

**A concepção de universidade
no programa da Escola Nova
no Brasil**

Maria do Carmo de Oliveira Vargas

**A concepção de universidade no
programa da Escola Nova
no Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas: elaboração, implementação e avaliação.

Orientadora: Professora Doutora Rosemary Dore Heijmans.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2006

Banca examinadora

Professora Doutora Rosemary Dore Heijmans – UFMG (orientadora)

Professora Doutora Maria de Lourdes Rocha Lima – UFMG

Professor Doutor Eduardo Magrone – UFJF

Professor Doutor Márcio Silveira Lemgruber – UFJF (suplente)

Professora Doutora Ana Lúcia Amaral – UFMG (suplente)

"(...) o mérito não está em colher o fruto,
mas em plantar e em cuidar da árvore (...)".

Prof. F. Mendes Pimentel, na abertura da II
Conferência Nacional de Educação, em
04/11/1928.

AGRADECIMENTOS

A todos os funcionários(as) da secretaria deste programa, assim como todos(as) os(as) funcionários(as) da biblioteca desta faculdade e da FAFICH, pelo trato sempre muito cordial, paciente e atencioso. Muito obrigada.

À professora Rosemary Heijmans, pela orientação e pelo incentivo contínuo na busca de novos caminhos. Às professoras Carla Junho Anastasia (Depto. de História - UFMG), Violeta Nuñez (Universidade de Barcelona - Espanha) e António Gomes Ferreira (Universidade de Coimbra - Portugal) pela solicitude e generosidade em determinados momentos dessa jornada.

Ao meu grande amigo Ellerson Lopes, pelas inestimáveis palavras de encorajamento. Às amigadas que fiz ao longo dessa caminhada. Em especial, ao amigo António Cipriano, pelas reflexivas "tardes filosóficas". Ao Luciano Moreira, pela leitura atenciosa e sugestiva do texto final.

A esta Universidade, que me acolhe desde o ensino médio. Nela tenho realizado boa parte dos meus sonhos.

Sobretudo, a Deus, que me deu muita sobriedade e força nos diversos momentos de dúvidas e desencantos.

Dedico este trabalho, primeiramente à Fundação Universitária Mendes Pimentel, que faz desta universidade pública ainda mais pública. Sem ela, com a mais absoluta certeza, eu não estaria aqui. Dedico também a todos os cidadãos que, lamentavelmente, não tiveram o privilégio de usufruir dos benefícios de uma universidade pública, democrática e de qualidade.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABC	– Associação Brasileira de Ciências
ABE	– Associação Brasileira de Educação
ANPEd	– Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COB	– Confederação Operária Brasileira
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAT	– Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares
LEC	– Liga Eleitoral Católica
MES	– Ministério da Educação e Saúde
OCDE	– Organização de Comércio e Desenvolvimento Econômico
PRP	– Partido Republicano Paulista
PD	– Partido Democrático
UDF	– Universidade do Distrito Federal
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UMG	– Universidade de Minas Gerais
UnB	– Universidade de Brasília
URJ	– Universidade do Rio de Janeiro
USP	– Universidade de São Paulo

Resumo

A pesquisa propõe analisar a concepção filosófica e política de universidade presente no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932. O programa da Escola Nova foi um movimento defendido pelo grupo de intelectuais brasileiros conhecidos como Pioneiros. A proposta para a organização educacional era a favor da democratização do ensino brasileiro, mas, apesar disso, apresentou a universidade sob uma perspectiva elitizada. O cerne de nossa investigação é a interpretação de dois princípios aparentemente incongruentes presentes no mesmo programa educacional.

Ao analisarmos o discurso em prol da elitização da universidade dentro desse programa de "reconstrução da educação nacional", então comprometido com a ampliação da escola pública, laica e democrática, salientamos o nexos existente entre as proposições defendidas pelos Pioneiros e o contexto de modernização capitalista havida após a "Revolução" de 1930. O rearranjo social e político desencadeado nos anos trinta teve implicações diretas sobre a política educacional. Os princípios advogados pelos Pioneiros se confrontavam com as propostas de outras forças sociais, como, por exemplo, dos setores ligados às oligarquias rurais e à Igreja Católica, num contexto de "revolução passiva".

O princípio teórico-metodológico que conduziu nosso trabalho foi o da inexorável reciprocidade entre a prática (História) e a teoria (categorias conceituais). Na tentativa de compor uma análise mais fecunda, nos apoiamos nos conceitos de "revolução passiva" e "hegemonia", formulados pelo intelectual e político italiano Antonio Gramsci. Na malha conceitual gramsciana, a escola é uma importante instituição da sociedade civil, onde são travadas as disputas hegemônicas. À luz desses conceitos, procuramos analisar os motivos que tornaram as propostas para a organização da escola, no caso a universidade, tão emblemáticas e controversas, nos anos trinta.

Palavras-chave: Estado, universidade, Escola Nova, hegemonia, revolução passiva.

RESUMEN

En esta investigación se propone analizar la concepción filosófica y política de la universidad presente en el *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado en 1932. Dicho movimiento fue un movimiento defendido por los intelectuales brasileños conocidos como pioneros que proponían una organización educacional a favor de la democratización de la enseñanza brasileña. Sin embargo, se presentó la universidad bajo una perspectiva elitista. El cerne de nuestra investigación es la interpretación de dos principios aparentemente incongruentes presentes en el mismo programa educacional.

Al analizar el discurso en defensa del elitismo de la universidad dentro del programa de "reconstrucción de la educación" nacional - entonces comprometido con la ampliación de la escuela pública, laica y democrática-, hacemos hincapié en el nexo existente entre las proposiciones defendidas por los pioneros al contexto de modernización capitalista habida tras la "Revolución" de 1930. El rearrreglo social y político, desencadenado en los años treinta, tuvo implicaciones directas sobre la política educacional. Los principios defendidos por los pioneros, se confrontaban con las propuestas de otras fuerzas sociales como, por ejemplo, de los sectores vinculados a las oligarquías rurales y a la Iglesia Católica, en un contexto de revolución pasiva.

El principio teórico-metodológico que condujo nuestro trabajo fue el de la inexorable reciprocidad entre práctica (Historia) y teoría (categorías conceptuales). En el intento de hacer un análisis más fecundo, nos apoyamos en los conceptos de "revolución pasiva" y "hegemonía", formulados por el intelectual y político italiano Antonio Gramsci. Según los conceptos de Gramsci, la escuela es una importante institución de la sociedad civil, donde son trabadas las disputas hegemónicas. A la luz de esos conceptos, buscamos analizar los motivos que hicieron con que las propuestas para la organización de la escuela-en el caso de la universidad-, se volvieran tan emblemáticas y controversas en los años treinta.

Palabras clave: Estado, universidad, Escuela Nueva, hegemonía, revolución pasiva.

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	10
<u>CAPÍTULO I</u> - A universidade no programa da Escola Nova	21
1.1 – A tradição do ensino superior no Brasil	22
1.2 – As tensões no programa dos Pioneiros	37
<u>CAPÍTULO II</u> - O Brasil na passagem dos anos trinta	45
2.1 – As opções teórico-metodológicas	46
2.2 – Estado e poder nos idos de 1930	50
2.3 – A revolução passiva como categoria conceitual	60
<u>CAPÍTULO III</u> - Hegemonia e escola	86
3.1 – Hegemonia	88
3.2 – As disputas hegemônicas: liberais x católicos	100
<u>CAPÍTULO IV</u> - A expansão elitista da universidade	116
4.1 – Democratização x elitização: as controvérsias do discurso	119
4.2 – O Inquérito Problema Universitário Brasileiro: a ampliação do debate.....	154
4.3 – As crises da universidade: um diálogo entre os tempos	175
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	194
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	200

INTRODUÇÃO

A investigação do passado não é tarefa simples e imediata. Exige a sensibilidade e a astúcia do pesquisador, condições que, geralmente, só o tempo se encarrega de dar. Vasculhar as teias sociais passadas se constitui como um processo ininterrupto, tenso e inacabado. No entanto, sem essas tentativas de exame e reexame dos tempos idos, a compreensão do tempo presente correria o risco de ser falaciosa e, sobretudo, de perder significativos aspectos que integram a sua complexidade e relevância.

Em virtude das ressalvas acima, propomos uma forma de compreensão das raízes da universidade no Brasil, dada a vitalidade de seu passado no tempo presente. Essa "conexão temporal" serve, a nosso ver, para comprovar e elevar a importância histórica dessa instituição. Assim, o fenômeno de democratização da educação e elitização da universidade, a ampliação elitista, iniciou e norteou nossa empreitada acadêmica e intelectual, cujas bases se encontram na análise do emblemático documento de 1932 – o *Manifesto de Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, mais conhecido como *Manifesto dos Pioneiros*. Os expoentes dessa corrente educacional foram os intelectuais que ficaram conhecidos como Pioneiros.

A estratégia metodológica para a compreensão do problema proposto nesta dissertação, que foi o tenso fenômeno da ampliação elitista da universidade presente no programa educacional propalado pelos Pioneiros, foi composta por três etapas, que são inexoravelmente ligadas e interdependentes. Ao investigarmos o tempo passado, tivemos a preocupação, oportunamente observada por José Carlos Reis (2002, p. 12), de nos apoiar simultaneamente nos documentos, nos problemas e nos conceitos. Acreditamos que a conexão desses três elementos nos permita uma interpretação controlável racionalmente do objeto de pesquisa, de modo a atenuar o risco das análises historicamente inconsistentes.

Tendo clareza desse princípio metodológico, a primeira etapa do trabalho foi a aproximação das fontes documentais primárias; a segunda etapa foi o distanciamento das fontes em direção à conjuntura econômica, histórica e política da década de trinta; e a terceira etapa, finalmente, foi o distanciamento conceitual em busca da "lógica invisível", que não poderia ser percebida apenas pela leitura atenta das fontes primárias e, tampouco, com os fatos ligados à realidade histórica desencadeada no período pós-1930.

A primeira etapa implicou o apreço às fontes primárias na busca dos indícios presentes no *Manifesto dos Pioneiros* que apontassem as tensões relacionadas à universidade. Já dizia Francisco Iglésias (1999), um dos maiores historiadores das *Minas*, que a desatenção às possibilidades das fontes históricas, em suas linhas e entrelinhas, impede o trabalho historiográfico, tornando-o fruto de meras especulações. Os documentos servem como testemunhas, uma vez que a

eles direcionamos as nossas perguntas. De fato, as leituras do *Manifesto dos Pioneiros*, assim como dos demais documentos que analisamos no quarto capítulo, nos indicaram minúcias extremamente enriquecedoras daquele contexto. De acordo com Edward Carr (1996), as fontes históricas são matérias-primas mais para o historiador do que para a História, pois o pesquisador busca a compreensão de seus "problemas do passado" através seleção delas (as fontes). Carr considera a importância do pesquisador em relação aos fatos que estão presentes nas fontes históricas, na medida em que os "fatos não falam por si", falam apenas quando o historiador os aborda, os seleciona e os reorganiza. Consideramos, portanto, o documento histórico como o produto de um tempo, que é carregado de intencionalidade e da visão de mundo dos indivíduos que o produziram.

Assim, uma fase empírica fez parte desta pesquisa, pois se tornava premente buscar documentos que revelassem maiores detalhes sobre o debate em torno da universidade no contexto dos anos trinta. Pesquisamos, dentre outros, o arquivo da Associação Brasileira de Educação – a ABE, instituição situada na cidade do Rio de Janeiro. Lá encontramos um riquíssimo documento, o *Inquérito Problema Universitário Brasileiro*, que nos mostrou o acalorado debate que houve na segunda metade dos anos vinte e muito nos auxiliou na compreensão do problema central desta pesquisa.

Partimos, assim, para a segunda etapa da investigação, depois das leituras atenciosas das fontes e guiados pelo problema da democratização x elitização presente no documento de 1932. Diante do problema ali focalizado, o segundo

procedimento adotado foi compreender o panorama histórico das décadas de 1920 e 1930. Interessava-nos, especialmente, o momento da passagem de uma década para outra. Procuramos situar os sujeitos sociais na cena pública, evidenciando quais interesses estavam em voga e o que queria dizer a "nova reconfiguração da escola", no caso, através da universidade, naquele momento de modernização capitalista brasileira. Uma vez vencida a etapa de aproximação das fontes e do primeiro distanciamento, seguimos para o distanciamento conceitual.

A terceira etapa, que se constituiu como um "afastamento interpretativo", foi a construção dos laços existentes entre o discurso daqueles intelectuais – os Pioneiros – e a conjuntura social dos anos trinta. Tendo em vista o fato de que os caminhos da História são sinuosos e, tantas vezes, por demais obscuros, optamos pelo uso da "luz crepuscular", possibilidade heurística amplamente favorecida pela Filosofia. A "luz crepuscular", sob a ótica filosófica, ajuda na percepção dos nexos invisíveis, os quais ultrapassam as condições reais e evidentes. Poderíamos ilustrar a nossa "tentativa heurística" recorrendo à metáfora do filósofo alemão Friedrich Hegel, que em 1819, construiu a imagem do "pássaro de Minerva", o qual passa a noite (presente) reexaminando o dia (passado). Na metáfora *hegeliana*, a racionalidade e a tomada de consciência só podem ser alcançadas nas "sombras da noite", depois do dia vivido, momento em que o "pássaro da inteligência" inicia seu vôo crepuscular. Acreditamos, assim, que essa metáfora sirva para desenvolvermos o arremate e as ligações das argumentações defendidas nesta pesquisa. Acreditamos que o tempo que separa a proposta dos Pioneiros e o tempo presente traga um benefício analítico, pois a distância

cronológica pode servir como atenuante da “quentura do olhar” e dos fatos daquele momento da História brasileira.

Não poderíamos deixar de apontar uma recorrente dificuldade enfrentada no desenvolvimento desta investigação, que foi a falta de bibliografia na literatura educacional tratando do objeto de estudo aqui traçado. Os princípios políticos e filosóficos da universidade dentro do programa da Escola Nova não constituíram um debate entre diferentes vozes no campo da historiografia educacional. Apresentar e comparar diferentes vozes sobre o tema seria um aspecto amplamente benéfico para esta investigação, o que infelizmente não aconteceu.

Em virtude desses apontamentos, estruturamos a pesquisa do seguinte modo. No primeiro capítulo, expusemos a forma pela qual se deram os estudos superiores ao longo da História do Brasil, então restritos à elite que aqui ia se formando, às quais eram direcionadas a se graduar na Universidade de Coimbra, em Portugal. Apontamos os argumentos presentes na historiografia educacional que justificam o fato dessa modalidade de ensino ter sido criada tardiamente nas terras brasileiras. Em seguida, apresentamos o problema que se constitui como o cerne desta pesquisa – a elitização da universidade no programa da Escola Nova, em meio à “bandeira” hasteada em favor da democratização de todos os níveis de ensino. Exemplo disso foi a defesa da obrigatoriedade do Estado na oferta do ensino, o qual deveria oferecer uma educação laica, gratuita, mista e democrática. Princípios, aliás, que sustentam as premissas da escola pública. Então, procuramos investigar as bases nas quais os Pioneiros se apoiaram para elaborar uma proposta de universidade elitista. Assim, indagamos: será que aquela

proposta elitista destoava verdadeiramente do restante do programa educacional que eles tornaram público, através do *Manifesto dos Pioneiros*? Essa pergunta gerou nossa inquietude intelectual e motivou a execução da pesquisa.

No segundo capítulo, expusemos o contexto que levou à ruptura do Estado oligárquico e à progressiva construção do modelo de Estado pós-1930, que não mobilizava mais responsabilidades apenas com as oligarquias tradicionais. Tal modelo de Estado, capitaneado por Getúlio Vargas, passava a mediar a disputa pela hegemonia cultural e política das forças sociais que entraram na cena pública após a "Revolução" de 1930. Mas o processo de modernização das estruturas da sociedade brasileira e de afirmação do modo de produção capitalista não se deu a partir de rupturas com o passado, pois o lema que direcionou a ação das elites nacionais foi o de "conservar mudando", condição caracterizadora de uma modernização molecular e progressiva. As categorias conceituais que nos possibilitaram interpretar a reestruturação das forças sociais havida no período pós-1930 foram a via prussiana e a revolução passiva, conceitos que foram elaborados por Vladimir Lenin e Antonio Gramsci, respectivamente.

No terceiro capítulo, apresentamos as análises de Gramsci que culminaram na construção do conceito de hegemonia. Ele percebeu que a estratégia revolucionária usada pela classe operária contra a hegemonia da burguesia em âmbito europeu, ao longo do século XIX, deveria ser revigorada. Suas reflexões geraram uma nova concepção de Estado, significativamente diferente da concepção de Estado formulada por Marx. Gramsci ampliou a noção de Estado, apresentando-o como a soma da sociedade política e da sociedade civil, dando

ampla dinamicidade às disputas pela hegemonia cultural e política. Além disso, Gramsci atribuiu grande valor às dimensões culturais, aos seus órgãos e organizadores – à superestrutura. Para ele, as disputas hegemônicas haveriam de ser travadas na sociedade civil e necessitava de intermediadores – os intelectuais. Eles, como porta-vozes de determinadas "concepções de mundo", seriam imbuídos de construir a legitimação dos projetos e dos interesses dos grupos aos quais estavam vinculados sobre as massas e demais setores da sociedade, condição que acaba por implicar o surgimento de diversas tensões. No campo da cultura, propusemos compreender a organização da universidade advinda com o movimento da Escola Nova, destacando as disputas hegemônicas entre as diferentes forças sociais no Brasil na década de 1930. Tanto os Pioneiros quanto os católicos, através de seus líderes, dirigiram-se ao Estado e à sociedade brasileira, expressando as suas demandas para a política educacional nacional.

No quarto capítulo, analisamos o fenômeno da elitização da universidade naquela proposta educacional. Em vista disso, procuramos as respostas para as seguintes perguntas: a idéia de universidade formulada pelos Pioneiros levava em conta as mudanças sociais ocorridas nos anos trinta? Estavam em sintonia com as propostas do governo de Getúlio Vargas para os variados setores da vida pública? Assim, tentamos depreender, por meio do documento de 1932, a inquietação dos Pioneiros em relação ao desajuste da frágil e inadequada instituição universitária existente em virtude da nova estrutura produtiva que se formava no Brasil. A preparação de uma elite dirigente e técnica era necessária para a estruturação do setor industrial da economia brasileira, pois a

complexificação dos cargos e das funções passaria a ser uma premente demanda das forças ligadas à indústria.

Mas, se à universidade, no programa dos Pioneiros, caberia suprir a demanda posta, cabia-lhe também formar uma elite apta a “construir” e divulgar os valores democráticos, criando os seus devidos interlocutores: novamente, os intelectuais. Portanto, o tenso processo de democratização do sistema escolar e de elitização da universidade caminhou no mesmo sentido e não foram elementos auto-excludentes. Como se deu esse processo? Só foi possível analisarmos esta estranha simultaneidade quando a inserimos num contexto de revolução passiva, em que as mudanças sociais não se dão de maneira abrupta e em rompimento com os moldes sociais do passado.

No entanto, para ampliar a análise do nosso objeto de estudo precisávamos aferir quais seriam os mecanismos de seleção na admissão dos candidatos aos cursos universitários, de modo a ligar a idéia de elitização com a idéia de seleção. Optamos, então, por compreender a trajetória histórica do movimento escolanovista no plano internacional, cuja idéia de seletividade constituiu-se como um aspecto precioso e muito debatido. Como os Pioneiros “beberam nas fontes” filosóficas dos escolanovistas internacionais (especialmente Édouard Claparède e John Dewey), procuramos fazer a costura cautelosa do trinômio: universidade – formação de elites – seletividade.

Não deixamos de levar em conta as diretrizes do discurso oficial em relação às funções que a universidade deveria desempenhar no contexto do governo de Getúlio Vargas. Através do decreto sobre a reforma do ensino superior, o *Estatuto*

das Universidades Brasileiras, e do decreto que reorganizava o ensino secundário, ambos de abril de 1931 e assinados por Francisco Campos, procuramos compreender como estavam dispostos os instrumentos de seleção para o ingresso nos estudos universitários.

Dedicamos também espaço a um item que nos mostra que o debate acerca da universidade no Brasil, na passagem dos anos vinte aos anos trinta, não se restringiu, naturalmente, ao discurso dos Pioneiros. O *Manifesto dos Pioneiros* não inaugurou a tensão em torno da universidade. Na segunda metade dos anos vinte, através das Conferências Nacionais de Educação promovidas pela ABE, sugeriram propostas distintas para a estruturação do ensino superior. A ampliação do debate, através das diferentes vozes para a organização da universidade, pode ser representada pela primeira tese que, em 1927, expressou uma clara proposta para a universidade. Também dessa época é o *Inquérito Problema Universitário Brasileiro*, promovido entre 1927 e 1928 e publicado em 1929, documento que nos permitiu perceber que determinados setores sociais, já em 1928, polarizavam-se em torno das questões concernentes à estrutura da universidade no Brasil.

Arrematamos o quarto capítulo com as análises do sociólogo Boaventura de Souza Santos sobre as crises pelas quais as universidades têm passado, sobretudo nas últimas décadas. Estas crises ocorrem em função da necessidade de remodelação das estruturas dessa instituição diante das diretrizes seguidas pelas forças produtivas de diversos países, notadamente a partir da década de 1980. Santos pontua a crise de legitimidade, a crise de hegemonia e a crise institucional. A crise de legitimidade assume grande importância para nosso

estudo, pois diz respeito exatamente ao fenômeno estudado ao longo desta dissertação, que é a tensão presente no processo simultâneo de democratização e elitização do ensino superior. Muito atento aos problemas que envolvem as universidades em âmbito global, Santos amplia a discussão e aponta os caminhos pelos quais os atuais Estados têm seguido no sentido de apaziguar as crises que pressionam a universidade, as sociedades e os Estados. A nosso ver, as análises de Santos muito contribuem para este trabalho, na medida em que partem da idéia de que as crises relacionadas à organização das universidades, em âmbito mundial, estão intimamente relacionadas à reestruturação dos amplos setores das sociedades, tal como aconteceu no Brasil dos anos trinta.

Nas considerações finais, retomamos a trajetória percorrida nesta investigação, de modo a revitalizar o papel do passado, numa perspectiva hermenêutica, como forma indispensável à cognição dos problemas presentes. Voltamos nosso olhar para o engendrado contexto dos anos trinta, o qual aglutinou a discussão em torno da universidade, na modesta tentativa de extrair deste recuo histórico algumas respostas e algumas perguntas. Procuramos investigar as raízes elitistas da universidade brasileira no momento de construção e operacionalização do aparato institucional-burocrático do Estado brasileiro, empreendido por Getúlio Vargas. Nesse período da História brasileira estão as heranças de boa parte do formato ideológico e político das atuais instituições universitárias. Nessa época, os embriões da dualidade das instituições escolares já existiam, condição que contribuiu significativamente para postular a

hierarquização da estrutura social atual e, especialmente, da educação superior brasileira.

CAPÍTULO I

A universidade no programa da Escola Nova

O objetivo deste capítulo é apresentar a proposta de organização da universidade, dentro do programa da Escola Nova, que está consubstanciada no *Manifesto dos Pioneiros*. O programa da Escola Nova, como está documentado na literatura educacional¹, pretendia democratizar a educação brasileira, como uma espécie de "bandeira da educação pública". A discussão sobre a universidade estava em consonância com os objetivos de democratização da escola? Eis a questão que orienta a nossa pesquisa.

Verificamos que embora sejam intensos os debates e as interpretações em torno desse programa educacional, a relação entre a universidade e a democratização da educação é ainda aspecto aberto à investigação. Percebemos que a comunidade acadêmica tem se debruçado sobre diversos aspectos inerentes à universidade, como por exemplo, o impacto das reformas atuais sobre a autonomia das universidades públicas; a mercantilização do ensino superior brasileiro; a diminuição de investimentos públicos voltados para a pesquisa e

¹ A esse respeito, ver Paiva (1973), Soares (2003), Araújo (2004), Xavier (2004), dentre outros.

extensão e vários outros assuntos essenciais para vida plena das universidades brasileiras.

No entanto, o levantamento bibliográfico realizado demonstrou a inexistência de estudos sobre a universidade inserida no escolanovismo². De modo geral, as pesquisas que tratam da universidade nesse período privilegiam mais a dimensão histórica do que a dimensão política e filosófica.

Mas, para compreendermos os aspectos relacionados às bases políticas e filosóficas da universidade naquele momento, é necessário situar os seus antecedentes históricos. Com esse intuito, apresentamos um panorama da tradição universitária no Brasil até o primeiro quartel do século XX. Objetivamos, com esse recuo, clarear o choque que se dá na passagem dos anos vinte aos anos trinta do século XX, entre o modelo de ensino superior que existia àquela época e os novos modelos propostos para esse nível de ensino pela Escola Nova.

1.1 - A tradição do ensino superior no Brasil

Desde a chegada dos navios lusitanos à América Portuguesa até o início do século XIX, a elite luso-brasileira que foi se formando tinha como prática realizar seus estudos universitários na Universidade de Coimbra, em Portugal. Os brasileiros que iam para lá se graduar não eram considerados estrangeiros, mas

² A pesquisa bibliográfica realizada indicou que a universidade tem sido foco de diversas pesquisas, sobretudo no momento presente. Acreditamos que isso se deva em função das reformas pelas quais têm passado o sistema de ensino superior brasileiro. Assim, os estudos em andamento têm privilegiado uma abordagem dos problemas atuais ligados a essa instituição. Contudo, não encontramos pesquisas em andamento contemplando a universidade na década de 1930, inclusive nas visitas aos portais eletrônicos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e ao portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

sim cidadãos portugueses nascidos no Brasil e podiam até mesmo chegar ao cobiçado cargo de professor daquela universidade. Até o século XVIII, cerca de 2.500 jovens brasileiros formaram-se na universidade lusitana, nos cursos de Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia (Teixeira, 1989, p. 65).

Anísio Teixeira³, um dos Pioneiros da Escola Nova, empenhou-se em analisar o processo de formação da universidade brasileira, tomando como ponto de partida a colonização empreendida pelos portugueses no Brasil. Quando estes conquistadores aqui aportaram estavam imbuídos de dois grandes objetivos: o primeiro era a exploração comercial como uma forma de expandir o Estado português em terras tão vastas, utilizando-se, de imediato, do processo de escravização dos indígenas. O segundo objetivo, que Anísio Teixeira denominou como "cruzada católica-cristã dos jesuítas", visava à construção de "uma paralela estrutura eclesiástica, que objetivava a expansão do catolicismo às terras da América". Esse fato, segundo ele, transformou o processo de colonização brasileira em uma extraordinária experiência educacional (Teixeira, 1989, pp. 56-57).

