

Memórias em disputa

Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1935)

Sônia Castro Lopes*

Resumo:

Este artigo parte do pressuposto de que a memória construída pelos *Pioneiros da Educação Nova* acerca da obra da *reconstrução educacional* se constitui como resultado de uma série de operações seletivas exercidas de maneira expressa ou implícita por aqueles a quem se reconhece legitimidade para realizá-las, ou seja, os protagonistas do movimento. Diante disso, levantamos a seguinte questão: que acontecimentos precisaram ser silenciados para não prejudicar a memória de um grupo que se desejava homogêneo e isento de conflitos? Esse é o tema central deste trabalho que se remete ao período de 1932 a 1935, tendo como principais personagens os educadores Anísio Teixeira e Lourenço Filho em sua atuação no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Palavras-chave:

memória; Pioneiros da Educação; Instituto de Educação do Rio de Janeiro; formação de professores; Escola Nova.

* Doutora em educação brasileira (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A dispute between two legacies at the Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1935)

Anísio Teixeira and Lourenço Filho

Sônia Castro Lopes

Abstract:

This article presupposes that the legacy left by the *Pioneers of the Education Reform* concerning the *reconstruction of the education paradigm* results from a series of selective operations performed either explicitly or implicitly by those who were legitimately empowered to perform them – the widely acknowledged agents of such movement. Therefore, it raises the following question: what events had to be silenced – or veiled – so as not to harm the legacy left by a group of people who longed to be homogeneous and exempt from conflict? This is the central issue of this paper, which goes back to the period between 1932 and 1935 to analyse the actions of the major exponents in education at that time: Anísio Teixeira and Lourenço Filho, and their work at Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Keywords:

legacy; Education Pioneers; Instituto de Educação do Rio de Janeiro; teacher education; Escola Nova.

Introdução

Ao fazer uma análise sobre a memória coletiva¹, Maurice Halbwachs (1990) sublinha a importância dos pontos de referência que estruturam nossa memória, oferecendo-nos a sensação de pertencimento a um determinado grupo. Esse tipo de memória procura construir uma continuidade no tempo, além de um sentimento de coerência e de identidade, que se produz como referência e em oposição a outros grupos. Na opinião de Pollak (1992), o ato de transmissão e, portanto, da preservação da lembrança não é espontâneo e inconsciente, mas sim deliberado, com a intenção de servir a um fim determinado por quem o executa. Sendo fenômenos socialmente construídos, memória e identidade são valores disputados em conflitos sociais. A manipulação da memória por indivíduos ou grupos silencia lembranças proibidas, esconde conflitos e segredos guardados *confidencialmente*, a fim de que não prejudiquem a imagem que se quer perpetuar para o grupo.

Exatamente porque é construída por uma relação dialética entre lembrança e esquecimento, a memória desejável de um grupo ou movimento consolida-se sempre a partir do apagamento de uma outra memória. Assim, a memória construída pelos Pioneiros da Educação Nova acerca da obra da *reconstrução educacional* constitui-se como resultado de uma série de operações seletivas exercidas de maneira expressa ou implícita por aqueles a quem se reconhece legitimidade para realizá-las, ou seja, os protagonistas do movimento.

Diante disso, seria oportuno indagarmos: que acontecimentos precisaram ser silenciados para não prejudicar a memória de um grupo que se desejava homogêneo e isento de conflitos? Essa é a questão central deste trabalho que se remete ao período de 1932 a 1935, tendo como protagonistas os educadores Anísio Teixeira e Lourenço Filho em sua atuação no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

-
1. Para Halbwachs (1990), a memória coletiva resgata o passado do esquecimento, sendo prática necessária a toda afirmação grupal, pois as lembranças só têm sentido quando compartilhadas. Essas representações organizam-se em torno de um eixo central que lhes confere sentido para que possam funcionar como fundamento dessa comunidade.

Primeiras aproximações

Anísio Teixeira costumava definir-se como um homem sem apego ao passado, tendo inclusive imensa dificuldade para reminiscências, conforme relatou nas páginas dedicadas a Lourenço Filho, por ocasião da comemoração do jubileu desse educador na Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1959.

Para Anísio, um desses pontos nesse “vago e perdido passado” foi o do encontro com Lourenço Filho.

[...] Os primeiros tempos foram de tal identificação, que não estávamos juntos apenas os dias, mas prolongávamos pela noite, jantando eu quase sempre em sua casa [...] Depois, perdi de vista Lourenço Filho. Somente dez anos depois voltei a vê-lo. Encontrei-o fazendo obra de pioneiro, sob o terrível lema de que vale realizar, mesmo que imperfeitamente. [...] Poucas vidas terão sido mais contínuas em suas preocupações fundamentais do que a de Lourenço Filho, toda ela transcorrida entre o magistério e a administração educacional. Entretanto, o momento culminante dessa vida não se encontra no fim, mas nas décadas de 20, com a experiência do Ceará e de 30, com a experiência do Instituto de Educação do Distrito Federal [Teixeira, 1959, p. 66-67].

Na verdade, a relação pessoal entre os dois iniciou-se em 1929, por ocasião da III Conferência Nacional promovida pela ABE em São Paulo. Corresponderam-se por mais de um ano, antes do encontro que marcaria a parceria dos dois no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. O teor da correspondência trocada entre eles revela a preocupação com a sintonia que procuravam manter para a realização da *grande obra educacional* a que se propunham.

Anísio havia-se exonerado da Instrução Pública da Bahia em novembro de 1929 pela impossibilidade de ver seu plano de reformas aprovado. Seu pai também criara dificuldades em relação ao seu afastamento do estado, cobrando-lhe apoio às oligarquias articuladas em torno do Partido Republicano Baiano².

