorial Vitória. 1963. 220 p.

REVUNENKOV, V. G. *História dos tempos atuais: 1917*, com apêndice de Jean Bruhat sobre o sentido e o ensino da História. Trad. e notas de Paschoal Lemme. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1961. 293 p.

SIMON, Brian. *Escola secundária para todos*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1961. 182 p. Título original: *Intelligence testing and the comprehensive school*. 2. ed. Londres: Lawrence and Wishart, 1954.

Artigos, comunicações e entrevistas publicados em revistas e anais

A morte de Ovide Decroly. *Revista do Ensino*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 12-14, out. 1932.

A reforma do ensino secundário técnico no Distrito Federal. *Revista Fluminense de Educação*, Niterói, v. 1, n. 10/11, p. 30-31, jun./jul. 1934.

Recreação. Criança: *Revista para os Pais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, novo 1938.

Cooperação entre a escola e a família: a propósito da reabertura das aulas nas escolas primárias. *Criança: Revista para os Pais*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 14, p. 21-22, mar. 1939.

Medindo a inteligência das crianças. *Criança: Revista para os Pais*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 15, abro 1939.

A escola intermediária. *Formação: Revista do Ensino Secundário*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 9, p. 26-30, abro 1939.

Introdução à administração escolar: nota bibliográfica sobre livro com esse título, de autoria de A. Carneiro Leão. *Formação: Revista de Ensino Secundário*. Rio de Janeiro, v. 2, [n. ?], maio 1939.

Vida íntima da criança (notas de leitura). *Criança: Revista para os Pais*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 16, p. 1-2, maio 1939.

Dois grandes passos. *Formação: Revista de Ensino Secundário*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 11, p. 39-43, jun. 1939.

Nota bibliográfica. *Formação: Revista de Ensino Secundário*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 13, p. 70-73, ago. 1939.

A universidade de Michigan (primeiras impressões). *Educação*, ABE, Rio de Janeiro, n. 5, p. 14-15, jan. 1940.

Como viu e sentiu os Estados Unidos o professor Paschoal Lemme. *Formação: Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 20, p. 19-29, mar. 1940.

Conferência sobre relações internacionais no campo da educação. *Educação*, ABE, Rio de Janeiro, n. 6, abr.1940. .

A juventude conta sua história. *Formação: Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 23, p. 63-65, jun. 1940.

Educação supletiva: educação de adultos. *Formação: Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 25, p. 9-38, ago. 1940.

Educação supletiva: educação de adultos (continuação). *Formação: Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 26, p. 61-78, set. 1940.

Intercâmbio cultural com a América do Norte. *Educação*, ABE, Rio de Janeiro, n. 8, out. 1940.

O “College of Literature, Science and Arts” da Universidade de Michigan, celebra seu centenário de fundação. *Educação*, Rio de Janeiro, n. 15/16, p. 44-46, jan. /dez. 1942.

Pequena antologia do petróleo. *Panfleto*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 38, p.15, maio 1948.

Verdadeira “Campanha de Salvação Nacional”. *Panfleto*, Rio de Janeiro, V. 2, n. 39, p. 14, maio 1948.

Ainda a literatura tipo “gibi”. *Panfleto*, Rio de Janeiro, V. 2, n. 52, p. 48, ago. 1948.

Reforma agrária e educação. *Fundamentos*, São Paulo, V. 3, n. 7/8, p. 64-69, dez.1948/jan. 1949.

Miséria e educação. *Emancipação*: semanário dedicado á defesa da economia nacional, Rio de Janeiro, n. 3, 16 fev. 1949.

Os problemas de educação e cultura no Brasil (á margem da X Conferência Nacional de Educação). O *Homem Livre*: grande hebdomadário de informação mundial, Rio de Janeiro, V. 18, n. 221, 1º dez. 1950.

A propósito de literatura infantil e juvenil. *Temário: Revista de Literatura e Arte*. Rio de Janeiro, V. 1, n. 3, p. 35-39, nov./dez. 1951.

A educação no Brasil atual. *Temário: Revista de Literatura e Arte*. Rio de Janeiro, V. 2, n. 5, p. 51-8, maio./set. 1952.