A experiência educacional limitada ao ensino da religião, tal como se caracterizou a missão civilizadora européia, tinha um público muito específico.

³ Neste item apresentamos apenas um panorama histórico da universidade brasileira, cujas análises feitas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, intelectuais ligados aos princípios da Escola Nova, têm caráter essencialmente historiográfico. As abordagens feitas por Luiz Antônio Cunha (1986) e Maria de Lourdes Fávero (1980) e (2000), dentre outras, são similares às interpretações propostas pelos dois Pioneiros. Optamos, portanto, por incluir a abordagem dos dois citados intelectuais escolanovistas pela sua importância para o pensamento educacional brasileiro. Destacamos que aqui, diferentemente do item 1.2, não os focalizaremos como portadores do discurso escolanovista, mas sim como importantes intelectuais estreitamente ligados à educação, os quais analisaram a questão da universidade sob uma perspectiva historiográfica.

Num primeiro momento, os índios e, mais tarde, os negros, que aportaram nas terras brasileiras como escravos. Eles deveriam se converter aos paradigmas defendidos pelos padres jesuítas, a quem coube a missão de catequização dos infiéis e de "dar apoio religioso aos colonos" (Cunha, 1986, p. 24).

Anísio Teixeira destacou a importância do movimento da Reforma Protestante para a crise do domínio católico na Europa, dando lugar ao esforço da Igreja em propagar o catolicismo no território colonial, objetivando "conquistar" novos membros aos seus ideais religiosos em contraposição ao Protestantismo (Teixeira, 1969, p. 244). Desse modo, a difusão dos princípios católicos no Brasil colonial, que se deu especialmente por meio da educação, foi uma forma dessa instituição religiosa tentar conter a crise de hegemonia pela qual passava em âmbito europeu.

Um outro Pioneiro que analisou a história da universidade no Brasil é Fernando de Azevedo⁴. Ao focalizar o impacto da propagação dos valores religiosos na formação da "cultura nacional", ele considerou que foram tão fortes a intimidade e a constância entre o desenvolvimento da religião no Brasil e a vida intelectual, nos três primeiros séculos, que não se pode separar um aspecto do outro (Azevedo, 1963, p. 243). Em sua opinião, foi inegável a influência das instituições religiosas sobre o desenvolvimento das instituições de ensino no Brasil colonial.

A expansão e a imposição dos valores sociais ligados à prática católica representavam os pilares que sustentavam o domínio da metrópole lusitana.

⁴ Azevedo (1963, pp. 241-276).

Naquele contexto, a metrópole buscava impedir as possibilidades de autonomia colonial, tendo sido negada a permissão para que aqui se instalassem a *tipografia*, a *imprensa* e a *universidade*. Dessa forma, a colônia brasileira ficaria em estreita dependência em relação à Portugal, pois a nobreza local, assim como o clero e o grupo de burocratas e letrados dependiam da instituição universitária de Coimbra para se formarem (Teixeira, 1989, p. 56).

Em virtude disso, tanto Anísio Teixeira quanto Fernando de Azevedo ressaltaram o papel do aparato de repressão utilizado pela metrópole portuguesa para que aqui não se desenvolvessem elementos de uma "cultura nacional". Os dois Pioneiros também destacaram que com essas atitudes cerceadoras do Estado português não foi propiciada, por exemplo, a formação de uma elite intelectual local, através da existência de universidades.

As dificuldades para que fossem instaladas instituições universitárias no Brasil colonial estão, também, relacionadas a outros fatores. Dentre eles, Luiz Antônio Cunha (1986) referiu-se às disputas travadas em Portugal, entre os jesuítas e a Universidade de Coimbra, e a "questão racial" na Colônia. Em relação às disputas ocorridas entre os jesuítas e os intelectuais ligados à Universidade de Coimbra, o autor fez a seguinte observação:

Os jesuítas fundaram um colégio em Évora, em 1551, como alternativa e em oposição aos estudos de Coimbra que, por sua vez, impediu que ele surgisse logo como universidade. Apesar da bula papal de 1558, instituindo o Colégio de Évora como universidade de direito pontifício, foi só em 1573 que ele foi equiparado à Universidade de Coimbra, por determinação real (Cunha, 1986, pp. 32-33, nota 21).

De acordo com Cunha (1986), a rivalidade entre os jesuítas e a elite ligada à Universidade de Coimbra representava a competição pelo monopólio dos estudos superiores. Mas mais que isso, pois significava a luta da burocracia coimbrense pela sua própria sobrevivência, que via seu poder ser, progressivamente, reduzido. Segundo o referido autor, simultaneamente ao reconhecimento do rei à universidade dos jesuítas – o Real Colégio de Évora – a Coroa portuguesa também passou aos religiosos a administração do Colégio das Artes de Coimbra. Com essas medidas, o poder dos jesuítas foi significativamente fortalecido, ou seja, ao ampliar o espaço desses religiosos em relação aos estudos superiores, o Estado português restringiu o poder da burocracia de Coimbra ligada àquela universidade⁵. Essa circunstância aumentava, inegavelmente, os impasses entre esses dois segmentos sociais, representando uma disputa pela hegemonia cultural e política no contexto do século XVII, em Portugal.

Essas disputas tiveram reflexos no Brasil colonial. Na segunda metade do século XVII, por exemplo, a Câmara Municipal da Bahia enviou requerimentos ao rei de Portugal pedindo a equivalência entre os graus acadêmicos conferidos pelo Colégio da Bahia aos do Colégio de Évora. O rei de Portugal consultou dirigentes da Universidade de Coimbra sobre o problema e eles se manifestaram

⁵ Desde meados do século XVI até meados do século XVIII, numa extensão cronológica que ultrapassou os duzentos anos, o sistema de ensino lusitano esteve quase totalmente sob a influência da Companhia de Jesus, começando por uma apropriação tímida e modesta, que pouco a pouco foi se alargando até abarcar o país inteiro. Nos graus de ensino que hoje designamos por primário e secundário, a ação dos jesuítas foi direta, exercida em grande número de escolas, algumas das quais alcançaram fama, como o Colégio das Artes, em Coimbra. Sua ação foi direta também no ensino universitário, exercendo influência decisiva sobre a Universidade de Évora, instituição criada pela própria Companhia de Jesus, como dissemos anteriormente, e a Universidade de Coimbra (Cunha, 1986).

desfavoravelmente. De acordo com Cunha (1986, p. 32), essa posição desfavorável diante da equivalência entre as duas instituições se constituía como mais um elemento de manutenção dos privilégios da metrópole em relação ao ensino superior.

Outra condição para que a metrópole portuguesa não criasse uma universidade no Brasil colônia, segundo Cunha (1986, p. 33), está relacionada ao fator racial. Quando o padre jesuíta Antônio de Oliveira solicitou ao ministro do rei de Portugal a equivalência dos cursos oferecidos pelo Colégio da Bahia aos de Coimbra, obteve uma resposta negativa, à qual foi baseada na "questão racial". Para o ministro, existia na Bahia a resistência dos brancos à mistura entre seus filhos e os "moços pardos" nos espaços escolares. Assim, reconhecer a equivalência dos cursos do Colégio da Bahia como cursos superiores representaria o mesmo que admitir aos pardos ascenderem ao mesmo grau acadêmico que os brancos⁶. Com isso, mais uma vez fica evidente a dificuldade de criação de universidades no Brasil, pois ela significaria uma extensão desse privilégio metropolitano aos pardos da colônia brasileira.

Em meio às tantas dificuldades que impediam a implantação de escolas de estudos superiores nas terras coloniais, passaram-se trezentos anos da História

⁶ Para nós, essa argumentação do ministro português parece ser um deslocamento do problema em relação ao ensino superior no Brasil. A nosso ver, a questão não era "racial", mas sim a tentativa do rei em se manter numa posição aparentemente neutra. Essa "neutralidade" poderia evitar animosidades entre ele, a Companhia de Jesus e a burocracia ligada à Universidade de Coimbra. Ao receber a solicitação do padre jesuíta para a equivalência dos cursos superiores, o ministro, em meio à disputa entre jesuítas e coimbrenses, alegou que se tratava de um fator interno brasileiro. Dessa forma, o Estado português manter-se-ia isento nesse conflito entre jesuítas e coimbrenses.

brasileira. Por conseguinte, em 1800, o Brasil ainda não tinha nenhuma escola superior, nenhuma universidade e nenhuma faculdade (Tobias, s/d, p. 465)⁷. A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, assim como a necessidade de formação de burocratas representou uma *possibilidade* de estruturação de um sistema de ensino superior no território brasileiro (Cunha, 1986, p. 67). Contudo, não foi isso que aconteceu.

Maria de Lourdes Fávero (2000, pp. 18-19) também assinalou o persistente fracasso das tentativas de criação de universidades no período colonial e monárquico, fazendo com que a instalação de um sistema universitário no Brasil fosse demasiadamente tardia. Essas constantes tentativas de frustrar o nascimento de universidades no Brasil serviram para evidenciar uma política metropolitana cerceadora das iniciativas que pudessem criar elementos de independência cultural e política colonial⁸. Ainda de acordo com a autora, mesmo quando o Brasil se tornou sede da Monarquia lusitana não foram criadas universidades, mas sim apenas algumas escolas superiores de caráter

⁷ Conforme José Lopes (2000, p. 09), cerca de duas dezenas de projetos para implantação de universidade no espaço colonial brasileiro não lograram êxito. Um exemplo dessa situação é apresentado por José Antônio Tobias (s/d), segundo o qual surgiram várias propostas para a criação dessas instituições no Brasil, como por exemplo, a Universidade do Brasil (1592); a Universidade de Maurício de Nassau (1637-1644); a Universidade dos Inconfidentes (1789), dentre outras.

⁸ Convêm destacar que a opção metropolitana em restringir elementos que possibilitassem autonomia (sobretudo, autonomia intelectual) no território colonial se justifica, na medida em que as tentativas de resistência à dominação lusitana foram muitas. Embora esses movimentos e rebeliões representassem interesses localizados, não constituindo, assim, aspirações que refletiam um interesse coletivo, eles geraram uma forte sensação de insegurança e instabilidade na metrópole. Como exemplo de um desses episódios, citamos a Inconfidência Mineira (1789), que tinha a nítida proposta de criação de uma universidade na província de Minas Gerais. De acordo com os *Autos da Devassa da Inconfidência Mineira*: “Todos os conjurados e amotinadores pretendiam fazer desta Capitania de Minas Gerais uma República, (...), cuja capital havia de ser a Vila Rica (...) e que se havia de fundar na mesma República, *Universidade*, (...)” (Cf. Tobias, s/d, p. 213).

essencialmente profissionalizante, com vistas a fornecer profissionais para o Estado e profissionais liberais (Fávero, 2000, p. 19).

A vinda da família real para o Brasil, no início do século XIX, criou condições para a instalação de "uma Escola de Cirurgia, Academias Militares, Escola de Belas-Artes, Museu e Biblioteca Nacional e Jardim Botânico (...)". No entanto, "não se fala em universidade" (Teixeira, 1989, p. 67 *passim*). Assim, não obstante a chegada da família real tenha favorecido a estruturação de instituições e órgãos ligados a uma esfera cultural e intelectual mais ativa no período imperial, especialmente na cidade do Rio de Janeiro, tal impulso não significou o avanço da discussão ligada à necessidade de universidades no país, uma vez que princípios como investigação pura e produção de conhecimento, nas diversas áreas do saber, foram sistematicamente negligenciados.

Na interpretação de Tobias (s/d, pp. 166-170), o aparecimento tardio do ensino superior, a restrição à oferta de cursos profissionalizantes e a difusão de faculdades isoladas, ao invés de universidades, configuraram uma "originalidade negativa" dessa modalidade de ensino no Brasil, quando comparado à Europa, aos Estados Unidos, à América Espanhola e ao Canadá.

No que tange à América Espanhola e à América Portuguesa, José Murilo de Carvalho (2004, p. 23) estabeleceu uma comparação sobre a expansão do ensino superior nesses espaços coloniais. Na parte espanhola da América, existiam 23 universidades, sendo três no México, nas quais até o final do período colonial formaram-se aproximadamente 150 mil pessoas. Na parte portuguesa, os poucos estudantes brasileiros que quisessem prosseguir os estudos deveriam recorrer à

Universidade de Coimbra que, entre 1772 e 1872, havia recebido apenas 1.242 estudantes. A demanda das elites brasileiras pelos estudos superiores era, portanto, crescente, tendo em vista a insuficiência da Universidade de Coimbra em atender aos estudantes aptos a ingressar nos estudos superiores.

As informações apresentadas por Carvalho reforçam o questionamento de Anísio Teixeira sobre a inexistência de um sistema universitário no Brasil diante da evidente demanda para a criação de universidades. Por que tal fato ainda tardava a acontecer? Qual o motivo da recusa do Estado em criar universidades em território brasileiro?

Anísio Teixeira (1989, p. 67) apresentou algumas interpretações para explicar o problema. Para ele, o primeiro aspecto que justifica a ausência de iniciativas para criar universidades no Brasil relaciona-se à histórica submissão da "cultura nacional" à cultura portuguesa, que se expressava no hábito de consumir a cultura criada no exterior, sobretudo pela Universidade de Coimbra. Nessa linha de argumentação, ele considerou que tal submissão acabou criando o sentimento de que na terra brasileira não haveria as bases para os cursos mais "amplos e desinteressados⁹ da universidade".

O segundo aspecto analisado por Anísio Teixeira (1989) diz respeito à desvalorização dos cursos ofertados pela Universidade de Coimbra, os quais eram vistos por parte da elite colonial como fúteis e obsoletos, quando os comparava com os de outras universidades européias. O processo de decadência da

⁹ O termo "cursos desinteressados" é usado para apresentar os cursos ligados ao aprofundamento do conhecimento e dos elementos culturais e que não têm um fim profissional estabelecido. Como exemplo de "áreas de estudo desinteressada" poderíamos citar o estudo das línguas, da música, da filosofia.

Universidade de Coimbra, que até a Reforma Pombalina era a referência de universidade para a elite brasileira¹⁰, parecia ratificar uma tradição antiuniversitária. Mesmo depois dessa reforma¹¹ prevalecia no imaginário da elite brasileira a idéia de uma universidade escolástica, enrijecida nos valores medievais, o que a tornava desnecessária e obsoleta.

Essa desvalorização dos cursos oferecidos pela Universidade de Coimbra poderia ter sido um estímulo para criação de universidades nas terras brasileiras, todavia, não foi isso que aconteceu. A solução adotada foi o estímulo à implantação das escolas isoladas profissionais, o que acabou redundando na tendência de caracterizar tais escolas superiores, como as de Direito, Engenharia e Medicina, como um sistema de ensino superior. Em vista da tendência desarticulada e essencialmente profissionalizante, Anísio Teixeira indagou: será que havíamos optado *conscientemente* por essa forma de organização, em detrimento do que se poderia chamar de ensino escolástico ou clássico? (*Idem*, 1989, p. 67).

¹⁰ Fernando de Azevedo chama essa elite de “elite artificial”, uma vez que sua formação na Universidade de Coimbra era dada em “seus cursos acanhados e livrescos, de apostilas, glosas e comentários, antes um aparelho de esterilização mental do que um fator de progresso intelectual e científico” (*Idem*, 1963, p. 251).

¹¹ Os valores escolásticos prevaleceram na Universidade de Coimbra até Marquês de Pombal se tornar ministro português, em 1750. A Reforma Pombalina implicou a expulsão dos jesuítas das terras brasileiras em 1759, com a perda da influência deles na administração desta universidade lusitana. Houve uma significativa reforma nas estruturas universitárias, entre 1764-8, manifestando, sobretudo, um grande interesse pelas ciências da natureza, que se encontravam tão afastadas do ensino universitário. Esta instituição passou por um processo de rompimento com os paradigmas escolásticos para “ensaiar os primeiros passos para a modernização de seu ensino, num movimento que corresponderia, a rigor, ao do espírito do Renascimento, revivido pelo Iluminismo do século XVIII”. Com Pombal há um progressivo fortalecimento do poder real. Os novos valores propalados pela universidade portuguesa reformada exerceram forte influência sobre a elite intelectual brasileira, que ainda se formava em Coimbra. Para maiores detalhes sobre a Reforma Pombalina e as questões ligadas à educação, ver Villalta (1999).

Assim, a falta de iniciativa em criar universidades no Brasil¹², ele prossegue, resultaria da convergência entre um claro "sentimento de inferioridade" dos brasileiros, os quais se julgavam incapazes de criá-las e mantê-las, associada à idéia das escolas puramente profissionais como universidades de cultura. Tratava-se de uma falsa imagem dos cursos ligados ao exercício profissional, considerados "escolas práticas e duramente utilitárias" como "universidades de cultura", o que foi um imenso equívoco que muito ajudou a retardar a implantação do ensino superior nos moldes universitários. Essa simulação da existência de universidade configuraria, portanto, uma solução substitutiva, compensatória e menos pretensiosa para atender às demandas pela criação de universidades no país (Teixeira, 1989, pp. 66-68 *passim*). Desse modo, as escolas superiores profissionais ganharam equivocadamente o *status* de universidade.

A concepção de universidade como um conjunto de escolas superiores isoladas, construída no século XIX, foi a referência que continuou a prevalecer no início do século XX. Essa tradição de ensino superior desarticulado e profissionalizante trouxe conseqüências negativas para a formação da nossa "cultura nacional". Em âmbito europeu, as universidades já ingressaram no século XIX (alemã – de Humboldt, a francesa e a inglesa) passando por significativas reformas, o que possibilitou que se tornassem instrumentos capazes de "nutrir e dirigir" as suas respectivas culturas nacionais.

¹² São vários os sujeitos dessa "falta de iniciativa". Desde o período imperial havia a tradição, no Brasil, de que a educação competia à sociedade e ao indivíduo, e não ao Estado, como uma obrigação. Essa tradição prevaleceu também na República Velha. Assim, a função pública do Estado reduzia-se "a regular e promover a atividade privada". O governo federal, portanto, autorizava e regulava as escolas superiores, que eram predominantemente privadas (Teixeira, 1989; Cunha, 1986).

Essas reformas possibilitaram-nas empreender com vigor o desenvolvimento de elementos da cultura interna (estudo profundo da língua vernácula e de estudos históricos simultaneamente aos estudos que geravam o progresso científico, etc.). As universidades européias, naquele contexto, haviam rompido, portanto, com a cultura universalista da tradição medieval (Teixeira, 1989, p. 95). Nesse caso, seguíamos o caminho oposto ao do "Velho Mundo", porque os estudos dos elementos internos brasileiros (música, literatura, história, etc.) eram mantinhos ainda de forma muito incipiente.

As conseqüências negativas para o ensino secundário e superior também foram graves, pois houve uma profunda desarticulação entre esses dois níveis de ensino. Enquanto as escolas superiores eram predominantemente profissionais, as escolas de ensino secundário eram de tipo clássico e acadêmico, condição que implicava uma perigosa lacuna. A partir dessa idéia, Anísio Teixeira sintetizou o problema: onde seriam preparados os professores para esses dois níveis de ensino? (*Idem*, 1989, pp. 94-95).

Nas primeiras décadas da República Velha, o descompasso entre as escolas superiores e as de nível secundário criou a defasagem na formação de professores, seja no campo das humanidades, seja no campo dos conhecimentos técnicos e profissionais. Por isso, a sobrevivência da cultura humanista, que predominava no ensino secundário, deveu-se, em grande parte, ao esforço autodidata dos professores, uma vez que o nível superior de ensino não contemplava os "assuntos ligados às humanidades". Já em relação aos cursos superiores de natureza profissional, a formação do corpo docente estava limitada

a uma "cultura profissional da ciência aplicada", como fica claro na passagem a seguir:

Era tão grave a lacuna, que certas deformações seriam inevitáveis. Uma delas, sem dúvida, foi a relativa perda do caráter profissional das próprias escolas profissionais. As escolas superiores isoladas perderam seu caráter estritamente profissional e tenderam a se fazer escolas gerais de cultura jurídica e social (as de direito), de cultura biológica e médica geral (as de medicina), de cultura matemática, física e de engenharia politécnica (as de engenharia). Faltando a formação intelectual acadêmica, pelos estudos sistemáticos *desinteressados*, não tinha como o brasileiro obter a chamada *cultura acadêmica*, que lhe daria a verdadeira disciplina intelectual dos estudos avançados em qualquer campo de cultura especializada ou geral (Teixeira, 1989, p. 94-96).

A falta dessa cultura acadêmica, que só poderia ser sanada com a criação de universidades, tornou-se um incontestável problema na década de 1920. Assim, mesmo em meio a tantas adversidades para o desenvolvimento de um sistema universitário integrado, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) em 1920, a primeira instituição de ensino superior que assumiu o *status* universidade. A nova universidade resultou da reunião das faculdades federais de Direito, de Engenharia e de Medicina. A Universidade de Minas Gerais (UMG) foi criada nos mesmos moldes, em 1927, e resultou da junção dos três tipos de faculdades citados acima, somando-se ainda à de Farmácia e de Odontologia, que já existiam em Belo Horizonte. Essa técnica de aglutinação das faculdades profissionais pré-existentes serviu como modelo para a criação dessas duas universidades que surgiram ao longo dos anos vinte (Cunha, 2000, pp. 162-163).

No entanto, fica patente a debilidade dessas duas universidades criadas através do sistema de aglutinação de faculdades pré-existentes. Tanto é assim

que o Conselho Universitário, constituído pelos diretores das faculdades integrantes e por dois professores catedráticos de cada uma delas, tinha caráter meramente simbólico. A designação dos diretores de cada faculdade, assim como dos reitores dessas universidades, dava-se a partir da escolha do presidente da República.

Sob outra ótica, diferente da de Cunha, Fernando de Azevedo (1976, pp. 187-188) considerou que a criação da UMG, dada pelo Decreto de 07 de setembro de 1927 e por iniciativa de Francisco Mendes Pimentel, trouxe uma medida importante quando comparada à criação da URJ. Pelo referido dispositivo legal, segundo Fernando de Azevedo, houve certa ampliação na autonomia administrativa e didática, apoiada em um conjunto patrimonial composto por uma grande propriedade imóvel e um significativo fundo de apólices do Estado.

Contudo, Fernando de Azevedo destacou que o padrão de desarticulação do ensino superior permaneceu incólume, uma vez que só em 1934 teria havido a fundação de uma universidade calcada em "novo espírito e uma organização nova", que foi a Universidade de São Paulo (USP) (Azevedo, 1976, p. 188, nota 26). Com a criação da USP foram estabelecidas duas condições até então inéditas para a constituição de uma universidade: a incorporação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que passaria a constituir a "medula" da universidade paulista e o compromisso com a pesquisa científica e os estudos desinteressados.

Como tentamos evidenciar, a educação superior no Brasil até a década de 1920 se deu de forma desarticulada. Os debates travados em torno das questões ligadas à inexistência de um sistema de ensino superior, nos idos dos anos vinte,

aconteciam dentro de um ambiente econômico, social e político de crise das estruturas oligárquicas do modelo de Estado brasileiro¹³ daquela época.

Dessa forma, o modelo de universidade adotado na década de 1920 representava uma estrutura incipiente e ainda bastante débil no que tange às questões administrativas, pedagógicas e filosóficas. O cenário social no qual estava inserida a universidade brasileira nutria um tenso embate ideológico entre as diferentes forças sociais, que se atritavam quanto às funções sociais e políticas dessa instituição.

Em síntese, a ausência da universidade dificultava, portanto, as possibilidades de formação da elite intelectual brasileira, capaz de "pensar" os problemas nacionais e direcionar os rumos políticos do país, de acordo com a tônica dos analistas do período. Como vemos, mesmo quando apenas traçam a trajetória histórica da universidade no Brasil, os dois Pioneiros – Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo – não deixam de considerar a universidade como a "locomotiva" dos demais segmentos da "cultura nacional". Para eles, a idéia de "cultura nacional" estaria atrelada à existência da cultura acadêmica, o que, a nosso ver, parece ser uma interpretação polêmica. Em determinados momentos da análise de Anísio Teixeira (1989) há quase uma simultaneidade semântica entre as duas expressões "cultura nacional" e "cultura acadêmica", o que, destacamos, não lhe subtraem outros méritos.

Achamos, assim, problemática a tranqüilidade com a qual esse importante intelectual brasileiro se referiu ao termo "cultura nacional" durante o período

¹³ Esses aspectos serão discutidos no capítulo II.

colonial de nossa História. A nosso ver, o primeiro perigo é entender a universidade como a propulsora da cultura de uma nação. Não há dúvidas de que a universidade é um organismo de cultura, porém não de forma monopolizada, ou seja, naturalmente, a cultura de um povo ultrapassa imensamente esta instituição. O segundo perigo é usar o termo "nacional" ao analisar o período colonial. É quase um consenso na historiografia brasileira o fato de que a idéia de nacionalidade começa a se desenvolver ao longo do século XIX¹⁴. Portanto, nos parece que poderia haver uma inadequação terminológica ao analisar o período colonial utilizando-se do termo "nacional". Embora seja essa uma discussão muito relevante e instigante, não nos deteremos nela para não nos afastarmos do nosso objeto de estudo.

1.2 - As tensões no programa dos Pioneiros

A proposta para a universidade brasileira, dentro do programa da Escola Nova, expressa uma concepção de educação – e evidentemente de sociedade – em tensão com outras propostas presentes nos anos vinte e trinta, da República Velha. Outras proposições para a organização do sistema universitário brasileiro já haviam aparecido na cena pública, sobretudo na segunda metade da década de

¹⁴ Ver, por exemplo, Carvalho (1999) e (2003).

1920, momento em que esses debates envolveram e polarizaram o cerne da intelectualidade brasileira daquela época¹⁵.

O *Manifesto dos Pioneiros* é um documento histórico e público que representou a posição de inúmeros educadores e intelectuais brasileiros frente às questões educacionais em evidência naquele período, com o intuito de "renová-las". Pode ser considerado como um documento emblemático na história da educação nacional, na medida em que "consagra a luta e o debate em torno da democratização do acesso à educação". Sua importância se traduz "pelas repercussões geradas nos desdobramentos dos acirrados debates sobre a educação", na época de sua publicação e por todos os anos que se seguiram (Xavier *et al*, 2004, p. 08).