2. Carta de Anísio Teixeira a Lourenço Filho, 25 jan. 1930. CPDOC/FGV. Ref: LF c 29-10-24.

Em uma das cartas da extensa correspondência trocada com Anísio, Lourenço Filho o desestimula a entrar para a política, ao mesmo tempo em que tece comentários sobre a crise por que passa o estado de São Paulo e revela a inquietação com a política sucessória, diante de uma possível vitória da Aliança Liberal³.

O conteúdo dessa correspondência provoca-nos uma reflexão acerca da origem social de nossos protagonistas⁴, fato que talvez possa explicar a singularidade de trajetórias e de tomadas de posição algum tempo depois, ainda que não se pretenda aqui estabelecer uma relação mecânica entre os fatos. De qualquer modo, a exemplo do que faz Miceli (1979), arriscamos uma breve incursão sobre a história de vida dos personagens, argumentando que a época, o meio e a ambiência podem ser valorizados como fatores capazes de caracterizar uma atmosfera que explicaria a singularidade das trajetórias⁵.

Ligado à oligarquia baiana, desvinculada do eixo cafeicultor paulista, mas detentor de um capital social⁶ considerável, não foi difícil para Anísio a inserção no quadro administrativo do Distrito Federal, apesar de pouco conhecido na cidade. Levando-se em conta que o movimento de 1930 procurou estabelecer-se no poder por meio de um *estado de compromisso*, segundo o qual o alargamento dos limites da ação estatal se amparava em um sistema de alianças que incluía vários seto-

-
3. Carta de Lourenço Filho a Anísio Teixeira, 28 jan. 1930. CPDOC/FGV. Ref: AT c 29-11-01.
 4. Ao contrário de Fernando de Azevedo, um “primo pobre das oligarquias”, mas a elas ligado, e Anísio Teixeira, cuja família articulava-se ao Partido Republicano da Bahia, Lourenço Filho descende de uma família de imigrantes pobres, iniciando a carreira profissional como professor primário. Ver a respeito Miceli (1979).
 5. Vale a pena registrar a opinião de Giovanni Levi (1996) em relação à “biografia contextualizada”, procedimento metodológico que “não pretende reduzir as condutas a comportamentos-tipos, mas interpretar as vicissitudes biográficas à luz de um contexto que as torne possíveis” (p. 175).
 6. A categoria *capital social* aqui utilizada baseia-se na concepção de Bourdieu, que a define como um conjunto de recursos potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou à vinculação a um grupo, onde desfrutam de ligações permanentes e úteis (Bourdieu apud Nogueira & Catani, 2001, p. 67).

res da classe dominante, ao mesmo tempo em que afastava a oligarquia paulista de sua função de pólo catalisador, é possível que sua aproximação com o projeto varguista, por meio de Pedro Ernesto, interventor do Distrito Federal, tenha ocorrido em função da rede de influências políticas e sociais de que desfrutava⁷.

Já a trajetória de Lourenço Filho constitui exemplo de um profissional especializado que, no dizer de Miceli, “deve quase tudo à escola”. Filho de um comerciante português instalado no interior paulista, Lourenço cursou a Escola Normal de Pirassununga, transferindo-se para São Paulo, onde concluiu os dois últimos anos da Escola Normal da Praça. Apesar de ingressar, em 1918, na Faculdade de Medicina, abandona o curso no segundo ano, matriculando-se na Faculdade de Direito, ao mesmo tempo em que se dedica ao magistério, lecionando pedagogia e psicologia na Escola Normal de Piracicaba, equiparada à escola normal da capital. Como demonstra Miceli, os agentes que passariam a integrar os quadros administrativos da nova carreira pedagógica que ganhava impulso originam-se também de meios sociais relativamente modestos, e conseguiram, à custa do estudo, ocupar cargos a que não teriam acesso em uma conjuntura diversa desse mercado de trabalho especializado.

Rumo à aventura pela renovação educacional

Em março de 1931, Anísio Teixeira já se encontrava no Rio assessorando o ministro Francisco Campos no Ministério de Educação e Saúde, de onde escreve a Lourenço Filho mostrando-se cético em relação à política educacional do governo⁸. Todavia, a despeito da atitude

-
7. Trabalhamos com a versão historiográfica de Boris Fausto (1972) sobre a Revolução de 1930. Para o autor, o movimento pode ser interpretado como fruto de uma *aliança transitória* entre as “oligarquias desvinculadas do café”, os tenentes e o Partido Democrático Paulista. A recomposição da classe dominante aconteceria depois de 1930, através da mediação de um Estado que, aos poucos, liquidaria os “excessos revolucionários”.
 8. Carta de Anísio a Lourenço Filho em 27 mar. 1931. CPDOC/FGV. LF c 29.10.24.

de desconfiança que demonstrava ter de um regime marcado pela *ilegitimidade*, seria nomeado, em 15 de outubro de 1931, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal com a ascensão do interventor Pedro Ernesto. Segundo Paschoal Lemme (1988), a nomeação de Anísio deveu-se à indicação do ministro Temístocles Cavalcanti, “líder intelectual prestigioso da revolução” (p. 120).

É bastante provável que a rede de influências que cercavam o jovem educador baiano tenham sido decisivas para sua ascensão. Tendo em vista trabalhos recentes sobre a singularidade da dinâmica política da cidade do Rio de Janeiro sob a administração de Pedro Ernesto (Nunes, 2001; Sarmiento, 2001) observa-se que havia uma crescente demanda social por parte da população carioca por serviços de saúde e educação, sobretudo nos subúrbios e zona rural. Percebendo a necessidade de atender a essas demandas, Pedro Ernesto irá enfrentar, prioritariamente, esses dois problemas, procurando elevar o padrão de vida das camadas populares, “integrando-as nas relações econômicas modernas caracterizadas por uma nova ordem urbana e industrial” (Nunes, 2001, p. 42).

