



Sonhos americanos, realidades autoritárias: encontros entre a sociedade democrática de John Dewey e a era Vargas

American dreams, authoritarian realities: encounters between John Dewey's democratic society and Brazil's Vargas era

Jerry Dávila

University of North Carolina at Charlotte

Tradução Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Quando o sociólogo e reformador da educação Anísio Teixeira tentou introduzir o modelo de democracia social de John Dewey – tido como um modelo progressista nos Estados Unidos da metade do século XX – Teixeira foi ironicamente taxado de comunista pelos conservadores membros do primeiro governo Vargas. Este artigo examina o isolamento ideológico que Teixeira vivenciou na tentativa de repensar a sociedade brasileira, assim como o paradoxo do governo Vargas que, depois da perseguição a Teixeira, adotou silenciosamente muitos dos projetos defendidos por Teixeira. Em particular, este artigo sugere que as visões progressistas e autoritárias do papel do Estado nas reformas sociais, em última instância, dividem a mesma visão pós-modernista e a mesma limitação desta visão.

Palavras-chave: John Dewey; Anísio Teixeira; Estado Novo.

Abstract

When sociologist, and education reformer Anísio Teixeira attempted to introduce John Dewey's model of a democratic society – held as a model of U.S. progressivism in the mid-twentieth century – Teixeira, was ironically branded a communist by conservative members of Brazil's first Vargas Regime. This paper explores the ideological isolation Teixeira experienced as he tried to re-imagine Brazilian society, as well as the paradox that after Teixeira's persecution, Vargas' Estado Novo regime quietly adopted many of the projects championed by Teixeira. In particular, this paper suggests that progressive and authoritarian visions of the state role in social reform ultimately shared the same high-modernist vision and the same high-modernist limit to the range of that vision.

Keywords: John Dewey; Anísio Teixeira; Estado Novo.

Em dezembro de 1935, no rastro do fracasso da Revolução Comunista, o aparato de segurança de Estado do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) prendeu milhares de pessoas, classificando-as de suspeitos de subversão armada até potenciais simpatizantes “de esquerda”. Nesta segunda categoria, estavam alguns reformadores sociais progressistas que trabalhavam na administração do governo federal da capital, Rio de Janeiro. Por fim, até mesmo o prefeito da cidade, Pedro Ernesto Batista seria preso. Dentre os presos do governo Vargas, havia outros que perderam suas posições no serviço público, enquadrados na Lei de Segurança Nacional rapidamente aprovada pelo Congresso Nacional o que equivalia ao Estado de emergência. (SKIDMORE, 1967).

Em meio à crescente crise, o prefeito Pedro Ernesto procurou minimizar as acusações que sofria demitindo o seu Secretário de Educação, Anísio Teixeira, que havia então, se tornado o centro das atenções dos conservadores integralistas nacionalistas católicos que condenavam sua suposta “ação bolchevista”. (CONIFF, 1981, p. 149; SARMENTO, 1995, p. 61). Contudo, longe de ser um “bolchevista”, Anísio Teixeira foi um importante interlocutor no Brasil do pensamento progressista norte-americano, defendido por John Dewey. Procurando moldar as escolas brasileiras a partir das norte-americanas, Anísio Teixeira provocou a ira dos integralistas com a sua recusa em permitir a educação religiosa nas escolas sob seu comando.

Anísio Teixeira e seus administradores chefes perderam seus empregos. Alguns poucos, como Paschoal Lemme, que dirigia os programas profissionalizantes da cidade foram até encarcerados pelo regime. O prefeito preso Pedro Ernesto foi substituído pelo padre demagogo Olimpio de Mello. O Secretário de Educação, Anísio Teixeira, foi substituído pelo pró-facista Francisco Campos, que mais tarde redigiria a Constituição autoritária do Estado Novo. Durante o Estado Novo, a maioria dos cargos de chefia da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, seria ocupada por oficiais do exército.

Apesar do alto preço pagos por estes educadores taxados de comunistas, a administração dos integralistas nacionalistas católicos que os sucedeu continuara a levar a diante as políticas de seus predecessores, praticamente na íntegra. Embora a educação religiosa tivesse sido instituída, pouca coisa do modelo progressista norte-americano implementado por Teixeira foi



alterada. Ao contrário, os oficiais do exército avançaram vigorosamente na reforma do programa de Teixeira.

Este artigo examina de que forma as visões progressistas e autoritárias do papel do Estado na reforma social, em última instância, dividem a mesma visão pós-modernista e a mesma limitação desta visão. A visão pós-modernista é definida por James Scott:

[...] uma forte, alguns podem mesmo dizer, rígida versão da firme convicção sobre o progresso científico e técnico, a expansão da produção, a crescente satisfação das necessidades humanas, o domínio da natureza (incluindo a natureza humana), e, acima de tudo, a formulação racional de uma ordem social que coincide com a compreensão científica das leis naturais. Ela se originou, é claro, no ocidente, como um subproduto do progresso sem precedente da ciência e da indústria. (SCOTT, 1998, p. 4).

Esta firme convicção sobre o progresso científico e técnico foi a mesma força que induziu os educadores progressistas a inspirar-se nas práticas educacionais dos Estados Unidos que levou os líderes do Estado Novo a desenvolver um modelo de autoritarismo burocrático que substancialmente estendeu o poder do Estado brasileiro sobre as vidas e as experiências sociais.

Se olharmos para o papel das duas faces da visão social adotada pelas figuras-chave da política educacional na era Vargas, testemunharemos as pontes entre os períodos da reforma progressista e do sistema autoritário. A primeira dessas faces é o papel que a raça desempenhava, ou melhor dizendo, fracassou ao desempenhar, na criação dos sistemas escolares e das práticas educacionais. A segunda é o papel simbólico desempenhado pelos Estados Unidos para os políticos interessados nos meios possíveis com os quais a reforma social poderia ser defendida pelo Estado brasileiro.

