

O educador: De intelectual a burocrata

Ana Waleska P.C. Mendonça*

RESUMO: Partindo da concepção de Anísio Teixeira, ao longo dos anos 30, sobre o papel do intelectual, como dirigente e como educador, concepção esta que esteve na base da experiência da Universidade do Distrito Federal (UDF), o artigo se propõe a refletir sobre as consequências da extinção desta universidade para o campo da educação que, na época, se institucionalizava, particularmente, no que se refere ao papel social do educador e ao seu processo de formação.

Palavras-chave: educador, intelectual, Anísio Teixeira, UDF, Universidade do Brasil

A possibilidade sempre em aberto, na pesquisa histórica, de reconstruir um objeto de estudo, às vezes já muito focalizado, mas “paradoxalmente pouco conhecido”, como afirma Nunes (1992), foi sem sombra de dúvida a perspectiva que informou nosso trabalho.

Nascido, por um lado, da percepção da necessidade de buscar na história uma melhor compreensão das dificuldades com que a universidade hoje se defronta para equacionar a formação de professores para a escola de 1º e 2º graus e, por outro, de uma grande insatisfação com determinadas interpretações cristalizadas sobre o movimento da Escola Nova no Brasil, nossa pesquisa procurou debruçar-se sobre este movimento buscando enfocá-lo de um ângulo ainda pouco explorado pela historiografia que é o da formação das elites e do papel da universidade nesse processo de formação.

A leitura do texto de Martins (1987) permitiu-nos situar as experiências universitárias desenvolvidas no âmbito desse movimento – particularmente a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, por iniciativa do grupo vinculado ao jornal *O Estado de S. Paulo*, ao qual se integrava Fernando de Azevedo, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), cri-

* Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio.

ada por Anísio Teixeira em 1935, no bojo da Reforma de Ensino promovida por este educador na então capital da República – no seio do esforço empreendido entre os anos 20 e 40 pela *intelligentsia*¹ brasileira de “estruturar o campo cultural”,² estruturação esta que:

Significava a possibilidade de criar instituições modernas, abertas ao espírito de renovação e de pesquisa, e, num outro registro, instituições capazes, também, de tirá-la do isolamento, de difundir sua mensagem e de criar um mercado, não necessária ou exclusivamente no sentido econômico do termo, mas também no sentido de um lugar onde se intercambiam idéias. Em suma os *locii* para a fundação, o reconhecimento e a expansão de sua identidade social, e mesmo de sua missão na sociedade. (p. 79)

Ora, como afirma o próprio Martins (*op. cit.*), as experiências da USP e da UDF se constituiriam na expressão mais acabada da tentativa de estruturar um campo cultural relativamente autônomo em face do Estado, tentativa esta que, na percepção do autor, se frustrou com a criação da Universidade do Brasil (UB) – particularmente da Faculdade Nacional de Filosofia, tornada modelo e padrão para todas as instituições congêneres e a serem criadas – através da qual o Estado impôs sua tutela sobre a universidade, fazendo letra morta a autonomia do campo cultural.

Esta chave de leitura permitiu-nos, por um lado, ampliar muito nosso olhar sobre o Movimento da Escola Nova, percebendo um raio de interferência desse Movimento que extrapolava o âmbito restrito do campo educacional. Por outro lado, veio reforçar uma visão desmitificadora de certas interpretações cristalizadas desse Movimento, que o despolitizam, apoiadas principalmente no trabalho de Nagle (1976); desmitificação esta iniciada, embora por uma via diferenciada daquela pela qual nos encaminhamos, com a tese de doutoramento de Carvalho (1986), outra de nossos interlocutores.

Nessa direção, nosso trabalho evidenciou que as principais experiências universitárias empreendidas nos anos 30 se vinculavam a diferentes projetos de reconstrução nacional via educação que informavam concepções diversas acerca da formação das elites, da relação educação do povo ou das massas/educação das elites – e da maior ou menor ênfase posta num desses pólos –, do papel dessas elites no processo de reconstrução nacional, da própria constituição dessas elites.

Estas divergências, aliás, perpassaram o próprio Movimento Renovador – do qual a historiografia da educação tem dado, com frequência, uma visão excessivamente integrada e homogênea – e se expressaram não só em diferentes projetos de universidade, mas, também, na maneira peculiar de se conceber o papel e a responsabilidade da universidade com relação à formação de professores (subjacente aos quais estava a percepção do papel do educador como intelectual).

Nossa análise centrou-se na experiência da UDF, por duas ordens de razão: a primeira delas, por ser esta experiência ainda pouco trabalhada pela historiografia da educação, talvez pelo próprio caráter efêmero de sua duração; em segundo lugar, porque intuíamos – intuição que se confirmou ao longo do nosso estudo – que era a concepção peculiar dessa universidade – e o caráter central de sua Escola de Educação – que poderia trazer maiores contribuições ao debate atual sobre o papel da universidade e, em especial, sobre a relação universidade/formação de professores.