Identificando-se com a vertente norte-americana da Escola Nova, encampando princípios de liberdade de pensamento e expressão, respeito e incentivo aos talentos individuais, Anísio compreendia a educação como o instrumento mais perfeito para promover mudanças visando inserir o país nos padrões da modernização econômica e social já atingida pelos países industrializados⁹. A defesa de uma perspectiva autonomista para o sistema educacional – desde a escola primária até a universidade – ia ao encontro das estratégias de ação de Pedro Ernesto para costurar as alianças políticas na cidade do Rio de Janeiro. Assim, a aproximação dos dois projetos foi possível, ao menos nos primeiros anos do governo revolucionário, notadamente no Rio de Janeiro, onde o próprio Vargas precisava imprimir uma reorientação política de modo que afastasse a oposição das velhas oligarquias cariocas, que, à primeira vista, se mostraram insensíveis aos propósitos da Aliança Liberal.

9. TEIXEIRA, A. *A interpretação da história contemporânea através da observação do progresso material*. CPDOC / FGV. AT pi 31/35.00.00/6.

Em São Paulo, afastado do círculo de poder do ministério, mas acompanhando atento as manobras políticas que se desenrolavam na capital do país, Fernando de Azevedo parecia otimista diante da nomeação de Anísio para a diretoria da Instrução do Distrito Federal. Entretanto, em carta endereçada a Frota Pessoa externa algumas preocupações: “O Anísio deverá ter cuidado extremo na escolha do diretor da Escola Normal [...] Ele não fará desta escola o que pretende, se não colocar, à sua frente, um ‘grande diretor’”¹⁰.

Ao ser consultado por Anísio sobre o nome de Lourenço para dirigir a Escola Normal do Distrito Federal, expressou suas dúvidas, afirmando ter certeza de que o decreto que regulamentava o ensino religioso era executado em São Paulo, ministrado dentro do horário escolar pelos próprios professores, com o consentimento expresso de Lourenço Filho, à época diretor da Instrução Pública de São Paulo.

Em fins de 1931, Lourenço viaja para o Rio, onde participou da IV Conferência da ABE, ocasião em que foi convidado para exercer o cargo de chefe de gabinete do ministro de Educação e Saúde. Aceito o cargo, toma posse em 18 de dezembro de 1931, transferindo-se definitivamente para a capital, fato que deixa Azevedo profundamente magoado, levando-o a confidenciar a Frota Pessoa que *as ambições pessoais, mais do que as idéias, pareciam seduzir Lourenço Filho* e citava como exemplo o caso do ensino religioso¹¹.

Entretanto, suas desconfianças começam a dissipar-se com o apoio dado por Lourenço Filho ao *Manifesto*: “Tenho grandes esperanças no Lourenço, um dos melhores elementos na obra da reconstrução educacional [...] creio que ainda havemos de recuperá-lo” (apud Penna, 1987).

A publicação do *Manifesto dos Pioneiros* nos jornais de maior expressão do país coincidiria com a data do decreto que transformou a escola normal em instituto de educação: 19 de março de 1932. Pouco dias depois, foi inaugurada a obra que materializaria alguns dos ideais

10. Carta de Azevedo a Frota Pessoa, 18 out. 1931. Arquivo particular de Alberto Venâncio Filho (apud Penna, 1987, p. 145).

11. Carta de Azevedo a Frota Pessoa em 27 dez. 1931 (apud Penna, 1987, p. 150).

pregados naquele documento – a *obra síntese da renovação educacional do Brasil*, no dizer de Francisco Venâncio Filho¹².

Ao criar o Instituto de Educação, Anísio Teixeira implementou um curso de nível superior para formar o mestre primário – *A Escola de Professores* –, sobreposta à escola secundária. Esse curso seria, a partir de 1935, articulado à Universidade do Distrito Federal, com o nome de *Escola de Educação*.

Na condição de diretor geral, coube a Lourenço Filho “organizar” o Instituto de Educação, empenhando-se em erigir a memória da instituição e do movimento renovador, com a publicação do periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, anuário que tinha por objetivo dar visibilidade às experiências e pesquisas desenvolvidas na *escola-laboratório*, muitas das quais sob sua orientação. Além disso, imbuíu-se da responsabilidade de dar sobrevida ao *projeto renovador* no instituto e, se em parte o conseguiu, isso se deveu à capacidade de adaptação que demonstrou possuir, mesmo em tempos mais difíceis, quando a memória do movimento parecia irremediavelmente arranhada, após os incidentes deflagrados em 1935.

A criação da Universidade do Distrito Federal e os conflitos no Instituto de Educação

Em dezembro de 1934 a Escola de Professores do Instituto de Educação formava a primeira turma e Lourenço Filho expressava em seu discurso a importância do fato para a educação do país:

Sois os primeiros a receber, em terras do Brasil, depois de estudos em nível universitário, o certificado de habilitação para o magistério elementar. Este é um dia memorável para a educação do país. [...] O que caracteriza a reorgani-

12. Expressão utilizada por Francisco Venâncio Filho, professor do Instituto de Educação e signatário do *Manifesto dos Pioneiras da Educação Nova*. Arquivos do Instituto de Educação, v. II, n. 1, dez. 1945, p. 24.

zação do aparelhamento escolar realizado na administração Pedro Ernesto é uma visão de conjunto tão orgânica que ligará indissolivelmente o nome desse preclaro administrador e do Sr. Anísio Teixeira à história da educação no Brasil. [...] A obra destes três anos em prol da educação popular será julgada como merece, como um dos acontecimentos sociais mais empolgantes que a Revolução veio permitir, para a felicidade do Brasil¹³.

Esse fragmento ilustra exemplarmente a importância da obra educacional implementada no Distrito Federal à luz dos princípios da *educação renovada*. Tratava-se de uma obra social, sem a menor dúvida, por expandir escolaridade às massas populares. Escolaridade que não se materializava no simples crescimento da rede escolar, mas que primava pela qualidade do ensino, pelo aperfeiçoamento pedagógico daqueles a quem seriam confiadas as crianças da capital da República. Em três anos foi possível executar com certa tranquilidade o projeto educacional a que se propunham os pioneiros, visto que a obra realizada no instituto com a formação de mestres, na interpretação de seu diretor, articulava-se *organicamente* à política educacional levada a efeito pela administração do Distrito Federal, que por sua vez se engajava no conjunto da proposta *revolucionária* do Governo Vargas.