No *Manifesto dos Pioneiros* foram expostas as bases filosóficas e políticas para a "renovação da educação nacional", contendo uma determinada concepção de universidade, cujas premissas apresentaremos a seguir. De acordo com os intelectuais da corrente escolanovista, existe uma estreita relação entre a educação e a "concepção de vida" (ou filosofia predominante) em cada época, em cada sociedade. Assim, eles formularam as proposições para organizar a educação no Brasil, relacionando-as às mudanças de natureza econômica e social presentes naquele momento de transição. Tanto a educação como as condições econômicas nacionais deveriam, assim, caminhar do mesmo lado, no mesmo passo, como mostra a seguinte passagem:

¹⁵ As variadas propostas para a organização do sistema de ensino superior, que emergiram na segunda metade dos anos vinte estão presentes no documento *Inquérito Problema Universitário Brasileiro*, que será analisado no capítulo IV desta pesquisa.

(...) se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e às iniciativas que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (...) depois de 43 anos de regime republicano, (...). (...) se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido (...) não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, 1932, p. 33).

Como vemos, eram inegáveis as preocupações deles com as reformas educacionais, às quais deveriam acompanhar os rumos que o país enfrentava naquele momento. O "novo Brasil" dependia da reorganização na estrutura das forças sociais, em que a hegemonia dos princípios tradicionais, representados pelas oligarquias rurais e pelo ideário católico, fosse progressivamente substituída pela hegemonia dos grupos industriais, urbanos e "modernos". Para a realização do "novo Brasil" e para a solução dos grandes problemas ligados à nação e a educação, urgia

criar e organizar o nosso aparelho de cultura, para habilitar as novas gerações a enfrentá-los e a resolvê-los, numa época em que se acentua por toda parte a intervenção da ciência na direção dos negócios públicos, entregues até então ao instinto dos povos e ao capricho dos governos (*Manifesto...*, 1932, p. 14).

Na perspectiva do grupo de "renovadores de 1932", a educação era uma questão vital naquele momento de superação das estruturas "velhas" e "arcaicas" da sociedade, na medida em que habilitaria as novas gerações a enfrentar tamanha incumbência. Os males que perpetuavam o atraso de nossas instituições (educacionais e políticas, dentre outras) estavam ligados, segundo os Pioneiros,

aos valores propalados pela "escola tradicional", designada também como "escola do passado". Os princípios filosóficos dessa "escola ultrapassada" agravavam a perniciosa indisciplina mental e moral predominante na sociedade brasileira (*Manifesto...*, 1932, p. 17). Como pudemos depreender desse documento de 1932, os líderes escolanovistas formularam críticas contundentes ao modelo "velho" de escola, modelo este que se nutria do conluio existente entre as matrizes da política oligárquica e das premissas da Igreja Católica.

Nesse quadro de tensão entre o "novo" e o "velho", a criação e a estruturação do "aparelho de cultura nacional", segundo os Pioneiros, seria tarefa árdua, uma vez que "a cultura, como a ciência, exige uma iniciação. Não se improvisa o observador, de espírito científico". Daí o problema da inconsistência "cultura nacional", já que "a ausência de contato com as fontes universitárias, em que se forma a verdadeira disciplina filosófica e científica; se amplia, se enriquece e se renova a cultura geral" (*Manifesto...*, 1932, pp. 16-17, grifo nosso). Em outras palavras, a universidade assumia papel muito importante na reorganização da cultura. Isso se daria na medida em que, para os Pioneiros, sem a universidade, seria inviável criar as bases da "cultura nacional". Como consta no *Manifesto dos Pioneiros*, os problemas da educação estavam absolutamente ligados aos demais problemas nacionais, e exigiam um tratamento diferente do que era dado até então. As disputas políticas davam-se "em torno do poder", e quase nunca "em torno dos problemas" (*Manifesto...*, 1932, p. 18).

Em meio às ávidas disputas pelo poder, eram vários os impasses relacionados à questão do ensino superior, que negligenciava a criação de

instituições destinadas à formação humanista (Filosofia, Ciências Sociais, Letras etc.). Um outro sério problema era a ausência total de uma cultura acadêmica e de pesquisa científica nas duas instituições universitárias então existentes, a URJ e a UMG. Além disso, o sistema educacional encontrava-se fragmentado, faltando um "espírito filosófico e científico" para resolver os problemas da organização escolar (*Manifesto...*, 1932, p. 34). A ampliação do papel da universidade dentro da sociedade foi defendida, cabendo-lhe a tríplice função: a) elaboração de ciência (investigação); b) docente (transmissora de conhecimento – ciência já feita); c) vulgarização, popularização da ciência e das artes (através da extensão universitária).

Diante da desarticulação do ensino superior, os Pioneiros propuseram o seu redimensionamento, defendendo a pesquisa científica como o "sistema nervoso da Universidade" e a formação das elites intelectuais nacionais. Sustentavam a abrangência do ensino universitário aos diversos campos do saber, o que favoreceria a difusão das "concepções de mundo". Assim, a universidade configurava-se como um espaço genuíno de elaboração e propagação de valores, um espaço legítimo e democrático para os formadores de opinião,

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, *inteiramente gratuita*, como as demais, deve atender, de fato, não somente a formação *profissional e técnica*, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimento humano (*Manifesto...*, 1932, p. 62, grifo nosso).

E ainda,

A organização das Universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe *criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos*, é que podemos obter (...) intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e *nas lutas* (...) (*Manifesto...*, 1932, pp. 63-64, grifo nosso).

Essas passagens nos permitem perceber a valorização da universidade dentro da sociedade, em consonância com princípios de democratização desse nível de ensino. Os Pioneiros advogavam a gratuidade, a laicidade, a obrigatoriedade e a co-educação do ensino, como dissemos anteriormente, sendo que a educação deveria "se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado" (*Manifesto...*, 1932, p. 46). Eles reconheciam as limitações do Estado em fornecê-la como monopólio, o que permitia, evidentemente, a permanência das instituições privadas de ensino.

No *Manifesto dos Pioneiros* foi feita uma ressalva aos mecanismos de seleção adotados pela escola, os quais seriam os instrumentos para se compor às elites nacionais. Para os Pioneiros,

o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente "por diferenciação econômica" (...). Essa seleção que se deve processar não por "diferenciação econômica", mas "pela diferenciação de todas as capacidades", (...), *mediante a ação biológica e funcional* (...) de suas aptidões naturais (*Manifesto...*, 1932, p. 65, grifo nosso).

Eles defendiam a introdução de mecanismos que fossem capazes de detectar a "ação biológica e funcional", as "aptidões naturais"¹⁶. Portanto, ao mesmo tempo em que os Pioneiros sustentavam a democratização do ensino e

¹⁶ A partir do movimento da Escola Nova, foram desenvolvidos os testes psicológicos como mecanismo para selecionar indivíduos com maiores "aptidões naturais" que viriam a compor as elites técnicas e culturais (Soares, 2003. p. 77).

criticavam a dualidade escolar¹⁷, defendiam outros processos de seleção. Como eles próprios afirmaram na citação anterior, a seleção na escola deveria se realizar "pela diferenciação de todas as capacidades", "*mediante a ação biológica e funcional*". Assim, como afirma Rosemary Dore Soares (2003, p. 77), a concepção de escola dos Pioneiros não eliminou a dualidade escolar, que eles próprios criticavam, apenas dava a essa dualidade uma "nova roupagem".

A perspectiva da elitização da universidade apareceu por meio dos seguintes aspectos: a restrição do ensino superior aos "melhores" e "mais capazes"; a formação das elites de pensadores, técnicos e educadores; e acesso à educação superior aos cidadãos que tivessem vontade e aptidão para o nível universitário.

A despeito da proposta de ampliação e gratuidade do ensino universitário, sua organização permaneceria como um privilégio dos "mais capazes". Mas quais seriam os critérios usados para avaliar os indivíduos que eram os "mais capazes", os "mais aptos"? Como os princípios democráticos conviviam com as diretrizes elitistas presentes no documento? Tornar a universidade um espaço de formação de elites seria, de fato, paradoxal à idéia de democratização dos vários níveis educacionais? Qual papel os intelectuais oriundos de diferentes orientações ideológicas e políticas assumem dentro desse debate?

Como já dissemos, as questões educacionais estão concatenadas aos aspectos econômicos, sociais, históricos e políticos daquele contexto brasileiro. Pretendemos, portanto, interpretar o fenômeno simultâneo de ampliação e

¹⁷ O termo "dualidade escolar" será analisado no capítulo IV.

elitização da universidade no programa da Escola Nova, assim como também compreender as disputas presentes no *Manifesto dos Pioneiros*. Entretanto, essa interpretação só é possível a partir da construção do nexos existente entre o problema apontado - democratização x elitização da universidade – à conjuntura brasileira dos anos trinta. Nessa empreitada, nos apoiaremos nas matrizes metodológicas e conceituais gramscianas para orientar nossa análise.

CAPÍTULO II

O Brasil na passagem dos anos trinta

No capítulo anterior, discutimos a tradição do ensino superior no Brasil, abordando os impasses que retardaram o surgimento de universidades. Em seguida, com base no *Manifesto dos Pioneiros*, apresentamos o objeto de pesquisa norteador do nosso estudo, que são as tensões presentes neste documento de 1932, focalizando a proposta para organização das universidades brasileiras. Em que medida a democratização do ensino e a elitização dos estudos superiores representariam uma tensão? Isto representa uma contradição?

A compreensão dessa problemática requer o aprofundamento do quadro histórico dos anos trinta, sob a ótica de um consistente referencial teórico como forma de potencializar a análise que a questão exige. Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar o contexto em que as formulações dos Pioneiros foram engendradas. Partimos do princípio da inexorável simultaneidade entre os caminhos seguidos nos diversos setores da política nacional e os debates ligados às questões educacionais que entram na cena pública naquele momento. Porém, a elucidação dos meandros do amplo cenário de disputas pela hegemonia cultural

e política acontecida nos anos trinta, depende, a nosso ver, da ligação estabelecida entre a realidade passada (História) e as chaves interpretativas.

O uso das chaves de interpretação facilita a construção das lógicas que envolvem as informações e os episódios históricos de então. Os conceitos, nesse caso, funcionam como uma espécie de "lente de aumento", permitindo vir à tona os "fatos implícitos", os "fatos calados" existentes nas teias sociais da época. Isso se justifica na medida em que as propostas dos Pioneiros entram na arena política num importante momento de transição da História brasileira. Aliás, momento tão marcante que a divide em "antes" e "depois" de 1930 (Cândido, 1984).

Desse modo, o percurso teórico-metodológico que optamos seguir levou em consideração que os métodos adotados nos caminhos de produção do conhecimento ultrapassam as meras técnicas ou os instrumentos de compreensão científica, como observa Soares (2001, p. 19). Explicitaremos, portanto, as opções teórico-metodológicas que julgamos mais adequadas ao tratamento desse objeto de pesquisa, delimitando o quadro conceitual que sustentará o nosso desenvolvimento analítico. Para tanto, será retomada a relação que imputamos existir entre a História (a prática) e a Filosofia (a teoria), logo na introdução deste trabalho.

2.1 - As opções teórico-metodológicas

As questões concernentes aos métodos são caras para o êxito de quaisquer investigações científicas. De acordo com Soares (2003, p. 64), as

variadas interpretações sobre a amplitude do programa da Escola Nova relacionam-se, fundamentalmente, com as diferentes metodologias pelas quais são estabelecidas as relações entre os níveis lógico e histórico na construção do conhecimento.

As metodologias de pesquisa, sob essa ótica, são "concepções de mundo" e têm em seu cerne as dimensões sociais, históricas e políticas, não podendo ser neutras e imparciais. Sendo uma "concepção de mundo", as metodologias representam um determinado modo de "olhar" a realidade e de refletir sobre ela (Soares, 2001, pp. 18-9).

Daí resulta a relação inexorável entre a História e a Filosofia na produção de conhecimento, caminho este que requer a utilização de instrumentos científicos adequados para a cognição de determinados problemas. Essa relação tem como base o pressuposto de que a lógica (teoria) nos permite a compreensão do real, sendo que o real constitui-se a partir do movimento histórico. Conseqüentemente, a realidade (História) apresenta suas especificidades e está circunscrita num ininterrupto processo de transformação, pois "na pesquisa científica, entendida como busca de apreensão do real como atividade social, como movimento histórico, há nexos profundos entre Filosofia, dimensão conceitual, e História, concebida como a atividade dos sujeitos sociais na produção do real" (Soares, 2003, p. 64).

Tal discussão esteve muito presente nos estudos do filósofo e político italiano Antonio Gramsci, para quem

(...) existe uma adesão completa da teoria à prática (...). Se se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se neste sentido: de construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, *tornando a prática mais homogênea, coerente*, eficiente em todos os seus elementos (...) dada uma certa posição teórica, no sentido de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação. *A identificação entre teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional* (Gramsci, 1991, pp. 51-52, grifo nosso).

A simultaneidade entre a teoria e a prática apontada acima se faz ainda mais necessária, como analisa o intelectual da Sardenha (1991), nos momentos históricos de transição. Nos movimentos de transformação, as forças práticas (por nós entendidas como forças sociais) que irrompem demandam a sua própria legitimação, objetivando tornarem-se forças mais eficientes e expansivas. Nessa busca por legitimação, aumentam também os programas teóricos, que por sua vez pleiteiam sua justificação realista. Assim, os novos programas teóricos tornam-se reais e práticos – se justificam um ao outro, de modo a compor um todo dialético (Gramsci, 1991, p. 52).

Preocupado com o mecanismo de reciprocidade entre a teoria e a prática, os quais constituem uma unidade imanente ao movimento histórico, Gramsci inspirou-se nas reflexões marxianas e assim formulou dois princípios metodológicos essenciais, como consta na seguinte passagem:

1) o de que o conceito, sendo resultado do pensamento, não produz realidade e 2) o de que a realidade em movimento é a síntese do pensamento (Filosofia) e da atividade dos homens (História). Somente por meio da dialética entre estes dois termos – teoria e prática – a realidade pode ser conhecida (Soares, 2003, p. 67).

A construção do conhecimento, a partir do método dialético, pode ser alcançada na medida em que a compreensão da realidade só acontece em virtude da compreensão da totalidade integrada do fenômeno social, o que compõe o cerne do método dialético. O método dialético deve ser aqui entendido como um conjunto de premissas metodológicas, cuja formulação foi feita por "Marx e Engels num contexto de fortes tensões entre correntes de pensamento dominantes em sua época, como o materialismo e o idealismo, com as quais ambos polemizaram e procuraram superá-las" (Soares, 2001, p. 26).

O método dialético parte da necessidade de que o estudo do real se dê de forma coesa, uma vez que o "todo dialético" está concatenado à criação do todo e da unidade, sendo que a unidade deve ser concebida como o conjunto das contradições e de suas gêneses. Não implica em nenhum momento, e nem poderia, a neutralidade dos sujeitos sociais na construção do processo de conhecimento.

Nessa perspectiva metodológica, também ficam expressos os entes de conexão entre as "concepções de mundo" e os instrumentos científicos, os quais são elementos intrínsecos. Por conseqüência, são evidenciadas as dimensões sociais, históricas e políticas no processo de conhecimento da realidade social (Schaff, 1978).

Partindo do princípio de integração entre a dimensão conceitual e a dimensão empírica, no qual salientamos a importância de se "costurar" a História aos conceitos interpretativos na análise dos fenômenos sociais, é que

pretendemos "ler" o problema da elitização da universidade no programa da Escola Nova. Para tanto, é premente que a "costura" entre as propostas educacionais dos Pioneiros se dê concomitantemente à compreensão do contexto de reconfiguração das estruturas de poder na passagem dos anos vinte aos trinta no Brasil. Partiremos agora, portanto, para a apresentação e interpretação dessa reconfiguração das forças sociais no período posterior à "Revolução" de 1930.

2.2 - Estado e poder no Brasil nos idos de 1930

Os acontecimentos do ano 1930 representaram, inegavelmente, um marco na nossa História republicana. Como diria Cândido, o movimento "revolucionário" de outubro daquele ano "não foi o começo absoluto e nem uma causa primeira e mecânica, porque na História não há dessas coisas" (1984, p. 27). Dessa forma, os eventos de 1930 tiveram, naturalmente, raízes e frutos. Não há, portanto, como compreender de forma integrada os impasses relacionados às questões educacionais sem antes situarmos o significado dos embates travados naquele contexto de passagem à ordem burguesa capitalista no Brasil.

Desse modo, no intuito de analisarmos o contexto histórico de decadência das oligarquias rurais e de ascensão da burguesia industrial e urbana a partir das chaves conceituais gramscianas, julgamos necessário apresentar o cenário que propiciou o acontecimento da "Revolução" de 1930. Segundo Luiz Werneck Vianna (2004, p. 43), esse movimento que abalou os anos trinta, porém, "sem nada abalar", teve sua origem configurada nos movimentos que sacudiram a

década de 1920, nas crises que limitaram o domínio das oligarquias tradicionais na cena pública brasileira. Todavia, como poderia um movimento que "tudo mudou sem nada mudar", na expressão cunhada por Vianna (2004), dividir a História do Brasil em antes e depois, como bem observou Cândido (1984)?

No decênio de 1920, e num período um pouco anterior a ele, aconteceram eventos históricos que tiveram profundas repercussões nos anos que se seguiram. As mudanças nacionais ocorridas nos anos trinta nasceram e se desenvolveram nas primeiras décadas republicanas. Paulatinamente, a sociedade começava a se organizar e a manifestar o seu descontentamento com as benesses do Estado brasileiro em favor das oligarquias cafeeiras.

Octávio Ianni (1984, p. 200) ressaltou dois fenômenos históricos como indicadores da *crise política* pela qual passava o Estado oligárquico nos quinze últimos anos da República Velha: as greves que tomaram força a partir de 1917 e o Movimento Tenentista. Para ele, a crise oligárquica já se configurava desde 1917, com a eclosão das primeiras greves gerais da nossa História, notadamente na cidade de São Paulo. Em julho daquele ano, uma greve geral sacudiu a capital paulista, tendo mobilizado número expressivo de trabalhadores ligados às atividades industriais e manufatureiras. Com a emergência desse movimento urbano, estabeleceu-se um confronto violento entre os operários¹⁸, que estavam sob a influência do movimento anarquista nacional e internacional, e o Estado.

¹⁸ Em 1906, com a fundação da Confederação Operária Brasileira (COB), já se esboçava a mobilização do operariado brasileiro, por iniciativa dos sindicatos de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul.

A repressão imediata do governo ao movimento grevista chegou a envolver uma tropa de sete mil milicianos para mostrar o quanto a questão social, como expressão das demandas sociais, seria tratada como uma "questão de polícia", para fazer jus à notória expressão do ex-presidente Washington Luís¹⁹. Além disso, a estratégia de repressão governamental usada posteriormente como tentativa de desestruturar o movimento dos trabalhadores foi a perseguição aos jornais operários. Os jornais do movimento operário representavam a medula desse movimento por servirem como um espaço privilegiado de difusão cultural e de conquista de adeptos às ideologias anarquistas e socialistas²⁰. Portanto, aqui salientamos os trabalhadores urbanos como sujeitos sociais que, progressivamente, passaram a pressionar sua entrada no cenário político brasileiro.

Já o Tenentismo, como indica Ianni (1984, p. 200), também serviu como movimento político-militar de oposição às estruturas do Estado oligárquico, cuja

¹⁹ O trecho a seguir, que sistematiza parte da pauta de reivindicações dos operários do movimento grevista de 1917, nos permite perceber que as demandas ali presentes eram destinadas ao Estado, que estava comprometido com as oligarquias rurais, e não propriamente aos proprietários das indústrias nas quais eles eram empregados. Conforme Everardo Dias (1977, p. 229): "Os representantes das ligas operárias, das corporações em greve e das associações político-sociais (...) expõem as aspirações de toda a população (...) considerando a insuficiência do Estado no providenciar de outra forma que não seja pela repressão violenta, tornam públicos os fins imediatos que a atual agitação se propõe (...):

1º Que sejam postas em liberdade todas as pessoas detidas por motivo de greve.

2º Que seja respeitado do modo mais absoluto o direito de associação para os trabalhadores (...)". As outras reclamações presentes no documento diziam respeito a demandas que só poderiam ser regulamentadas através de disposições legais, às quais deveriam ser tomadas pelo próprio Estado, por exemplo:

"3º Que nenhum operário seja dispensado por haver participado ativa e ostensivamente no movimento grevista.

4º Que seja abolida de fato a exploração do trabalho de menores de 14 anos nas fábricas, oficinas (...)" (Dias, 1977). Como vemos, as demandas desses trabalhadores refletiam a necessidade de um reposicionamento do Estado diante das questões sociais que emergiam naquele contexto. Por isso as demandas eram direcionadas, sobretudo, ao Estado.

²⁰ Para o aprofundamento dessa questão, ver Dias (1977, pp. 50-52).

delimitação temporal compreende o período que vai de 1922 a 1935. Apresentaremos os impactos do Movimento Tenentista nas estruturas políticas no período que antecede à "Revolução" de 1930, uma vez que, de acordo com o historiador Boris Fausto, esse movimento apresentou duas fases distintas. "Antes de 1930, o tenentismo foi um movimento de rebeldia contra o governo da República; depois de 1930, os 'tenentes' entraram no governo e procuraram lhe dar um rumo que promovesse seus objetivos" (Fausto, 2002, p. 307). Nesse momento, trataremos do Tenentismo na sua primeira fase, qual seja, o período que antecede à "Revolução" de 1930.

O Movimento Tenentista foi composto por parte dos jovens do baixo e médio oficialato do Exército, tendo surgido da insatisfação desse segmento militar mediante condições relacionadas ao exercício de suas funções (baixos salários, lenta ascensão de patentes, falta de armamentos, etc.) e da postura do governo federal em relação à instituição militar.

A participação na Guerra do Paraguai (1864-1870) fez com que o Exército brasileiro se tornasse mais estável e ganhasse certa coesão interna, assim como também a intervenção efetiva no movimento de Proclamação da República (1889), uma vez que ambos os casos propiciaram à instituição militar ocupar um espaço maior na cena política. Contudo, no decorrer das primeiras décadas republicanas, o Exército não exerceu poder político efetivo, tendo sido sistematicamente aliado dos processos de tomadas de decisões. Esta circunstância gerou o incômodo dos oficiais que enxergavam a dívida do Estado oligárquico para com os militares, que outrora haviam dado-lhe apoio na implantação do sistema republicano (Pinheiro,

1975). Dessa forma, os "tenentes" iniciaram oposição armada aos princípios da política das oligarquias e defenderam determinados pontos, como por exemplo: voto secreto; "saneamento político nacional", que seria uma espécie de repúdio à corrupção e fraudes eleitorais; valorização das Forças Armadas; obrigatoriedade do ensino primário e profissional, dentre outros.

Julgamos importante destacar que o Movimento Tenentista não seguia uma determinada linha ideológica, tal como o movimento grevista iniciado em 1917, o qual caminhava em sintonia com os princípios anarquistas e socialistas que estavam tão presentes em países europeus, como a Itália e a Espanha, por exemplo. Embora os "tenentes" fizessem incisivas críticas ao modelo de Estado vigente, que naquele contexto marginalizava o Exército, não chegaram a formular um programa político alternativo ao *status quo*. Para explicar a inconsistência ideológica do movimento, Fausto afirma que "os tenentes agiram muito e falaram pouco", sendo que a "restrição da fala é um indício forte de que, nos anos 20, eles não tinham uma proposta clara de reformulação política"²¹ (Fausto, 2002, p. 314).

Em julho de 1922, sem a adesão da alta oficialidade, os "tenentes" se rebelaram no Forte de Copacabana, de modo a mostrar toda a insatisfação desse segmento militar com a política nacional. Este episódio ficou conhecido como "Os 18 do Forte". Dois anos depois, teve início a Revolução de 1924, ainda sob o comando dos tenentes, cujo objetivo era derrubar o então presidente Artur Bernardes, pois ele representava a personificação do poder das oligarquias (Aggio

²¹ A argumentação acerca da inexistência de um programa político dentro do Movimento Tenentista pode ser encontrada em Fausto (2002, pp. 313-315).

et al, 2002, p. 17). Embora tenha sido vencido pelas forças do governo federal, o movimento de 1924 chegou a controlar a cidade de São Paulo por duas semanas.

A Revolução de 1924 gerou frutos, pois dela originou-se a Coluna Prestes, que, liderada por Luís Carlos Prestes, percorreu o interior do país denunciando as misérias do Brasil rural, como um ataque frontal às conseqüências de um governo voltado para os interesses das elites tradicionais e oligárquicas (Aggio *et al*, 2002, p. 17). Mesmo respaldando as causas ligadas às camadas populares, a "Grande Marcha" (1925-1927) não conseguiu arregimentar a simpatia e apoio das massas.

Assim como os trabalhadores urbanos, através das greves, esse movimento militar pode ser considerado a representação das demandas de um grupo de sujeitos sociais que também passavam a pressionar o Estado, em prol de suas entradas na cena política.

Outro evento que colaborou para o enfraquecimento do modelo de Estado predominante até o final dos anos vinte foi o Movimento Modernista de 1922. Este movimento pode ser considerado um indicador da *crise cultural-artística* (e também política) pela qual passava a sociedade oligárquica. As idéias modernistas não eram voltadas apenas para as questões da estética e das artes, mas também para a sociedade e a política.

Composta por intelectuais brasileiros ligados às artes e à cultura, a Semana de Arte Moderna²² desencadeou o movimento que, sob a influência da vanguarda

²² A Semana de Arte Moderna aconteceu no Teatro Municipal de São Paulo, entre 11 e 18 fevereiro de 1922. Foi organizada e contou com a participação de intelectuais e artistas da época, como, por exemplo: Mário de Andrade, Graça Aranha, Manuel Bandeira, Oswald de Andrade (literatura); Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Rubens Borba de Moraes (artes

artística e cultural européia, propôs novos padrões para as artes e para a linguagem. Alguns pontos tornaram-se o cerne do movimento, como, por exemplo: a valorização da cotidianidade como recusa à idealização do real; a valorização do popular e do grotesco como contraposição ao falso refinamento academicista; a deformação do natural como fator construtivo e o uso de linguagem mais informal nas produções literárias (Lafetá, 2000). Representava, portanto, uma tentativa de rompimento com as estruturas sociais do passado, o que já dava indícios do início da tensão entre o "velho" e o "novo". A tomada de consciência da realidade brasileira, por parte dessa intelectualidade, era uma condição urgente naquele contexto histórico. Nas palavras de Mário de Andrade,

Manifestado especialmente pela arte, mas manchando também com violência os costumes sociais e políticos, o movimento modernista foi o prenunciador, o preparador e por muitas partes o criador de um estado de espírito nacional. A transformação do mundo, com o enfraquecimento dos grandes impérios, com a prática européia de novos ideais políticos, a rapidez dos transportes e mil e uma outras causas internacionais, bem como o desenvolvimento da consciência americana e brasileira, os progressos internos da técnica e da educação, impunham a criação de um espírito novo e exigiam a reavaliação e mesmo a remodelação da inteligência nacional. Isto foi o movimento modernista, de que a Semana de Arte Moderna ficou sendo o brado coletivo²³.