Evolución histórica de Ia educación brasileiia. *Educadores del Mundo*: revista sindical y pedagógica. Santiago de Chile, n. 1, p. 4-8, mar./abr. 1956.

A situação da educação na América Latina e como melhorá-Ia. *Revista de Estudos Sociais*, Rio de Janeiro, n 3/4, p. 372-392, set./dez. 1958.

A educação brasileira num momento crítico. *Revista Brasiliense*, São Paulo, n. 25, p. 95-109, set./out. 1959.

A Escola Regional de Meriti: uma experiência brasileira de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 39, n. 90, p. 239-245, abr./jun. 1963. Seção: Através de revistas e jornais. Publicado originalmente no jornal *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro.

o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ ago. 1984.

Pronunciamento do professor Paschoal Lemme. *111 Conferência Brasileira de Educação*. Niterói, 12 a 15 out. 1984. *Anais: abertura, simpósio e encerramento*. São Paulo: Edições Loyola, 1986. v. 4, p. 17-41.

Mestre Paschoal Lemme: entrevista concedida a Oswaldo Frota-Pessoa (USP), Clarice Nunes (PUC-RJ) e Sheila Kaplan (Ciência Hoje). *Revista Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 7, n: 40, p. 19-23, mar. 1988.

Artigos, entrevistas, cartas e notas publicados em jornais

O afastamento do subdiretor da Escola Amaro Cavalcanti. *O Globo*, Rio de Janeiro, 21 mar. 1931.

As complicações da Inspeção do Ensino. *O Estado*, Rio de Janeiro, p 1, 19 maio 1934.

Abrindo oportunidades aos que querem aprender [Entrevista]. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 4, 1935,

Os cursos de continuação e aperfeiçoamento. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, maio 1935.

Educação assistemática em todos os graus de ensino. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, jun. 1935.

Os cursos noturnos do Departamento de Educação do Distrito Federal. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 25 out. 1935.

Uma circular da Superintendência da Educação Secundária. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 31 out. 1935.

Os trabalhos manuais na educação secundária. *O Globo*, Rio de Janeiro, 12 novo 1935.

O orçamento da educação em Detroit. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 11,28 fev. 1940.

Aspectos da educação americana. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 15 mar. 1940.

Princípios de administração e organização escolar. *Correio da Noite*, Rio de Janeiro, 8 maio 1940.

Ensino supletivo, seus objetivos e seus recursos. *Correio da Noite*, Rio de Janeiro, 4 jun. 1940.

Os educadores brasileiros em luta contra o nazi-fascismo [Entrevista]. *O Radical*, Rio de Janeiro, 3 set. 1942.

O problema da criança. *Diretrizes*, Rio de Janeiro, 18 nov. 1943.

Qual a verdadeira situação do ensino primário no Brasil? *Diretrizes*, Rio de Janeiro, 1944.

Ensino secundário. *Diretrizes*, Rio de Janeiro, 13 jan. 1944.

livro único. *Diretrizes*, Rio de Janeiro, 3 fev. 1944.

Notas educacionais. *Diretrizes*, Rio de Janeiro, 9 mar. 1944.

Democratização do ensino secundário. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 3 mar. 1945.

A ditadura fascista tentou a criação do homem providencial. *O Jornal*, Rio de Janeiro, p. 4,13 mar. 1945.

Os ideais de Roosevelt e os educadores. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 27 abro 1945. Terceira Secção.

Educação de adultos. *O Jornal*, Rio de Janeiro, p. 1 e 7, 6 maio 1945.

Educação de adultos. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 18 nov. 1945.

A educação e a autonomia do Distrito Federal. *Tribuna Popular*, Rio de Janeiro, 21 dez. 1945.

Os fascistas são contra a autonomia do povo carioca [Entrevista]. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, p. 1 e 2, 21 dez. 1945.

Educação e padrão de vida. *Tribuna Popular*, Rio de Janeiro, 2 mar. 1946.

Escolas para o povo. *Tribuna Popular*. Rio de Janeiro, p. 3,10 mar. 1946.

A educação no Distrito Federal. *Tribuna Popular*, Rio de Janeiro, p. 3, 20 fev. 1947.