A obra *revolucionária* iniciada com o movimento de 1930 concedia espaço à autonomia político-administrativa do Distrito Federal, que por sua vez apoiava os esforços de seu diretor de Educação, cujo projeto para formação de mestres seria ampliado com a criação de uma universidade: a Universidade do Distrito Federal (UDF)¹⁴, cuja estrutura tinha como eixo central o instituto por meio de sua *Escola de Professores*, transformada agora em *Escola de Educação*.

Anísio Teixeira idealizava a universidade como uma instituição distante da hegemonia da Igreja e da formação acadêmica bacharelesca, uma instituição capaz de coroar o sistema de ensino que havia imagina-

13. Discurso pela formatura da primeira turma da Escola de Professores. CPDOC/FGV, LF pi 34/35. 00.00/1.

14. A UDF foi criada pelo decreto municipal n. 5.513, de 4 de abril de 1935.

do para o Distrito Federal, com um interesse vivo pela pesquisa e pela produção do saber. Assim, com sua Escola de Professores transformada em Escola de Educação, o instituto foi incorporado à UDF com o objetivo não só de formar professores em todos os graus de ensino, mas ainda de consagrar-se como um centro avançado de pesquisas educacionais (Mendonça, 2002).

A defesa dos princípios da autonomia universitária e da liberdade de cátedra – características essenciais da instituição – fez com que a UDF abrigasse intelectuais de diversos matizes ideológicos, propiciando um clima de democratização que acabaria por ampliar sua área de influência, resultando daí o atrito com o governo federal.

Fortemente criticada pelos setores mais conservadores – as forças tradicionais da Igreja católica e da elite política –, a UDF foi vista como veículo de propagação comunista, além de constituir um obstáculo ao projeto universitário almejado pelo ministro Capanema, para quem a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, projetada segundo o Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), deveria ser um modelo a ser seguido por todas as instituições de ensino superior do país.

Como estratégia para esvaziar o projeto universitário no Distrito Federal, Capanema convidou Lourenço Filho para dirigir o Departamento Nacional de Educação, tentando afastá-lo da direção da Escola de Educação – eixo central da UDF. Demonstrando habilidade política, Lourenço recusou o convite alegando “responsabilidades técnicas e compromissos morais” que o prendiam à obra educacional do Distrito Federal, especialmente ao Instituto de Educação¹⁵.

Entretanto, as razões da negativa não convenceram Capanema, uma vez que Lourenço deixa transparecer certo receio de que a indicação de seu nome para o cargo não obtivesse consenso junto ao governo federal, o que encoraja Capanema a insistir no convite:

15. Carta de Lourenço Filho a Capanema, 4 abr. 1935. CPDOC/FGV. GC b/Lourenço Filho, doc. 519.

Você me permita o abuso de não considerar a sua resposta como definitiva. Depois da longa conferência que tive com o Interventor e com o Anísio, fiquei convencido de que o caso estava resolvido. Transmiti, pelo telefone, ao presidente a informação de que você aceitara o lugar [...] É possível acumular com o cargo federal o de professor do Instituto. Você naquele cargo prestará ao Instituto colaboração a mais preciosa. Essa colaboração se traduzirá, de um lado, pela assistência de suas idéias, de seus planos, de sua grande experiência, e, de outro lado, pelo maior prestígio que você poderá criar para aquele estabelecimento de educação [Carta (confidencial) de Capanema a Lourenço Filho, 5 abr. 1935. CPDOC/FGV. LF/DNE, Pasta III, doc. 509].

O ministro tranqüilizava Lourenço sobre a indicação de um outro candidato para o cargo, cujo critério de escolha seria “de caráter técnico e não político” e, apelando para a competência do interlocutor, acrescentava: “Acredito no seu saber e na sua eficiência. Com sua colaboração, poderei realizar o grande empreendimento”. E antes de despedir-se cordialmente do amigo, recomendava-lhe: “Fale ao Anísio sobre tudo isto” (idem).

Entretanto, as relações entre o diretor do instituto e o secretário de Educação tornaram-se tensas após a criação da universidade. A falta de espaço físico para instalar todas as escolas da UDF no prédio do Instituto de Educação, como queria Anísio, bem como o entendimento de que somente a Escola de Professores seria integrada à universidade, acabaram por gerar uma séria crise entre os dois¹⁶. Não só Lourenço, mas todo o corpo docente da instituição teve a nítida impressão de que o instituto estava sendo desmembrado. “E o Instituto é indivisível como instituição”¹⁷, proclamava Lourenço no memorial enviado ao secretário

16. A situação do Instituto de Educação ante o decreto n. 5.513. CPDOC/FGV. LF/Inst. Educ. Pasta I. Ver também Vidal (2001) sobre a correspondência trocada entre Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, na qual o diretor do instituto queixa-se de Anísio Teixeira e Azevedo dispõe-se a vir ao Rio para serenar os ânimos e reatar a amizade entre os dois para não colocar em risco a obra educacional que se vinha realizando no Rio de Janeiro e a unidade do grupo dos educadores (p. 242).

17. *Memorial do Diretor do Instituto ao Sr. Reitor Interino, apresentado em caráter confidencial*. CPDOC/FGV. LF/Instituto de Educação, pasta I.

de Educação, rebelando-se contra as instruções que estabeleciam as normas de funcionamento dos diferentes cursos da universidade (Instrução n. 1, 12 jun.1935. CPDOC/FGV. LF/I. E. Pasta I).