Anísio Teixeira, Isaias Alves e Paschoal Lemme tomaram posições de liderança para definir a política educacional durante a era Vargas. O papel simbólico que as idéias de raça e a visão que os Estados Unidos desempenharam para esses indivíduos, e mais precisamente a maneira como essa visão de raça e de interação norte-americana foi entendida, revelam limites significativos com as quais os intelectuais e os políticos da metade do século XX escolheram enxergar e os significados que escolheram dar ao que viam.

Por outro lado, a institucionalização dessas visões durante os anos da reforma progressista do Estado (1930-1935) continuaram ininterruptamente no período da reforma autoritária do Estado. (1936-1945).

Aqui a questão-chave se refere às maneiras de se ver. Uma típica característica da reforma e do planejamento do Estado da metade do século XX foi a certeza expressa por planejadores e políticos de que suas visões estavam corretas, total e infalivelmente, porque acreditavam que suas percepções estavam baseadas na ciência. O fato de políticos como Teixeira carregarem a convicção de que seus métodos não poderiam ser testados, fez com que eles fracassassem por considerar modos alternativos de ver suas idéias ou as conseqüências não intencionais de suas ações. Nesta visão, Teixeira foi um típico planejador de Estado pós-moderno na maneira como Scott critica quando sugere que:

[...] pós-modernismo não pode ser confundido com prática científica. Isso foi fundamentalmente, como o termo "ideologia" sugere, uma crença que tomou emprestado, como o foi, a legitimidade da ciência e da tecnologia. Isso foi, conseqüentemente, não crítico, não cético, e até um otimismo não científico sobre as possibilidades para um vasto planejamento organização social e produção humana. (SCOTT, 1999, p. 5).

As maneiras pelas quais este objetivo supostamente técnico e falsamente científico foi desenvolvido e aplicado por políticos na primeira metade do século XX é o assunto da monografia *Diploma of Whiteness: Race and Social Policy in Brazil, 1917-1945* (Diploma de Brancura: Raça e Política Social no Brasil, 1917-1945) (Durham: Duke University Press, 2003). Este trabalho mostra que os aspectos científicos projetados por políticos da Educação foram, na verdade, longe de ser sem interesse, e reflexos dos valores de classe e raça que eram profundamente hostis aos negros brasileiros. As formas que os políticos escolheram para encarar a sociedade determinaram a busca da reforma que levou à criação de barreiras sutis para a justa integração dos afro-brasileiros.

Mas além da certeza na presumida exatidão de sua visão, tão estridentemente defendida pelos políticos da Educação, e além das conseqüências de suas políticas, uma controvérsia que permanece é a questão de como esses educadores escolheram encarar aquilo que fizeram, e como es-



colheram não ver outras facetas e outras possibilidades relacionadas a áreas de ação social com as quais estavam envolvidos. O mais notável exemplo disso é o quase total silêncio de Anísio Teixeira sobre as questões envolvendo raça em sua formulação e implementação da política educacional quando presidiu a reforma, expansão e administração do sistema educacional do Distrito Federal entre 1931 e 1935.

Este silêncio que se torna ainda mais proeminente quando considerado dentro do contexto de sua administração de Educação nos Estados Unidos. Teixeira não apenas estudou educação nos Estados Unidos, mas procurou adaptar as práticas educacionais norte-americanas no Brasil. O potencial silêncio completo de Teixeira sobre a realidade de segregação racial nos Estados Unidos, ou sobre o processo de aplicação política de práticas sociais de uma multiracial mais segregada sociedade para uma sociedade não segregada, levanta um paradoxo provocativo para os estudiosos da política social brasileira.

O silêncio sobre questões de raça não é simplesmente um assunto para o mapeamento da vida intelectual brasileira entre as duas guerras mundiais. Ao contrário, ele é a substância da política educacional que foi implantada na Capital Federal do Brasil, a qual serviu como um projeto-modelo para a política de Educação nacional. Isto não é tudo, por causa do abrupto desligamento do sistema escolar do Rio de Janeiro em dezembro de 1935, quando foi cassado durante a repressão anticomunista, o alto grau de continuidade entre esse programa de reforma progressista e a cada vez mais presente administração nacionalista autoritária imposta no Rio de Janeiro, são visivelmente claros. A tentativa de Teixeira de destilar e aplicar no Brasil a filosofia educacional e social progressista do norte-americano John Dewey não foi abandonada. As políticas permaneceram, especialmente nas situações nas quais era preciso lidar com questões de raça — discretamente, através de linguagem cifrada, e de formas hostis aos negros brasileiros.

Um exame das visões sobre as questões da raça e dos Estados Unidos tomadas pelos reformadores Anísio Teixeira, Isaias Alves e Paschoal Lemme revelam os desentendimentos que eclodiram violentamente na era Vargas assim como na corrente velada da continuidade. Tanto Anísio Teixeira quanto Isaias Alves concluíram o curso de Mestrado em Educação no *Columbia Teachers College* entre 1929 e 1931. Enquanto Teixeira defendia o movimento progressista da Educação e procurava se inspirar na Educação praticada nos

Estados Unidos, Alves surgia como um dos principais opositores das duas idéias. Ainda assim, suas visões educacionais pós-modernistas significavam que os dois educadores confiavam em grande parte nas mesmas políticas e práticas, apesar de suas diferenças. Um contraponto é apresentado por Paschoal Lemme, que fez uma rara crítica aos limites das visões tanto à educação progressista quanto ao autoritarismo.

Anísio Teixeira

Considerado o mais influente reformador da Educação no Brasil do século XX, fato que é discutível, Anísio Teixeira encarou a sua missão como a de aplicar uma visão de ensino público desenvolvida por ele enquanto um discípulo de John Dewey, quando estudou nos Estados Unidos, com o objetivo de preparar a nação para as transformações sociais que acompanhariam a industrialização, o crescimento do capitalismo e a urbanização. A filosofia de Dewey, da forma como foi interpretada e aplicada por Teixeira, defendia que os indivíduos “[...] diferem em suas estruturas e possibilidades [...]” e que “[...] a escola deveria servir como um microcosmos da sociedade a qual serve, reconhecendo talentos específicos e adaptando-os às necessidades sociais”. (DEWEY, 1964, p. 7).