Buscamos, portanto, num primeiro momento, estudar a experiência da UDF, tentando entendê-la no contexto do pensamento de Anísio Teixeira e no âmbito da Reforma de Ensino empreendida por ele no Rio de Janeiro entre 1932 e 1935.

Num segundo momento, propusemo-nos a confrontar a concepção de universidade que informava esta experiência com a concepção da Universidade do Brasil, cuja criação implicou a extinção da UDF e, particularmente, de sua Escola de Educação, apesar dos eufemismos utilizados nos documentos oficiais que falavam na “incorporação” ou “absorção” da UDF pela UB.

É esta segunda parte do nosso trabalho que privilegiamos neste texto. Ela nos parece especialmente importante, por apontar para alguns pontos de ruptura entre o Movimento da Escola Nova e a política educacional implantada durante o Estado Novo, opondo-se a uma visão continuísta que apaga as divergências internas ao próprio Movimento e que, sem sombra de dúvida, foi originariamente construída por um de seus próprios atores – Fernando de Azevedo –, particularmente no seu *A cultura brasileira* (1971), obra produzida como introdução ao Censo de 1940 e, portanto, marcada pelo caráter de “interpretação oficial”.³

Na nossa perspectiva, verificou-se uma verdadeira colisão entre os dois projetos de universidade, o que implicou a interrupção prematura da experiência da UDF.

Com efeito, a UDF e a UB não puderam coexistir não só porque expressavam concepções divergentes de universidade, mas porque se integravam a projetos de reconstrução nacional distintos e excludentes – no seio dos quais a educação e especificamente a universidade ocupavam um papel absolutamente central – e que se confrontaram nos anos 30, no que intitulamos de um “embate desigual”. Em ambos os projetos, a educação das massas e a formação das elites ocupavam um papel preeminente, embora bastante diferenciado.

Para Anísio, as massas deveriam ser educadas de forma a se incorporarem conscientemente à sociedade democrática de base científica. Para Capanema, dever-se-ia inculcar nas massas os verdadeiros valores nacionais (o “espírito brasileiro”) de forma que estas acatassem a legítima autoridade dos líderes nacionais. Para Anísio, a universidade deveria formar os intelectuais aos quais competiria dar a direção da sociedade. Para Capanema, a universidade formaria os “trabalhadores intelectuais” que deveriam servir ao Estado.

Esta última dimensão se expressava de forma peculiar na maneira de se conceber o papel do educador no processo de reconstrução nacional – e é este o aspecto que abordaremos neste texto.

O intelectual como dirigente e educador

Em maio de 1927, a bordo do navio “Pan America” que o conduzia para os Estados Unidos, Anísio registrava no seu diário o balanço que estava fazendo das suas “verdades” em política, em religião e em educação. Sobre o estado atual e suas “verdades” em política, dizia:

A minha crença política definitivamente se inclinou para os regimes descentralizados, facilitadores do florescimento de energias individuais, e das iniciativas pessoais que garantam uma exata classificação social. Regime livre e justo. Livre no sentido de não coibir, de nenhuma sorte, o desenvolvimento do indivíduo e da família, justo no sentido de criar uma atmosfera onde os quadros sociais se instalem com sentido de merecimento e do valor. Justo no sentido de permitir as *aristocracias*. (grifado no texto) (AT [‘Teixeira, A’], pi 27.04.27 / 1)

Este trecho expressa, a nosso ver, uma posição da qual Anísio não veio a afastar-se, em suas linhas gerais, mesmo após sua estada nos Estados Unidos (e ainda que certos termos – como é o caso de “aristocracia” – tenham sido intencionalmente abandonados).

Na nossa perspectiva, na síntese pessoal que o educador elabora, após sua viagem à América do Norte, entre o liberalismo deweyano e sua formação originária, marcada pela educação jesuítica, este é capaz de integrar a perspectiva meritocrática (fortemente presente na pedagogia jesuíta, de caráter nitidamente elitista), com sua fé na democracia liberal, que o torna um intransigente defensor do princípio da igualdade de oportunidades educacionais para todos.

No documento manuscrito que parece ser a fundamentação do programa do Partido Socialista, no Distrito Federal,⁴ Anísio viria a afirmar peremptoriamente ser a “mais legítima doutrina democrática” a que propõe, por um lado, “uma ampla e sistemática difusão de cultura e de saber” e, por outro, a “*direção pelos mais capazes*”, e que seria uma característica essencial do regime democrático essa “*liderança e governo pelos mais capazes e esclarecidos*”^{*} (AT [Teixeira, A. ?],⁵ pi 31/350000/6).