Partindo da hipótese de que a universidade se compunha de um núcleo cultural (Escolas de Ciências, Letras, Economia e Direito) e de um núcleo com caráter mais profissional (Instituto de Educação e Instituto de Artes), Lourenço sugeria o funcionamento das escolas culturais num mesmo local, para aproveitamento de bibliotecas e laboratórios comuns. Já os dois institutos, pela natureza de seus fins e pela necessidade de instituições complementares anexas, deveriam ter localizações à parte. Em sua opinião, a solução para o problema seria manter o instituto como uma unidade administrativa e técnica, com objetivo de fornecer licenças docentes pela Escola de Educação, após as licenças culturais obtidas pelos candidatos nas demais escolas ou institutos da universidade¹⁸.

Entretanto, para Anísio, a concepção de formar professores não se restringia à simples preparação didático-metodológica. Preocupava-se, antes de tudo, com a articulação íntima entre o conteúdo das matérias e as *técnicas da arte de ensinar* e por isso a formação pedagógica deveria permear todo o curso, não se configurando como uma extensão à formação cultural. Como se pode perceber, havia diferenças entre os dois educadores em relação à forma de conceber um curso de formação de professores.

Onda reacionária

Em virtude da eclosão dos movimentos armados, em novembro de 1935, a Lei de Segurança Nacional concedeu às autoridades o poder de perseguir e deter cidadãos que demonstrassem qualquer incompatibili-

18. Essa será a concepção que norteará os cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, criada por Capanema em 1937 – o famoso esquema 3+1 que marcou a formação de professores nas universidades brasileiras.

dade com o regime autoritário vigente. Diversos colaboradores de Anísio Teixeira foram detidos e ele próprio, em 1º de dezembro de 1935, pedia demissão da Secretaria de Educação, com a justificativa de que sua permanência no cargo constituía “embaraço político” para o governo de Pedro Ernesto¹⁹. Poucos companheiros foram solidários a Anísio nesse ato. Por um abaixo-assinado, declaram-se espontaneamente demissionários Afrânio Peixoto, reitor da UDF; Carneiro Leão, diretor do Departamento de Educação; Roberto Marinho de Azevedo, diretor da Escola de Ciências da UDF; Gustavo Lessa, diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais; Paulo Ribeiro, chefe da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares; e Mário de Brito, diretor da Escola Secundária do Instituto de Educação²⁰.

Ato contínuo, o jornal sensacionalista *O Povo* envolveu o nome de Lourenço Filho no rol de suspeitos de atividades comunistas, por meio da seguinte manchete: “Escola Nova e bolchevismo – coisas que precisam ser vistas”. Revoltado com o incidente e temendo a repercussão do fato no Instituto de Educação, “grande casa de ensino que organizei e venho dirigindo”, dirigiu-se ao Conselho de Educação a fim de defender-se das acusações.

[...] É em respeito àquela instituição, a quem tenho dado o meu desvelo, com sacrifício da minha saúde e até do convívio de meus filhos; é em respeito a este conselho que me vejo obrigado a tratar do caso que ora me traz à tribuna. [...] A minha vida é tão clara; tão conhecidas as minhas relações e os meus hábitos; as minhas idéias sobre educação e sobre os problemas sociais, tão difundidos no país e até mesmo no estrangeiro, pelas traduções e freqüentes citações de meus livros; as minhas normas de conduta tão comprovadas junto às autoridades que, antes e depois da Revolução de 30, me têm chamado a postos de comando no ensino – que eu poderia dispensar-me de dar atenção a tão ridícula investida [...] Mas, para poder prosseguir e ser ouvido com a

19. Carta de Anísio Teixeira ao prefeito Pedro Ernesto (1 dez. 1935), solicitando exoneração do cargo que ocupava (apud Teixeira, 1997, p. 34).

20. CPDOC/FGV. AT c 1935.12.01.

mesma confiança com que meus companheiros sempre me têm honrado, faço questão de relembrar aqui [...] que no dia 14 de outubro de 1932 instaurei processo disciplinar para apurar as responsabilidades da distribuição de boletins da Federação Vermelha de Estudantes no Instituto [...] Do processo resultou a eliminação da matrícula de uma aluna que se declarou membro dessa Federação e comunista. Encontrei grandes dificuldades para fazê-lo e fui ameaçado até de morte [...]”²¹.

Sua exposição pública diante do conselho era um prenúncio dos tempos difíceis que se iniciavam. Instituição símbolo de todo um movimento político-educacional que ganhava espaço e parecia vitorioso, o Instituto de Educação certamente viria a sofrer as conseqüências drásticas daqueles acontecimentos. Lourenço Filho tinha clareza de que sua obra educacional não ficaria imune aos ataques dos opositores. Mais do que isso: ele sabia que seria preciso dar continuidade ao processo de construção da memória da obra dos *renovadores*, tarefa a que se vinha dedicando nos últimos anos. Se até aqui fora possível criar uma *memória desejável* para o movimento, a conjuntura desfavorável pós 1935 exigiria cada vez mais concessões, além de estratégias que garantissem a sobrevivência do projeto.

Memórias em disputa

Para o antropólogo Gilberto Velho, o projeto é “resultado de uma deliberação consciente a partir do *campo de possibilidades* em que está inserido o sujeito” (Velho, 1994, p. 103). Diante dessa realidade, para que um projeto sobreviva em meio a outros – alguns mesmo concorrentes – é preciso reconhecer as limitações e inevitáveis concessões que devem ser negociadas pelos sujeitos, sejam eles individuais ou coleti-

21. *Discurso de Lourenço Filho junto ao Conselho de Educação justificando sua atitude frente ao Instituto de Educação e rebatendo acusações de comunista*. CPDOC/FGV. LF/Instituto de Educação, pasta XII.

vos. Essa relação do sujeito com o seu projeto, dinâmica e continuamente revista, é que lhe confere identidade e explica, de certa forma, a seletividade que se confere à memória, submetida quase sempre a um processo de (re)construção.