Democratização do Ensino Secundário. *Tribuna Popular*, Rio de Janeiro, p. 3, 26 fev. 1947.

A educação nas constituições estaduais. *Tribuna Popular*, Rio de Janeiro, 4 mar. 1947.

Congresso de Educação de Adultos. *Tribuna Popular*, Rio de Janeiro, p. 3, 11 mar. 1947.

A educação e a mensagem. *Tribuna Popular*, Rio de Janeiro, p. 3, 5 ago. 1947.

Alberto Torres e o imperialismo. *Tribuna Popular*, Rio de Janeiro, p.3, 12 ago. 1947.

Ensino secundário. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 17 ago. 1954.

Férias escolares. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 18 ago. 1954.

A escola e a pedagogia americana a serviço da reação. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 19 ago. 1954.

Merenda escolar. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 20 ago. 1954.

Proteção à maternidade e à infância. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 21 ago. 1954.

Descalabro. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 22 ago. 1954.
O Ensino da Geografia. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 5 set 1954.
Reformas. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 9 set. 1954.
Educação e cultura na Polônia Popular. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 11 set 1954.
“Uniformidade” democrática. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 22 set. 1954.
Educação e cultura na Rumânia Popular. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 23 set. 1954.
Indústria da mentira. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 1. out.. 1954.
Eleições. *Imprensa Popular* Rio de Janeiro, 2 out. 1954.
Financiamento dos “gibis”. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 5 out. 1954.
Professores primários. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 6out. 1954.
“Instalações péssimas... Métodos viciosos”. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 7 out. 1954.
Promessas de candidatos. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 12 out. 1954.
Livro didático. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 14 out.1954.
Semana da criança. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 19 out. 1954.
Bulgária democrático-popular. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 23 out. 1954.
Reunião em Moscou. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 26 out. 1954.
Carta dos educadores. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 27 out. 1954.
Intercâmbio internacional. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 29 out. 1954.
Os estudantes nas lutas de libertação nacional. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 30 out. 1954.
Ensino demais!... *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 21 novo 1954.
Conselheiro sem autoridade. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 23 nov. 1954.
Desfaçatez. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 26 nov. 1954.
Educação e saúde no Distrito Federal. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 27 nov. 1954.
Colheita de uma semana. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 30 nov. 1954.
Onde o ensino nunca é demais. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 2 dez. 1954.
Testes. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 3 dez. 1954.
Discurso na Unesco. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 7 dez. 1954.
Matrícula nas escolas primárias. *Imprensa Popular*. Rio de Janeiro, 8 dez.1954.
“Testes” de inteligência. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 9 dez. 1954.
Os educadores contra o renascimento do militarismo alemão. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 11 dez. 1954.
Reunião em Praga. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, p. 4, 14 dez. 1954.
A luta por uma educação democrática. *Imprensa Popular*. Rio de Janeiro, p.4, 17 dez. 1954.

O educador e forças novas do mundo de hoje. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, p. 4, 21 dez. 1954.

Forjando a união da juventude. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 23 dez. 1954.

Jornada internacional dos estudantes. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 24 dez. 1954.

O sanatório de Pequim. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 25 dez. 1954.

Bem-estar do povo. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 29 dez. 1954.

A democracia popular transforma a vida rural. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 30 dez. 1954.

Abandonado inteiramente o plano-piloto. *Última Hora*, Rio de Janeiro, p.3, 19 fev. 1957.

Crimes contra a cultura da Guatemala e Argélia. *O Nacional*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 3, 3 a 9 set. 1957.

Problemas de educação e ensino (alguns aspectos atuais) - I. *O Nacional*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 4, 28 nov./4 dez. 1957.

Problemas de educação e ensino (alguns aspectos atuais) - 11.. *O Nacional*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 4, 1957.

Educação e desenvolvimento. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 17 fev. 1959.

O ensino é privilégio ou *Última Hora*, Rio de Janeiro, 3 abro 1959.

Substituto reacionário e crise no ensino particular [Entrevista]. *Última Hora*, Rio de Janeiro, 11 jul. 1959.

O projeto de “Diretrizes e Bases” é medíocre e anticonstitucional. *Última Hora*, Rio de Janeiro, 12 out. 1959.