Assim, Teixeira se tornou um entusiasmado defensor da filosofia educacional de Dewey, chamada de “Escola Nova” no Brasil, e pessoalmente traduziu os principais trabalhos de Dewey para o português. Para Teixeira, Dewey apresentou um caminho progressista e científico para o desenvolvimento social que ajudaria o Brasil a evitar os conflitos na luta de classes, o excesso de subordinação e o radicalismo das ideologias que acompanharam a industrialização e a modernização. Ele idealizava um sistema escolar que integraria os estudantes à sociedade baseado no desenvolvimento de seus méritos, aptidões e habilidades.

Esse sistema escolar adaptaria para as condições locais brasileiras as estratégias educacionais desenvolvidas nos Estados Unidos, como a *Platoon System* (Sistema de Pelotão) desenvolvida por Toledo em Ohio, que fazia com que os estudantes circulassem nas dependências da escola durante os dias de aula, Fordismo e Taylorismo como modelos operacionais para escolas, a implementação de auto-regulamentação para os estudantes e asso-



ciações de pais e professores que trariam opiniões como forma de aumentar o seu envolvimento na escola (embora sem nenhuma responsabilidade sobre a direção dos assuntos escolares), e a controvertida exclusão da Igreja do processo educacional.

Na prática, Teixeira vislumbrou um sistema escolar que atuaria tecnicamente e seria administrado por técnicos. Isto significava a falta de confiança no conhecimento local ou o envolvimento dos membros das comunidades atendidas pelas escolas. Isso também significava o desenvolvimento de um corpo docente e de administradores composto pelos melhores e mais brilhantes. Como Teixeira explicou no prefácio do seu sistema escolar do Rio de Janeiro, em 1932.

Por intermédio da escola, pressente o nosso povo que se lhe deve dar o certificado de saúde, de inteligência e de caráter, imprescindível para o seu concurso à vida moderna. Semelhante tarefa, sem dúvida a maior em uma organização democrática, não pode ser confiada a quaisquer pessoas. Muito menos a um corpo de homens e mulheres insuficientemente preparados, sem visão intelectual e sem visão social e que mais não podem fazer do que abastardar a função educativa até o nível desolador de ineficiência técnica e indigência espiritual, em que se encontra em muitos casos. (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS ACOMPANHANDO O DECRETO Nº 3.810 DE 19 DE MARÇO DE 1932, p. 21).

13

Fazendo esta declaração, Teixeira não discutiu o papel da ideologia racial ou as diferenças raciais na sociedade envolvidas nesse processo. A maneira como este decreto seria realizado estabeleceu numerosas barreiras na forma como os negros brasileiros poderiam buscar recompensas na educação ou oportunidades de emprego por causa do mal tratamento encontrado no sistema de escolas públicas. Assim mesmo, nesse documento e em outros, Teixeira fez silêncio sobre a questão da raça.

Ele admirava e procurava se inspirar na Educação norte-americana, a qual via como moderna, mas fracassou por nunca reconhecer muitos caminhos complexos e contestáveis quando a questão da raça se relacionava com a Educação nas escolas dos Estados Unidos no início do século XX. A visão que importou não admitia a raça como um explícito fator de desigualdade social ou de oportunidades, ao contrário, a busca da modernidade de Teixeira era branca por omissão.

Desta forma, o pós-modernismo de Teixeira se parece ao do próprio Dewey, que também era relativamente silencioso na relação entre raça e Educação ou no papel desempenhado pela realidade da desigualdade racial no ideal de Dewey de sociedade democrática. Na questão da raça, tanto Teixeira como Dewey traíram a visão darwiniana do papel dos indivíduos na “sociedade democrática”. Dewey e Teixeira estavam cada vez mais preocupados com a sociedade como um conceito das experiências dos indivíduos dentro dela. Nessa visão, alguns indivíduos se encaixavam de maneira mais funcional, outros de maneira instrumental. A formação dos professores e os testes de inteligência seriam veículos adaptados no Brasil para separar estas duas categorias. As práticas e as suas conseqüências revelam a dimensão dos conceitos de raça que estavam arraigados nas idéias dos líderes naturais da sociedade democrática e a categoria de indivíduos dos quais as engrenagens do progresso social deveriam ser protegidas.

Na visão de Teixeira, constatamos não apenas uma queda para identificar “intelectos privilegiados” para administrar as políticas e instituições, mas também um esforço entusiasmado para protegê-los da influência de pessoas de fora, sejam seus pais, membros da comunidade ou a Igreja católica que voltava a ganhar popularidade. Empregando a linguagem da indústria norte-americana, Teixeira se via como o “[...] condutor da racionalização sistemática” (TEIXEIRA, 1932, p. 308), de um sistema escolar guiado por um planejamento central, e dirigido pelo conhecimento científico e estatístico. O sistema deveria ser totalmente independente de pressões exteriores, um conceito eloqüentemente expresso por um membro de sua equipe que disse que “[...] para a fórmula funcionar é essencial que o plano carregue a força da lei e seja protegido por uma comissão de defesa do plano”. (SAMPAIO, 1932, p. 395).

A confiança de Teixeira nos técnicos e no absolutismo científico, e as suas reticências em admitir a participação popular eram tendências igualmente desejáveis, apropriadas e mesmo necessárias ao funcionamento da ditadura do Estado Novo. Em *Seeing Like a State* (Enxergando como o Estado), James Scott descreve a aplicação do pós-modernismo na política pública como uma tentativa que depende praticamente de uma “sociedade civil sem forças” e um “[...] Estado autoritário disposto e hábil para usar todo o seu poder coercitivo para trazer essas idéias pós-modernistas para as pessoas”. (SCOTT, 1998, p. 5). Em muitos aspectos, os esforços de Teixeira



para proteger as políticas sugeriam o autoritarismo do Estado Novo. Por sua vez, os políticos da Educação do Estado Novo continuaram a implementar os principais elementos do modelo deweyano adaptado por Teixeira.