Para ele, entretanto, a necessidade de soluções científicas para os problemas contemporâneos (não só os de caráter estritamente material ou econômico, mas também os problemas de ordem social ou humana, em geral) estaria a exigir uma nova estratégia de direção da sociedade e um novo tipo de dirigente, distinto das tradicionais elites letradas brasileiras e dotado de “mentalidade moderna esclarecida”. Este seria *um novo intelectual* capaz de construir uma cultura adequada à civilização técnica, que a tornasse “consciente, interpretada, formulada em uma filosofia, uma arte, quiçá em uma nova religião” (Teixeira 1935a, p. 21), que a humanizasse e lhe abrisse novas sendas, dando assim uma direção ao progresso humano.

Para Anísio, a estratégia de ação característica desse *novo intelectual* seria uma estratégia necessariamente educativa pois, incorporando o conceito deweyano de direção, ele assumia a idéia de que a direção social supõe a formação de uma mentalidade comum, de uma certa identidade de interesses e compreensão, que só é possível conseguir por meio da educação.

Para Anísio, definitivamente, a direção da sociedade implicaria a educação das massas e a formação da opinião pública, de modo a

* Os grifos são nossos.

obter uma certa “homogeneidade e coesão”, que só podem existir quando “existem uma compreensão comum e um pensamento comum a respeito do homem, do caráter de sua vida econômica, financeira e política, e dos seus problemas de ordem geral” (AT [Teixeira, A. ?], p. 31/350000/6, p. 6). Esta homogeneidade e coesão seriam necessárias para superar a inevitável resistência e acolher as soluções científicas.

É por essa razão que, na fundamentação da proposta de criação do Partido Socialista, Anísio afirmava que:

(...) a primeira necessidade de um partido que se propõe a incorporar à política nacional todas as conquistas modernas da técnica e da ciência é a de difundir, por todos os modos e meios, a cultura correspondente a esses últimos progressos humanos. A esse plano, diretamente desenvolvido e promovido pelo partido, para a formação, o esclarecimento e a mobilização do pensamento moderno e científico, se seguirá o plano de racionalização das atividades públicas e privadas, não imposto mas progressivamente desenvolvido por meio da persuasão a que levariam os inquéritos, investigações e julgamento dos competentes. (AT [Teixeira, A. ?], p. 31/350000/6, p. 9)

Ora, para o educador, seria a universidade a instituição, por excelência, onde se construiria a cultura expressiva das sociedades contemporâneas, de base científica e tecnológica, e onde se formaria este *novo intelectual* a quem competiria exercer a direção da sociedade. Esta instituição se constituiria, sem dúvida, em um dos principais focos de irradiação da nova mentalidade científica que seria preciso difundir ao máximo para se conseguir a relativa homogeneidade que viabilizaria o próprio exercício da direção social.

Para Anísio, a universidade é uma das instituições características e indispensáveis à sociedade moderna, sem a qual não chega sequer a “existir um povo”. Para ele:

A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também as conserva (...). Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para preparar o homem que o serve e desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. *Trata-se de formular intelectualmente a*

*experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.** (Teixeira 1935, p. 183)

É exatamente nessa direção que a universidade se constituiria no *locus* por excelência onde se construiria uma nova cultura, adequada à civilização contemporânea. É por isso que ela deveria ser, antes de mais nada, um centro de investigação e de pesquisa científica. Este caráter, para Anísio, é que a diferenciaria das instituições existentes no país marcadas, nas suas próprias palavras, por um “espantoso praticismo”, por um singular utilitarismo, tomado no sentido estreito e limitado do termo.

Estes são exatamente os argumentos de que Anísio se utilizava para justificar a criação da UDF, uma “universidade de fins culturais”, que se atreveria a fazer aquilo que aqueles que o deveriam ter feito até agora não o fizeram (referência direta ao governo federal, que procurara obstar sua criação, especialmente Capanema), que se proporia a exercer nada menos do que a “coordenação intelectual” do país, transformando-se num de seus “grandes centros de irradiação científica, literária e filosófica” (*idem*, pp. 185-186).