Logo, o rompimento desse movimento expressou duas condições importantes para pensarmos o contexto dos anos vinte e o processo desestruturação dos valores oligárquicos. A primeira condição que devemos

plásticas); Maestro Heitor Villa-Lobos, Guiomar Novais, Ernâni Braga, Frutuoso Viana (música), dentre outros.

²³ Trecho da conferência de Mário de Andrade, intitulada "O Movimento Modernista", promovida pela Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, em 30 de abril de 1942.

perceber é que a "Semana de 22" ultrapassou uma crítica artística coletiva, constituindo-se como uma manifestação ampla sobre a sociedade, a cultura e a política. A segunda condição que, a nosso ver, merece destaque é o fato de os vanguardistas daquele movimento estarem em sintonia com as discussões que se desenvolviam nos Estados Unidos e na Europa (Lafetá, 2000). Isto é, a intelectualidade brasileira acompanhava os amplos debates que aconteciam no plano internacional, como também foi o caso dos Pioneiros em relação ao movimento escolanovista em âmbito europeu.

No Brasil, ao final da década de vinte e a partir do Movimento Modernista, emergiu a seguinte distinção, quanto à postura nacionalista tão alardeada com a Semana de 22: de um lado, consolidou-se um grupo ligado ao nacionalismo crítico, comprometido com a análise e a interpretação da realidade brasileira, em sintonia política com as ideologias de esquerda; de outro lado, um nacionalismo ufanista, exagerado, cujas afinidades políticas alinhavam-se às correntes políticas de extrema direita, como é o caso de Plínio Salgado (Lafetá, 2000).

Para finalizar a apresentação do quadro de enfraquecimento das estruturas oligárquicas, discutiremos adiante as questões ligadas à economia, que se situam mais ao final do decênio de 1920. A *crise econômica* assolou o mercado mundial e teve conseqüências diretas sobre o domínio dos setores agrários no Brasil, notadamente sobre o café, que representava mais de 50% do valor das exportações brasileiras desde as primeiras décadas republicanas. Porém, nos anos que antecederam à crise de 1929, iniciada com a quebra da Bolsa de Nova York, o produto já assumia mais de 70% do que saía do país (Ianni, 1984, p. 198).

Com a retração das exportações, em vista da queda no valor e no volume das matérias-primas dos países dependentes e da adoção de medidas de protecionismo alfandegário por parte dos países centrais nas trocas internacionais, não houve o escoamento esperado da safra do café brasileiro a partir de 1929²⁴ (Ianni, 1984, p. 197). Como consequência, os estoques acumularam-se, em função do não-escoamento do produto e do aumento da produção, fazendo com que o governo e os cafeicultores arcassem com o prejuízo. Na tentativa de valorizar o produto no mercado nacional e internacional, os excedentes foram queimados, tendo o governo brasileiro restituído aos cafeicultores parte do valor do café incinerado com a intenção de manter a política de defesa dos interesses dos grandes cafeicultores (Ianni, 1984, p. 197).

Apesar de ter procurado manter essa política favorecedora dos interesses dos produtores de café, o então presidente Washington Luiz viu-se numa situação delicada, uma vez que o seu programa governamental de estabilização financeira havia sido planejado e implementado num quadro de ascensão das exportações do produto. A crise econômica era, portanto, inevitável.

Para tentar fugir dos impactos de uma crise dessas proporções, os grandes cafeicultores, sobretudo os de São Paulo e Minas Gerais, buscaram ajuda nos governos estaduais. Por conseguinte, os governos estaduais tentaram obter recursos na esfera federal e passaram a pressionar a reformulação da política de

²⁴ O impacto da crise econômica mundial no setor cafeeiro brasileiro foi descrito da seguinte maneira por Ianni: "O café, pois, que contribuiu, na exportação de 1929, com 71%, foi o mais vitimado com os seus preços baixos, de outubro em diante, em cerca de 40%. De fato, o valor das exportações brasileiras caíra de modo drástico. Em 1928, elas haviam alcançado mais de 97 milhões de libras esterlinas, ao passo que em 1935 atingiam o seu ponto mais baixo, com pouco mais de 33 milhões de libras esterlinas. Em suma, nesses anos o valor das exportações brasileiras caíra cerca de sessenta por cento" (Ianni, 1984, p. 197).

defesa do café. Entrementes, Washington Luiz preferiu manter os compromissos assumidos em plano nacional e internacional antes da emergência da crise econômica, negando auxílio financeiro aos pedidos de créditos dos cafeicultores (Ianni, 1984, p. 199).

A recusa de auxílios financeiros desencadeou animosidades entre esses produtores rurais, que naquele momento contavam com o apoio dos governos estaduais, e o governo federal. Como conseqüência, o governo federal deixou de agregar o apoio das oligarquias rurais ao sistema político central. Assim,

não só o governo Washington Luiz, mas também o estilo de governo oligárquico vigente nas primeiras décadas do século vinte fora discutido e contestado (...) numa época de crise, [em que] mesclam-se e desenvolvem-se os processos políticos e econômicos (Ianni, 1984, p. 199).

A partir do cenário descrito, a confluência entre a *crise política* (o fortalecimento das greves e o Movimento Tenentista), a *crise cultural-artística* (com a emergência do Movimento Modernista) e a *crise econômica* põem em xeque a domínio do setor cafeeiro, que historicamente mantinha-se sob os auspícios do Estado oligárquico. O fim desse modelo de Estado era, portanto, premente. Como decorrência desse quadro, no decorrer da década de 1930 o "poder político não foi mais exercido em termos exclusivos. Desde então, plantadores e exportadores de café tiveram de repartir o poder político com outros grupos sociais" (Ianni, 1984, p. 201). As condições necessárias para a passagem do "Brasil agrário e tradicional" para o "Brasil industrial e moderno" já tinham

iniciado, portanto, seu processo de gestação. A interpretação desse momento de transição conduzirá o texto que propomos adiante.

2.3 - A revolução passiva como categoria conceitual

Uma cuidadosa análise acerca da modernização brasileira empreendida no período pós-1930 foi feita por Vianna (1978). Sua tese central é a de que, nos países de desenvolvimento capitalista tardio, em que a implantação da ordem mercantil-burguesa não se fez acompanhar do triunfo político da burguesia e também não foi precedida pela ruptura revolucionária das estruturas tradicionais, a passagem à ordem capitalista deu-se por meio de um processo de "revolução sem revolução", como é o caso do Brasil.

Conduzido pelos conceitos de "via prussiana" e de "revolução passiva", os quais foram formulados respectivamente por Lenin e por Gramsci, Vianna construiu uma rica chave interpretativa daquela realidade brasileira. Tomando como base os estudos desenvolvidos por Lenin acerca das questões agrárias na Rússia²⁵, Vianna destacou que a principal característica de uma determinada formação social está na dependência da forma "como a burguesia encaminha a resolução da questão agrária e das vicissitudes da realização desse encaminhamento" (1978, p. 128). A passagem do mundo agrário ao modo de produção capitalista pode acontecer por dois caminhos diferentes, que são a "via prussiana" e o seu oposto, o modelo norte-americano. Conforme Vianna:

²⁵ Para maiores detalhes sobre o conceito de via prussiana, ver Lenin (1980).

O primeiro [a "via prussiana"] corresponderia à situação em que a modernização e o capitalismo transformam a economia feudal – e se poderia dizer de forma mais geral, as relações sociais agrárias – tendo como agente decisivo a *grande propriedade de renda da terra*. A liquidação das antigas relações de propriedade no campo não se faz num só processo, mas por uma adaptação progressiva, mais lenta nuns casos do que noutros, ao capitalismo. O tipo norte-americano depende de uma articulação diversa, em que a *pequena propriedade camponesa* joga um peso considerável, acabando por 'eliminar revolucionariamente a excrecência (*sic*) do latifúndio feudal do organismo social', e se desenvolvendo a partir daí em direção à economia capitalista. (Vianna, 1978, p. 128, grifo nosso).

No caso da Alemanha, o caminho seguido foi diferente de outras nações européias, como a Inglaterra e a França, no que diz respeito ao seu processo de unificação nacional. Essas duas nações iniciaram os seus processos de unificação nacional desde a época das monarquias absolutistas, fortalecendo-os com a emergência das revoluções democrático-burguesas ocorridas no século XVIII. Já a Alemanha, assim como Itália, conduziu seu processo de unificação de modo que quase ao final do século XIX ainda não havia se constituído como uma nação. Desse modo, a especificidade do caso da Alemanha quanto ao processo de unificação a distingue das demais nações européias, tendo sido realizada sob a direção da Prússia, através da "via prussiana" (Soares, 2000, p. 276).

Também baseada nas análises de Lenin, Soares destacou que na "via prussiana" de modernização capitalista os protagonistas do processo são as elites agrárias, constituindo uma "revolução pelo alto", de modo que a passagem à ordem burguesa engendrou-se sob a forma reacionária. Assim, no contexto de unificação alemã, as elites agrárias – os *junkers* – permaneceram no poder "em face da debilidade da burguesia industrial, que estabelecendo compromissos com

a nobreza feudal, fará enormes concessões aos proprietários de terra, muito maiores do que a classe capitalista já havia feito historicamente em outros países" (Soares, 2000, p. 276).

Vianna (1978) apresentou também a proposta de Barrington Moore, que sistematizou três caminhos possíveis neste momento de passagem do mundo pré-industrial para o mundo industrial. O primeiro caminho é a via *burguesa-revolucionária*, expressa por meio da Revolução Puritana (Inglaterra), da Revolução Francesa e da Guerra de Secessão (Estados Unidos). Nesses três movimentos, os "assaltos político-militares" partiram de grupos sociais que já tinham suas bases econômicas fortalecidas o suficiente para que fossem grupos independentes das estruturas agrárias, tendo como desdobramento uma política democrática. A *transição burguesa sob via reacionária* é o segundo caminho, a exemplo da Alemanha, do Japão e da Itália, constituindo os movimentos conhecidos como "revoluções pelo alto". Nele, o processo de modernização mantém as formas autoritárias de controle social e tem como liderança as próprias elites agrárias tradicionais. O último modelo de Barrington Moore, conforme apresenta Vianna, é "representado pelos casos da União Soviética e da China, em que as grandes burguesias agrárias teriam bloqueado o desenvolvimento dos grupos comerciais e industriais", o que eliminaria o processo de modernização capitalista (Vianna, 1978, p. 129-130).

Embora existam divergências entre as chaves interpretativas propostas por Lenin e Barrington Moore, concernentes à questão da passagem do modo agrário para o modo de produção capitalista, delas podemos extrair o "caminho prussiano,

expresso também na fórmula de 'revolução pelo alto', que são elementos preciosos para a compreensão da modernização havida no Brasil, pós-30" (Vianna, 1978, p. 130).

Já na malha conceitual formulada por Gramsci, o "transformismo" representa uma das formas históricas de "revolução passiva" ou "revolução pelo alto". Ao analisar a unificação nacional italiana e a formação daquele Estado burguês, o movimento conhecido como *Risorgimento*²⁶ teve lugar privilegiado nos estudos de Gramsci. Naquele momento, o intelectual italiano tinha como preocupação central explicar o processo de formação tardia do Estado italiano e de definir os traços essenciais da passagem do capitalismo para sua fase monopolista (Coutinho, 2003, pp. 197-9).

Conforme Ademilson Soares (2005), a História italiana já havia conhecido o "terror" no final do século XVIII. A tentativa da burguesia italiana em constituir uma República malogrou, episódio que ficou conhecido como Revolução Napolitana (1798-1799). Na ocasião, os grupos monarquistas e os demais grupos dominantes venceram as forças liberais e executaram todos os líderes burgueses do movimento, que claramente agiram sob as influências bem-sucedidas dos revolucionários franceses. A derrota da burguesia, naquele evento, marcaria a história do capitalismo italiano, pois a partir daquele momento, a convivência entre

²⁶ O *Risorgimento* é o período da História italiana, ao fim do qual deu-se a unificação do país. Com a unificação, houve a anexação ao Reino da Sardenha, da Lombardia, do Vêneto, do Reino das Duas Sicílias, do Ducado de Módena e Régio, do Grão-Ducado da Toscana, do Ducado de Parma e dos Estados Pontifícios. Na primeira fase do *Risorgimento* (1848-1849), desenvolveram-se vários movimentos revolucionários e uma guerra contra a Áustria, mas que não alteraram o *status quo*. Já a segunda fase (1859-1860) levou muito adiante o processo de unificação e se concluiu com a declaração do Reino da Itália. A unificação completou-se com a anexação de Roma, capital dos Estados Pontifícios, em setembro de 1870 (Secco, 2004).

a burguesia industrial do norte desenvolveu-se com o apoio econômico das tradicionais classes dominantes agrárias do sul, as quais tantas vezes submetiam-se por temer a insurreição dos liberais burgueses.

Nesse momento de passagem ao capitalismo italiano, o maior temor dos setores agrários era dirigido aos burgueses influenciados pelos ideais dos jacobinos²⁷. Esses "jacobinos italianos" defendiam bandeiras perigosas às aristocracias rurais, como por exemplo, a socialização das terras e a associação com o campesinato (Soares, 2005, pp. 91-92).

Ao analisar a condução e a consolidação do capitalismo italiano, que foram viabilizados por meio do *Risorgimento*, Gramsci ressaltou a importância do papel cultural e político desempenhado por determinadas lideranças, como o conde de Cavour (1810-1861), o padre Vincenzo Gioberti (1801-1852), Giuseppe Mazzini (1805-1872) e Giuseppe Garibaldi (1807-1882). Esses protagonistas articularam as diversas forças políticas envolvidas naquele momento de disputas pela hegemonia política.

Como representante das forças ligadas à Igreja Católica, padre Gioberti serviu como um agente aglutinador entre o clero e os leigos, buscando fortalecer

²⁷ O termo "jacobino" teve sua origem durante a Revolução Francesa (1789). Durante a fase da Convenção Nacional (1792-1795), houve uma polarização entre dois grupos sociais distintos: os girondinos (em que prevaleciam os interesses da alta burguesia) e os jacobinos (pequena burguesia). A fase da Convenção Nacional foi assinalada por dois períodos distintos: a República Girondina (setembro/1792 a junho/1793) e a "República" Jacobina (junho/1793 a julho/1794). Na República Girondina prevaleciam os interesses políticos da alta burguesia, com marcante exclusão das massas e tomadas de medidas moderadas. A "República" dos Jacobinos é caracterizada pela radicalização do processo revolucionário, pela colocação do "terror", com forte pressão da pequena burguesia – os *sans culottes*, e dos interesses das camadas mais baixas da sociedade francesa. A "República" Jacobina (alguns autores a designam como "ditadura jacobina") chegou ao fim em julho de 1794, através do movimento de direita liderado pela alta burguesia, conhecido como "Reação Termidoriana" (Florenzano, 1981).

as posições em favor da instituição religiosa. A princípio, padre Gioberti repudiava as idéias monarquistas, condição que se modificou ao longo de sua vida, pois ele chegou a aproximar-se do princípio da monarquia representativa. Como observa Soares (2005, p. 92-4), esse padre defendia que o processo de unificação fosse dirigido pelo Papa, encontrando apoio no conde de Cavour, rei piemontês, que pretendia participar hegemonicamente do processo de unificação apoiado pelas forças ligadas à Igreja. A sintonia entre as duas lideranças, o padre Gioberti e o conde de Cavour, representava naquele contexto os binômios religião-nacionalismo e catolicismo-liberalismo. Assim, os princípios conservadores permaneceriam por intermédio da associação existente entre o conde de Cavour (monarquia) e o padre Gioberti (Igreja). Essa condição evitaria tanto as "perigosas rupturas" com a velha ordem, através da ascensão direta da burguesia, quanto uma ampla participação popular.

As posições de Giuseppe Mazzini, que lutava pela unificação dos estados italianos sob uma única República, não eram congruentes às do padre Gioberti²⁸. Soares (2005, p. 93) apontou que Giuseppe Mazzini era representante de forças sociais mais progressistas, defendendo assim uma postura mais democrática e popular. Seu lema era "Itália do Povo", premissa essa que, naturalmente, implicaria em rupturas com as estruturas tradicionais italianas. Nas análises de

²⁸ Giuseppe Mazzini e o padre Gioberti nem sempre tiveram posições tão incongruentes. Em 1933, Vincenzo Gioberti chegou a colaborar com a Revista "Jovem Itália", fundada por Mazzini e que expressava os princípios democráticos e republicanos da seita mazziniana, cujo lema era "Deus é o povo". Contudo, o padre Gioberti não se filiou à seita, embora tenha colaborado com a revista, por assumir uma posição política mais moderada. Gioberti achava a seita demasiadamente violenta e condenava as várias tentativas de insurreição que, a seu ver, eram ineficazes e tinham um ímpeto radical parecido com o "jacobinismo francês" (Coutinho, 2003).

Gramsci, a exagerada impetuosidade de Giuseppe Mazzini não lhe possibilitou utilizar uma estratégia eficaz para lograr êxito no processo de unificação italiana.

Do fenômeno histórico conhecido como *Risorgimento* importa ressaltar a forma pela qual as forças sociais foram realinhadas. Nesse processo de reorganização social, o conde de Cavour demonstrou marcante habilidade política e conciliatória em imprimir direção aos rumos econômicos, sociais e políticos na jovem Itália. Com base nos estudos feitos por Gramsci nos *Cadernos do Cárcere* (2000), Soares (2005) apontou a liderança assumida por conde de Cavour como uma cuidadosa estratégia de coalizão de poder, tendo sido um fator essencial para o êxito do processo de afirmação do capitalismo e da unificação da Itália. As mudanças pelas quais a recém-nação italiana começava a passar não abalavam a hegemonia dos setores tradicionais, assim como não impediam que as forças ligadas à indústria pudessem crescer e, tampouco, permitiam que a participação popular fosse ampliada (Soares, 2005, pp. 95-7).

Assim, o conde de Cavour conduziu o cenário político acolhendo as forças sociais ligadas ao padre Gioberti (representantes da Igreja) e acolheu Giuseppe Mazzini (que representava o movimento republicano revolucionário), com os quais compôs o Partido da Ação, que já existia e já havia sido liderado pelo próprio republicanista Mazzini. Ao mesmo tempo em que o conde de Cavour acolheu estes membros, de matrizes ideológicas tão diferentes num único partido, utilizou-se de sua própria experiência e astúcia política para o duplo movimento de absorção das propostas conflitantes, e, em seguida, subordinou-as a sua hegemonia. Como um líder político habilidoso, não negligenciou as forças

populares ligadas a Giuseppe Garibaldi, com quem também soube negociar (Secco, 2006).

Preocupado em compreender este fenômeno social de seu país, Gramsci formulou o conceito de "revolução passiva". Para ele, as disputas ocorridas naquele contexto foram conduzidas moderadamente, sem rupturas, como ilustra a passagem a seguir:

(...), o Partido da Ação, liderado por Giuseppe Mazzini (1805-1872) e defensor de uma solução democrática e republicana para o problema da unidade e independência italiana, foi conduzido, durante o *risorgimento* (e mesmo depois de 1870) pelos moderados. Estes foram dirigidos pelo conde de Cavour (1810-1861) e eram partidários da solução monárquica. A subordinação do Partido da Ação aos chefes moderados, hesitando em acolher no seu programa determinadas reivindicações populares, tornou possível o processo de unificação italiana sem "'terror', como 'revolução' sem 'revolução', ou seja, como 'revolução passiva'" (Gramsci, 1978a, p. 74 *apud* Soares, 2000, p. 276).

Assim, os liberais moderados cooptaram os líderes mais ativos do Partido da Ação e do partido democrata radical da pequena burguesia. As propostas deste partido mais ligado aos interesses populares não foram realizadas na coalizão com partido dos moderados. Não houve, portanto, um embate frontal, já que as mudanças encaminhadas na economia e na política aconteceram a partir do estabelecimento de uma série de compromissos. Em outras palavras, os liberais moderados italianos neutralizaram os membros da liderança do setor mais radical através de cooptação de seus intelectuais-líderes, subordinando-os ao projeto de hegemonia deles próprios, os liberais moderados (Coutinho, 2003, pp. 65-6).

Em síntese, "o movimento de unificação nacional, o *Risorgimento*, realizado em meados do século XIX, foi dirigido pela burguesia liberal moderada, em aliança com os grandes setores latifundiários e sob a égide da monarquia piemontesa" (Coutinho, pp. 65-6). Esse é o cerne da "revolução passiva", que representa um meio de transformação das estruturas econômicas, culturais e políticas sem o estabelecimento de rupturas radicais com o modelo político-social anterior. Gramsci diferenciou esse modelo de *modernização conservadora* ocorrido na Itália do modelo de passagem ao capitalismo empreendido na França, advinda com revolução burguesa de 1789, à qual implicou em rupturas com as estruturas feudais. Na Itália, as necessidades de modernização capitalista

foram satisfeitas em pequenas doses, de uma maneira legal e reformista, conseguindo-se assim salvar a posição política e econômica das velhas classes feudais, evitar a reforma agrária e, notadamente, evitar que as massas populares atravessassem um período de experiências políticas similares às da França nos anos do jacobinismo, em 1831, em 1848 (Gramsci, 1978a, p. 233 *apud* Soares, 2000, p. 277).

Na conjuntura apresentada acima, o "transformismo" propiciou aos grupos dirigentes apropriarem-se das reivindicações oposicionistas, atenuando os pontos de tensão e garantindo a participação controlada das forças antagonistas, às quais passam a ser submetidas à hegemonia das elites dirigentes. O "transformismo" constitui, assim, "um fenômeno que expressa a estratégia de grupos dominantes para 'controlar', na teoria e na prática, a força de seus antagonistas no processo de mudança" (Soares, 2003, p. 70).

Como destacou Carlos Nelson Coutinho (2003), quando Gramsci analisou o *Risorgimento* italiano como uma forma de "revolução-restauração", ele colocou duas condições: a primeira é o desenvolvimento das forças produtivas que se deu simetricamente à segunda condição, que é a conservação de elementos atrasados das relações sociais. Tal simultaneidade leva a uma "evidente convergência entre os conceitos gramscianos de 'revolução passiva', 'revolução-restauração' e o conceito leniniano de 'via prussiana'". A diferença, arremata o autor, "seria antes de ênfase, pois enquanto Lenin acentua os aspectos econômicos da 'modernização conservadora' (sem deixar de indicar suas conseqüências políticas), Gramsci concentra-se sobretudo nos aspectos políticos, superestruturais" (Coutinho, p. 65-66 *passim*).

A "via prussiana" e a "revolução passiva", como duas categorias conceituais, nos permitem entender vários aspectos do processo de modernização capitalista acontecido durante o governo de Getúlio Vargas, no período pós-1930. Embora o processo de modernização capitalista brasileiro não tenha suprimido estruturas feudais, que, ressaltamos, aqui no Brasil nunca existiram, é possível compreender nuances desse momento de transição econômica e política brasileira.

Elisa Pereira Reis (1982), que também se deteve na análise deste processo de "modernização pelo alto", esclareceu que o exame da trajetória histórica e política brasileira sob a ótica de premissas teóricas macro-históricas se torna mais fértil, clara e coesa. Mas para isso é importante que essas categorias conceituais sirvam mais como instrumentos heurísticos do que como "proposta lógica de teste

do real", salvaguardando sempre as especificidades de cada fenômeno social (Reis, 1982, p. 332). Vianna (1978), que compartilha das idéias de Reis (1982), observou que as extensas formulações feitas por Gramsci acerca do processo de unificação italiana abrem amplas possibilidades "como 'recurso de interpretação' para o processo de modernização autoritária desencadeada no Brasil, sob a égide do Estado corporativo da década de 1930" (Vianna, 2004, p. 39).

Reis (1982) ressaltou o fato de que a tradição colonial brasileira fez com que aqui houvesse a complexificação do quadro social, em que a especificidade dos laços coloniais do passado e a peculiaridade da integração brasileira ao mercado mundial introduziram variações importantes quando comparadas à experiência européia. Segundo ela, ainda assim é possível explorar de maneira muito proveitosa a dimensão heurística do modelo conceitual de revolução pelo alto na leitura da realidade brasileira em foco (Reis, 1982, p. 334).

No contexto brasileiro, a reorganização do poder ocorrida na Era Vargas demonstrou a fragilidade política da burguesia brasileira, em suas duas frações – a agrária e a industrial – em construir um projeto de hegemonia. Em virtude de sua fragilidade, os industriais não conseguiram estabelecer um pacto com o Estado, após 1930, em que a fração agrária tivesse seu exercício de poder significativamente diminuído. Nesse espaço de "vazio de poder", o processo de modernização das estruturas econômicas e políticas se deu através de mecanismos conservadores (Soares, 2003, p. 76). Embora o Estado reconhecesse que os amplos setores sociais (operários, setores do Exército, camadas médias urbanas, dentre outros) demandassem suas respectivas

entradas na cena pública, ele criou, progressivamente, mecanismos para regular essa participação na arena política²⁹.

O momento de reorganização hegemônica desenvolveu-se mediante uma posição privilegiada do Estado³⁰, no qual as elites agrárias começaram a perder a exclusividade de representação no processo de tomadas de decisões. No entanto, as oligarquias rurais, principalmente aquelas ligadas à produção cafeeira, movimentaram-se de modo a tentar manter sua influência econômica, cultural e política.

Reis (1982) apresentou um paralelo entre os processos de modernização capitalista acontecidos no Brasil e na Alemanha. A autora empreendeu uma perspectiva comparativa entre os grandes latifundiários do café e os *junkers* prussianos. Os traços comuns entre esses dois grupos sociais são vários, a começar pelo fato de que ambas frações sociais exerciam inquestionável poder sobre a força de trabalho e também dominavam o cenário político nacional. A capacidade de transformar as situações novas, de graves crises ou adversidades, em favor próprio foi um traço marcante nas duas oligarquias agrárias,

²⁹ Um exemplo de "participação regulada" pode ser constatado através da "construção" das leis trabalhistas e de regulamentação dos sindicatos no Brasil, havida no período Vargas. A esse respeito, ver Vianna (1978).

³⁰ A "posição privilegiada do Estado" é destacada por Reis (1982, pp. 334-339) e tem suas origens anteriores aos acontecimentos de 1930. Para ela: "Se é verdade (...) que o Estado na Primeira República revelava uma grande permeabilidade aos interesses agrários, também é verdade que esse mesmo fenômeno deu lugar a um paradoxo extremamente curioso: quanto mais o Estado respondia às demandas dos proprietários rurais, mais ele consolidava uma posição tutelar sobre a economia, aspecto esse que, dadas às regras limitadas do jogo político do período, viria a ter profundas conseqüências. (...). O grau e a natureza do crescimento do Estado durante a República Velha, influenciados pelas práticas econômicas e políticas das elites agrárias, sugerem-nos que as bases para um processo de modernização autoritária já haviam sido lançados antes de trinta" (Reis, 1982, p. 339).

demonstrando capacidade de resistência, de adaptação e de condução das mudanças.