Na visão de Pollak (1989) duas são as funções essenciais da memória: a manutenção da coesão interna e a defesa das fronteiras dos princípios comuns de um grupo – o sujeito coletivo. Nesse sentido, o autor opera com a categoria de “memória enquadrada”, termo mais adequado e específico, em sua opinião, do que memória coletiva. O verdadeiro trabalho de *enquadramento* consiste em uma operação que obedece a certos critérios e possui limites, uma vez que essa memória não pode ser construída arbitrariamente.

Toda memória oficial deve passar credibilidade para ser aceita e por isso precisa de justificativa, organização e registro. Entretanto, como lidar com as lembranças proibidas, indizíveis, que maculam a aparente harmonia de um movimento ou instituição? Como se transitassem em zonas de pensamento perigoso, essas lembranças mantêm-se à sombra, no silêncio, à espera de um momento mais oportuno para serem reveladas e, inúmeras vezes, nunca o são.

Na memória das antigas alunas da Escola de Professores adquire centralidade a figura de Lourenço Filho, para elas o verdadeiro construtor do Instituto de Educação. Na verdade, coube-lhe dar forma às mudanças estruturais introduzidas por Anísio Teixeira e na memória da instituição foi quem deixou marcas mais profundas, sobretudo em virtude da presença física, como diretor da casa entre 1932 e 1937. Além disso, sua *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, publicado em 1930, tornou-se a cartilha do movimento, leitura obrigatória nos cursos normais e pedagógicos do país, embora fosse muitas vezes criticado por sua visão técnica e reducionista sobre o movimento²².

Anísio, por sua vez, deixou nas alunas lembranças contraditórias: Por vezes considerado “um homem de grande saber, identificado com as questões do magistério” ou “um dos poucos professores que dava

22. Ver a respeito Nunes (2000, p. 191-194).

abertura para expressarmos nossas próprias opiniões”²³, não raro é lembrado como um personagem identificado com o poder, cujos atos administrativos visavam tão-somente assegurar vantagens políticas²⁴.

O fato é que Lourenço Filho soube dar visibilidade à sua atuação no instituto, produzindo com eficácia uma memória positiva para o movimento dos Pioneiros. Após a intempestiva saída de Anísio, coube-lhe velar pela integridade do grupo, assegurar sua homogeneidade e impedir a derrocada do projeto.

O medo da punição, de expor-se a mal-entendidos ou o zelo pela manutenção de alguns princípios caros ao grupo a que pertencem, levam, freqüentemente, alguns agentes sociais a reforçarem a crença na possibilidade de transformar “por dentro” a estrutura vigente, colaborando e/ou fazendo concessões aos representantes do poder instituído. Mas até que ponto se pode negociar a preservação da identidade de um projeto, ou dito de outra forma, como mover-se, com desenvoltura, no terreno pantanoso da colaboração e evitar o comprometimento?

Um movimento não pode mudar a orientação e a imagem, sob pena de ser esfacelado pelos conflitos e divisões que podem condená-lo ao desaparecimento. O que está em jogo no processo de construção da memória é o sentido da identidade individual e do grupo que não pode ser perdido. O trabalho de *enquadramento da memória* “assegura a permanência do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade” (Pollak, 1989, p. 11). Entretanto, a memória subterrânea, contida, aprisionada pode desenvolver um trabalho de subversão pelo silêncio, quebrado de alguma forma nos graves momentos de crise ou mudanças.

Como desenvolver o projeto dos Pioneiros no Instituto de Educação naqueles tempos difíceis? Como conciliar a sobrevivência daquele projeto com o silêncio que cercou o nome, pensamento e a ação de alguns dos mais combativos pioneiros? Certamente, houve um trabalho de enquadramento da memória, gerando uma memória dividida sobre o movimento²⁵.

23. Depoimento de Alda Gomes de Carvalho, turma de 1934, colhido em 9 dez. 2001.

24. Depoimento de Marília Marques da Costa, turma de 1936, colhido em 2 out. 2001.

25. Sobre a questão da memória dividida ver o texto de Portelli (1996, p. 103-130) e os comentários a esse texto feitos por Motta (1999, p. 74-89).

Uma questão de sobrevivência

Consta dos *Arquivos do Instituto de Educação* de 1937 um relatório minucioso sobre as atividades realizadas no Instituto de Educação durante o ano letivo de 1936, elaborado pelo professor Lourenço Filho, a pedido do ministro Capanema²⁶. Entretanto, o clima de autoritarismo que assolou o país gerou desdobramentos políticos que acabaram por afetar o curso de formação de professores implementado no Instituto de Educação em 1932. Na verdade, a obra educacional foi duramente atingida pelo decreto n. 156 de 30 de dezembro de 1936, que *extinguiu a exigência do curso superior para a formação de mestres da escola primária*. Em consequência dessa decisão política, um grande número de professores diplomou-se sem cursar as matérias específicas de sua formação profissional.

Inconformadas, as alunas do curso de formação de professores enviaram ao dr. Francisco Campos, secretário geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, um abaixo-assinado negando-se a abrir mão do último ano do curso, período no qual se intensificava o estudo das matérias de ensino e prática²⁷.

Essa situação representou a ruptura de um projeto que Lourenço Filho tentava salvaguardar, apesar das divergências de pontos de vista e aspirações, expressas pelas tensões a que já nos referimos. Simultaneamente a esses acontecimentos, o ministro Capanema cercava de atenções o diretor da instituição, acenando-lhe com uma carreira promissora no âmbito da administração federal. Em janeiro de 1937, Lourenço Filho foi por ele incumbido de participar do VI Congresso Internacional de Ensino Técnico-Profissional sediado em Roma e de lá prosseguir viagem até Berlim para visitar algumas escolas técnicas e sondar a contratação de professores.