No fundo, a distância entre as políticas e perspectivas progressistas e os políticos autoritários era pequena e superficial, opondo muitos conflitos de personalidade. Ao contrário, o objetivo, políticas e práticas desses grupos divergentes coincidiram de maneira quase consistente. No caso dos políticos da educação, os educadores progressistas se envolveram num processo de importar os métodos e técnicas que seriam empregadas pelo Estado. Os progressistas mais pragmáticos, capazes de compactuar com os políticos católicos e com as regras autoritárias, cresceram profissionalmente na era Vargas. Progressistas barulhentos como Teixeira foram postos de lado. Mas, disputas a parte, tanto educadores progressistas como Teixeira quanto os administrados integralistas nacionalistas católicos dividiram a visão pós-modernista nos objetivos e métodos da reforma de Estado.

Quando reformistas como Teixeira começaram a modernizar o Brasil reinventando a Educação, nenhum dos ingredientes da sua fórmula poderia ser encontrado no País. Como as elites brasileiras fizeram durante séculos, eles foram buscar as idéias no mercado internacional. Embora a procura pelo moderno ainda estivesse voltada para a Europa, por volta dos anos de 1920 eles olhavam cada vez mais para os Estados Unidos como um modelo econômico, industrial e cultural.

Uma emergente classe de cientistas, inclusive sociais, preocupados em estabelecer e lidar com uma ordem social "natural", a genética e as teorias eugênicas com grande demanda na Grã-bretanha e na Alemanha, os modelos italianos de criminalística, e os planos franceses de mensurar a inteligência. Os principais cientistas dos Estados Unidos, como Dewey e o psicólogo Lewis Terman, sistematizaram as teorias e práticas que os brasileiros reformistas da educação adotaram. (ROSS, 1991; 1994).

Durante a sua permanência no cargo de secretário de educação no Rio, Anísio Teixeira reorganizou a escola de ensino normal no Instituto de Educação, uma instituição moldada a partir do *Columbia University Teachers College*, em Nova Iorque, onde ele completou seu curso de mestrado. O *Columbia University Teachers College* era o principal destino nos Estados Unidos para os educadores brasileiros. Com a ajuda de um milhão de dóla-

res, doados por John D. Rockefeller, o *Teachers College* inaugurou um Instituto Internacional em 1923 que recrutaria educadores estrangeiros para estudar nos Estados Unidos. (CREMIN; SHANNON; TOWNSEND, 1954).

As ambições desse programa eram um passo atrás no imperialismo do começo do século passado. O diretor do Instituto, Paul Monroe, assessorou a criação do sistema de escolas das Filipinas, enquanto membros de sua equipe trabalhavam na então recente aquisição, Porto Rico, ou na inauguração de escolas cristãs na China. Eles planejaram o treinamento de uma elite internacional de educadores “[...] destinada a ocupar posições estratégicas em seus países de origem”. (CARTA DE JAMES E. RUSSEL, 1932).

O Instituto Internacional facilitou a integração dos estrangeiros dentro dos programas do *Teachers College*, apresentando-lhes um panorama da educação nos Estados Unidos. Os estudantes freqüentaram um curso fundamental que incluía visitas a escolas públicas. Parte deste programa era uma viagem a escolas ligadas ao *Teachers College*, em Baltimore, Washington e à segregada região Sul.¹ Entre 1920 e 1959, 86 educadores brasileiros estudaram no *Teachers College* – número maior do que qualquer outra nação da América Latina. Grande parte destes estudantes estavam matriculados nos anos 1920.² Mesmo que os educadores brasileiros que estudavam em Columbia tivessem sido diretamente expostos às realidades de segregação e desigualdade racial nos Estados Unidos, eles nada disseram sobre o assunto quando retornaram para o Brasil. Diferentemente, ao menos um estudante sul-africano habitante da Colômbia fez um comentário: ele declarou que as iniciativas do *Teachers College* “[...] claramente combinavam com o desejo de manter o negro ‘em seu lugar’”. (FLEISH, 1995, p. 56).

Os esforços do Instituto Internacional para propagar em outros países os métodos e idéias educativos dos Estados Unidos não poderiam ser concretizados sem o próximo relacionamento estabelecido com Anísio Teixeira. Depois de sua volta ao Brasil e a sua posse do cargo de direção do sistema escolar, ele transformou em lei uma série de reformas baseadas em suas experiências em Columbia. De fato, estava tão influenciado por sua experiência nos Estados Unidos que Louis Williams, um americano recrutado para dirigir a Educação Física no Rio disse a **Teixeira**: “[...] Você é, com certeza, mais americano do que eu, e ainda mais pela sua tendência em usar expressões elegantes”. (CARTA DE LOUIS WILLIAMS, 1934).



Quando Teixeira reestruturou o Instituto de Educação, ele o fez sob uma crescente onda de profissionalização que aumentava desde o final do século XIX, quando a maioria dos Estados criou escolas normais para formar os professores que trabalhavam em suas recém criadas escolas públicas. A importância inicial dessas escolas normais para a educação era limitada. Elas preencheram um vazio criado pela quase ausência da educação pública secundária, deixado pelo Império (1822-1889), oferecendo uma educação secundária clássica através de uns poucos cursos de pedagogia. No início do século passado, o certificado de conclusão do ensino médio era suficiente para ensinar em escolas do ensino fundamental em qualquer lugar do Brasil.

Os teóricos brasileiros das questões raciais trocaram suas análises da natureza da raça de uma fundamentação biológica para cultural, a formação de professores ganhou, então, uma grande importância. Subitamente, a parcela humilde dos brasileiros poderia encontrar saída através da saúde e da educação, ou, como disse Teixeira, “[...] a escola deve dar às pessoas seu certificado de saúde, de inteligência e de caráter”. Por consequência, os professores se transformaram nos potenciais salvadores da nação, liderados por Teixeira que acrescentou que “[...] semelhante tarefa não pode ser confiada a quaisquer pessoas. Muito menos a um corpo de homens e mulheres insuficientemente preparados.” (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS ACOMPANHANDO O DECRETO QUE TOMOU O Nº 3.810, DE 19 DE MARÇO DE 1932, 1932, p. 21).