A questão do trabalho demonstrou essa idéia de adaptabilidade das duas oligarquias. Segundo Reis (1982), tanto os cafeicultores quanto os *junkers* beneficiaram-se da adoção tardia do trabalho livre. Nos dois casos, a manipulação dos fatores políticos foi uma condição crucial para a sobrevivência das duas oligarquias. No Brasil, os recursos públicos foram utilizados para criar uma farta oferta de força de trabalho estrangeira (através, por exemplo, da imigração). Este fato gerou a compressão dos salários e manteve viável a manutenção do mercado de trabalho em função da incorporação crescente dos novos contingentes migratórios. No caso dos agricultores prussianos, a servidão foi abolida no início do século XIX, por iniciativa do Estado. Contudo, essa iniciativa de abolição dos trabalhos servis no campo acabou revertendo-se em favor das elites oligárquicas prussianas, por ampliar seus domínios territoriais e ainda manter as forças de trabalho sob seu domínio político. Nos dois casos, estas duas frações da burguesia agrária, tanto a brasileira como a prussiana, contaram com o papel ativo do Estado na manutenção dos privilégios do sistema econômico e político baseado no latifúndio (Reis, 1982, pp. 341-342).

As medidas de protecionismo agrário parecem compor um outro elemento de convergência entre os grandes latifundiários cafeeiros e os *junkers*. No Brasil, foram inúmeras às vezes em que o Estado interveio em defesa dos produtores de café, com medidas que protegiam o mercado. Um exemplo notório deste protecionismo do Estado brasileiro pode ser observado durante as já citadas

crises de superprodução do café, ao final da década de 1920, em que o poder central retirou os estoques do mercado com o objetivo de manter os preços artificialmente altos, regulando o mecanismo oferta-demanda. Na Alemanha, diante da acirrada concorrência com a produção de cereais norte-americana, os *junkers* conseguiram que fossem impostas uma série de medidas que amparavam a produção interna de cereais, atenuando o quadro desfavorável do mercado à produção de grãos (Reis, 1982, p. 342).

Dessa forma, tanto a questão do trabalho como a questão da adoção constante de medidas protecionistas em situações de crise serviu para mostrar que as duas oligarquias agrárias conseguiam fazer com que os seus interesses específicos fossem tratados como interesses de toda a nação. Porém, observou a autora, as constantes intervenções estatais nas economias das duas nações representavam uma ambigüidade quanto aos propósitos destas mesmas elites agrárias, que anteriormente haviam sido porta-vozes do *laissez-faire*, ou seja, da prevalência dos mecanismos de mercado diante das possíveis intervenções governamentais regulamentadoras. Contudo, diante das condições desfavoráveis do mercado, tanto os cafeicultores paulistas quanto os *junkers*, retrocediam na defesa dos princípios do *laissez-faire*, recorrendo à autoridade e intervenção do Estado sempre que fosse necessário para neutralizar as adversidades econômicas que lhes ameaçavam (Reis, 1982, p. 342).

Havia, como podemos ver, a indissociabilidade entre o exercício do poder político e a garantia do sucesso econômico no contexto brasileiro e no contexto alemão. Em âmbito nacional, as palavras do então presidente Washington Luiz,

diante da crise econômica ligada à produção do café nos momentos anteriores à "Revolução" de 1930, demonstram bem o peso dos interesses das oligarquias cafeeiras nas decisões nacionais: "Entre nós, como o café é quase tudo, pode-se afirmar que, se a estabilização é indispensável ao café, o café, por sua vez, é indispensável à estabilização" (Ianni, 1984, p. 198).

Reis (1982) prosseguiu sua leitura comparativa entre os modelos de "revolução pelo alto" ocorridos no Brasil e na Alemanha³¹, com o apoio da "via prussiana" como parâmetro conceitual. Ela ressaltou que o poder político das

³¹ Julgamos fundamental destacar que Reis (1982) não negligenciou a existência de importantes diferenças entre as experiências de "revolução pelo alto" (*modernização conservadora*) ocorridas no Brasil e na Alemanha. Segundo ela, essa negligência seria uma "violência à História e um barbarismo teórico". A primeira diferença apontada por ela foi a forma na qual se deu a emancipação dos escravos, no Brasil, e dos servos, na Alemanha, condição essa que trouxe implicações bem diferenciadas no decorrer da História destes países. A segunda diferença diz respeito ao papel ocupado pelos cafeicultores paulistas e os *junkers* nos respectivos cenários nacionais. O Brasil tinha uma estrutura social bem menos complexa que a estrutura social da Alemanha. As oligarquias paulistas constituíam o setor *mais modernizado da agricultura nacional* e, obviamente, não nutriam resquícios de uma ordem feudal que aqui nunca existiu. Por outro lado, com a unificação alemã, sob a liderança de Bismarck, evidenciou-se uma significativa diversificação naquela estrutura agrária. Enquanto os demais agricultores a "oeste do Elba" evoluíram rápido para as relações de produção modernas e capitalistas, os *junkers* (que correspondiam à aristocracia do leste) persistiram usando tradições feudais para defender seus interesses já capitalistas. Tal fato fez com que os *junkers* constituíssem o *segmento social mais tradicional*, o que não significa atrasado, como ressaltou Reis (1982). Também no cenário urbano as diferenças foram marcantes. Lembramos que as estruturas da indústria brasileira, assim como as forças da nossa burguesia industrial, não foram, nem de perto, similares às condições que existiam na Alemanha. Lá, no período pós-Bismarck, iniciou-se o desenvolvimento da indústria pesada, com empreendimentos financeiros que demonstraram a existência de uma burguesia urbana mais fortalecida. Um outro fator que marcou a diferença entre os dois contextos, apontado por Reis (1982), foi o fato de que no Brasil não havia um operariado mobilizado que constituísse ameaça às elites estabelecidas, como havia na Alemanha. Por fim, como observou a referida autora, existem também diferenças nas implicações políticas do intervencionismo estatal nas respectivas economias. No contexto brasileiro, as intervenções protecionistas do Estado em favor dos cafeicultores não interferiam no preço doméstico do café, o que não gerou revolta das camadas mais baixas por se tratar de ser apenas um produto e ser voltado essencialmente para a exportação. Já no país de Bismarck, as políticas adotadas para proteger a produção cerealífera que nutria o mercado interno incidiram diretamente sobre o preço doméstico do produto e fizeram com que as classes mais baixas fossem afetadas. Isso se deu pelo fato dos cereais comporem a dieta básica dessas camadas mais baixas. Assim, as camadas mais populares se revoltaram, diferentemente do Brasil. Contudo, as camadas revoltosas não encontraram apoio dos pequenos e médios proprietários rurais, que haviam sido seduzidos por promessas políticas que, na verdade, em nada lhe favoreceriam. Isso enfraqueceu um movimento que poderia ter se tornado uma forte oposição aos privilégios dos *junkers* (Reis, 1982, p. 343-346 *passim*).

elites rurais das duas nações não foi ameaçado por uma burguesia combativa. No caso brasileiro, "o estabelecimento da República legitimou a inclinação da balança do poder em favor das elites rurais", circunstância que consolidou um sistema de dominação oligárquica da economia e da política, colocando os setores ligados à indústria numa posição subordinada, desde o início da República. Já no caso da Alemanha, a manutenção do poder econômico e político dos *junkers* foi garantida por meio do "casamento do ferro com o centeio", sob os auspícios do Estado. Nos dois casos de "revolução pelo alto", as elites agrárias perceberam que "mudar para conservar" seria a melhor estratégia, na medida em que as mudanças poderiam ser controladas de modo a se evitar os "impulsos revolucionários" de determinados setores sociais (Reis, pp. 342-4 *passim*).

No caso brasileiro, a elite industrial era ainda significativamente vulnerável econômica e politicamente em 1930, como dissemos anteriormente. Assim, ao invés de fazer frente ao poder dos proprietários rurais pré-capitalistas, ela juntou-se aos empresários agrícolas mais dinâmicos (Reis, 1982, pp. 343-344). Vianna (1978) acentuou o fato de que a modernização conservadora não levou, imediatamente, a burguesia industrial ao poder político, e sim que os interesses específicos da indústria encontraram apoio e estímulo eficaz na nova configuração estatal, durante o período varguista (*Idem*, 1978, p. 135). Enquanto isso, a estratégia usada pela aristocracia rural alemã foi de assumir, ela própria, o papel de empresário capitalista. O controle exercido sobre a força de trabalho e as funções ligadas ao comércio, até então exercidas pelos grupos de mercadores

urbanos, passou para as mãos da nova classe que se formava – a aristocracia empresária.

Como vimos até agora, no âmbito brasileiro, os interesses das oligarquias rurais predominavam nos assuntos públicos, respaldados pelo Estado oligárquico. O que tentaremos mostrar adiante é que a burguesia industrial esboçou algumas tentativas de entrar na cena pública no período que antecedeu 1930, sem lograr o êxito esperado. Se por um lado os setores agrários tradicionais se articulavam para manterem-se como grupos dominantes no cenário nacional, as forças liberais ligadas à indústria não se mantiveram na mais absoluta apatia, e também não encontraram naquele modelo de Estado, em compromisso com as oligarquias rurais, atitudes antiindustrialistas (Ianni, 1963). As idéias de urbanização e de industrialização não poderiam ser de todo negligenciadas pelo Estado brasileiro nas primeiras décadas do século XX. Assim, embora não se possa afirmar a vigência de um capitalismo industrial no Brasil, antes de 1930, devemos reconhecer que nessas primeiras décadas começaram a surgir as condições propícias que possibilitaram as disputas por poder verificadas no decênio de 1930 (Ianni, 1963, p. 19).

Uma das condições que acabou sendo um incentivo para as forças urbanas e industriais foi o fato da burguesia industrial ter contado com o apoio governamental para a imigração de trabalhadores europeus, em virtude da desagregação do trabalho escravo. Aliás, como assinalou Fausto (2002, p. 287), os imigrantes tiveram um papel muito importante no processo de industrialização brasileira, pois eles surgiram "nas duas pontas da indústria, como donos de

empresas e como operários. Além disso, vários deles foram técnicos especializados"³². Nas primeiras décadas do período republicano brasileiro, esta nova forma de trabalho foi fundamental às empresas comerciais, fabris e manufatureiras que começaram a instalar-se na Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul (Ianni, 1963, p. 20).

A deflagração da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) pode ser considerada como um outro fator que favoreceu a estruturação da indústria no Brasil³³. Segundo Nícia Luz (1960, p. 186), a eclosão da Primeira Guerra Mundial, além de estimular a produção manufatureira interna, em vista do retrocesso produtivo acontecido em âmbito europeu, fez com que o governo central tomasse consciência da necessidade de estimular determinados setores da indústria básica (extração de carvão, cimento e siderurgia, dentre outras)³⁴. As indústrias criadas sob esse estímulo, segundo a referida autora, foram favorecidas por meio das isenções de impostos, reduções nos preços dos fretes, concessões de empréstimos, redução de várias tarifas alfandegárias na importação de maquinárias, etc. O prestígio político da burguesia urbana ligada à indústria

³² Ao final do século XIX, os imigrantes já assumiam um papel muito importante nas empresas manufatureiras – as indústrias – que surgiam no Brasil. Na cidade de São Paulo, em 1893, 70% dos trabalhadores ligados a essas empresas eram estrangeiros. No Rio de Janeiro, em 1890, eles compunham 39% desse quadro de trabalhadores (Fausto, 2002).

³³ Alguns autores discordam da idéia de que a Primeira Guerra Mundial tenha favorecido a expansão da indústria brasileira. O cerne da argumentação desses autores é o fato de que a emergência do conflito mundial implicou a diminuição significativa de empréstimos exteriores, o que tornaria a ampliação da capacidade produtiva industrial brasileira inviável. A esse respeito, ver, por exemplo, Iglésias (1985, pp. 75-82).

³⁴ Com o incentivo do governo central foram criadas, por exemplo, duas importantes indústrias: em Minas Gerais, a Siderúrgica Belgo-Mineira, que iniciou sua produção em 1924; e em São Paulo, a Companhia de Cimento Portland, que iniciou sua produção em 1926 (Fausto, 2002, p. 288).

nacional começava, ainda que timidamente, a desenvolver suas raízes (Fausto, 2002, p. 289).

Assim, embora o governo central nutrisse um claro compromisso com as oligarquias rurais, como mostramos anteriormente, o fortalecimento das forças liberais industriais era premente. Os dois trechos a seguir são convergentes com a premissa da inegável presença dos industriais no contexto nacional da República Velha. Em mensagem apresentada ao Congresso Nacional, em 1926, o então presidente da República, o mineiro Artur Bernardes (1922-1926), fez a seguinte declaração:

Desde que o Estado patrocinou e estimulou o estabelecimento de certas indústrias, *embora não representem estas o emprego mais conveniente da atividade nacional*, é seu dever defender-lhe a existência, pois o contrário seria a ruína de capitais que se imobilizaram de boa-fé, sob a garantia das leis. O prejuízo que traria ao país o desaparecimento de tais indústrias, só muito lentamente viria a ser compensado no balanço da economia nacional (Artur Bernardes *apud* Luz, 1960, pp. 192-193, grifo nosso).

Na mesma linha de argumentação, o sucessor de Artur Bernardes, o presidente paulista Washington Luís (1926-1930) também se pronunciou. Ele declarou, em 1928, no Congresso Nacional que

As indústrias já ocupam, hoje, considerável espaço na vida econômica do país. Durante e após a grande guerra, entre nós se implantaram indústrias que, estimulando a produção da matéria-prima nacional, acumularam forte capital e especializaram numeroso corpo de operários. Estão elas em condições de irmanar com as melhores estrangeiras. Têm direito à solícita atenção dos governos, que delas não se têm descuidado, o que é provado com a proteção dispensada nas tarifas alfandegárias de que algumas viveram e muitas precisam ainda (Washington Luís *apud* Luz, 1960, p.193).

Nos anos vinte, os centros industriais começavam a se multiplicar em vários estados da Federação, revelando o progressivo crescimento do setor industrial. Um dado importante diz respeito às contribuições ao Partido Republicano Paulista (PRP). Embora o PRP expressasse essencialmente os interesses da burguesia do café e das suas associações de classe, os industriais paulistas já mobilizavam consideráveis fundos para esse partido. Fundos, aliás, maiores do que os arrecadados pela tradicional Sociedade Rural de São Paulo (Fausto, 2002).

A burguesia industrial, portanto, já traçava meios de entrar na cena política brasileira, enquanto a burguesia cafeeira começava a ver as amplas possibilidades de ganhos com as atividades ligadas à indústria. Em vista disso, o desenvolvimento das "novas forças" contou com os substantivos investimentos das forças tradicionais. Assim como aconteceu no processo de modernização capitalista italiano, como vimos, no Brasil, os recursos destinados à indústria tiveram origem nas atividades agrícolas, como mostra a passagem a seguir:

A burguesia agrário-comercial, cujos interesses radicam-se cada vez mais no país, propicia, a despeito de sua aversão persistente à indústria, os primeiros recursos para a implantação dessas empresas. É o mesmo grupo que tradicionalmente acentua o destino agrícola no Brasil, criando um mito fisiocrata de que esta é uma "nação eminentemente agrícola", é das mãos desse grupo de cafeicultores que sairão os capitais utilizados nos impulsos iniciais à industrialização³⁵ (Ianni, 1963, pp. 20-21).

³⁵ Um exemplo deste enunciado é o conhecido caso do senador Lacerda Franco, que foi fazendeiro e fundador de uma empresa corretora de café. Após a Proclamação da República (1889), o senador Franco obteve uma concessão do Estado para criar um banco, e fundou, simultaneamente, uma grande fábrica de tecidos em Sorocaba. Mais tarde fundou outra fábrica menor em Jundiaí, uma companhia telefônica e foi diretor da Companhia Paulista de Estradas de Ferro (Fausto, 2002, p. 287).

De acordo com Iglésias (1985, pp. 77-8), os antecedentes do desenvolvimento industrial ocorrido em São Paulo, sobretudo, estão nas fazendas do Oeste paulista. Essas fazendas passaram a ser exploradas em novas condições e muitos dos fazendeiros do café passaram a ser, de certo modo, empresários capitalistas, na medida em que nutriam o gosto pelas inovações tecnológicas e pelos princípios de uma empresa racional. Os fazendeiros paulistas não assumiram a tentativa de auto-suficiência, ao contrário, pois passaram a integrar-se progressivamente aos centros urbanos e às atividades industriais, condição que permitiu a distinção entre o "velho senhor do café" e o "fazendeiro-capitalista".

Ademais, a elite oligárquica associada ao café muito contribuiu para os primeiros passos da indústria brasileira na medida em que promoveu, com o auxílio do Estado, a imigração e os empregos urbanos ligados, primeiramente, aos negócios do café, criando-se, assim, um mercado para os produtos manufaturados. A segunda contribuição deveu-se ao fato do setor tradicional das oligarquias ter promovido um significativo investimento nas estradas de ferro, o que ampliou e criou uma certa integração do mercado interno. Desse modo, com base no comércio de importação e exportação, houve a contribuição para a criação de um sistema de distribuição de produtos manufaturados, necessário para o escoamento interno dos produtos da indústria (Fausto, 2002, p. 287).

Nesse quadro, percebemos que a "revolução pelo alto" afirmava-se gradualmente, promovendo mudanças decisivas, sem, todavia, estabelecer a ruptura com os antigos padrões de dominação. Nessa linha de argumentação,

Lincoln Secco (2006) destacou que o resultado do processo de "transformismo", de revolução passiva, é exatamente "possuir um caráter inacabado: não transforma integralmente as estruturas do passado e não instaura um Estado renovado, que incorporaria amplas camadas sociais à cena política³⁶; funda-se um compromisso entre a aristocracia e a burguesia moderada" (*Idem*, 2006, p. 52-56 *passim*).

Assim, embora estabelecessem entre si uma relação de simbiose política, não deixou de haver um cenário de disputa entre as duas forças sociais – as oligarquias que se modernizavam e a burguesia industrial que se fortalecia. Os grupos sociais tornavam-se competitivos, contudo a burguesia industrial ainda assumia uma forma de ação que visava obter resultados apenas a curto e médio prazo. Como um grupo social que viria disputar a hegemonia cultural e política no cenário nacional, ainda lhe faltava a adoção de estratégias adequadas na defesa dos princípios que conduziam seus interesses, no objetivo de obter o consenso entre as elites e as massas.

Vamos agora retomar a pergunta que propomos anteriormente: como um fenômeno que "tudo mudou sem nada mudar" dividiu a História do Brasil em antes e depois de 1930? As análises feitas por Alberto Aggio *et al* (2002) ampliam a nossa compreensão desse complexo contexto histórico:

A Revolução de 1930 constitui um marco no realinhamento de forças e na rearticulação do poder político, o que fez nascer um novo grupo dirigente no país.

³⁶ Por exemplo, a estratégia adotada para incorporar a classe trabalhadora, pós-1930, ao sistema político foi a de atrelá-la fortemente ao controle do Estado. A respeito do forte vínculo entre a classe trabalhadora, os sindicatos e o Estado naquele momento, ver a análise minuciosa feita por Vianna (1978).

Por isso, ela representou, de forma inequívoca, um importante fator de modificação orgânica na relação entre os grupos sociais mais significativos do país e de preparação do terreno para transformações reais no conjunto da vida social. Sem levar a uma mudança efetiva na estrutura de classes, (...). A essência dos objetivos políticos dos setores que tomaram o poder em 1930 pode ser sintetizada na célebre frase de um dos líderes da revolução, o governador mineiro Antônio Carlos; "Façamos a revolução antes que o povo a faça!" (Aggio *et al*, 2002, p. 21).

Assim sendo, no momento em que Getúlio Vargas tomou o poder, com a deposição não violenta de Washington Luís, instaurou-se uma nova forma de relação entre o Estado e a sociedade. O Estado passou a assumir, declaradamente, o papel de zelar pelo bem comum. Segundo Aggio *et al* (2002, p. 21), "a partir de 1930, o Estado deveria intervir nas diversas instâncias do organismo econômico, social e político do país com o objetivo de promover a justiça social, a harmonia entre as classes, o desenvolvimento da produção (...)". Para conseguir robustecer o governo central, Getúlio Vargas passou a centralizar cada vez mais o poder, submetendo as unidades da Federação ao poder central. Para isso, "(...) substituiu todos os governadores e nomeou em seus lugares interventores aparentemente sem nenhuma ligação com as oligarquias (Aggio *et al*, 2002, p. 25). Embora tenha criado mecanismos de "diálogo" com setores sociais, por exemplo, com os trabalhadores, Getúlio Vargas empreendeu um aparelho burocrático centralizador, buscando conciliar os interesses da elites econômicas, cooptar as elites intelectuais e arregimentar as massas a partir de um "discurso salvacionista".

O Estado que foi erigido no Brasil pós-1930, conforme analisou Coutinho (2003, p. 196), assumia-se como protagonista do processo de modernização

capitalista brasileira, de forma "gradual e pelo 'alto'", de transformação dos latifúndios em empresas capitalistas agrárias, no plano interno. No plano externo, o presidente gaúcho favoreceu a "internacionalização do mercado interno, a participação do capital estrangeiro [que] contribuiu para reforçar a conversão do Brasil em país industrial e moderno, com alta taxa de urbanização e uma complexa estrutura social" (*Ibid*, p. 196). E o referido autor prossegue, afirmando que:

ao invés de ser o resultado de movimentos populares, ou seja, de um processo dirigido por uma burguesia revolucionária que arrastasse consigo as massas camponesas e os trabalhadores urbanos, a transformação capitalista teve lugar graças ao acordo entre as frações das classes economicamente dominantes, (...) e a utilização permanente dos aparelhos repressivos e de intervenção econômica do Estado (Coutinho, 2003, p. 196).

A construção do aparelho burocrático estatal centralizador³⁷ iniciado por Getúlio Vargas passaria a ser elemento crucial no processo de mediação dos interesses. As disputas por hegemonia cultural e política conviveriam com um modelo de Estado forte e mediador, em que cada grupo social deveria construir suas bases ideológicas de legitimação para entrar na arena política, sob a mediação política de Getúlio Vargas.

³⁷ O governo de Getúlio Vargas pretendia interferir, progressivamente, em todos os setores da vida nacional. Assim, o governo procurou juntar e sistematizar o maior número possível de informações que permitisse a criação de um plano orgânico de intervenção estatal, na cultura, na economia e na política. Por exemplo, Mário Augusto Teixeira de Freitas, com o suporte de Vargas, criou em 1934 (e instalou em 1936) o Instituto Nacional de Estatística, que a partir de 1938 passou a ser denominado Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A incumbência do IBGE era (e ainda é) reunir dados dos mais variados setores da sociedade brasileira. A organização do Censo de 1940 foi favorecida pela criação do IBGE (Fausto, 2002). A título de ilustração, lembramos que no ano de 1930, em função das agitações políticas, não houve censo demográfico nacional.

Ao "olharmos" a realidade brasileira dos anos trinta, sob a luz dos conceitos de "via prussiana" e "revolução passiva", procuramos nos atentar para a ressalva feita por Coutinho, na qual

não é por acaso que essas tentativas recentes de aplicar ao Brasil o conceito de via prussiana são quase sempre complementadas pela noção gramsciana de revolução passiva. Na medida em que esse conceito, como todos os demais conceitos gramscianos, sublinha fortemente o *momento superestrutural, em particular o momento político*, superando assim as tendências economicistas do marxismo de III Internacional, ele revelou de inestimável utilidade para contribuir à especificidade e à análise do caminho brasileiro para o capitalismo, um caminho no qual o *Estado desempenhou freqüentemente o papel de protagonista* (Coutinho, 2003, p. 197, grifo nosso).

O fortalecimento do aparelho do Estado, circunscrito ao processo de "transformismo" teve desdobramentos no pensamento de Gramsci. Desdobramentos, aliás, que configuram universalidade ao critério de interpretação via "revolução passiva" a outros contextos históricos. Gramsci percebeu que o processo de "revolução passiva" favoreceria uma hipertrofia da sociedade política em detrimento da sociedade civil. O instrumento da transição pelo alto, destacou Coutinho (2003, pp. 203-207), passaria a ser o Estado. Esse modelo de Estado baseou-se no fortalecimento das estruturas burocráticas e a assimilação das demandas das frações rivais e até mesmo das camadas subalternas, com o forte apoio das camadas militares e tecnoburocráticas. A sociedade civil, nesse contexto, sofreu perdas. Contudo, continuou sendo o espaço privilegiado de disputa de "concepções de mundo", de busca do consenso e da hegemonia.

Partimos agora para as estratégias de construção do consenso, de "construção da hegemonia", às quais se dão exatamente através da mediação política (Lahuerta, 1998, p.133). O conceito de hegemonia, no pensamento gramsciano, muito tem a contribuir na interpretação do papel assumido pelos Pioneiros da Educação Nova, no rearranjo dos grupos sociais no contexto de passagem à ordem capitalista, através do processo de "revolução passiva", havido no Brasil.

Os Pioneiros passaram a disputar a hegemonia cultural e política por intermédio de suas propostas para a organização da escola, uma vez que as mudanças desenvolvidas no âmbito da economia e da política se expressariam, muito fortemente, no campo cultural. Os organismos ligados à produção e difusão da cultura não estariam alheios aos outros setores sociais. Ademais, a proposta dos Pioneiros para a reorganização da escola, o que conseqüentemente inclui a universidade, passaria a compor uma das arenas aonde essas disputas hegemônicas iriam se acirrar, como veremos a seguir.

CAPÍTULO III

Hegemonia e escola

Para abordarmos a reorganização ocorrida no campo cultural, especificamente no sistema educacional, apresentamos primeiro os vários aspectos que circunscreviam a sociedade brasileira nos momentos de decadência das estruturas que sustentavam o Estado oligárquico. Vimos que o nascimento de um novo modelo de sociedade estava em intenso e inegável processo de gestação. As bases econômicas e políticas que sustentavam a República Velha entravam num processo de estremecimento, na mesma medida em que as idéias ligadas à modernidade e modernização começavam a tomar corpo. Entretanto, as elites tradicionais rurais, tão acostumadas às benesses do poder, articularam-se em torno de uma sábia estratégia política. Nessa estratégia, o caminho em direção à mudança seria traduzido pelo termo "conservar mudando" que implicaria, ao final das contas, na própria conservação do *status quo*. Esse foi o alicerce da modernização brasileira via "revolução passiva".