Educador deve ser reeducado [Entrevista]. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 24 out. 1959.

Igualdade do ensino normal e particular prejudica a educação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 17 mar. 1960.

Educadores falam sobre a dualidade. Escola e estado. [Entrevista]. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 25 mar. 1960.

Controvérsias sobre a lei atingiram as ruas [Entrevista]. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 2 abro 1960.

Os educadores e as eleições. Hoje. Rio de Janeiro, 28 set. 1960.

Os educadores e o marechal. *Última Hora*, Rio de Janeiro, 29 set. 1960.

A problemática da educação brasileira. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 1962.

Carta a estudantes do Paraná. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 26 ago. 1962.

A lição da lei. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 16 set 1962.

Analfabetismo e subdesenvolvimento. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 21 out. 1962.

O ensino e a preparação para o trabalho. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 28 out. 1962.

O problema do ensino superior. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 11 novo 1962.

Cadernos do povo brasileiro. O *Semanário*, Rio de Janeiro, 28 ago./4 set. 1963.

Atividade criminosa. O *Semanário*, Rio de Janeiro, 12-18 set. 1963.

CGT-UNE-ISEB. O *Semanário*, Rio de Janeiro, 31 out./6 nov.1963.

A educação no plano trienal. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 20 jan. 1963.

Que fazer? *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 21 jul. 1963.

Discussão dos problemas de educação e ensino [Carta]. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 10 jun. 1975.

Educação. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 jun. 1975.

Sobre o recenseamento escolar no Rio de Janeiro [Carta]. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 10 set. 1975.

Sobre problemas de educação e ensino [Carta]. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 17 out. 1975.

Educação. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 30 novo 1975.

Medida que não se justifica [Carta]. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20 fev. 1976.

Salário e escola. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 4 mar. 1976.

Anísio Teixeira [Carta]. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 26 jul. 1976.

Sobre a liberdade [Carta]. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 3 ago. 1976.

Caminhos do Imperador. O *Globo*, Rio de Janeiro, 2 set. 1976.

A palavra mágica. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 17 ago. 1976.

Nome de praça no Méier. O *Globo*, Rio de Janeiro, 2 set. 1976.

Fernando de Azevedo [Carta]. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 24 out. 1976.

Heloísa Alberto Torres [Carta]. O *Globo*. Rio de Janeiro, 13 mar. 1977.

UFRJ [Carta]. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 14 mar. 1977.

Manifesto dos educadores [Carta conjunta com Raul Gomes]. O *Globo*, Rio de Janeiro, 26 set. 1977.

Educação democrática. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 28 out. 1977; O *Globo*, Rio de Janeiro, 31 out. 1977.

Educação e distribuição da renda [Carta]. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 5 maio 1978.

Ensino e renda. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 12 maio 1978.

Cartas. *Tribuna da Imprensa*, Rio de Janeiro, 4 jan. 1979.

Anistia e as mortes. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 18 jul. 1979.

Anistia e as mortes. O *Globo*, Rio de Janeiro, 16 ago. 1979.

Professores universitários. O *Globo*, Rio de Janeiro, 19 out. 1980.

Manifesto elogia líderes educacionais. *Tribuna da Imprensa*, Rio de Janeiro, p. 4, 22 dez. 1980.

Homenagens. O *Globo*, Rio de Janeiro, 23 dez. 1980.

Dois professores. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 29 dez. 1980.

Educação e crise. *Tribuna da Imprensa*, Rio de Janeiro, 6 jan. 1981, Cartas e Opiniões, p. 4.

A crise no ensino. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 jan. 1981.

Educação e ensino. O *Globo*, Rio de Janeiro, 1. fev. 1981.

Escola Nova [Carta]. O *Globo*, Rio de Janeiro, 2 mar. 1982; *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 9 mar. 1982.

Cinquentenário. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 9 mar. 1982.

A crise não é do ensino, é do país. *Folha do Professor*. Rio de Janeiro, jun./jul. 1982.

Um depoimento de Paschoal Lemme. *Folha do Professor*. Rio de Janeiro, out./dez. 1982.

O Manifesto de 32. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 18 jan. 1983.

Ensino e evasão. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 8 fev. 1983.