Além dos professores precisarem ser capazes de lidar com a salvação, eles ainda teriam que ter acesso aos recursos mais modernos, técnicos e profissionais. No início dos anos 1920, os novos professores teriam o equivalente ao diploma universitário conquistado através de especializações em Ciências Sociais como Psicologia e Sociologia, bem como com estudos em campos específicos da higiene e puericultura.

Antes da Revolução de 1930, a definição da reforma do ensino normal ficou a cargo do Secretário de Interior de Minas Gerais, Francisco Campos, que logo ganhou destaque nacional como consultor-geral do governo Vargas. Francisco Campos organizou o Ministério da Educação e Saúde em 1930, elaborou a Constituição corporativista do Estado Novo em 1937, e a exerceu como Ministro da Justiça até 1942. Pouco antes de encarar o ostracismo político com a Revolução de 1930, o ministro Francisco Campos implantou uma reforma que faria o ensino normal ganhar *status* de nível su-

perior, como nos Estados Unidos e na Europa. Ele argumentava que a escola normal deveria “[...] ser exclusivamente destinada à ciência e à prática das tecnologias pedagógicas”. (CAMPOS, 1930, p. 8).

O interessante é que a reforma de Campos é fortemente baseada nas idéias norte-americanas, especialmente no que se refere ao seu último “flerte” com o fascismo. Em muitas partes do prefácio da reforma, Campos emprega terminologias em inglês como *training*, *tests* e *syllabus*, e continuamente cita jornais dos Estados Unidos. Mais surpreendente ainda é o seu interesse na filosofia progressista da “Nova Escola” de Jonh Dewey, fazendo com que alguns anos depois os aliados dos integralistas nacionalistas católicos perseguissem e tentassem prender os simpatizantes de Dewey classificando-os como comunistas. De fato, na reforma, Campos se refere a Dewey mais do que a qualquer outro educador (CAMPOS, 1930). A confiança de Campos no pensamento científico pedagógico e social dos E.U.A. ilustra ao crescimento da dominação intelectual e científica dos Estados Unidos.

Campos importou as práticas tayloristas de observação e valorização do ensino. Ele também instituiu estudos de Ciências Sociais como base da formação do professor, explicando que “[...] o ensino normal não é um exercício intelectual, um simples instrumento de educação geral; ele envolve, acima de tudo, a apropriação de técnicas: psicológicas, intelectuais, e morais.” (CAMPOS, 1930, p. 9). Esse programa incluía biologia, com o sentido geral de puericultura (a ciência que trata dos cuidados pré e pós-natal, baseada na teoria eugênica que prega que cuidados especiais durante o período de gestação podem evitar as deficiências genéticas) e higiene, além dos estudos eugênicos que foram crescentemente utilizados para “aperfeiçoar a raça”. Mas o feijão com arroz do programa era a educação psicológica. Para Campos, negligenciar a psicologia era o mesmo que “[...] não ensinar aos futuros professores a linguagem através da qual eles entenderiam seus estudantes.” (CAMPOS, 1930, p. 18).

A reforma de Campos se transformou em um paradigma para a formação de professores com o qual foram construídos outros projetos de ensino normal na era Vargas. Anísio Teixeira reconheceu o trabalho de Campos quando transformou a Escola Normal do Rio de Janeiro em Instituto de Educação. O programa de Campos definitivamente estabeleceu a formação de professores como uma forma mais elevada de educação, baseada no estudo das Ciências Sociais. As normalistas — na maioria mulheres — educa-



das na escola normal de Minas depois de 1930 estavam entre as primeiras brasileiras a receber uma formação formal em Psicologia. Mais do que isso, elas talvez fossem as únicas pessoas fora da comunidade médica a serem formadas para disseminar a educação higiênica e puericultural.

Isaias Alves

Durante a reestruturação da formação de professores, uma das principais iniciativas de Teixeira foi introduzir uma classificação de estudantes baseada em testes de inteligência. Os testes de inteligência eram uma novidade no Brasil daquela época. As experiências brasileiras com testes de inteligência foram conduzidas por Manoel Lourenço Filho, um colaborador próximo de Teixeira que havia sido indicado por ele como responsável pela reorganização do Instituto de Educação. Anísio Teixeira delegou a implementação dos sistemas de testes e classificação a Isaias Alves, um colega da Bahia que também tinha concluído o mestrado em Educação no Instituto Internacional do *Teachers College*, graduando-se em 1931. Apesar das experiências e da educação nos Estados Unidos terem sido similares àquelas de Teixeira, suas conclusões sobre as aulas nos E.U.A., depois adotadas no Brasil, foram bem diferentes.

Como diretor do Serviço de Testes e Medidas (secretaria de testes e classificação do sistema escolar), Alves viu como sua responsabilidade deter a erosão da ordem social, baseando-a na ciência: o sistema escolar deveria ser organizado para “[...] a valorização social das crianças brilhantes.” (ALVES, 1932, p. 397). O instrumento escolhido por Alves foi o Teste em Grupo de Lewis Terman, desenvolvido com a crença de que a capacidade eugênica inata de algumas crianças eram maiores do que de outras. Como Terman explica,

Uma simples observação iria sugerir que a classe social a qual a família pertence depende menos da sorte do que das qualidades intelectuais e de caráter da origem dos pais [...]. Crianças com pais bem sucedidos fazem melhores testes do que crianças de origem pobre e ignorante pela simples razão de ter uma herança melhor. (GOULD, 1996, p. 216).

Como esses testes foram aplicados pela primeira vez no Brasil, eles sofreram críticas nos Estados Unidos por causa de suas posturas racistas. Especialmente o jornalista Walter Lippman atacou violentamente os testes de Terman nos artigos *Mystery of A Man* (Mistérios do Homem) e *The Abuse of Test* (Os Abusos do Teste). (HANEY, 1981, p. 1022-1023). Esta postura crítica em relação aos testes não foi seguida no Brasil. Ao longo do extenso processo de tradução e adaptação dos testes para o público brasileiro, nem Alves nem ninguém envolvido com os testes, tão pouco os diretores do sistema de escolas como Teixeira, expressaram alguma restrição sobre as conseqüências dos testes, nem citaram ou divulgaram as críticas a eles, cada vez mais constantes nos Estados Unidos.