Neste capítulo, pretendemos analisar como o processo de reconfiguração econômica e política dos anos trinta relacionou-se às mudanças que se operaram nos organismos ligados à cultura, sobretudo, às novas propostas que se afirmaram na cena pública em relação à organização da universidade, como um

dos níveis da educação pública. Esta circunstância possibilitou que a proposta dos Pioneiros para a universidade brasileira viesse à tona.

As mudanças no contexto econômico se expressam na forma de organização das instituições ligadas à atividade cultural (Gramsci, 2000, p. 32). Várias entidades ligadas à organização da cultura e da educação nasceram no contexto dos anos vinte, como por exemplo, a Associação Brasileira de Ciências (ABC) e a ABE, instituições que serão mais bem discutidas no quarto capítulo. Os órgãos ligados à Igreja Católica, como o Centro Dom Vital e o periódico *A Ordem*, também se estruturaram, como veremos mais detalhadamente no decorrer desta dissertação. No entanto, nosso foco será, naturalmente, a reorganização ocorrida no campo educacional, do qual emergiram projetos que visavam reorganizar a escola, sob uma matriz societária calcada nos princípios liberais, como foi o caso dos Pioneiros.

A escola teve tratamento cuidadoso no pensamento de Gramsci. Ele a integrou ao fenômeno de ampliação do Estado, analisando-a como importante instância da sociedade civil, espaço privilegiado de disputa pela hegemonia cultural e política. Ao construir o conceito de hegemonia, Gramsci traçou um engenhoso percurso histórico, ideológico e político. Estamos certos de que esse conceito gramsciano pode, em muito, nos ajudar a clarear e a compreender as nuances e as tensões (contradições?) inerentes à proposta educacional formulada pelos Pioneiros. Para tanto, primeiramente é preciso entender a trajetória que o intelectual italiano percorreu na composição desse sofisticado conceito da filosofia política.

3.1 - Hegemonia

O conceito de hegemonia³⁸, em Gramsci, constitui-se como uma categoria fundamental para a análise das transformações ocorridas na passagem do século XIX para século XX, no Estado capitalista. Através desse conceito, Gramsci também expressou uma nova forma de luta pela conquista do poder de Estado por parte das classes operárias que se viam constantemente derrotadas. A fundamentação da estratégia revolucionária gramsciana, como assinala Secco (2004), foi elaborada a partir das análises que ele fez da história europeia anterior, sobretudo após a "derrota das insurreições armadas dos partidos comunistas ocidentais na Alemanha, Áustria e Hungria em fins da década de 1910; (...) e principalmente no bojo da vitória do fascismo" (Secco, 2004, p. 47).

A constante derrota do movimento operário, segundo Soares (2000), pode ser explicada a partir da concepção de Estado que guiava os trabalhadores na luta contra burguesia. Os trabalhadores, inspirados nas formulações marxianas predominantes até 1848, concebiam o Estado de um modo restrito, supervalorizando a dimensão econômica, em detrimento do momento ético-político, ou seja, a dimensão cultural, que Gramsci depreendeu por meio do conceito de hegemonia.

³⁸ A palavra hegemonia deriva do grego, *gegemoniya*, e significa direção. Antes de Gramsci elaborar hegemonia como um conceito, essa palavra já era amplamente usada pelo movimento socialista europeu, no início do século XX, sobretudo pelos russos. A construção desse conceito gramsciano derivou das reflexões de Lenin, teórico da Revolução Russa, que também percebeu o valor da "luta cultural" como importante forma de conquista do consenso (Secco, 2006, p. 44; Semeraro, 2001, p. 82).

Para Gramsci, segundo a autora, apostar na ruptura das estruturas econômicas como o cerne da luta da classe operária, tornando-a condição essencial ao rompimento da exploração capitalista, constituía-se como uma visão enviesada da sociedade, marcadamente economicista. Partindo desse princípio, o intelectual italiano elaborou uma estratégia revolucionária na qual a luta cultural, através das superestruturas, seria o momento fundamental da transformação da sociedade (Soares, 2000, p. 134).

A teoria de Marx foi conduzida a partir problema da tomada do poder pela classe operária e a instauração de uma sociedade igualitária, livre da exploração do homem pelo homem. Esse ponto constituiu uma das preocupações centrais no pensamento marxiano, em função dos rumos que a sociedade tomou após a conquista do poder econômico e político pela burguesia européia que, de acordo com Marx, agudizou os antagonismos de classe (Gorz, 1994).

Esses antagonismos repousam na lógica de acumulação do capitalismo, que se baseia na exploração humana e na "mais valia", levando a alienação do homem ao produto do seu trabalho. Com vistas a derrubar o poder da burguesia, abolindo também as relações sociais e de produção exploradoras, surgiram movimentos e partidos socialistas, cuja ação Marx buscou teorizar. A reivindicação desses movimentos e partidos, conforme elucidou Gorz (1994), não pode ser reduzida à conquista do poder estatal. Tal redução contribui para o empobrecimento do projeto de sociedade defendido pelos trabalhadores. Além da emancipação dos oprimidos, explorados e destituídos de poder, os movimentos socialistas expressaram a crítica direcionada às relações de produção capitalista e

racionalidade de mercado e de concorrência características do sistema capitalista (Gorz, 1994).

O atendimento das reivindicações dos movimentos trabalhadores marcava uma nova etapa no relacionamento entre os grupos sociais, em que o Estado, baseado na força, tornara-se insuficiente. A burguesia passou a ampliar, progressivamente, o espaço de participação política dos operários, estendendo-lhes, por exemplo, o direito à educação e aumento de salários (ligados, naturalmente, ao aumento da produtividade). Todavia, as concessões cedidas pela burguesia ao movimento operário europeu não aconteceram em condições de placidez e tranqüilidade. Pelo contrário, o fortalecimento do movimento organizado dos trabalhadores, havido no século XIX, em âmbito europeu, ocorreu "através de incessantes lutas contra a dominação do capital", condição essa que passou a impor às classes dominantes o reconhecimento do espaço conquistado pelo movimento operário. Desse modo, além das concessões, a burguesia viu-se obrigada também a buscar o apoio de novas forças sociais (por exemplo, da classe média), por temer a ampliação de um movimento social, que não mais poderia ser desprezado (Soares, 2000, pp. 126-127).

Gramsci compreendeu essa mudança estratégica da burguesia, e a conceituou como Estado ampliado. No Estado ampliado, o poder é exercido no equilíbrio entre a *força* e o *consenso*. Porém, o movimento operário ainda não compreendia, já no início do século XX, a nova determinação do Estado, e ainda o concebia como um monopólio da burguesia para gerir os respectivos negócios (Gorz, 1994), ou seja, ainda prevaleciam nas idéias e nas práticas do operariado

as idéias do jovem Marx. Esse modelo de Estado, no entender dos trabalhadores, em que o poder estava apoiado unicamente na força, deveria ser violentamente derrubado. Para o operariado, a proposta de transformação da sociedade ainda aconteceria através da derrubada violenta do Estado burguês. A estratégia de ruptura desse modelo de Estado, entendido como comitê da burguesia, foi designada como revolução permanente e guiou os trabalhadores desde 1848, e esteve presente nos movimentos operários e socialistas do século XX (Soares, 2000).

A revolução permanente foi defendida por Marx como decorrência da solução encaminhada pela burguesia para atender às reivindicações do movimento operário, animado pelas idéias socialistas. A burguesia pretendia eliminar a crescente influência do socialismo, mas buscando controlar o operário. Para controlá-los, foram feitas as já referidas concessões.

Em que pese essa tática da burguesia, Marx alertou aos trabalhadores para não esquecerem que a revolução deveria continuar, tornando-a permanente até a conquista do poder do Estado, passando pela derrocada da burguesia – a principal força social inimiga contra o qual os operários lutavam. No entanto, o movimento operário começou a ver que a força de seu movimento mostrava-se insuficiente para a derrubada violenta da burguesia, o que os impedia de conquistar o poder do Estado. O enfraquecimento do Estado burguês viria como conseqüência de uma grave crise econômica pela qual o capitalismo mundial estaria fadado a passar e, nesse momento, aproveitando-se da fraqueza da burguesia, haveria o inevitável enfraquecimento das forças ligadas à burguesia

(Gonçalves, 2005). Contudo, mesmo diante das crises que abalaram o sistema capitalista nas primeiras décadas do século XX, as classes dominantes conseguiam se reafirmar no poder.

Foi no âmbito dessa interpretação fatalista e economicista do Estado, na luta pela conquista do poder, que Gramsci, compreendendo as mudanças ocorridas na correlação de forças, propôs o conceito de hegemonia como uma nova estratégia de luta. Assim, compreender o conceito de hegemonia em Gramsci implica, conseqüentemente, situá-lo na análise que o intelectual italiano teve do Estado ampliado. O Estado ampliado, em Gramsci, é a "expressão de organização política que exprime a relação dos interesses das classes dominantes com os das classes dominadas", contraposto à visão do Estado como "expressão da dominação burguesa" (Soares, 2000, pp.127-130).

Propondo o conceito de Estado ampliado, Gramsci chamou a atenção para as novas relações entre o Estado e a sociedade, decorrentes das transformações nos níveis da sociedade civil e da sociedade política (Gramsci, 2002, p. 78). Embora haja a identidade entre a sociedade civil e a sociedade política, porque ambas fazem parte do Estado, Gramsci propõe uma distinção conceitual das duas instâncias do Estado, fundamental para a compreensão das correlações de forças num dado contexto histórico. É na distinção conceitual que o Estado se mostra como conjunção entre essas duas instâncias, em que o exercício do poder é feito por meio da "hegemonia courada de coerção" (Gramsci, 2002, p. 244).

O Estado ampliado corresponde, portanto, à soma da sociedade política à sociedade civil. De acordo com Giovanni Semeraro (1999), a sociedade política

(instituições burocráticas, governo, instituições militares, sistema judiciário, tesouro público, etc.) e a sociedade civil (escolas, meios de comunicação, partidos políticos, igrejas, sindicatos, etc.) são as duas esferas componentes da superestrutura. A sociedade política e a sociedade civil, portanto, "são distintas e relativamente autônomas, mas são inseparáveis na prática" (Semeraro, 1999, p. 74). Como decorrência, a concepção sobre o corpo do Estado foi se ampliando, pois, anteriormente, ele era visto apenas como fruto da sociedade política: como "comitê da burguesia".

Com essa reflexão, Gramsci buscou superar a tese de Marx, segundo a qual, a sociedade civil localiza-se no âmbito das relações materiais de produção, baseada essencialmente nas estruturas econômicas. Para Gramsci, a sociedade civil está no domínio da superestrutura (política e cultura), e não no campo da estrutura (economia). É a superestrutura o lugar onde o Estado conquista e educa o consenso dos governados, onde o Estado se *amplia* (Soares, 2000).

As reflexões gramscianas, conforme pontuou Semeraro (1999), são essenciais para a compreensão do Estado moderno, que não pode ser mais entendido de maneira monolítica, apenas como um aparelho burocrático-coercitivo. Segundo Semeraro, "O Estado é todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o *consenso ativo* dos governados". Conhecer as formulações gramscianas de Estado ampliado é, portanto, uma condição essencial para a compreensão do conceito de hegemonia, uma vez que é na "*multiplicidade dos 'organismos' da sociedade civil*, onde se manifestam a

livre iniciativa dos cidadãos, seus interesses, suas organizações, sua cultura e valores, e onde praticamente se enraízam as bases da hegemonia" (Semeraro, 1999, p. 75, grifos nossos *passim*).

Assim, são nas instituições da sociedade civil onde se manifestam as lutas pela hegemonia cultural e política da sociedade: "a direção cultural e moral, juntamente com a frente política e econômica" (Gramsci, 1995, p. 219). As instituições da sociedade civil são as trincheiras onde são travadas as disputas hegemônicas das diferentes forças sociais, compondo um espaço de controvérsias ideológicas, de concepções contrapostas de valores e interesses. Mas, como bem observou Semeraro, se nessas trincheiras da sociedade civil acontecem os debates e os embates, acontecem também os diálogos e os consensos, dando dinamicidade e movimentação a essa categoria formulada por Gramsci, tornando-a um espaço capaz de combinar os interesses de grupos sociais diferentes e forças convergentes (*Idem*, 1999, p. 83).

Desse modo, para que as disputas hegemônicas aconteçam, se faz necessária a presença de um mediador de suma importância: o intelectual³⁹.

Gramsci definiu todo homem como intelectual, porém, destacou que só alguns

³⁹ Segundo José Luís Beired (1998, pp. 123-124), o uso do termo "intelectual" é recente. Surgiu ao final do século XIX, tendo derivado da palavra *intelligentsia*, que foi criada pelos russos. O termo *intelligentsia* teve sua origem na literatura e foi difundido, a partir de meados do século XIX, pelo romancista P. D. Booborykin, e pelo escritor I. S. Turgueniev, ambos russos. Contudo, a palavra "intelectual" só tomou notoriedade no Ocidente a partir do *Affaire Dreifus*. Em 1894, o oficial francês Alfred Dreifus foi acusado e condenado a prisão perpétua, por espionagem em favor da Alemanha. As forças conservadoras francesas (militares, monarquia e jesuítas) conduziram fraudulentamente o julgamento do oficial Dreifus. O resultado do julgamento do oficial francês provocou a consternação de vários democratas franceses de renome, ligados ao campo cultural, como por exemplo: Marcel Proust, Émile Zolla, Anatole France, dentre outros. Eles se uniram e publicaram o "Manifesto dos Intelectuais", repudiando a injusta manobra política adotada pelos setores conservadores. O documento teve grande repercussão na época, consagrando o uso do termo "intelectual". Como assinala Beired (*Ibid*, p. 124), desde sua origem, o termo "intelectual" esteve vinculado à tomada de posições políticas.

assumem a função de intelectual. São preparados historicamente para o exercício da função de intelectuais, uma vez que "formam-se em conexão com todos os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas com o grupo social dominante" (Gramsci, 2000, pp. 18-19). Nessa perspectiva, a erudição não é uma premissa para que o sujeito exerça a função de intelectual, mas sim a capacidade de atuar hegemonicamente em organismos sociais como: sindicatos, partidos políticos, nas universidades, etc. Os intelectuais podem ser de tipo urbano ou tipo rural. Segundo Gramsci:

Os intelectuais de tipo urbano cresceram junto da indústria e são ligados às suas vicissitudes (...) articulando a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata do plano de produção estabelecido pelo estado maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares, na média geral, os intelectuais urbanos são bastante standardizados: os altos intelectuais urbanos confundem-se cada vez mais com o estado-maior industrial propriamente dito (Gramsci, 2000, p. 22).

Já os intelectuais de tipo rural – os intelectuais tradicionais – mantêm-se ligados à massa social do campo e da pequena burguesia. O intelectual tradicional, na concepção gramsciana, serve como mediador no contato entre a massa rural e a administração local e estatal, por exemplo, através dos advogados, tabeliões, líderes religiosos, professores, etc. O intelectual tradicional assume destacada função político-social, uma vez que a "mediação profissional dificilmente se separa da mediação política" (Gramsci, 2000, p. 23).

Como afirma Soares (2000), os intelectuais são os organizadores e difusores de determinadas "concepções de mundo", pois através da mediação

política eles procuram construir o consenso em favor dos grupos sociais que representam, ajustando os valores ligados à cultura e as relações sociais ao mundo prático. Atuam no sentido de promover uma consensual reforma intelectual e moral, de modo a compor uma norma de ação coletiva. Os intelectuais assumem, portanto, o importantíssimo papel no "momento da hegemonia (que) é o da direção cultural. Sua eficácia se sustenta exatamente no consentimento que é dado pelas grandes massas à determinada ideologia, convertendo-a em história" (Soares, 2000, pp. 62-63). Desse modo, como "funcionários do consenso"⁴⁰, exercem a atividade política de direção ideológica, por meio da construção de projetos que venham a se tornar hegemônicos, como demonstra a passagem a seguir:

A tarefa política dos intelectuais, no processo de "reforma intelectual e moral", consiste em elaborar uma filosofia que, partindo do "senso comum, pois ligada à vida prática das massas de forma implícita, tenha possibilidade de difusão e alcance o vigor e a coerência das filosofias individuais, tornando-se um "senso comum" renovado (Soares, 2000, p. 390).

Uma importante ressalva é feita por Beired (1998), salientando que na teoria gramsciana, os intelectuais exercem tanto a função de conservação quanto a função de transformação da ordem vigente, podendo agir de modo a transformar ou a reproduzir as estruturais sociais. Para Beired, Gramsci constrói a categoria de intelectual como elemento essencial no processo de transformação da

⁴⁰ Em sua complexa malha conceitual, Gramsci concebe também a categoria de "intelectual coletivo", que corresponde ao partido político e ao sindicato, nos quais os documentos e as resoluções tomadas são produtos de um núcleo dirigente profissionalizado na política (Gramsci, 2000).

sociedade exatamente a partir do diagnóstico feito por ele próprio sobre a ação dos intelectuais que até então exerciam essencialmente a função de manutenção do *status quo* (Beired, 1998, p. 122). Isto significa, naturalmente, uma relevante contribuição do filósofo italiano para a ampliação do termo e do papel social dos intelectuais dentro dos diferentes modelos de sociedades.

Como afirmamos até aqui, os intelectuais são os vetores das "concepções de mundo", os "gladiadores" que disputam a hegemonia nas "arenas" da sociedade civil. Afirmamos que a escola também é uma instituição da sociedade civil. Então, como podemos costurar a tríade hegemonia-intelectuais-escola?

Atento ao papel da escola e dos intelectuais no processo de complexificação das estruturas produtivas da sociedade capitalista, Gramsci compreendeu que essa complexificação também se desenvolveu nos níveis escolares. Para ele,

assim como se buscou aprofundar e ampliar a "intelectualidade" de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada "alta cultura", em todos os campos da ciência e da técnica. A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização (...) (Gramsci, 2000, p. 19).

Na preparação dos intelectuais acontece o mesmo fenômeno, aponta Gramsci, pois quanto maior for a exigência de intelectuais numa sociedade, maior serão os números de escolas e a sofisticação das instituições de alta cultura (Gramsci, 2000, p. 19). Assim, por entendê-la como uma estratégica instância da

sociedade civil e como espaço de formação e difusão dos "funcionários do consenso", Gramsci se deteve em analisá-la.

A defesa do movimento escolanovista em âmbito europeu, observou Soares (1996), através do ensino público, gratuito, laico, misto (co-educação), obrigatório e ligado à vida e ao trabalho não representou uma novidade, uma vez que tais princípios já haviam sido alardeados desde a Revolução Francesa (1789). Embora o movimento escolanovista advogasse valores educacionais calcados nos princípios liberais burgueses eles não foram desprezados por Gramsci, que via um grande valor social e político nessa proposta para a organização da escola. Segundo Soares:

O programa da Escola Nova (também conhecida como "escola ativa") surgiu no "velho continente", tendo sido conhecido e debatido por Gramsci. Em âmbito europeu, a Escola Nova representou uma tendência educacional que se tornou hegemônica diante da necessidade de reformar a organização da escola para atenuar os conflitos enfrentados pela burguesia, a partir de meados do século XIX, tendo em vista o fato de que lá os trabalhadores já haviam conseguido se organizar como uma classe social, esboçando inclusive sua própria filosofia de sociedade (*Idem*, 2003, p. 68).

Para Gramsci, a Escola Nova (ou Escola Ativa) foi um modelo educacional que incorporou a luta histórica de diversas classes sociais, em defesa da escola pública. Por isso, os princípios sustentados pelo escolanovismo deviam ser situados como um fenômeno cultural complexo e contraditório, "constituindo um verdadeiro patrimônio histórico, cultural, político e institucional conquistado pelas

massas. Resultando de embates sociais do mundo moderno, *a Escola Nova tem aspectos elitistas e democráticos*" (Soares, 1996, p. 142, grifo nosso).

Partindo do princípio de que este programa educacional, tanto no plano internacional como no Brasil, se constitui como uma proposta contraditória, é que analisamos os aspectos ligados à universidade que nele se insere. Dessa forma, o modelo de universidade presente no *Manifesto dos Pioneiros* deve ser interpretado dialeticamente, em que pese os aspectos democratizadores e os aspectos elitistas desse nível de ensino. Não podemos desprezar que tal modelo de universidade, como modelo de um dado nível de ensino, se alinha aos princípios ideológicos das "novas forças sociais" que passam a disputar a hegemonia cultural e política no período pós-1930.

Os Pioneiros não sustentaram uma proposta de "reconstrução da educação nacional" isolados dos outros setores sociais da cena pública, no contexto de decadência da República Velha. Ao contrário, eles defenderam e tentaram legitimar nos amplos setores da sociedade uma determinada "concepção de mundo". Por conseqüência, viriam a respaldar também os interesses dos grupos dominantes ligados aos valores "urbanos" e "industriais".

Esse grupo de intelectuais ligados ao "novo", ao "moderno" e à "indústria" estava, portanto, disposto a "renovar" as estruturas educacionais daquele Brasil "arcaico". No entanto, o "novo" não nasceria abruptamente, mas de uma nova roupagem do "velho". Todavia, o intuito de renovação das estruturas e dos paradigmas ligados à escola, no qual estavam imbuídos os Pioneiros, enfrentaria sólidos opositores. Os ideais dos Pioneiros, por representarem princípios calcados

no liberalismo educacional, iriam colidir com os interesses da Igreja Católica, que se baseava na tradição e na manutenção dos valores oligárquicos. Os intelectuais das diferentes matrizes ideológicas passaram a assumir uma posição essencial naquele contexto histórico, como ilustra a passagem a seguir:

Num livro publicado em 1933, aliás notável, Afonso Arinos diz alto e bom som aquilo que a maior parte dos outros pensa em voz baixa: "todo o poder aos intelectuais!". Pois, diz ele, a "desordem do país" vem também da desordem e "em que se encontram os intelectuais" e a "conquista do poder por parte deles" os libertará de sua "própria desordem". Em outras palavras, é a participação no poder que proporcionará o domínio sobre os problemas do país e sobre as forças criadoras da intelligentsia (Afonso Arinos, 1933 *apud* Martins, 1987, p. 79).

Dessa forma, na década de 1930 houve uma espécie de hipertrofia da função dos intelectuais na cena pública e política, nos diversos setores da sociedade e na direção do aparelho burocrático estruturado no primeiro período varguista.

3.2 - As disputas hegemônicas: liberais x católicos

As várias reformas educacionais que antecederam a "Revolução" de 1930 indicaram as tentativas de modernização de ensino com base na preocupação da intelectualidade brasileira com a necessidade de reestruturação do nosso sistema educacional. Assim, o movimento revolucionário de 1930 não foi o ponto de partida para as reformas educacionais, mas serviu para estendê-las a todo o país. Antes de 1930 houve inúmeras reformas locais, iniciadas pela de Sampaio Dória

em São Paulo (1920), que introduziu a modernização dos métodos pedagógicos e procurou tornar realidade o ensino primário obrigatório, com notável incremento de escolas rurais. Outras reformas localizadas foram as de Lourenço Filho no Ceará (1924), a de Francisco Campos em Minas (1927), a de Fernando de Azevedo, no então Distrito Federal (1928), às quais visavam também a renovação pedagógica das estruturas educacionais (Cândido, 1984, p. 28).

As mudanças, indispensáveis à modernização brasileira, viriam em função de um princípio elementar – a organização –, que simultaneamente desencadearia e controlaria as mudanças que urgia ao país vivenciar. Conforme análise de Luciano Martins (1987, p. 78), a elite intelectual comprometida com a renovação pedagógica incumbiu-se da tarefa de “arrancar o país do atraso”, sendo que o princípio da organização e da reforma do ensino e passou a ser o mote do processo de mudança social, servindo como norte para ação dos Pioneiros. Como observou Martins,

Justamente porque se acredita poder "reformatar" a sociedade pela via da reforma do ensino, diferentes setores da intelligentsia, assim como outros interesses, mobilizam-se e/ou para garantir suas posições nesse espaço cultural que se quer estruturar – ou "organizar" (Martins, 1987, p. 80).

Para lograr êxito nesse processo de mudança social, de modo a exercer a hegemonia de seus interesses, as forças ligadas ao movimento da Escola Nova no Brasil, não estavam alheias ao desenvolvimento dessas idéias no plano internacional. Dessa forma, os amplos setores da intelectualidade brasileira, das

mais variadas vertentes ideológicas, dedicaram-se a discuti-las (Soares, 2005, p. 51).

O *Manifesto dos Pioneiros* representou a posição do grupo de intelectuais que se atentaram e alinharam com as discussões educacionais empreendidas naquela época no contexto internacional. O documento de 1932 resultou dessa preocupação, tendo sido esboçado em São Paulo por Fernando de Azevedo e redigido em sua forma final no Rio de Janeiro. Sua conclusão ocorreu em fevereiro de 1932 e contou com a participação de 26 signatários⁴¹. Segundo Luiz Vianna Filho (1989, p. 24), em meio à inquietação política que se estabeleceu no Brasil, no período posterior ao movimento "revolucionário" de 1930, Fernando de Azevedo teria escrito uma carta a Anísio Teixeira sobre a urgência da união e do posicionamento dos educadores ligados ao movimento de renovação educacional em voga nos anos vinte e trinta. Fernando de Azevedo alardeava a necessidade de "estabelecer uma corrente constante de comunicação para não esmorecermos na *grande aventura* de reconstrução educacional, em que estamos empenhados" (Fernando de Azevedo *apud* Vianna Filho, 1989, p. 24).

Vianna Filho destacou que Fernando de Azevedo, em estreito diálogo com Anísio Teixeira, percebia a amplitude do conjunto de reformas econômicas, políticas e, sobretudo, educacionais como impulso para o início de uma "revolução nos espíritos". Naquele momento, os líderes intelectuais do movimento escolanovista viam a importância da definição da posição que estabeleceria os

⁴¹ Dentre eles, citamos: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, M. Lourenço Filho, Roquete Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, Hermes Lima, Francisco Venâncio Filho, Cecília Meireles, Nóbrega da Cunha, Roldão de Barros, Paschoal Leme, Noemy da Silveira.

princípios fundamentais do "programa de reconstrução nacional" (Vianna Filho, 1989, p. 25). O *Manifesto dos Pioneiros*, logo na época de sua publicação, tornou-se um documento carregado de muita simbologia, sendo considerado pela literatura educacional como um "divisor de águas" entre os educadores, dividindo-os em progressistas e conservadores. Como enfatizou Libânea Xavier: "uma época de grande expectativa de renovação, de esperança por parte da elite intelectual de interferir na organização da sociedade por ocasião do rearranjo político decorrente da Revolução de 1930" (Xavier, 2004, p. 24).