Souza Silveira. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 26 ago. 1983.

Os caminhos cruzados do Dr. Alceu. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro. 30 out. 1983.

Crítica ao MEC. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 19 dez. 1983.

Palavras tocantes. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 31 jan. 1984.

Entulho autoritário [Nota]. O *Globo*, Rio de Janeiro, p. 4, 14 jun. 1985.

Desperdício de recursos. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 2 jun. 1985.

IBC, Mobral, Cesgranrio. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 11 ago. 1985.

Austeridade. O *Globo*, Rio de Janeiro, 31 ago. 1985.

As páginas abertas da memória. O *Globo*, Rio de Janeiro, 25 out. 1988.

Obras sobre Paschoal Lemme

BRANDÃO, Zaia. A *"Intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil"*. Bragança Paulista: CDAPH/IPHAN, Editora da Universidade São Francisco, 1999. 205p.

_____. Paschoal Lemme. In: FAVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. 2. ed. rev. e amplo Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: MEC/Inep/COMPED, 2002. p. 879-887.

BRITTO, Jader de Medeiros. Paschoal Lemme: uma perspectiva socialista em educação. In: GARCIA, Walter (Org.). *Educadores Brasileiros no séc. XX*. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 259-78.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de Medeiros. Memórias e escritos de um educador. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; CUNHA, Maria Teresa S. (Orgs.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 113-134.

LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília Araújo Lima. *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Loyola, 2003. 143 p.

PAIVA, Vanilda P. Homenagem ao professor Paschoal Lemme. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3,1984, Niterói. *Anais: abertura, simpósio e encerramento*. São Paulo: Loyola, 1986. v. 4, p. 14-16.

PASCHOAL Lemme. In: CIENTISTAS do Brasil. [São Paulo]: SBPC, 1998. Disponível em: *Notáveis da Ciência e Tecnologia* <<http://www.ibict.br/notaveis/resumo.php?id=41>>. Acesso em: 1º dez. 2004.

PEREIRA, Dayse Regina. *Paschoal Lemme: um pioneiro do pensamento pedagógico*. São Paulo, 1955. Tese (Mestrado) - USP/FED. 180 p.

C:\Documents and Settings\Zaia\Meus documentos\livro Paschoal Lemme\vf Paschoal Lemme primeira parte.doc Criado em 12/10/2009 20:25:00

Outras referências bibliográficas

AZEVEDO, F. A Cultura Brasileira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958, Sem referência à data da 1ª edição.

AZEVEDO, F. A Educação entre dois mundos. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1959.

AZEVEDO, F. Horizontes perdidos e novos horizontes. A educação primária na sociedade atual. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. 28 (65) jan/mar 1956.

AZEVEDO, F. Sociologia Educacional. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964, 6ª edição.

CHAGAS DE CARVALHO, M. M, O novo, o velho, e o perigoso: relendo a cultura Brasileira. In: Cadernos de Pesquisa (FCC), São Paulo (71): pp. 29-35, nov.1989.

LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao Estudo da Escola Nova. São Paulo: Edições Melhoramentos, 6ª edição, 1948. (1ª edição, 1930.)

MARTINS, L. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil de 1920 a 1940. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais (4) vol. 2, junho de 1987.

MICELI, S. Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945) São Paulo: DIFEL, 1979.

PÉCAUT, D. Os intelectuais e a Política no Brasil. Entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PEREIRA, L. Notas críticas sobre o pensamento pedagógico brasileiro. Apêndice. In: A escola numa área metropolitana. São Paulo: Pioneira, 1976, 2ª edição.

TEIXEIRA, A. “1935 – 1945”, CPDOC/FGV, AT Teixeira, A pi 45.04.17.

TEIXEIRA, A. A Educação que nos convém. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol 21 (54) abr/jun 1954.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, A. Educação no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, 2ª edição.

TEIXEIRA, A. Educação para a Democracia. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1936.

TEIXEIRA, A. Padrões Brasileiros de Educação (escolar) e cultura. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol 22 (55) jul/set 1954.

Principais obras especialmente consultadas para a preparação do presente trabalho:

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Libraries and adult education. New York, 1926.