Teixeira, Terman e Alves compartilhavam um propósito similar para os testes de inteligência, embora cada um acreditasse que eles serviriam para diferentes fins. Para Teixeira, o teste de inteligência era uma ferramenta científica para reconhecer méritos, o que era indispensável para a criação de escolas que serviriam democraticamente a suas sociedades. Para Terman, eles revelariam a superioridade inata de alguns intelectuais. Para Alves, eles iriam minimizar o “igualitarismo exagerado” que tomou conhecimento durante o tempo que esteve nos Estados Unidos. Em qualquer uma das visões, como foram projetados e aplicados os testes tiveram o efeito de separar os estudantes brancos dos negros, e os ricos dos pobres. As informações recolhidas por Alves e seus sucessores mostraram consistentemente que os ricos se saíram melhor nos testes do que os pobres e que os brancos superaram as notas dos negros o que reforçou a convicção de Alves de que “[...] todos os grupos humanos comportam uma divisão natural dos indivíduos, com capacidades intelectuais extremamente diferenciadas o que demanda a existência de órgãos especiais em nosso sistema educacional.” (ALVES, 1932, p. 397).

Enquanto Alves dividia com Teixeira um conjunto de ferramentas sociais e uma visão da política do Estado na transformação do Brasil, o primeiro teve uma visão substancialmente diferente do modelo oferecido pelos Estados Unidos e as conseqüências que a educação sofreria com ele. Alves explicava:

Se a democracia deve ser o meio governar a sociedade [...] ela deve estar baseada numa nova ordem educacional que dá ao mais capaz a oportunidade de galgar posições de liderança. [...]



O grave problema que a democracia oferece é a falsa noção de igualdade [...] que foi tão importante para a história política e educacional dos Estados Unidos no século XIX. [...]

Nesse país, o governo é sempre fruto dos votos da maioria dos cidadãos, criados nos confins dos Estados Unidos, onde patrões e empregados, marido e mulher, tiveram que lutar contra os índios e os perigos de terras inabitadas, infestadas pelo tifo e pela malária, e lutar por ouro, gente que não poderia pensar em seleção social que é evidente ainda hoje na sociedade francesa, tão estável e culta. [...]

Em conseqüência disso, a escola promove a mediocridade, ou pior, o nivelamento de todas as capacidades a um padrão médio. (ALVES, 1932, p. 397).

Alves discordava da premissa básica da reforma de Teixeira: a idéia de que a experiência dos Estados Unidos deveria servir como um modelo. Ao invés disso, para Alves a experiência era medíocre e insustentável. Para Teixeira, os testes garantiriam o mérito e a democracia, enquanto para Alves eles promoveriam a ordem.

As diferenças entre Alves e os educadores progressistas como Teixeira e Lourenço Filho aumentaram durante os anos de 1930. Alves manteve uma cadeira de professor no Instituto de Educação, onde se tornou um feroz crítico do diretor Lourenço Filho. Depois de deixar o Instituto em 1934, Alves continuou com seus ataques contra Lourenço Filho e contra outros educadores progressistas, escrevendo uma série de artigos anônimos para jornais acusando-os de comunistas. A campanha de Alves culminou em outubro de 1937 numa agitada sessão Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde, do qual Lourenço Filho e Alves eram membros.

Lourenço Filho provocou uma discussão sobre filosofia educacional na qual Alves ficou tão nervoso que admitiu ter escrito as acusações anônimas. Nesta sessão, Alves declarou que:

[...] é difícil encontrar bolchevismo entre educadores, apesar disso, ele existe, educadores aderem ao bolchevismo involuntariamente todas as vezes que deixam enfraquecer o seu sentimento de patriotismo, de religião, da ordem doméstica, da disciplina social. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SESSÃO DE 27 DE OUTUBRO DE 1937).

Em outras palavras, um educador como Lourenço Filho, que ainda mantinha posições de responsabilidade, ou como Teixeira que foi afastado sob acusações de prática de comunismo, poderiam ser, pela conclusão de Alves, bolchevistas sem ao menos ter tido a intenção ou conhecimento de sê-lo. Mesmo assim, forçando Alves a abandonar a campanha anônima e a declarar o confronto direto no campo da filosofia da educação, Lourenço Filho conseguiu diluir acusações que poderiam tê-lo arruinado.

Entre 1934 e 1937, Alves participou do movimento facista Ação Integralista Brasileira e durante o Estado Novo dirigiu o sistema educacional do Estado da Bahia. Embora tenha sido um dos mais importantes autores da reforma de Teixeira no Rio, suas acusações, entretanto, refletiram os contornos de um dissenso político entre os educadores da Era Vargas, mesmo que não houvessem divergências aparentes no método de classificação racial que durante muito tempo defenderam. A tendência racista e autoritária de Alves lhe ajudou muito no cargo de secretário de educação do Estado da Bahia durante o Estado Novo, quando declarou em 1938, que a educação durante o regime liberal fracassou em realizar o trabalho de 'unificação nacional' que o Estado Novo está realizando agora.

22

Paschoal Lemme

Em fevereiro de 1936, Paschoal Lemme, o diretor da educação profissionalizante da Secretaria de Educação começava a acreditar que havia sobrevivido à onda de perseguição que custou o cargo de seu chefe Teixeira, já que a sua nomeação havia sido confirmada pelo novo Secretário de Educação Francisco Campos. Mas o cerco se fechou ao redor do prefeito Pedro Ernesto, os cursos profissionalizantes oferecidos pela Secretaria de Educação para os sindicalistas aliados do prefeito se tornaram uma outra maneira de falsamente evidenciar as acusações de que Pedro Ernesto tinha simpatias comunistas.