O sucesso alcançado pelo *Manifesto dos Pioneiros* naquele contexto da sociedade brasileira não se deve apenas ao seu teor, mas também à forte contribuição dos meios de comunicação da época. A princípio, Fernando de Azevedo acreditava que o longo documento poderia ser publicado em apenas uma página do *Jornal do Comércio*. A divulgação dos ideais desse documento na mídia dos anos trinta⁴² contou com marcante colaboração de três dos seus signatários: Cecília Meirelles, então diretora da página de Educação do *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro; de Júlio de Mesquita Filho, diretor do jornal *O Estado de São Paulo*⁴³; e de Roquete Pinto, um dos fundadores da *Rádio Sociedade*⁴⁴ do Rio de

⁴² Várias matérias e artigos assinados nos jornais da época respaldaram a bandeira educacional e política dos Pioneiros. Dentre eles: *Diário de Notícias* e o *Jornal*, ambos do Rio de Janeiro e *Folha da Manhã*, de São Paulo (Cf. *Manifesto...*, 1932, pp. 93-111).

⁴³ Aliás, segundo Irene Cardoso (1982, p. 105), o jornal *O Estado de São Paulo*, "em editorial, aplaude e endossa totalmente a iniciativa" (...) "de reconstrução da nacionalidade" presente no *Manifesto dos Pioneiros de 1932*, em 22 de março de 1932.

⁴⁴ Uma das revoluções que se deu no campo cultural, no período pós-1930 foi, inegavelmente, a revolução radiofônica. Embora o rádio já existisse antes disso, a partir de 1931, Getúlio Vargas levou em conta o potencial do rádio como um meio de comunicação de massa e como uma forma de integração nacional, definindo-o como serviço de interesse nacional e de finalidade educativa. Nesse ano, regulamentou o seu funcionamento e passou a elaborar meios de proporcionar às rádios bases econômicas mais sólidas. Em 01 de março de 1932, o governo autorizou a veiculação

Janeiro (Xavier, 2004, p. 29; Vianna Filho, 1989, p. 25). É importante lembrar que quem tinha acesso à imprensa escrita era a restrita parcela social de pessoas letradas. Alcançar essa parcela social foi, portanto, uma condição facilitadora da difusão daqueles ideais e da consolidação na cena pública de 1932 dos Pioneiros como um personagem coletivo.

No entanto, parte dos intelectuais ligados ao movimento renovador que se desenvolveu ao longo dos anos vinte não mostrou plena aceitação dos princípios contidos no documento em questão. Segundo Xavier (2004), Monteiro Lobato negou assiná-lo, alegando parecer ser uma espécie de "falso vanguardismo", em vista do texto rebuscado de Fernando de Azevedo. Carneiro Leão, que havia sido o responsável pela "Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal, à que antecedeu à reforma de Fernando de Azevedo" (*Idem*, 2004, p. 28), também se recusou a compor o grupo dos Pioneiros.

Querelas à parte, o fato é que o documento serviu para dar suas "alfinetadas" nos setores tradicionais da sociedade brasileira, como por exemplo, a Igreja Católica, e dizer sem pudor ao que veio, como fica claro no seguinte trecho:

Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, *a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional* (*Manifesto...*, 1932, p. 38, grifo nosso).

de propagandas comerciais e eleitorais pelo rádio. Lembremos aqui que foi Getúlio Vargas que instituiu o programa "Hora do Brasil", das 19 às 20 h, em cadeia nacional, a partir de 1934.

Em vista disso, ao analisarmos o significado de um "manifesto", qualquer que seja a causa em questão, não se pode subvalorizar sua importância histórica e política, principalmente quando o "manifesto" representa uma tomada de posição ideológica e política no âmbito da sociedade. Segundo Xavier, "os manifestos são sempre a formalização de um rito de transição, sua intenção é fazer uma declaração pública de doutrinas ou propósitos de interesse geral, marcar uma mudança, inaugurar um novo momento" (*Idem*, 2004, p. 23). Assim, as idéias presentes no *Manifesto dos Pioneiros* representavam, de acordo com Cândido, uma posição avançada no liberalismo educacional, condição essa que faria com que a Igreja Católica, na década de 1930, combatesse violentamente os pressupostos que favoreciam um perigoso "individualismo racionalista" ou uma "concepção materialista e iconoclasta" (Cândido, 1984, p. 28). Como estratégia de retomada de poder, os intelectuais ligados à Igreja encabeçaram um intenso processo de tentativas de retorno à cena política nos idos da República Velha.

Lembramos que com a implantação do regime republicano, em 1889, houve o distanciamento entre a Igreja Católica e o Estado, condição que ficou muito clara com a Constituição de 1891. Esta Constituição restringia a ação da Igreja, tendo adotado claramente um "espírito anticlerical", uma vez que os liberais republicanos temiam uma possível revitalização do poder dessa instituição. Por intermédio de um projeto de lei, seguido logo após a própria Constituição de 1891, os liberais republicanos buscaram limitar a propriedade eclesiástica. Embora tal dispositivo legal tenha provocado polêmica no seio da Igreja Católica, gerando ardorosos protestos, serviu para iniciar um processo de restrição do poder

exercido por esta instituição religiosa na sociedade e na política. Já no campo educacional, as escolas públicas passaram a ser obrigatoriamente leigas, a partir do dispositivo legal de 1891 (Warde, 1982, p. 09; Montenegro, 1972, p. 142).

O distanciamento ocorrido entre a Igreja e o Estado, depois de 1889, serviu para aproximar a Igreja Católica brasileira a Roma, numa relação de coalizão. Tal mudança, segundo o referido autor, viabilizou uma reformulação dos valores e das estruturas da Igreja Católica no Brasil, acabando por ser muito benéfica, uma vez que a "instituição se tornou maior e melhor organizada, passou a receber pessoal de fora, e ficou capaz de tomar decisões com mais autonomia" (Bruneau, 1974, p. 73).

O cardeal do Rio de Janeiro, Dom Leme⁴⁵, foi uma figura fundamental na rearticulação da Igreja para reconquistar sua hegemonia ideológica e política nas primeiras décadas republicanas. Diante da perda de influência da instituição, Dom Leme acabou por tornar-se um líder inovador, lançando mão de meios políticos para retomar o prestígio do catolicismo. Através da famosa Carta Pastoral de 1916, dirigida ao povo de Olinda e Recife, Dom Leme iniciou a edificação de uma astuta estratégia de mobilização social em favor da retomada do poderio da Igreja, em âmbito nacional. No documento de 1916, o líder religioso partiu do princípio de que era insustentável a pouca influência da Igreja num país historicamente católico, como o Brasil, fato que poderia ser comprovado na crença do povo, nos nomes das cidades, etc. (Bruneau, 1974, pp. 73-75).

⁴⁵ Sebastião Leme de Silveira Cintra (1882-1942) foi um clérigo muito influente na Igreja Católica nas primeiras décadas republicanas. Foi arcebispo de Olinda e Recife (1916-1921), bispo adjunto no Rio de Janeiro (1921-1930) e cardeal no Rio até 1942, quando faleceu (Bruneau, 1974, p.73).

O Cardeal Leme apontou, na Carta Pastoral, que a atrofia do catolicismo poderia ser percebida através da "ausência de católicos na maioria dos campos de ação social, incluindo política, artes e letras; na falta (...) de finanças, de organizações e *na ausência de católicos entre as elites intelectuais*" (Bruneau, 1974, p. 74, grifo nosso). A preocupação do cardeal com a progressiva perda da influência do catolicismo no seio das elites era evidente, como fica claro na seguinte passagem: "a Igreja, que representava a religião da grande maioria dos brasileiros, tinha pouco impacto sobre muitas pessoas e *especialmente sobre as elites*" (Bruneau, 1974, p. 74, grifo nosso).

A educação laica, naquele momento de atrofia da hegemonia católica, era, portanto, um "perigo" aos olhos de Dom Leme, já que:

O povo não era instruído na fé, ignorava os ensinamentos da religião que, por isso, não causava impacto neles. Qual a solução? Organizar, unificar e pressionar o governo para conseguir a posição que lhe cabia por direito nos negócios públicos. Uma vez nessa posição, que é naturalmente uma questão de líderes católicos e de uma Igreja privilegiada, seria fácil promover a educação católica, abolir a ignorância religiosa e, conseqüentemente, aumentar a influência da Igreja, (...) isso só poderia ser alcançado com o apoio do Estado (Bruneau, 1974, p. 74).

Assim, desde que assumiu posição de liderança dentro da Igreja Católica, Dom Leme procurou costurar a religião à política, mobilizando amplos setores da Igreja nessa empreitada. O líder religioso via perfeitamente a necessidade de reintegração às estruturas do poder do Estado central, e o fez todas às vezes nas

quais foi solicitado⁴⁶. Mas não foi só em direção ao Estado que o cardeal procurou estreitar vínculos, pois ele via a importância de atuar ofensivamente também no âmbito da sociedade civil para defender os interesses católicos (Soares, 1982, p. 129). Em 1921, Dom Leme organizou no Rio de Janeiro, com o apoio de Jackson de Figueiredo, um movimento leigo, que tinha dois objetivos: primeiro, unificar os grupos de clérigos que estavam dispersos; e, segundo, estimular um movimento em torno do Centro Dom Vital⁴⁷, visando, sobretudo, atrair a elite intelectual leiga do país em favor dos ideários católicos (Bruneau, 1974, p. 87).

Jackson de Figueiredo, como um importante intelectual católico, fundou também a revista *A Ordem*, em 1921. O periódico *A Ordem* encontrou forte sustentáculo no nacionalismo cristão de Jackson de Figueiredo (Montenegro, 1972, p. 167). A ação conjunta, no âmbito da sociedade civil, da revista *A Ordem* e do Centro Dom Vital causou atração de intelectuais expressivos, que muito acrescentaram ao movimento em prol da Igreja. Um desses importantes intelectuais leigos que aderiu aos ideais católicos foi Alceu Amoroso Lima, também conhecido como Tristão de Athayde, que após a morte de Jackson de Figueiredo, em 1928, assumiu a direção do Centro Dom Vital. Alceu Amoroso

⁴⁶ Citaremos aqui dois dos episódios em que Dom Leme foi solicitado para mediar conflitos de natureza política, nas primeiras décadas republicanas. Durante o governo de Epitácio Pessoa (1918-1922), em meio a diversas atividades revolucionárias, o então presidente o pediu para que ambos se apresentassem juntos numa manifestação pública, de modo à transmitir a idéia de que a autoridade eclesiástica apoiava a autoridade civil, que sofria ataques variados. O presidente seguinte, Artur Bernardes (1922-1926), em momento de forte tensão política, procurou por Dom Leme e fez a seguinte declaração pública, assinalando "(...) a importância de uma colaboração constante das nossas autoridades eclesiásticas com o Governo do País, auxiliando a manutenção da Ordem e promovendo o progresso nacional" (Cf. Bruneau, 1974, p. 78).

⁴⁷ O Centro Dom Vital foi fundado em 1922 pelo leigo Jackson de Figueiredo, com o estímulo de Dom Leme e pode ser considerado como o "reflorescimento católico no Brasil". A título de curiosidade, destacamos que Jackson de Figueiredo era ateu e se converteu ao catolicismo após ler a Carta Pastoral de 1916. (Cf. Bruneau, 1974, p. 87).

Lima garantiu ao Centro Dom Vital uma atenuação das influências nacionalistas de cunho autoritário, baseada na instituição da "ordem social", posições que foram defendidas calorosamente por Jackson de Figueiredo (Soares, 1982, p. 130; Bruneau, 1974, p. 87).

Embora essas mobilizações no âmbito do campo cultural tenham fortalecido e organizado as estruturas da Igreja Católica, ainda não foram suficientes para garantir que seus interesses fossem expressos e garantidos na cena política nacional. No entanto, com a "Revolução" de 1930, houve um nítido favorecimento da volta da Igreja Católica à cena política, pois ela continuou a contar com a habilidade articuladora de Dom Leme. Segundo Thomás Bruneau (1974, p. 84), o presidente Getúlio Vargas percebia perfeitamente que o apoio da Igreja poderia lhe servir como boa aliada na sua ação governamental. Aliás, segundo o referido autor, embora Vargas fosse um "agnóstico confesso e sem nenhum interesse em religião" nutria grande amizade com Dom Leme. A amizade começou quando Dom Leme, a pedido de Getúlio Vargas, intermediou a saída do presidente Washington Luis de forma pacífica, condição que favoreceu Vargas tomar o poder de maneira simples e não violenta. A partir de então houve a "cordial" aproximação entre o chefe de Estado e o chefe da Igreja.

Dom Leme assumiu, após o movimento de 1930, atitudes que visavam tornar pública a sintonia estabelecida entre o governo Vargas e a Igreja. Em 1931, Dom Leme organizou dois eventos que geraram grande aglutinação das massas e ajudaram a restabelecer a proximidade com os valores religiosos. O primeiro evento foi uma semana de comemoração e homenagem à santa padroeira do

Brasil – Nossa Senhora Aparecida. O segundo evento foi a inauguração do Cristo Redentor. Nessa ocasião, o Cardeal Leme aproveitou a presença dos cinquenta bispos de todo o Brasil, que se encontravam no Rio de Janeiro, para apresentar ao governo de Vargas uma lista de "petições católicas".

De acordo com Bruneau (1974), quando Vargas criou, no Governo Provisório, um conselho cuja atribuição era estudar o novo plano de reformas das leis básicas, Dom Leme criou um grupo paralelo para acompanhar as discussões do conselho governista, apresentando-lhe sugestões. Claro que, para isso, muito contribuiu a afinidade pessoal entre Getúlio Vargas e Dom Leme. Desse modo, as várias estratégias de influência pessoal com o presidente Vargas, as demonstrações de apoio de massa e a atividade dentro das comissões, resultaram na formação da Liga Eleitoral Católica (LEC), em 1932⁴⁸, que é descrita no trecho a seguir:

⁴⁸ Definitivamente o ano de 1932 pode ser considerado como um "turbilhão de acontecimentos" no contexto político brasileiro. Encontramos, por acaso, um livro que representa um rico documento, intitulado "Manifesto de Outubro de 1932", redigido por Plínio Salgado (1901-1975). Naquele momento, Plínio Salgado fundava o Movimento Integralista Brasileiro. Nele, ele expressou um conjunto de pensamento político, através da Ação Integralista Brasileira, propondo o Estado Integralista. Lá, repudiou a influência dos estrangeirismos na cultura brasileira (assim como o fez quando participou da Semana de Arte Moderna, em 1922), fez crítica contundente ao capitalismo (então baseado essencialmente no "individualismo desenfreado") e à liberal democracia. Simultaneamente, execrou a difusão perigosíssima dos ideais comunistas soviéticos na nação brasileira, exortando o papel de um Estado Forte: "Somos pelo Brasil Unido, pela Família, pela Propriedade, pela organização e representação legítima das classes; pela *moral religiosa*; pela participação direta dos intelectuais no governo da República, (...) contra o comunismo russo (Salgado, 1946, p. 20, grifo nosso). Ao exortar o papel da "família", Plínio Salgado se expressou através de termos como: "solidariedade", "comunhão", "compaixão", "fonte perpétua de espiritualidade", "arrancar a mocidade da descrença". Termos, aliás, tão presentes no discurso da Igreja Católica. Defendemos aqui, portanto, que de certo modo, as idéias de Plínio Salgado acabavam por fortalecer princípios filosóficos historicamente imanentes à Igreja Católica, que naquele contexto, estava em aberto embate ideológico com os Pioneiros.

A LEC era um grupo de pressão que se situava ao lado ou acima dos partidos e representava a totalidade do Brasil e não uma classe ou setor. Os objetivos do grupo eram principalmente dois: alistar, organizar e instruir o eleitorado católico; e assegurar o voto católico para os candidatos que aceitassem o programa da Igreja e concordassem em defendê-lo na convenção da futura assembléia constituinte. A LEC era um corpo nacional, pois Leme contactou a hierarquia do Brasil inteiro e conseguiu que os bispos a promovessem nas suas dioceses. No nível nacional, o líder era Leme, mas leigos como *Alceu de Amoroso Lima* e *Sobral Pinto* trabalharam intimamente com ele (Bruneau, 1974, p. 82, grifo nosso).

Como vimos, a Igreja Católica, por meio de seus intelectuais, passou a atuar tanto na arena política, com o respaldo do presidente Getúlio Vargas, quanto nas "trincheiras" da sociedade civil, através, por exemplo, da imprensa (revistas) e da escola, o que representava a clara tentativa de construção do consenso em favor dos seus ideais. Em torno da organização da escola seriam travadas intensas disputas entre os intelectuais católicos e os intelectuais liberais, cujos projetos educacionais (de reestruturação desses "aparelhos de cultura") eram bem distintos.

Poderíamos, nesse momento, estabelecer uma comparação entre a articulação política empreendida por Dom Leme, no contexto brasileiro, e a articulação política de conde de Cavour, no contexto italiano. Ambos os sujeitos sociais construíram habilidosamente uma estratégia em busca do exercício da hegemonia, tendo como cenário a sociedade civil.

Retomando o contexto dos anos trinta no Brasil, o auge do conflito entre os educadores leigos laicistas e os intelectuais católicos se deu na IV Conferência Nacional de Educação, à qual foi realizada em 20 de dezembro de 1931, no Rio de Janeiro. O objetivo dessa conferência era traçar as diretrizes de uma política

educacional para o Governo Provisório, o que não foi alcançado (Soares, 1982, p. 119).

A organização do evento foi promovida pela ABE, que desde 1929 era controlada por um grupo de intelectuais católicos, os quais estavam sintonizados com a ala governista, no período pós-1930. Uma das evidências dessa sintonia pode ser percebida com o Decreto no. 19.941, de 30 de abril de 1931⁴⁹. De acordo com esse dispositivo legal, composto por apenas 11 artigos e assinado por Francisco Campos, o ensino religioso foi instituído como facultativo nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal. Cecília Meireles o designou ironicamente como "decretozinho do ensino religioso". Lembramos que o decreto que trata do ensino religioso foi publicado num curto espaço de tempo posterior ao decreto que trata da organização do ensino secundário.

A insatisfação do grupo de intelectuais liberais ligados a ABE foi imediata, gerando a seguinte dicotomia: "de um lado, ficaram aqueles que defendiam a laicidade do ensino; de outro, os que tomavam posições em favor da introdução do ensino religioso nas escolas públicas" (Soares, 1982, p. 119). Como consequência, tal dispositivo legal representou um ganho significativo para o setor dos educadores afins com o ideário católico, uma vez que, como já dissemos, desde a Constituição de 1891 as escolas públicas eram obrigatoriamente leigas.

⁴⁹ A maior parte da literatura educacional imputa, equivocadamente, o estabelecimento do ensino religioso como item facultativo nos estabelecimentos escolares oficiais, em 1931, ao Decreto no. 19.890, de 18 de abril de 1931, o qual dispõe sobre a organização do ensino secundário. Conforme consta no portal eletrônico do Senado Federal, é o Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que trata do tema do ensino religioso como item facultativo nas escolas.

Diante da aproximação do governo com a ala católica da ABE, no decorrer da IV Conferência Nacional de Educação, o grupo dos educadores laicistas se reuniu para fazer frente ao intento dos intelectuais católicos. Tendo como porta-voz Nóbrega da Cunha, os intelectuais laicistas conseguiram impedir que, ao término da conferência, fossem apresentadas ao governo conclusões que respaldassem o discurso oficial e que fossem favorecedoras dos intentos da Igreja, pois isso significaria, perigosamente, mais uma vitória da ala educacional ligada à Igreja. Desse modo, a estratégia utilizada pelos intelectuais liberais reunidos em torno de Nóbrega da Cunha foi de adiar a formulação das diretrizes de uma "nova política educacional" para a V Conferência Nacional de Educação.

Contudo, embora tenham logrado êxito em impedir o sucesso dos interesses católicos, o grupo laicista não teve poder suficiente para que prevalecessem os seus interesses, que se baseavam na escola única e na laicidade do ensino. Neste contexto, o espaço político para a formulação e publicação do *Manifesto dos Pioneiros* estava aberto. Tal condição não deixou de gerar animosidades entre os Pioneiros e o governo de Getúlio Vargas. Segundo Irene Cardoso (1982, p. 109-110), houve uma forte tensão entre ambos pelo fato de Vargas ter incorporado as reivindicações dos educadores católicos, como uma nítida forma de ampliar as suas bases de apoio.

Como justificativa para a organização das diretrizes para a nova política educacional, os Pioneiros apresentaram a

necessidade da nova pedagogia que defendiam, criticando o passadismo da oposição católica. Denunciam que a atuação da Igreja concorria para manter a

educação desvinculada das transformações que se operavam na sociedade, contribuindo para a conservação de valores superados (Soares, 1982, p. 119).

Era evidente, a nosso ver, o embate entre as duas forças sociais: de um lado, sob a liderança dos intelectuais católicos (tradicionais) e de outro lado, sob a liderança dos intelectuais liberais (os Pioneiros). A disputa pela propagação e hegemonia cultural e política, através da organização da instituição escolar era premente. Enquanto em 1932 os Pioneiros se alinhavam em torno do programa educacional expresso no *Manifesto dos Pioneiros*, de cunho mais "modernizador", os intelectuais tradicionais ligados à Igreja Católica também pressionavam a retomada de sua hegemonia no governo Vargas, através, por exemplo, da Liga Eleitoral Católica, também de 1932, como já apresentamos.

Os intelectuais católicos alegavam que o programa dos Pioneiros era a "prova de um crime contra a nacionalidade" brasileira. Segundo Xavier (2002, p. 25), Tristão de Athayde manifestou-se publicamente em repúdio às idéias contidas no *Manifesto dos Pioneiros*, como vemos no seguinte trecho:

Se as idéias contidas nesse infeliz Manifesto lograrem um dia execução neste pobre Brasil, indefeso ao assalto das ideologias mais mortíferas, se for justificada a "serena confiança na vitória definitiva de nossos ideais de educação " que esses sectários ostentam, ter-se-á perpetrado entre nós o mais monstruoso dos crimes contra a nacionalidade (Tristão de Athayde, 1932⁵⁰ *apud* Xavier, 2002).

⁵⁰ Outro texto de Tristão de Athayde foi publicado em abril de 1932, v. I, n° 8, Revista *A Ordem*, intitulado: Crônica de transcrições: absolutismo pedagógico. Ele também publicou um artigo assinado no jornal *Estado de Minas* (29 de março de 1932. p. 02). No artigo, Tristão de Athayde acusava os Pioneiros de anti-espiritualistas, "(...) Esse Manifesto é a NEP brasileira cheia de confucionismo (...)" (Cf. Soares, 2005, ANEXOS). Diante da "ameaça" pedagógica e, sobretudo, política representada pelo *Manifesto de 1932*, os defensores da retomada da hegemonia católica nos amplos setores da sociedade saíram desferindo ataques aos "liberais" através de vários órgãos da imprensa.

Enfim, a "passagem ao moderno", através da superação dos "valores passadistas" (valores católicos), não poderia romper as estruturas hierarquizadas da sociedade, condição essa essencial à instalação do modelo capitalista. Julgamos importante destacar que o quadro descrito configurou um contexto de disputas hegemônicas, mas que essas disputas não devem ser confundidas com o exercício de hegemonia, ou seja, até o golpe de 1937, que instalou o Estado Novo como regime essencialmente ditatorial aconteceram as disputas hegemônicas. No entanto, cabe lembrar que em regimes de ditadura não há a hegemonia, que segundo os parâmetros conceituais gramscianos é exercida com base na legitimação do *consenso*.

É sob essa perspectiva conceitual que pretendemos compreender a concepção de universidade que advêm no seio do programa da Escola Nova no Brasil. A "bússola" que conduzirá nossa análise será a interpretação dialética feita por Gramsci acerca desse complexo movimento educacional, que pesa aspectos democratizadores e elitistas como componentes de uma determinada "concepção de mundo". É sob essa perspectiva que pretendemos interpretar a universidade no programa escolanovista, na medida em que a reorganização que acontecia no plano econômico e político nas décadas de 1920 e 1930 expressaram-se em novas propostas educacionais, numa alternativa de reorganização da cultura, em oposição ao "tradicional" que esbarrava nos princípios ligados ao "progresso". Conseqüentemente, a reorganização dos aparelhos culturais também se refletiu nas propostas para a organização da universidade brasileira.

Capítulo IV

A expansão elitista da universidade

A bandeira de modernização e de "renovação" de variados aspectos da vida social e política dos anos trinta estava hasteada, como vimos até aqui. Embora não constituam nosso objeto de pesquisa, não podemos deixar de destacar, sucintamente, duas demandas tão admoestadas pela intelectualidade da época e que convergem com a idéia de criação de verdadeiras universidades no Brasil. Destacamos que em nenhum dos dois casos apresentados a seguir a concepção do modelo de universidade deixou de partir de uma "ampliação elitizada".

A primeira demanda teve suas origens no brado iniciado desde a Semana de Arte Moderna, de 1922, cujo cerne foi a formação da "identidade nacional", princípio que se fortaleceu a partir de 1930. A "construção da identidade nacional" ligava-se também à ausência de um sistema universitário brasileiro, uma vez que esta instituição de ensino e pesquisa deveria propiciar a discussão dos temas entretidos com os valores e os princípios da vida social, por intermédio de indivíduos aptos a tal tarefa. Os intelectuais brasileiros recorreriam às

universidades estrangeiras⁵¹, para, na volta, reavivar a discussão dos temas concernente à sociedade brasileira, compondo o que Antônio Cândido teria designado como "movimento de unificação cultural sem precedentes no Brasil" (Cândido, 1984, p. 27). Conforme Luciano Martins:

É na primeira metade da década de 30 que nascem as primeiras tentativas de interpretação de conjunto da história, da economia e da sociedade brasileira, a partir de referenciais que não os da "raça" ou do "meio tropical". (...). Em suma, a *intelligentsia* procura atravessar o espelho (europeizado) para "ver" o país – e advogar a mudança. Pois a procura da identidade nacional passa igualmente pela busca angustiada de uma ponte entre essa completa renovação cultural e a reforma da sociedade: a ponte entre a modernidade e a modernização do país (Martins, 1987, p. 76).