Isto suporia, entretanto, romper com o isolamento que até então caracterizava a vida intelectual do país e, por esta razão, Anísio propunha que sua universidade se constituísse, antes de mais nada, em um espaço onde o saber fosse construído (e transmitido) de forma socializada, em uma instituição de cultura onde os homens se formassem “num ambiente de livre circulação de idéias, seguindo caminhos diversos, mas em uma mesma atmosfera e um mesmo meio, vivendo, afinal, a vida da inteligência em comum associadamente, fraternalmente” (*idem*, pp. 183-187). Para ele:

A Universidade socializa a cultura, socializando os meios de adquiri-la. A identidade de processos, a identidade de vida e a própria unidade local farão com que nos cultivemos, em sociedade. Que ganemos em comum a cultura. Que nos sintamos solidários e unidos pela identidade de objetivos, de preocupações, de interesses e de idéias. E daí que nos sintamos uma comunidade governada por um espírito comum e comuns ideais. (*Idem*, p. 187)

Estes seriam, para Anísio, os procedimentos característicos do verdadeiro espírito universitário, sem os quais não seria possível formar

* Os grifos são nossos.

um quadro de intelectuais relativamente coeso, capaz de exercer efetivamente a “coordenação da vida espiritual do país” (*idem, ibidem*). Para esse educador, o constitutivo da universidade estaria, exatamente, na existência, entre seus integrantes (alunos e professores: “os que sabem e os que desejam aprender”), de uma mentalidade comum, de um “espírito comum”, que os animaria nessa tarefa conjunta de “formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada” (Teixeira 1962, p. 183), e, mais especificamente, de expressar intelectualmente a experiência das sociedades contemporâneas, de base científica e tecnológica, dando-lhe um sentido e uma direção efetivamente humanas.

É por essa razão, a nosso ver, que Anísio não fala em integração universitária, mas em “comunhão” em torno dos mesmos ideais e interesses. Este enfoque justificaria, entre outras coisas, o fato de não se prever, na estrutura da UDF, uma unidade institucional que tomasse a si a responsabilidade de articular os diferentes cursos universitários, como é o caso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no projeto original da Universidade de São Paulo (USP), que deveria se constituir no núcleo integrador da universidade, oferecendo os cursos básicos para as diferentes escolas profissionalizantes. Para Anísio, a necessária unidade, no interior da universidade, não se conseguiria através das estruturas institucionais, mas da “comunhão” em torno de um mesmo “espírito universitário”. E é exatamente esse espírito universitário que ele identificava com a “mentalidade moderna”, implicando uma determinada concepção de ciência (com ênfase na sua base experimental) e, especialmente, uma determinada concepção do papel da ciência nas sociedades contemporâneas, que supunha atribuir ao cientista, o intelectual por excelência, uma missão essencialmente educativa.

Esta missão educativa que se expressava na preocupação básica com a socialização do saber científico, por sua vez, explicitava-se numa visão específica da relação ensino/pesquisa – que incorporava a idéia do “formar escola” – e na preocupação com a extensão universitária, entendida na perspectiva da divulgação científica e percebida como uma das funções essenciais da universidade.

O educador como intelectual

Para Anísio, era um corolário de sua concepção do papel educativo do intelectual como dirigente, sua visão do educador como intelectual, visão esta que, na nossa perspectiva, seria a base para a justifica-

tiva não só da inserção da Escola de Educação na UDF – e da relevância que a referida escola assume no interior deste projeto de universidade – como também para se entender a criação da universidade como o ápice do processo que se iniciara com a transformação da antiga Escola Normal do Rio de Janeiro em Instituto de Educação, tal como afirma o próprio educador.

É exemplificativa desta perspectiva a centralidade que Anísio atribuía à filosofia na prática do professor e conseqüentemente no seu processo de formação. Afirmava ele, ao final de seu livro sobre a “Educação Progressiva”, no capítulo justamente intitulado “Filosofia e educação”:

O Professor de hoje tem que usar a legenda do filósofo: Nada que é humano me é estranho. Tem que ser um estudioso dos mais embaraçosos problemas modernos, tem que ser estudioso da civilização, tem que ser estudioso da sociedade e tem que ser estudioso do homem; tem que ser, enfim, *filósofo* (grifado no texto)... (Teixeira 1975, pp. 149/150)

É por essa razão que, na estrutura geral pensada por Anísio para o curso de formação de professores, a filosofia coroava esse curso, incluída entre as disciplinas de síntese, que permitiriam dar ao futuro professor “a visão social e filosófica do seu trabalho e das teorias que o iluminam e explicam” (Teixeira 1932 p. 25).

Essa posição era coerente com a maneira como Anísio entendia o papel da filosofia, como “uma tentativa de compreender os aspectos da vida e do mundo em um todo único, para dar sobre a experiência humana, em sua totalidade, uma visão tão completa e coerente quanto possível” (Teixeira 1975, p. 144). Anísio assumia assim a perspectiva de Dewey, para quem, como o primeiro ressaltava, “educação só é digna desse nome quando está percorrida de uma larga visão filosófica” (*idem*, p. 148) e a “filosofia pode ser definida como a *teoria geral da educação*” (grifado no texto) (*idem*, p. 147).