ALDERMAN, L. R. A escola da oportunidade. Washington:

União Panamericana, [193-]. (Boletim, n. 48).

_____. Public education of adults in the years 1924-26. Washington: União Panamericana, 1927.

ALVES, Isaias. Da educação nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1933.

ANDRÉ, Louis. Histoire économique depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Paris, 1930.

AZEVEDO, Fernando de. A educação e seus problemas. São Paulo: Melhoramentos, 1937.

BEARD, Charles. A charter for the Social Sciences in schools. New York, Charles Scribner's, 1932.

BETRUP, Holger, LUND, Hans, MANNICHE, Peter. Las escuelas populares danesas de adultos y su desenvolvimiento en la población campesina. Madrid, 1990.

BIGOT, Hervé. La Chambre de Culture Allemande dans le régime totalitaire du III Reich. Paris, 1937.

- BITTER, Walton S., MALLORY, Nervey F. University teaching by mail: a survey of correspondence instruction conducted by american universities. New York, 1933.
- BLOCH-LAINÉ, Fr. L'emploi des loisirs ouvriers et l'éducation populaire. Paris, 1936.
- BOLETIM DA UNIÃO PANAMERICANA. Escola de continuação. Washington, n. 4, 1925.
- BOLETIM DE EDUCAÇÃO, da Diretoria Técnica de Educação de Pernambuco, jun./ dez. 1934.
- BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, jul./dez. 1934.
- BOLETIN DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA DE MEXICO, v. 8, n. 5; v. 10, n. 5, n. 6.
- BUISSON, F. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris: Hachete, 1911.
- BUYSE, Omer. Une université du travail. Paris, 1914. CANFIELD, Dorothy. Induzindo o adulto a voltar para a escola. Washington: União Panamericana, 1935. (Boletim, n. 51).
- CARTWRIGHT, Morse Adams. Ten years of adult education: a report on a decade of progress in the American movement. New York, 1935.
- DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Melhoramentos, 1936. (Biblioteca Pedegógica. Brasileira).
- DICIONÁRIO de Pedagogia. Direção de Luis Sánchez Sarto. Rio de Janeiro: Editorial Labor, 1936. 2 v. ELY, Mary L. (Ed.). Adult education in action. New York: American Association for Adult Education, 1936.
- ESPÍRITO SANTO. Departamento do Ensino Público. O problema educacional no Estado do Espírito Santo. Vitória, 1933. (Publicação do Serviço de Cooperação e Extensão Cultural do Dep. do Ensino Público).
- ETIENNE, Mne. Gaston. Utilization des loisirs des travailleurs. Paris, 1935
- EVANS, A. M., OWEN, D. Educational opportunities for young workers. New York, 1926.
- FREITAS, M. A. Teixeira de. O que dizem os números sobre o ensino primário. São Paulo: Melhoramentos, 1937. (Biblioteca de Educação, v. 27).
- GÓES FILHO, Joaquim Faria. A escola secundária técnica. Rio de Janeiro, 1934.
- GRAY, William S. Youth in school and industry: a report issued in cooperation with the continuation school principals of the city of New York. New York, 1933-1934. (The author is Associate Superintendent in charge of continuation to Harold G. Campbell, Superintendent of Schools).