26. Correspondência de Gustavo Capanema para Lourenço Filho, 10 nov. 1936. CPDOC/FGV. LF c 1935.01.22.

27. Abaixo-assinado das alunas da Escola de Educação ao dr. Francisco Campos, 15 mar. 1937. CPDOC/FGV. LF/Inst. Educação, pasta III.

No início do mês de fevereiro, de Gênova, Lourenço anuncia a Capanema a sua decisão de retornar ao Rio, confirmando alguns pontos acertados em longas conversas com o ministro antes de sua partida para a Europa. Lembrava-lhe da necessidade de autonomia para os serviços do departamento que ficaria sob sua direção, liberdade de escolha de seus auxiliares imediatos, além de sua transferência, em caráter definitivo, para a administração federal²⁸.

Retornando da viagem em fevereiro de 1937, permaneceu na direção do instituto até abril, quando então foi colocado à disposição do governo federal, a fim de ocupar o cargo de diretor do Departamento Nacional de Educação, sendo substituído pelo professor Francisco de Avellar Figueira de Mello, “a quem coube a execução do disposto no decreto nº 156 de 30 de dezembro de 1936”²⁹. Dessa maneira, Lourenço eximiu-se de assinar os diplomas dos professores que deixaram de cursar a Escola de Educação, em função do decreto n. 156/1936.

Contudo, acreditamos que apesar do constrangimento sofrido em decorrência do desmonte do curso que ajudara a construir, a sua ida para o Departamento Nacional de Educação e depois para o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas, no qual permaneceu até o final da Ditadura Vargas, resultou da constatação de que nada poderia fazer, ao menos naquele momento, para defender os princípios do projeto que lhe consumira “cinco anos de dedicação e trabalho”. Restava-lhe, como estratégia de sobrevivência, articular-se politicamente para, de alguma forma, permanecer junto ao poder e dar continuidade ao trabalho do grupo ao qual se filiara, haja vista o empenho com que negocia com Capanema a sua transferência para o ministério.

No discurso de posse no novo cargo, Lourenço postula uma educação regida por um plano nacional a ser executado em todo território nacional, com a fiscalização dos poderes da União, rompendo com a

28. Carta de Lourenço Filho a Capanema em 2 fev. 1937. CPDOC/FGV. GC b/Lourenço Filho, M. B. Doc. 0526.

29. Relatório dos trabalhos referentes ao ano letivo de 1937. CPDOC/FGV. LF/Inst. Educação, pasta II.

“tradição que nos ficava do Ato Adicional de 1834 em que se esquecia a Nação”³⁰. A ênfase no nacionalismo, característica essencial do discurso, revela indícios de sua aquiescência à nova orientação determinada para o país. A reafirmação de seu papel como *técnico* e *profundo conhecedor da educação brasileira*, razões que certamente justificaram a escolha de seu nome para o cargo, pareciam afinar-se com o projeto educacional do governo em sua fase mais autoritária.

Considerações Finais

Entendemos como Pécaut (1990) que os intelectuais dos anos de 1920-1930, enquanto membros de profissões especializadas, estavam sujeitos a dispositivos corporativistas (veja-se a criação da ABE em 1924, da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB – em 1930 e do Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia – CREA – em 1933, para ficarmos com apenas alguns exemplos). Esse corporativismo não só servia para legitimar sua competência, mas também para inseri-los organicamente na sociedade e nas esferas do poder. Fossem ou não partidários do autoritarismo, os intelectuais “não podiam abster-se de conferir um conteúdo político à sua missão”, a despeito de uma “obstinada negação do fenômeno político a pretexto de uma política ‘objetiva’ e ‘administrativa’” (Pécaut, 1990, p. 56). A despeito desse discurso, apelavam, de forma recorrente, para um projeto de sociedade sob a égide do Estado.

Sabe-se que a educação e a cultura foram os campos nos quais se investiram os maiores esforços para plasmar a mentalidade do “homem novo” exigida pelo regime³¹. A ênfase na cultura, bem como a preocupação com a unidade nacional e cultural, motivava não apenas os intelectuais mais identificados com o autoritarismo, mas funcionava como

30. Discurso de posse no Departamento Nacional de Educação. CPDOC/FGV. LF pi 37.00.00.00.

31. Ver a respeito Oliveira, Velloso e Gomes (1982).

ponto de encontro entre estes e os outros, tidos como mais liberais. Se por um lado não faltaram iniciativas de aproximação, visando a uma “cultura de consenso”³² e se essas investidas não acarretaram a total perda de autonomia de alguns intelectuais, por outro lado quase todos trazem atrelada à sua biografia a incômoda condição de “servidores” do regime, procurando sempre em suas falas (ou nas falas de outros sobre eles) explicar que não foram alienados de sua dignidade e/ou liberdade de pensamento. Talvez essa seja uma das tensões mais flagrantes naquele Brasil moderno que se reinventava e se reconstruía.

Creio que poderíamos destacar como solo comum aos diferentes projetos pensados para a nação nessa época a presença da matriz da racionalidade – característica marcante no pensamento dos anos de 1930. Entretanto, se para alguns as bases da educação e da sociedade se alicerçavam na ciência – fórmula para o progresso ou base para a democracia –, é provável que para outros apenas a lógica do poder fizesse sentido. Em *Ciência e política: duas vocações*, Weber (1968) aponta essas duas possibilidades de percurso. Como exemplo clássico, o ministério Capanema, que atuou de forma absolutamente centralizadora, em perfeita sintonia com a orientação do regime do Estado Novo, mas foi, de alguma forma, capaz de perceber a necessidade de diálogo com outros intelectuais, ainda que fosse para viabilizar seus projetos monumentais e assegurar sua manutenção no cenário político. A cooptação dos intelectuais por ele realizada pode ter sido “uma forma de negociar politicamente, que implica o reconhecimento das virtudes e poderes daqueles com quem se está em interação, ainda que em posição de inferioridade”, como nos sugere Ângela de Castro Gomes (2000, p. 10). Também nunca é demais lembrar que a cooptação nunca se processa por uma via de mão única.