É por isso que, para Anísio, que defendia enfaticamente a necessidade de dar ao professor, no seu processo de formação profissional, uma sólida “base científica”, esta não se restringia, de forma alguma, à sua preparação didático-metodológica. Para o educador, as “bases científicas” do trabalho docente compreendiam as ciências humanas e sociais aplica-

das à educação – a biologia, a psicologia, a sociologia, a história, a estatística e a administração – e a filosofia, que teria um papel absolutamente central, porque integrador, na prática do professor e, conseqüentemente, uma posição privilegiada no seu processo de formação.

O educador: De intelectual a burocrata

Na nossa perspectiva é particularmente esta concepção do educador como intelectual que se perde, com a “absorção” da UDF pela UB, condição *sine qua non* para a viabilização da Faculdade Nacional de Filosofia, cerne do projeto de reorganização do ensino superior de Capanema. A nosso ver, é o afastamento desta concepção que se explicita numa dupla exclusão embutida no bojo do processo de incorporação da UDF à UB.

A comparação entre as sucessivas redações do decreto com que se propunha regulamentar a referida incorporação nos dá conta, com clareza, do significado dessa dupla exclusão.

Desde o momento em que se evidenciou para Capanema que a estratégia mais adequada para a implementação do seu projeto universitário era a absorção da UDF, que se excluiu das instituições a serem incorporadas o “Instituto de Educação, com suas escolas secundária, primária e pré-primária”. Esta era, aliás, a formulação adotada no primeiro esboço do projeto encaminhado por Capanema a Luiz Simões Lopes, diretor do Dasp (Divisão Administrativa do Serviço Público), em anexo ao extenso documento intitulado “Observações sobre a Universidade do Distrito Federal” (GC 36.09.18, g, A-3) e, posteriormente, a Henrique Dodsworth, prefeito do DF, para análise e sugestões.

No texto definitivo do Decreto-Lei nº 1.063, de 20/1/1939, a exclusão era estendida a alguns cursos mantidos pela Escola de Educação, como o de formação de professores primários, o de orientadores de ensino primário, o de administradores escolares e os de aperfeiçoamento (cf. art.1 do referido Decreto-Lei - GC 36.09.18, g, 5), aproveitando-se, portanto, daquela instituição, estritamente os cursos voltados para a formação de professores secundários, que seriam incorporados à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras.

Na verdade, já amadurecera em Capanema sua opção por abandonar a idéia da criação de uma Escola de Educação autônoma – embo-

ra a Lei nº 452/37, que instituiu a UB, tivesse, inclusive, previsto a criação de uma Faculdade Nacional de Educação, distinta da Faculdade Nacional de Filosofia, cuja criação também se propunha –, a qual se efetivaria com o Decreto-Lei nº 1.190, de 4/4/1939 (três meses, portanto, apenas, depois do decreto de incorporação da UDF). Este último Decreto não só viria a dar organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia – criando-se no seu interior as seções de pedagogia e de didática – como disporia no seu artigo 59, que “os estabelecimentos que mantiverem quaisquer dos cursos definidos nessa lei, com autorização ou reconhecimento do Governo Federal, deverão adaptar-se ao regime ora estabelecido, a partir do ano escolar de 1940” (*apud* Fávero 1989, Anexo 6, p. 91).

Ao nosso ver, a opção final de Capanema por excluir da estrutura da UB a projetada Faculdade Nacional de Educação não se fundamentava apenas em razões de ordem financeira ou burocrática, como se buscou alegar, mas se constituía em mais uma expressão de seu projeto de formação das elites baseado numa concepção organicista do sistema de ensino (ele próprio, expressão da visão orgânico-corporativa da sociedade) que, por sua vez, contrapunha a cultura humanística à ciência e à técnica, entendidas – a cultura, por um lado, e a técnica, por outro – como os núcleos de dois sistemas de ensino paralelos e diferenciados.

Era essa visão dicotomizada de Capanema que o levava a excluir do âmbito do ensino superior os cursos de formação de professores e especialistas para a escola primária. Mas era, também, essa mesma visão dicotomizada que o levava, igualmente, a, num mesmo movimento, contrapor o pedagógico ao “humanístico” e reduzir o primeiro à sua estrita dimensão técnico-metodológica, no próprio processo de formação do professor secundário. Ora, foi exatamente esta perspectiva que informou a estruturação das seções de pedagogia e de didática, no interior da Faculdade Nacional de Filosofia.

Ao contrastarmos o Projeto de Organização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras elaborado pelo Conselho Universitário da UB e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com o projeto de lei elaborado pelo próprio ministro, evidencia-se uma reorientação no que se refere ao conteúdo da formação pedagógica, prevista como complemento da preparação do professor secundário. Destacaríamos não só a afirmação que se fazia de seu caráter complementar, mas, principalmente, a substituição de disciplinas tais como a história e a filosofia da educação, e mesmo a educação comparada, pelas didáticas geral e especial e pela administração escolar; e, particularmente, a exclusão da filosofia – tão cara a Anísio – do currículo de formação do professor.