- GRAY, William S., MUNROC, Ruth. The reading interests and habits of adults: a preliminary report. New York: MacMillan, 1930.
- GUTIÉRREZ, Fermin Estrella. As escolas para adultos na República Argentina. Washington: União Panamericana, 1935. (Boletim, n. 51).
- HANDBOOK for leaders of parent education. Washington: Group in Emergency Education Programms, 1934.
- HANDBOOK of adult education in the United States. New York: Columbia University, 1934.
- HART, Joseph K. Adult education. New York: TY Crowell, 1927.
- HERLIHY, C. H. Elementary instruction of adults (Report of National Illiteracy Conference Committee). Washington, 1925.
- HERRING, John W. Social planning and adult education. New York, 1933.
- INSTITUTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RIO DE JANEIRO. Desenvolvimento do sistema escolar do Distrito Federal e sua atual eficiência. Rio de Janeiro, 1934.
- INTERNATIONAL CORRESPONDENCE SCHOOLS. La educación técnica moderna: Escuelas Internacionales, enseñanza por correo.
- JOHNSON, Alvin. Adult education in action. Edited by Mary L. Ely. New York: American Association for Adult Education, 1936.
- KALBE, Parker R. Urban influence on higher education in England and the United States. New York, 1928.
- La enseñanza técnica para fines industriales en los Estados Unidos de Norte América, el Canadá y algunos países europeos". Montevideo, 1915.
- LANDIS, Benson Y., WILLARD, John. Rural adult education. New York, 1938.
- LATORRE, SALAMANCA y VILLABLANCA, Alvarez. Las Escuelas Populares de Estudios Superiores. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogia.
- LIMA, Alceu Amoroso (Tristão de Athayde). No limiar da Idade Nova. Rio de Janeiro: José Olympio, 1935a. (Problemas Políticos Contemporâneos, n. 11). _____. Problemas da burguesia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1935b.
- LORIMER, Frank. The making of adult minds in a metropolitan area: Brooklyn Conference on Adult Education. New York, 1931
- LOURENÇO FILHO, M. B. Estatística e educação. In: FREITAS, M. A. Teixeira de. O que dizem os números sobre o ensino primário. São Paulo: Melhoramentos, 1937. (Biblioteca de Educação, v. 27).
- MADARIAGA, Cesar de. La formación profesional de los trabajadores. Madrid: M. Aguilar, Editora, 1939.

Manual for teachers of adult elementary students: a revision of Manual for Teachers of Adult Illiterates. Compiled by Caroline A. Whipple, Mary L. Guyton and Elizabeth C. MORRIS. New York, [19—].

MARPICATI, A. GALLIAN, M. CORTU, L. La dottrina del Fascismo, storia, opere e istituti: Benito Mussolini. Milano, 1925.

MESSER, August. Historia de la Pedagogia. Barcelona: Labor, 1927.

MONROE, Paul. Historia de la Pedagogia. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1900.

NOFFAINGER, John S. Correspondence schools, lyceums and chautauquas. New York, 1926.

PALACIOS, Leopoldo. Las universidades populares. Valencia: F. Semperey, [1910?].

PEFFER, Nathaniel. Educational experiments in industry. New York, 1932.

_____. New schools for older students. New York, 1926.

PESSOA, Frota. A realidade brasileira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

RODRIGUES, Milton C. da Silva. Educação comparada. São Paulo: Melhoramentos, 1938 (Biblioteca Pedagógica Brasileira).

RUDOLFER, Noemy da Silveira. Introdução à Psicologia Educacional. São Paulo: Melhoramentos, 1938. (Biblioteca Pedagógica Brasileira).

RUSSEL, Bertrand. El panorama científico. Madrid, 1925.

SHARLIP, William, OWENS, Albert. Adult immigrant education: its scope, content, and methods. New York, 1925.

SILVEIRA, Horacio A. O ensino técnico-profissional e doméstico em São Paulo. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1935.

TEIXEIRA, Anisio Spínola. Aspectos americanos de educação. Salvador: Tipografia de S. Francisco, 1928.

THOMPSON, Morrít M. An outline of the history of education. New York: Burnes, 1934.

THORNDIKE, Edward L. et al. Adult learning. New York: MacMillan, 1936.

TONNIES, Ferdinand. Desarrollo de la cuestión social. Barcelona: Editorial Labor, 1933.

UNITED STATES. Federal Emergency Relief Administration. Division of Emergency Educational Programms. Concerning worker's education. Washington, D. C. UNITED STATES. National Education Association. Department of Superintendence. Seventh yearbook: the articulation of the units of American education. Washington, 1929.



_____. Thirteenth yearbook: social change and education. Washington, 1935.
VASCONCELLOS, José. De Robinson a Odiseo: pedagogia estruturalista. Madrid:
M. Aguilar, 1935.
ZANZUCCHI, Marco T. Legislazione scolastica ad uso delle Facoltà di Magistero.
Milano, 1938.





Este volume faz parte da Coleção Educadores,
do Ministério da Educação do Brasil, e foi composto nas fontes
Garamond e BellGothic, pela Sygma Comunicação,
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco
e impresso no Brasil em 2010.