32. Um exemplo dessa política de aproximação pode ser comprovado pela revista *Cultura Política*, editada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que contava com colaboradores de várias tendências. Ao lado de Francisco Campos, Azevedo Amaral e Lourival Fontes, encontram-se Gilberto Freyre, Graciliano Ramos, Nelson Werneck Sodré e alguns representantes dos educadores ligados ao movimento da *educação nova*, como Francisco Venâncio Filho, responsável pela seção de educação durante todo o período de existência da revista (1941-1945).

Lourenço Filho e Anísio Teixeira só voltariam a encontrar-se no final dos anos de 1940, após a queda do regime ditatorial. Embora suas trajetórias tomassem rumos diversos, de alguma forma, ainda se reconheciam como pioneiros nos ideais e na luta por um projeto de reconstrução do país pela educação.

À guisa de conclusão, retomo o depoimento de Anísio sobre o companheiro, do qual seleciono um pequeno trecho:

[...] A educação é uma difícil obra de equilíbrio, permanentemente ameaçada pelo espírito de reforma ou de restauração. Depois de tocado pelo espírito de reforma, a sensibilidade de Lourenço Filho havia de refletir o estado de espírito da sociedade. Não fosse ele educador, não fosse ele exatamente, pela sua experiência e pela sua personalidade, aquele instrumento de precisão pelo qual a sociedade manifesta os seus temores, os seus sustos no esforço permanente de sobrevivência. Só por exceção pode o educador ser reformador. Nas contra-revoluções, o educador se faz o especialista da conservação. Tinha Lourenço Filho mais que nenhum outro, no Brasil, a alma de educador [Teixeira, 1959, p. 67].

Levando-se em conta o novo lugar a partir do qual essa fala foi produzida – um outro contexto e uma outra conjuntura política – talvez possamos perceber o discurso de Anísio como um momento de reavaliação e balanço das atividades dos dois como educadores-intelectuais de uma época visivelmente conturbada. Reconhecido pelo companheiro como modelo de mestre e profissional, portador da verdadeira “alma de educador”, Lourenço Filho “serviu à sociedade brasileira como um sacerdote serve à Igreja, com o desprendimento de quem, para servi-la, se dispõe a esquecer-se de si mesmo, dos seus e dos seus amigos” (idem, pp. 67-68).

É sempre importante lembrar que os sujeitos da história devem ser vistos e compreendidos no tempo em que viveram. Explicar o passado no presente significa lidar com percepções e valores que mudam constantemente e, como bem observa Lowenthal (1998), a grande dificuldade de conhecer os homens no seu tempo ocorre justamente porque “o passado é sempre filtrado pelas lentes do presente” (p. 115).

Referências bibliográficas

Documentais

Arquivo Anísio Teixeira – CPDOC/FGV

ATc 21-11-01

ATc 1935.12.01

AT pi 31/35.00.00/6

Arquivo Lourenço Filho – CPDOC/FGV

LF c 29-10-24

LF c 1935.01.22

LF / DNE, pasta III, doc. 509

LF/ Instituto de Educação: pastas I, II, III, XII

LF pi 34/35.00.00/1

LF pi 37.00.00.00

Arquivo Gustavo Capanema – CPDOC/FGV

GC b / Lourenço Filho, M.B. doc. 519

GC b/ Lourenço Filho, M.B. doc. 526

DISTRITO FEDERAL: *Arquivos do Instituto de Educação*, v. II, n. 1, dez. 1945.

Bibliográficas

FAUSTO, B. *Revolução de 1930: história e historiografia*. São Paulo: Brasiliense, 1972.

GOMES, A. de C. *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

LEMME, P. *Memórias*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1988, v. 2.

LEVI, G. Usos da biografia. In: FERREIRA, M.; AMADO, J. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. *Projeto História* – Revista do PPG de História, São Paulo: PUC-SP, n. 17, p. 63-202, nov. 1998.

MENDONÇA, A. W. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

MICELI, S. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil*. São Paulo: Difel, 1979.

MOTTA, M. M. História e memórias. In: _____. *Dimensões da história*. Niterói: UFF, 1999.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Pierre Bourdieu* – escritos de educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUNES, C. *Anísio Teixeira a poesia da ação*. Bragança Paulista: EDUSE, 2000.

NUNES, J. R. *A administração Pedro Ernesto e a questão educacional*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

OLIVEIRA, L. L.; VELLOSO, M. P.; GOMES, A. de C. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PENNA, M. L. *Fernando de Azevedo: educação e transformação*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PÉCAUT, D. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. Trad. de Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Ática, 1990.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro: FGV, v. 2, n. 3, 1989.

_____. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro: FGV, v. 15, n. 10, 1992.

PORTELLI, A. O massacre de Civitella Val di Chiana: mito, política, luto e senso comum. In: FERREIRA, M.; AMADO, J. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

SARMENTO, C. E. *O Rio de Janeiro na era Pedro Ernesto*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

TEIXEIRA, A. Lourenço Filho e a educação. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Lourenço Filho um educador brasileiro*. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

VELHO, G. *Projeto e metamorfose*: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

VIDAL, D. G. Lourenço Filho e Fernando de Azevedo: irmãos de armas. In: MONARCHA, C.; LOURENÇO FILHO, R. *Por Lourenço Filho*: uma biobibliografia. Brasília: MEC/INEP, 2001.

WEBER, M. *Ciência e política* – duas vocações. Trad. de Leônidas Hegenberg e Octany da Mota. São Paulo: Cultrix, 1968.

Endereço para correspondência:

Sônia Castro Lopes

Rua Professor Abelardo Lobo, 14 – apto. 103

Lagoa – Rio de Janeiro-RJ

CEP 22470-240

E-mail: sm.lopes@globo.com

Recebido em: 16 nov. 2006

Aprovado em: 20 dez. 2006