Paschoal Lemme se transformou em um alvo. Como ele conta, depois de um longo dia entrevistando candidatos para trabalhar na Secretaria de Educação, Lemme foi receber a última pessoa num banco fora de seu escritório, um homem que se identificou como inspetor da Delegacia Especial de Segurança Política e Social (DESPE), criada em 10 de janeiro de 1933



com o objetivo de coibir comportamentos políticos divergentes, que comprometeriam “a ordem e a segurança pública”. Era diretamente subordinada à Chefia de Polícia do Distrito Federal e possuía uma tropa de elite, a Polícia Especial.

O encontro foi agradável no começo, o inspetor da DESPS disse que já que Lemme estava ocupado, ele esperaria até o fim do dia para falar com ele e o pediu que fosse até a delegacia da DESPS para responder a algumas perguntas. Cansado, Lemme sugeriu que seria melhor chamar um táxi, e em suas memórias lembra da ironia de ter pago a corrida para o policial que o prendeu. Ele foi questionado a respeito dos cursos profissionalizantes para os sindicatos, e foi detido numa série de prisões políticas por dezesseis meses. (LEMME, 1988).

Lemme foi talvez único em reagir ao progressismo e ao autoritarismo na educação em sua época. A transição do progressismo para a ala de direita e a grande liderança dos militares na educação pública do Rio foi aparentemente um dos momentos mais turbulentos da história da Educação no Brasil, mas por debaixo dos panos as controvérsias políticas e ideológicas que lidavam com questões de raça, racionalização, ciência e profissionalização continuavam intocadas. O sentido e a influência das questões de raça não foram discutidos ou negociados. Em verdade, a fragmentação política da Educação revelou, depois de 1935, uma maior intensificação do modelo eugênico nacionalista e tecnicista ao criar confrontos entre os progressistas e conservadores que duraram mais de cinquenta anos e impediram um significativo debate sobre o papel das questões de raça na educação pública.

Dentro desta situação política, a perseguição a Lemme adquire uma ironia ainda mais significativa do que a sua frustração em pagar a corrida de táxi. Como nenhum outro educador, depois do período na cadeia, Lemme se tornou um duro crítico do tecnicismo, à inquestionável adoção dos valores dos Estados Unidos sem atentar para as implicações das questões de raça na política educacional. Lemme lembrou que depois de estudar na Universidade de Michigan em 1939, começou a perceber que a Educação progressista de Dewey privilegiava a visão homogênea da classe média que ignorava “[...] a violência histórica da experiência com os índios, com os negros, com os imigrantes e com o movimento trabalhista.” (LEMME, 1988, p. 127).

Lemme também passou a encarar os testes de inteligência como um sistema injusto destinado a desenvolver as hierarquias sociais. Essas críticas se estenderam à reforma educacional e à saída de Teixeira do sistema de escolas. A única discordância em relação ao tecnicismo de Teixeira que Lemme apontou foi a resistência de alguns professores do Instituto de Educação ao uso excessivo de terminologias da língua inglesa. (LEMME, 1988).

As críticas de Lemme à reforma de Teixeira pareciam ser únicas, adiaram as reformas, e implicaram em profundas conseqüências raciais na reforma de Teixeira. A crítica não era de maneira nenhuma o tema em debate em 1935 ou durante o Estado Novo, e Lemme foi preso ao invés de participar dos programas educacionais elaborados para os sindicatos aliados ao prefeito Pedro Ernesto.

Depois de solto, Lemme trabalhou como inspetor de ensino do Estado do Rio de Janeiro, cargo para o qual ingressou através de concurso público em 1933. Em 1938, se tornou pesquisador do recém criado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), um instituto de pesquisas criado dentro do Ministério da Educação e Saúde por Lourenço Filho, depois de ter deixado o Instituto de Educação. De acordo com sua biografia, Lemme deixou o INEP em 1942 por causa de desacordos com a visão educacional tecnicista de Lourenço Filho. Sua experiência como prisioneiro político o tornou um radical (depois de 1945, Lemme se tornou um ativista do Partido Comunista Brasileiro) em discordância com os Estados Unidos — o tecnicismo que moldou a Educação brasileira — Lemme foi isolado e esquecido. Reconquistou o destaque na área da Educação brasileira apenas nos anos 1980, quando a corrente marxista foi adotada. (BRANDÃO, 1999).

As lutas entre a Igreja e os educadores progressistas, assim como os programas educacionais executados pelos oficiais militares que ocupavam os cargos de chefia da Secretaria de Educação durante o Estado Novo, mostraram que não havia consenso em certas áreas da política educacional. Mas, o mais surpreendente, elas mostraram uma impressionante continuidade das influências e práticas raciais. Os rostos mudaram, mas a reforma de Teixeira se manteve.

Os novos administradores continuaram a executá-las conforme os planos de Teixeira (que ainda incluíam muitas das medidas nacionalistas e disciplinares adotadas pelo Estado Novo) com apenas duas exceções: a



introdução da educação religiosa nas escolas, e a reintrodução de práticas paternalistas de atender às solicitações populares de favores e interseções dentro do sistema escolar — uma prática que era diretamente contrária ao racionalismo científico, tecnicista e profissionalizante defendido pelos progressistas, mas os quais, apesar de tudo, faziam com que o sistema escolar fosse mais funcional no tocante às correntes dominantes de populismo e paternalismo das políticas da sociedade contemporânea e, num sentido limitado, tornava as escolas mais responsáveis em relação ao público.

○ que o Estado Novo mudou na vida dos brasileiros ou na organização do País? ○ que esse momento histórico significou em termos do discurso de institucionalização racial? ○ Estado Novo iniciou uma reformulação das instituições, mas ao menos no caso da Educação, o regime só deu uma nova cara ao nacionalismo eugênico do Brasil. Mesmo os aspectos que mais caracterizaram o Estado Novo — como um nacionalismo efervescente, a mobilização da juventude em solenidades públicas nos moldes do facismo europeu, e a implantação de políticas públicas que impediram tanto a mobilização popular quanto a participação política — tiveram raízes nos anos entre a ascensão de Vargas ao poder em 1930 e o Estado Novo.