A esse respeito, importa também destacar a intensa resistência que o ministro teve que enfrentar para garantir – o que afinal foi assegurado para todas as escolas de filosofia do país, pelo Decreto nº 354/41 – que o curso de didática se fizesse exclusivamente após a conclusão do bacharelado, em um ano de estudos especiais. Contra essa medida se posicionaram tanto aqueles que, reivindicando uma maior integração entre a formação pedagógica e a formação “cultural” do professor, defendiam sua simultaneidade, como aqueles que, pondo a ênfase na dimensão “cultural” dessa formação, propunham até a redução das disciplinas pedagógicas previstas para o curso de didática, de forma a não se isolar o futuro mestre, por todo um ano, do contato com a matéria que viria a lecionar. Esta última posição, aliás, era a defendida pela grande maioria dos professores da USP que, através de Souza Campos, se fizeram ouvir junto ao ministro.

Essa extensa e cansativa polêmica poderia parecer sem sentido não estivesse ela vinculada a uma outra discussão igualmente problemática que se fez em torno da proibição do acesso das normalistas à Faculdade Nacional de Filosofia. É significativo que a argumentação básica de Capanema para justificar a impossibilidade prática de equivalência entre a escola normal e a escola secundária fosse que, na primeira, o ensino não era exclusivamente de humanidades, “mas de humanidades e pedagogia simultaneamente”... (GC 36.05.26, f, V-2, p. 1070).

A pedagogia, sem dúvida, não tinha para Capanema o *status* das “humanidades”, núcleo de seu programa de formação das elites. Além disso, afastar a discussão filosófica do âmbito da pedagogia, restringindo-a aos seus aspectos estritamente técnicos, era a forma de conter o debate nesse campo e de mantê-lo sob controle.

São exemplificativas, a esse respeito, as palavras de Capanema em discurso aos licenciados de 1942 da Faculdade de Filosofia, que escolheram Dewey como patrono.

Nesse discurso, Capanema fazia uma clara dissociação entre a filosofia de Dewey que, como toda filosofia – dizia –, seria “matéria para controvérsia”, sendo “discutíveis os seus princípios filosóficos” que despertariam “adeptos ardentes e impugnadores sinceros” (GC 36.01.18, g, VII - 14, p. 2), e sua “pedagogia”. O “Dewey da pedagogia moderna”, este, sim, seria, para o ministro, o “Dewey incontestado”. E ele concluía:

Nesta hora de reconstrução pedagógica da escola brasileira, olhar para *este* Dewey é um sinal de vitalidade. *Eu compreendo, assim, o sentido de vossa homenagem*, e quis dizer-vos

esta palavra de compreensão na hora em que vos trago minha afetuosa despedida. * (*idem, ibidem*)

Ora, exatamente a dissociação que Capanema operava havia sido o objeto da crítica de Anísio, ao comentar o livro de Lourenço Filho: *Introdução ao estudo da escola nova*. Nos seus comentários, Anísio questionava a identificação que Lourenço fazia entre a teoria de educação de Dewey e o “método de projetos”. Enfatizava que uma das características do pensamento de Dewey era exatamente “sua independência de fórmulas e técnicas particulares”, alegando que o educador norte-americano teria, justamente, evitado “*reduzir sua teoria a uma fórmula prática, definível e aplicável sob todas as circunstâncias*” (LF/s.ass, pi 30/32.00.00, p. 5), a uma “pedagogia”, no sentido atribuído ao termo por Capanema.

Dessa perspectiva, aliás, é que Dewey, como lembra Nunes (1991), teria ajudado Anísio a se desvencilhar da concepção da existência de uma ligação estreita e rígida entre processo produtivo e processo escolar. Daí sua recusa à metáfora da escola como fábrica, bem como sua relativização do papel da ciência não só no processo de preparação do professor, mas também na própria prática docente, que teria sempre, para esse educador, uma dimensão intrínseca de arte.

De fato, para Anísio, o professor não poderia nunca ser considerado um técnico no sentido usual do termo. Daí que sua concepção sobre seu processo de formação se afastava intencionalmente da perspectiva reducionista que identificava pedagogia a um mero conjunto de técnicas e que restringia a preparação pedagógica do futuro docente à sua estrita dimensão didático-metodológica. Anísio não negava que era importante munir o professor com o “bastão da ciência”, mesmo que relativizando o alcance de sua preparação técnica. Mas, para ele, como vimos, as “bases científicas” do trabalho docente compreenderiam as ciências humanas e sociais aplicadas à educação – exatamente as que eram excluídas, por Capanema, do currículo de formação de professores – e, especialmente, a filosofia, elemento integrador da prática docente, enquanto teoria geral da educação e disciplina de síntese que coroava seu processo de formação.

A nosso ver, a concepção de Capanema sobre o processo de formação do professor se afastava radicalmente da ótica de Anísio, pelo seu objetivo explícito de conformação a um projeto de unificação e homo-

* Os grifos são nossos.

geneização cultural que excluía o debate filosófico e que se faria sob a égide e a direção do Estado autoritário e centralizador.

A esse respeito, é significativo destacar que a mesma dissociação entre a filosofia e a técnica que levava Capanema a excluir o debate filosófico do âmbito da pedagogia e, conseqüentemente, do processo de formação do professor se efetivava também entre a técnica (ou melhor, a ciência) e a política.

Nessa direção, é bastante sugestivo o debate que se travou em torno da criação da Faculdade Nacional de Política e Economia, prevista juntamente com a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação na Lei 452/37 que organizou a UB, e criada apenas, já no final do Estado Novo, como Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, excluindo-se, significativamente, de sua denominação, a política. Aliás, Capanema posicionara-se pessoalmente, desde o início, contrário à utilização do termo “ciência política”, preferindo substituí-lo pela expressão norte-americana *public affairs*. Esta substituição não teria um caráter meramente formal, mas enfatizaria, para o ministro, os verdadeiros objetivos da escola, que não se proporia a formar políticos, e, sim, “funcionários* para o serviço público”, bem como “técnicos* para a administração dos estabelecimentos de ordem econômica” (*apud* Schartzman 1984, pp. 221-222).

Na verdade, para Capanema, a política não era o campo da ciência. Diferentemente de Anísio, para quem a “mentalidade científica” deveria invadir o terreno da política – o que supunha instaurar neste campo o livre debate das idéias, para que as melhores triunfassem –, para Capanema, a política e a filosofia se constituíam no campo das certezas e das verdades transcendentais, o que implicava excluir ou ao menos limitar o debate, garantindo a necessária unidade e uniformidade das idéias.

Dessa perspectiva é que a preocupação básica de Capanema ao estabelecer como objetivos da sua Faculdade Nacional de Filosofia a preparação de professores secundários bem como a de especialistas de educação, para o preenchimento dos cargos técnicos do MES (Ministério da Educação e Saúde) – este último o objetivo principal do curso de pedagogia que se criava –, não era de formar neles filósofos ou políticos, mas apenas de conformá-los ao seu projeto político de construção da nacionalidade.

Este, o verdadeiro sentido da expressão “trabalhadores intelectuais”⁶ de que Capanema se servia, em que o termo “trabalhadores”, de fato, não só

* Grifos nossos.

limitava, mas dava a direção em que se deveria entender o segundo termo. Quadros intelectuais a serviço do Estado, essa era não só a pretensão de Capanema, mas a base de sua própria prática de cooptação de intelectuais, ao longo dos anos em que esteve à frente da área de educação e cultura.

Por esse movimento, no bojo do qual o educador se transformava de *intelectual* – no sentido atribuído por Anísio a este termo: filósofo da educação e político – em burocrata a serviço do projeto estatal, extinguiu-se também o sonho de Anísio de estruturação autônoma do campo da educação (o que se faria pelo aprofundamento das “bases científicas” da ação educativa) e da própria existência, no interior da universidade, de um nicho para seu “estudo científico”.

Notas

1. Para Martins (1987), o conceito de *intelligentsia* refere-se a um tipo específico de intelectual, cujo atributo principal é sua condição de ator político e cuja emergência, como sujeito coletivo, está ligada a certas condições sociais, políticas e culturais. Para esse autor, as condições específicas do país, nos anos 20 a 40, propiciaram o surgimento de uma *intelligentsia* brasileira, à qual se integravam os chamados intelectuais da educação.
2. Martins (*idem*) utiliza a expressão “campo cultural”, com um sentido a que ele chama de neutro ou descritivo, ou seja, como “um espaço ao mesmo tempo abstrato e físico onde se concentram as atividades culturais e suas instituições”, em contraposição ao conceito que lhe é atribuído por Bourdieu, de “campo de forças”.
3. A respeito do envolvimento de Anísio com a criação do novo partido, ver a tese de doutorado de Clarice Nunes, especialmente o item 4.2.2 do quarto capítulo, intitulado “Um partido revolucionário” (Nunes 1991). Há fortes indícios de que Anísio, juntamente com seu amigo e colaborador Hermes Lima, teria se envolvido com a organização de um partido, possivelmente uma dissensão do Partido Automista, que iria, entre outras coisas, respaldar a candidatura de Pedro Ernesto à Presidência da República, após a promulgação da Constituição de 1934. Esta versão foi confirmada em recente entrevista concedida pelo professor Darcy Ribeiro. O documento em questão, que consta no Arquivo de Anísio do CPDOC como de autoria duvidosa, pode, a nosso ver, ser considerado como de sua autoria, com uma certa margem de segurança, não só porque se trata da própria letra do educador (além de estar redigido em papel timbrado do Departamento de Educação do DF), mas pela semelhança de idéias com outro texto manuscrito da mesma época que também utilizamos na nossa pesquisa.
4. A esse respeito, ver a dissertação de mestrado de Maria Rita de Almeida Toledo, intitulada “Fernando de Azevedo e a cultura brasileira ou as aventuras e as desventuras do criador e da criatura”, particularmente o terceiro capítulo: “A importância do censo como o *locus* da obra”.