○ Estado Novo foi um momento de virada da história brasileira? Isto certamente trouxe uma grande visibilidade às práticas e aos ideais que surgiram nas décadas anteriores, e que continuaram a expandir e a consolidar essas práticas. ○ sistema de escolas públicas do Rio se tornou mais paternalista, o papel da raça se tornou mais estabelecido, e a ligação entre educação, raça e nacionalismo mais evidente.

As constantes e violentas mudanças políticas que varreram o País entre dezembro de 1935, mês em que a revolução comunista fracassou, e novembro de 1937, quando o Estado Novo foi fundado, tiveram uma significativa influência em determinar quem comandaria as instituições que surgiram no período entre guerras de formulação do Estado. A Igreja em particular ganhou uma maior participação na Educação. Os militares também se viam como responsáveis pela Educação. Entre 1935 e 1937, a liderança administrativa da cidade e o sistema educacional ficaram mais próximos.

A Igreja e os militares implantaram um estilo que definitivamente redefiniria o debate público sobre a Educação. As acusações de que os educadores progressistas eram comunistas surgiram repetidamente, não em

relação aos programas, mas para desafiar as lideranças. De fato, existe pouca coisa nos projetos educacionais desenvolvidos por Teixeira, Azevedo ou Lourenço Filho que poderia ser considerada comunista. Quase todas as suas inovações vieram das principais práticas dos Estados Unidos.

A importância desse período se consiste na distância entre os educadores progressistas e seus projetos educacionais que foram esquecidos pela Igreja e pelos militares. Quando a Igreja e os militares dispensaram Teixeira e os outros, mas continuaram a nutrir tanto o espírito quanto a direção da Educação Pública estabelecida por esses educadores, essas instituições transformaram as inovações das políticas educacionais da "Escola Nova" em décadas recentes no *status quo* da educação. A Igreja e os militares foram importantes para consolidar os valores raciais pela maneira como definiram suas posições, estabelecendo uma dualidade entre educação conservadora e progressista e desviando a atenção dos elementos tecnicistas que foram moldados mais diretamente pelo conceito racial.

Notas

26

1 TEACHERS College Report of the Dean for the Year Ending, June 30, 1928, 40.

2 STUDENTS from Other Lands in Attendance at Teachers College to date of Spring 1959, 2.

Referências

ALVES, Isaias. Testes colectivos de intelligencia. **Boletim de Educação Pública**, v. 1, n. 1, p. 397-433, jul./dez. 1932.

BRANDÃO, Zaia. Paschoal Lemme. In: **Dicionário de educadores do Brasil**: da colônia aos dias atuais. FÁVERO, Maria de Lourdes, Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Sessão de 27 de outubro de 1937. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV. (Arquivo de Lourenço Filho).

CAMPOS, Francisco. **Regulamento do ensino normal de Minas Gerais** (Decreto n. 9450 de 18 de fevereiro de 1930). Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1930.

CARTA DE JAMES E. RUSSEL. [Correspondência] 18 de dezembro de 1932. Estados Unidos [para] Wycliffe Rose, Estados Unidos. In: FLEISCH, Brahm David. **The teachers college club**:



american educational discourse and the origins of Bantu Education in South Africa, 1914-1951. (PhD. Diss., Columbia University, 1995, 24).

CARTA DE LOUIS WILLIAMS. [Correspondência] 19 de janeiro de 1934. Estados Unidos [para] Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV. (Arquivo Anísio Teixeira).

CONNIFF, Michael. **Urban politics in Brazil**: the rise of populism, 1925-1945. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1981.

DÁVILA, Jerry. **Diploma of whiteness**: race and social policy in. Brazil, 1917-1921. Durham: Duke University Press, 2003.

DEWEY, John. **On education**: selected writings. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS [DIRECTOR GERAL DE INSTRUÇÃO], ACOMPANHANDO O DECRETO QUE TOMOU O Nº 3.810, DE 19 DE MARÇO DE 1932. **Boletim de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1/2, jan./jun. 1932. p. 110-117. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisioiteixeira/eng/artigos/reorganizacao.html>> Acesso em: 15 mar. 2006.

FLEISCH, Brahm David. **The teachers college club**: American educational. discourse and the origins of bantu education in South Africa, 1914-1951. 1995. Tese (Doutorado em História) Columbia University, 1995.

GOULD, Stephen Jay. **The mismeasure of man**. New York: W.W. Norton, 1996.

HANEY, Walt. Validity, Vaudeville and values: a short history of social concerns over standardized testing. *American Psychologist*, v. 36, n. 10, p. 1021-1034, 1981. LEMME, Paschoal. Memórias. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1988 (v. 2). RIO DE JANEIRO. Decreto 3.810. Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instrução Pública da Prefeitura do Distrito Federal, 1932.

ROSS, Dorothy. **The rise of american social science**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ROSS, Dorothy. **Modernist impulses in the social sciences**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1994.

SAMPAIO, Nereu de. Plano regulador das construções escolares. **Boletim de Educação Pública**, v. 1, n. 1, p. 371-396, jul./dez. 1932.

SARMENTO, Carlos Eduardo. **Pedro Ernesto**: um prefeito para o Rio. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1995.

SCOTT, James C. **Secing like a State**: how certain schernes to improve the human condition have failed. New Haven: Yale University Press, 1998.

SKIDMORE, Thomas. **Politics of Brazil**: an experiment in democracy, 1930-1964. New York: Oxford University Press, 1967.

STUDENTS from Other Lands in Attendance at Teachers College to date of Spring 1959, 2. (Arquivo do Columbia University Teachers College).

TEACHERS College **Report of the dean for the year ending**, June 30, 1928, 40. (Arquivo do Columbia University Teachers College).

TEIXEIRA, Anísio. O sistema escolar do Rio de Janeiro, DF. Relatório de um ano de administração. **Boletim de Educação Pública**, v. 1, n. 1, p. 307-370, jul./dez. 1932.

Dr. Jerry Dávila
Department of History
University of North Carolina at Charlotte
E-mail | jdavila@unc.edu
jdavila@email.uncc.edu

Recebido 10 fev. 2005

Aceito 15 mar. 2005