5. Este documento, que no Arquivo do CPDOC consta como de autoria duvidosa de Anísio Teixeira, pode ser considerado, com grande margem de segurança, como de sua autoria, não só porque está manuscrito, com a própria letra de Anísio, em papel timbrado do Departamento de Educação do DF (papel comumente utilizado por ele no período em que esteve à frente deste órgão), bem como pela semelhança das idéias com outro texto manuscrito da mesma época, significativamente intitulado “A Direção da Sociedade pela Educação”.
6. Nessa perspectiva, esse movimento nos parece ir exatamente na direção de uma das características do pensamento político autoritário dos anos 20 e 30, assinalada por Lamounier (1990), que é a cisão que este estabelece entre os papéis do “cidadão” e do “trabalhador”, que passam a se excluir mutuamente.

The educator: From intellectuality to bureaucracy

ABSTRACT: The aim of this paper is to provide an interpretation of the consequences of the extinction of the University of Federal District (UDF) to the field of education. The extinction of UDF occurred in a period in which the field of education was in a process of institutionalization, particularly referring to the social role of educators and their training process. The paper departs from Anísio Teixeira's conception of the role of intellectuals, both as leaders and as educators. This conception which was advanced by Anísio Teixeira during the 30's was at the root of UDF's educational experience.

Bibliografia

A- Teses, artigos e livros

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5ª ed., São Paulo, Melhoramentos/Editora da USP, 1971.

CARVALHO, Marta Maria C. “*Molde nacional e fôrma cívica. Higiene, moral e trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*”. Tese de doutorado, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1986.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade e poder*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (coord.) *et al.. Faculdade Nacional de Filosofia. Projeto ou trama universitária?* Editora UFRJ/Inep, 1989, vol. 1.

LAMOUNIER, Bolívar. “*Formação de um pensamento político autoritário na 1ª República: Uma interpretação*”. In: Fausto, Boris (org.). *História Geral da Civilização Brasileira*, tomo III, O Brasil Republicano, 4ª ed., Sociedade e Instituições (1899-1930), Edit. Bertrand Brasil S/A, 1990, 2º vol..

- MARTINS, Luciano. "A gênese de uma *intelligentsia*: Os intelectuais e a política no Brasil". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 4. Junho 1987, vol. 2, pp. 165-187.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na 1ª República*. São Paulo, EPU/MEC, 1976.
- NUNES, Clarice. "Anísio Teixeira: A poesia da ação". Tese de doutorado, Rio de Janeiro, Departamento de Educação, PUC, 1991.
- _____. "História da educação brasileira: Novas abordagens de velhos objetos". *Teoria e Educação* nº 6. 1992, pp. 151-182.
- SCHWARTZMAN, Simon *et al.* *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro, Paz e Terra/Edusp, 1984.
- TEIXEIRA, Anísio. *Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Prefeitura do Distrito Federal - Diretoria Geral de Instrução Pública - Rio de Janeiro, Oficinas gráficas do *Jornal do Brasil*, 1932.
- _____. *Educação pública: Administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor-Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal: Anísio S. Teixeira, dez. 1934, Rio de Janeiro, Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935.
- _____. Discurso proferido na inauguração dos cursos da UDF, em 31.7.1935. In: "Notas para a História da Educação". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* nº 85. Jan./mar. 1962, pp. 181-188.
- _____. *Pequena introdução à filosofia da educação: A escola progressiva ou a transformação da escola*. 7ª ed., São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1975.
- TOLEDO, Maria Rita de A. "Fernando de Azevedo e a cultura brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura". Dissertação de mestrado, São Paulo Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação da PUC, 1995.

B- Arquivos privados organizados pelo Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro

- Arquivo Anísio Teixeira
- Arquivo Lourenço Filho
- Arquivo Gustavo Capanema