Outra questão relacionada à implementação de um sistema de ensino superior integrado e predominantemente universitário no período pós-1930 foi a nova demanda de formação de uma elite tecnocrática, apta a compor as instituições de um Estado centralizador e burocrático. O processo de centralização autoritária, acontecido entre 1930 e 1945, implicou a grandiosa empreitada de "construção institucional", tendo em vista a excepcional expansão da máquina burocrática, que pode ser aferida, por exemplo, a partir do vasto número de ministérios criados por Vargas. Isto gerou o significativo aumento do número de funcionários ligados ao governo, os quais assumiram papel relevante na

⁵¹ Por exemplo, para a Universidade de Columbia se dirigiram Anísio Teixeira, que foi discípulo de John Dewey e Gilberto Freyre, discípulo de Franz Boas. Sérgio Buarque de Holanda se dirigiu às universidades alemãs, em 1929, tendo sido muito influenciado por Max Weber. Em 1933, Freyre publicou o clássico da sociologia brasileira: *Casa Grande e Senzala*, e em 1936, Buarque de Holanda publicou o também clássico *Raízes do Brasil* (Reis, 2002).

construção da máquina estatal, usufruindo regalias só possíveis na administração pública⁵².

Conforme Sérgio Miceli (1979), ter um diploma superior, assim como "pistolões" ou outras modalidades de influência, era um trunfo decisivo para o ingresso nos quadros do funcionalismo, em especial junto aos escalões médios e superiores, que tendiam a controlar os "generosos" privilégios. Assim, o período entre 1930 e 1939 foi caracterizado por forte interferência do governo central na distribuição das ocupações de nível superior. O prestígio conferido pela posse de um diploma de nível superior era tamanho que os portadores desses títulos tinham acesso a vários cargos de altos postos, independentemente do concurso público de provas (Miceli, 1979, p. 139-140 *passim*).

Em ambos os casos, tanto a "formação de uma identidade nacional" quanto à "formação de um funcionalismo burocrático com credenciais de nível superior" (o que representava uma significativa ascensão na escala social), foram aspectos de extrema relevância quando se trata da estruturação do sistema universitário na década de 1930. Contudo, deixaremos para aprofundar esses dois aspectos em estudos posteriores.

⁵² A título de ilustração, este tipo de "regalia" pode ser percebido com o Decreto 22.414, de janeiro de 1933, em que Getúlio Vargas regulou a concessão de *montepio* (direito de deixar pensão pagável a qualquer pessoa de sua escolha, em caso de morte do trabalhador público), aos funcionários públicos civis da União (Miceli, 1979, pp. 134-135).

4.1 - Democratização x elitização: as controvérsias do discurso

Deter-nos-emos agora no problema apresentado logo no primeiro capítulo desse estudo, que foi a elitização da universidade no programa educacional formulado pelos Pioneiros, que então alardeavam a defesa da escola pública. O programa educacional tornou-se público num momento que se situa entre dois acontecimentos históricos de muita importância para nosso tema. O primeiro deles é o Decreto nº 19.851, de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil, o qual adotou, preferencialmente, o regime universitário no país. Este decreto também é conhecido como *Estatuto das Universidades Brasileiras*⁵³. Neste dispositivo legal estão todos os princípios formulados pelo então ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, para o ensino superior brasileiro. Muitas das suas premissas presentes neste dispositivo legal chocam-se com as propostas amplamente discutidas na segunda metade da década de 1920 para a universidade, assim como também entram em atrito com os princípios defendidos posteriormente no *Manifesto dos Pioneiros*.

O segundo acontecimento, ocorrido logo após a publicação do programa dos Pioneiros, foi a Revolução de 1932 que estourou em 09 de julho em São Paulo. Conforme Fausto (2002, pp. 343-350), em março de 1932, a Frente Única Gaúcha (composta por partidos regionais) rompeu seu apoio à Vargas, fato que animou os grupos ligados ao Partido Democrático (PD) a acelerar o desencadeamento de uma revolução em favor da retomada da hegemonia

⁵³ Este importante dispositivo legal será mais bem discutido adiante.

paulista no plano nacional. Embora Vargas não tenha contado com o apoio das elites do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais, a superioridade militar do governo central era indiscutível e, em 01 de outubro de 1932, as Forças Públicas (os revolucionários paulistas) decidiram pela rendição às tropas do governo federal. Todavia, a guerra paulista deixaria um aviso muito importante ao governo Vargas, uma vez que o movimento de 1932 uniu diferentes setores sociais, como parcela dos cafeicultores, da classe média e dos industriais: "Embora vitorioso, o governo percebeu mais claramente *a impossibilidade de ignorar a elite paulista*. Os derrotados, por sua vez, compreenderam que teriam de estabelecer algum tipo de compromisso com o poder central" (Fausto, 2002, p. 350, grifo nosso).

Como consequência, em 1933, Vargas nomeou para São Paulo um interventor civil, Armando de Salles Oliveira. Além de manter vínculos com o PD (partido que outrora declarara guerra ao governo central), o interventor paulista era cunhado de Júlio de Mesquita Filho, diretor do jornal *O Estado de São Paulo*. Julgamos fundamental lembrar a estreita proximidade entre Júlio de Mesquita Filho (que, lembramos, foi signatário do *Manifesto dos Pioneiros*) e Fernando de Azevedo, os quais logo em seguida iniciaram a construção do projeto da Universidade de São Paulo (USP), sob os auspícios do poder outorgado a Armando de Salles. De modo indireto, a Revolução de 1932 acabou por favorecer a discussão em torno de universidades no país, notadamente em São Paulo. Segundo Cardoso, "ainda no âmbito do 'surto inspirador' (produzido pelo *Manifesto*) (...) que surgiram duas iniciativas de suma importância: a criação, em 1934, no governo (*sic*) Armando de Salles Oliveira, da Faculdade de Filosofia

Ciências e Letras e a fundação da Universidade de São Paulo"⁵⁴(Cardoso, 1980, p. 106).

O *Manifesto dos Pioneiros* traria, de fato, substanciais contribuições para os debates e embates em torno da concepção da universidade no Brasil. De acordo com os trechos do documento de 1932, a oferta dos estudos universitários deveria ser "inteiramente gratuita", exercendo a função essencial "cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, *técnicos*", sendo que "não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial (a universidade) e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e *selecionada* for a sua elite" (*Manifesto...*, 1932, pp. 62-65, *passim* grifo nosso).

Mas, se a prerrogativa da oferta dos estudos superiores passaria a ser uma incumbência do poder público, ofertando-o gratuitamente, porque esse nível de ensino deveria ser um privilégio voltado, declaradamente, para o atendimento e para a manutenção das elites do país? Como entender esse impasse?

Optamos, neste estudo, por conduzir nossa compreensão do problema à luz do processo de reconfiguração das forças produtivas em âmbito nacional. Assim, indagamos: qual seria a influência do processo de transformação da força de trabalho e da consolidação dos grupos sociais ligados à indústria e ao processo de urbanização sobre a organização da universidade? Para discutirmos tal tensão,

⁵⁴ Segundo Cardoso (1980, p. 106), já em meados de 1932, teria havido a tentativa de criação da Universidade de São Paulo, dentro do clima de "renovação e expansão do pensamento educacional brasileiro", produzido pelo *Manifesto dos Pioneiros*. Fernando de Azevedo, segundo a autora, passou a manter vínculos muito fortes com a direção do jornal *O Estado de São Paulo*, especialmente com Júlio de Mesquita Filho.

intimamente ligada não somente ao plano da cultura, mas também àqueles rumos da economia e política nacional, é necessário discutir os princípios gerais do documento histórico em questão, uma vez que a concepção de universidade está absolutamente ligada aos demais pressupostos filosóficos lá presentes.

Os Pioneiros estavam muito atentos aos avanços advindos com a indústria e, sobretudo, aos impactos deles sobre as estruturas do sistema educacional brasileiro. Logo na Introdução do documento, Fernando de Azevedo (que o assina individualmente ao final desse primeiro texto) deixa clara a influência da evolução dos meios materiais sobre a sociedade. Para Fernando de Azevedo:

A ciência, a máquina, e a economia trazem a marca da força criadora do espírito que por elas se manifestam e nelas se contempla, constituem um "sistema de meios" indispensáveis não apenas à satisfação de interesses, mas à expressão de sentimentos e à criação de ideais e valores da cultura. (...) A máquina libertou o homem, tornando possível e efetiva a abolição do regime servil com a substituição da manufatura pela maquinofatura (*Manifesto...*, 1932, p. 08).

A modernização dos modos de produção dos bens na "civilização contemporânea" constituía-se como uma situação inegável e de extrema pertinência, sob a ótica dos Pioneiros, portanto, negá-la representava um atraso econômico e cultural, uma vez que o desenvolvimento era evidente. As mudanças dos aspectos ligados à economia mesclavam-se aos novos rumos que a humanidade haveria de tomar. Fernando de Azevedo expressou a idéia acima no seguinte trecho:

A obra da civilização atual – e por isto é que pode receber o nome de civilização – ultrapassa largamente o vasto quadro das realizações e vitórias materiais; não é

somente a indústria que se desenvolveu, organizando-se o mundo das máquinas, para um acréscimo de riqueza social que resulta da utilização cada vez mais extensa das forças naturais; é a humanidade também que evoluiu, (...) (*Manifesto...*, 1932, p. 08).

Com um certo exagero, Fernando de Azevedo chegou a afirmar que "o mundo das máquinas organizou-se, invadiu tudo". Baseado nos princípios de John Dewey (certamente por influência dos diálogos com Anísio Teixeira), ele percebeu que os problemas trazidos pelo inexorável processo de modernização dos modos de produção dos bens materiais só seriam resolvidos no momento em que o homem se adaptasse à nova realidade (*Manifesto...*, 1932, p. 11). Não se tratava apenas de meros ajustes aos aspectos pragmáticos do processo de mudança rumo à definitiva industrialização e urbanização, mas também de adaptações aos princípios filosóficos necessários ao "novo" contexto. No entanto, a adaptação "à nova situação industrial" não aconteceria tão facilmente. Como consta no documento, "A diferença de níveis de cultura, nos diversos povos, e a *resistência oposta* pela tradição a uma concepção de vida ajustada à nova situação industrial, tem impedido identificar, (...), aspirações e ideais de acordo com as forças que elaboram a nova civilização" (*Manifesto...*, 1932, p. 12, grifo nosso).

A formação das elites aparece como uma forte característica do processo de assimilação e socialização da nova "concepção de vida". Por isso, para os Pioneiros, era fundamental "as elites ainda tumultuárias se renovarem, tomarem consciência de si mesmas (...) encontrarem um ambiente de receptividade para se estenderem (...), pelo impulso de sua força vital, (...), para as massas que gravitam em torno delas" (*Manifesto...*, 1932, pp. 12-13).

O processo de "assimilação e socialização" da nova "concepção de vida", como afirmou Fernando de Azevedo, exigiu uma proposta de reorganização dos sistemas educacionais, diante do processo de complexificação do mundo do trabalho. Segundo ele:

Ora, não podia permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção de vida, na sua rigidez (*sic*) clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições de trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, (...). Era preciso, pois, examinar os problemas de educação do ponto de vista, não de uma estática social, (...), mas de uma sociedade em movimento (...) para poder abraçar, pela escola (...), à variedade das necessidades dos grupos sociais (*Manifesto...*, 1932, pp. 25-26).

O formato social que se configurava, calcado na estruturação de um sistema produtivo com forte influência das elites industriais e na remodelação das condições da força de trabalho, demandaria um sistema de ensino superior predominantemente universitário e mais complexo. Tal configuração da atividade produtiva implicaria a formação de um corpo técnico de nível superior bem mais diversificado, consciente do processo de dinamização da sociedade. Enfim, a formação desse corpo técnico e dirigente caberia, por conseqüência, às universidades.

Num plano distanciado de análise dessa conjuntura, a educação e a política, nos anos trinta, ou em qualquer outro momento histórico, constituíam e constituem dois lados de uma mesma moeda. Assim, as propostas dos Pioneiros para a organização dos sistemas educacionais e da universidade buscavam o

apoio e as devidas afinidades com os princípios liberais ligados ao formato social advindo com a emergência das forças industriais.

De acordo com Semeraro (2001), qualquer movimento político e educacional que tenha como objetivo construir sua hegemonia cultural e política na sociedade precisa, necessariamente, formular e apresentar propostas superiores e mais abrangentes de sociedade, não bastando apenas alardear críticas incisivas ao modelo vigente. Era sobre tal ponto que os Pioneiros tanto debatiam e por isso eles propuseram um corpo de idéias ligadas à escola que se distanciava da forma do modelo escolar vigente. Conforme Semeraro:

Sua ação política concreta, juntamente com o trabalho de desconstrução das bases hegemônicas do grupo no poder, deve vir acompanhada pela apresentação duma reinterpretação mais convincente da realidade. Nas complexas e avançadas sociedades modernas, o lugar decisivo onde se gestam os diversos projetos hegemônicos é o amplo e contraditório espaço da sociedade civil. No interior das suas múltiplas atividades econômicas, políticas, *culturais*, *religiosas* e *educativas* se estabelecem "lutas de sistemas, lutas entre modos de ver a realidade" (*Idem*, 2001, pp. 82-83, grifo nosso).

As formulações sobre a organização da escola, conseqüentemente sobre a universidade, ambas entendidas como um espaço de disputas hegemônicas no âmbito da sociedade civil, conforme vimos nas análises feitas por Gramsci, nos apóiam na compreensão do problema apontado. O Brasil, sob a liderança de Getúlio Vargas, passou por um processo de intensificação das atividades ligadas à indústria, como destacamos no segundo capítulo. Desse modo, para acompanhar o processo de sofisticação das estruturas ligadas ao modo de

produção capitalista, a universidade deveria, também, reestruturar-se, adaptando-se às novas demandas humanas e técnicas. Segundo Gramsci:

(...) quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo da comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país poder ser considerado mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas de alta cultura são similares (Gramsci, 2000, p. 19).

Assim, em vista do contexto social brasileiro de 1930, a inadequação do sistema educacional em relação às diversas mudanças econômicas e políticas demonstrava a necessidade de uma (re)conceituação da concepção de universidade, que ainda estava impregnada de valores passadistas, quando comparada ao mundo do trabalho que ia, progressivamente, reformulando-se. O desenvolvimento da instituição universitária deveria acontecer em harmonia com a nova ordem econômica e social emergente (Ianni, 1963, p. 207).

Segundo Octávio Ianni, "o problema que se coloca ao educador não é, pois, o de elaborar e organizar um sistema de ensino que sirva à industrialização isoladamente, como um setor independente da economia e da sociedade". O projeto educacional deve ser mais ambicioso, pois deve "projetar um tipo de educação que sirva à industrialização enquanto processo integrado noutra mais

geral: o de transformação de toda uma estrutura social econômica" (Ianni, 1963, p. 210). Ele vai adiante na sua análise, ligando-a aos níveis de ensino e afirma que uma verdadeira reforma de ensino deve permitir o pleno desenvolvimento econômico (assim como o desenvolvimento industrial), contando com a expansão do nível médio e superior de instrução. Contudo, Ianni conclui alegando que os estímulos para a ampliação do caráter seletivo nesse processo de expansão representam fortes obstáculos para as camadas menos privilegiadas. Isso se deve não só às limitações financeiras do Estado brasileiro, mas também porque na estrutura social hierarquizada, apenas os membros mais privilegiados economicamente "têm possibilidade de lazer para o estudo, isto é, seus membros não precisam, desde cedo, trabalhar para o próprio sustento, como a imensa maioria da população" (*Idem*, 1963, p. 214).

A universidade faz parte, portanto, de uma estrutura social hierarquizada, como vemos em Ianni. Os Pioneiros, como sujeitos sociais que se "situavam no marco do individualismo burguês", viviam, obviamente, na conjuntura de uma sociedade hierarquizada e reconheciam o caráter classista da escola, conforme observou Soares: "No quadro dos valores liberais burgueses, os 'Pioneiros' divulgam a necessidade de democratizar a escola, para, ao mesmo tempo, selecionar os quadros dirigentes de uma sociedade industrial. Para isso, conferem à educação um caráter científico e técnico" (*Idem*, 1982, p. 121). Assim, a universidade inseria-se nesse programa como o espaço de formação do seletivo quadro dirigente. Profissionais como administradores públicos e privados, estatísticos, engenheiros especializados, químicos industriais, técnicos industriais,

economistas, dentre outros, passavam a ser peças importantes na direção técnica e política do processo da modernização conservadora brasileira.

Contudo, segundo Raquel Gandini, o papel da universidade, como um segmento da estrutura escolar, na concepção dos Pioneiros, não se restringia apenas à formação de uma elite técnica e dirigente para cumprir seu papel de direção no mundo industrial. Isso já seria uma ambiciosa tarefa, em vista da desestruturação do ensino superior naquele momento. Mas, tratava-se também de formar uma elite que estivesse apta a lançar as bases e construir os valores de uma sociedade democrática – princípio tão caro, sobretudo, ao pensamento do intelectual escolanovista Anísio Teixeira⁵⁵ (Gandini, 1980, p. 66). Aliás, as questões ligadas à democracia constituem um ponto que não pode ser desconsiderado quando tratamos a concepção da universidade no programa da Escola Nova no Brasil.

Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. (...) mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite. (...) elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência nacional (Manifesto..., 1932, pp. 64-65, grifos nossos).

Os elaboradores e difusores dos princípios democráticos seriam formados na universidade, intermediando o diálogo com as massas, sob o viés do liberalismo capitalista. Conforme Gandini, com base no pensamento de Anísio

⁵⁵ Embora seja desnecessário, fazemos questão de lembrar aqui a forte influência intelectual, filosófica e política de Anísio Teixeira no *Manifesto dos Pioneiros*, ponto vastamente tratado pela literatura educacional.

Teixeira, o programa da Escola Nova entendia a escola como o espaço genuíno para a construção e preparo para o exercício da democracia, pois os indivíduos deveriam reconhecer-se como um sujeito "portador" de direitos, idéia que poderia ser fortalecida a partir da afirmação dos valores democráticos (*Idem*, 1980, p. 66).

Assim, a filosofia democrática é um ponto essencial no pensamento de Anísio Teixeira, que também não deixou de ter uma perspectiva dualista da organização escolar. As controvérsias intensificam-se, uma vez que, ao referir-se à idéia de "escola comum", proposta por Anísio Teixeira, Gandini faz a seguinte análise:

Fica claro então o papel a ser desempenhado pela escola, para Anísio Teixeira:

- de um lado, a escola deveria se destinar a *todos*, no sentido de uma "educação das massas", para que pudessem participar da "civilização atual". Trata-se de um "treino escolar", mais do que educação;
- de outro lado, tratava-se de formar uma *elite intelectual*, não mais baseada na tradição e na riqueza, mas baseada na Inteligência, que iria solucionar pela Razão, fundamentada na Ciência, os principais problemas nacionais, na qualidade de cientistas e não de políticos (Gandini, 1980, p. 89)

O ideal democrático deveria ser propiciado através da reforma escolar, mas essa reforma não eliminaria as hierarquizações sociais. Sob a análise gramsciana, o ideal democrático deveria ser conquistado mediante o "consentimento ativo das massas" (Soares, 1996, p. 157). Os Pioneiros concebiam a reorganização do sistema escolar, inclusive da universidade, não de maneira que ela perdesse seu caráter elitizante, embora não tenham deixado de levar em conta os princípios democráticos cabidos à escola. Anísio Teixeira, segundo Gandini, fez críticas

incisivas à organização escolar que predominou até 1930, mas não teria percebido de maneira tão complexa a sociedade emergente no pós-1930. Vejamos como a autora arremata sua argumentação:

Em relação a esta (a sociedade que emerge pós-trinta), sua posição (de Anísio Teixeira) é pragmática e racionalista. Percebia a emergência da "sociedade de massas" e do papel decisivo que teria a ciência como instrumento do aumento de produtividade. A estrutura da sociedade não se alteraria, a não ser pela emergência de novas profissões hierarquizadas e pela necessidade de uma elite de técnicos. A dualidade escolar anterior seria agora substituída – não por questão de justiça social, mas pela necessidade de consolidar a industrialização (Gandini, 1980).

A tríade democracia, democratização e elitização caminhariam no mesmo rumo, configurando o que talvez pudéssemos designar como uma aparente contradição, uma vez que expressavam um processo que nasceu e se desenvolveu numa estrutura macro social hierarquizada, que era a conjuntura social, econômica e política dos anos trinta. No entanto, quais seriam os mecanismos para estabelecer os parâmetros da seleção, condição essencial à elitização da universidade? É o que tentaremos compreender a seguir.

A seletividade no discurso dos Pioneiros

O ingresso nos estudos superiores, no Brasil, sempre exigiu mecanismos para selecionar o seu corpo discente. O formato da seleção desse corpo passou por significativas mudanças até o tempo presente. Muito rapidamente, e a título de curiosidade, apresentaremos algumas "especificidades" do século XIX, quanto ao processo seletivo para o ingresso nas poucas escolas de nível superior existentes

nos idos daquele século para, em seguida, retomarmos a questão da seleção na década de 1930.

Nádia da Cunha fez um interessante recuo temporal e apresentou aspectos pertinentes acerca da forma de seleção para ingresso nas escolas isoladas de nível superior, logo na ocasião da chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808. Segundo a autora:

O professor terá um livro, em que fará o assento da matrícula de seus praticantes declarando o nome, a filiação e naturalidade, dia e ano da dita matrícula. Não admitirá praticante sem ter o conhecimento do francês"... o candidato "pagará de matrícula 6\$400 ao seu professor" (Cunha, 1969, p. 101).

De acordo com Cunha, as recomendações acima eram as instruções contidas na Carta Régia de 18 de fevereiro de 1808, tendo sido assinada pelo cirurgião-mor do reino, José Corrêa Picanço. O cirurgião-mor já esboçava os incipientes princípios que regulamentavam as condições para o ingresso, na ocasião da criação da primeira escola de ensino superior (na época denominada de 4º grau) – a Escola de Medicina e Cirurgia da Bahia. As condições de seleção não mudaram muito no curto espaço de tempo, uma vez que em 1815, a Corte resolveu pela criação do curso completo de Cirurgia, que passaria a ser de 4 para 5 anos. "Talvez por se tratar de 'ciência menos conjectural que a Medicina', as condições de ingresso no primeiro ano eram mais suaves, pois aos candidatos *'basta que saibam ler e escrever convenientemente'*" (Cunha, 1969, p. 102, grifos da autora).

Poderíamos cair no "pecado de uma análise anacrônica" e afirmar que as facilidades para o ingresso nos estudos superiores da época eram muitas, mas um simples dado não nos permitiria incidir num erro tão grosseiro. Basta lembrarmos que, no século XIX, uma porção mínima da sociedade (urbana) era letrada e ligada às atividades intelectuais, sendo que as taxas de analfabetismo eram vergonhosamente altíssimas. Na década de 1920, mais de um século depois da publicação da Carta Régia citada acima, mais de 85% da população brasileira era composta por analfabetos (Martins, 1987, p. 79).

Assim, não houve mudanças substanciais no processo de seletividade para o ingresso no ensino superior desde a Carta Régia de 1808, conforme assinala Cunha (1969, p. 109), pois só a partir de 1900 a situação dos exames de ingresso no ensino superior teve alguma mudança, "quanto à sua denominação, pode ser resumida da seguinte maneira: 'exame vestibular' (1911-1931), concurso habilitado (1931-1942), 'concurso vestibular' (1942-1961)"⁵⁶.

Mas, como a história do vestibular não faz parte de nossa preocupação, voltaremos nosso olhar sobre o fenômeno da elitização da universidade no Brasil, o qual se configura como um processo tenso e cheio de controvérsias. A concepção de universidade dos Pioneiros não demonstra explicitamente um mecanismo claro de seleção do corpo discente no ato da admissão nos cursos universitários, embora a todo o momento repute às elites àquele nível de ensino.

⁵⁶ Na literatura educacional por nós pesquisada, encontramos vastas informações sobre a seleção do corpo docente, condições exigidas para a ocupação das cadeiras nas faculdades, etc. Porém, encontramos poucos dados sobre o processo de seleção para entrada dos alunos nos cursos superiores.

O que nos permite interligar a questão da seletividade à concepção de universidade, no caso do programa dos Pioneiros, é o fato de que a formação e seleção das elites técnicas e dirigentes foram temas caros a essa corrente do pensamento educacional, tanto no nível nacional quanto no nível internacional.

A influência dos princípios escolanovistas desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos foi decisiva para que aqui os métodos de seleção escolar fossem delineados, pois tinha como propósito "*redefinir os mecanismos de seleção escolar* e (a) aplicação da psicologia à pedagogia". Os Pioneiros se nutriam dos princípios filosóficos e educativos desenvolvidos nos dois contextos, constituindo uma espécie de "amalgama daquelas influências" (Soares, 1982, pp. 121-122 *passim*).

Na Europa, os avançados estudos desenvolvidos pelo educador e médico suíço Édouard Claparède (1873-1940) baseavam-se nos métodos psico-pedagógicos. Claparède foi considerado o maior nome desse movimento educacional no continente europeu, pois desenvolvia com muito afincamento as aplicações dos princípios da psicologia experimental aos métodos pedagógicos, no Instituto Jean Jacques Rousseau, fundado por ele próprio em 1912. O pesquisador suíço partia da idéia da composição de turmas homogêneas, selecionadas por medidas objetivas ou por "testes de aferição de inteligência"⁵⁷ e aproveitamento escolar (Soares, 1982, p. 122).

⁵⁷ Estes testes de aferição de "nível intelectual" foram muito difundidos e utilizados no início do século XX, como forma de compreender o desempenho escolar dos alunos. A nosso ver, questões de natureza cultural, econômica e política resumiam-se, equivocadamente, às detecções dos "níveis intelectuais" dos alunos.

Na passagem do século XIX ao XX, os debates acerca da seletividade na escola acirraram-se, tanto na Europa como nos Estados Unidos, em vista do despreparo dos sistemas escolares, que progressivamente, passavam a acolher os filhos das famílias das classes operárias. O problema da educação das massas motivou intensas pesquisas e ocupou parte significativa da literatura educacional da época, uma vez que foi constatado o baixo desempenho dos filhos das classes trabalhadoras, que muitas vezes eram taxados de "vítimas escolares" ou "amputados de inteligência" e até de anormais (Soares, 2000). A quem se deveria esse fato?

O primeiro ataque dos pesquisadores à questão do baixo desempenho dos alunos foi em direção aos "velhos métodos pedagógicos", atribuindo os maus resultados à pedagogia essencialmente humanista, verbalista e livresca, às quais induziriam à fadiga escolar. Configurou-se, portanto, como um tema "psicológico" – numa quase apologia à Psicologia –, cujas raízes, contudo, eram muito mais de natureza sociológica. De toda forma, vamos ver qual foi a argumentação em torno da fadiga escolar, para poder relacioná-la à redefinição da seletividade escolar, no âmbito brasileiro.

A fadiga foi um tema muito estudado pelo psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911), que chegou a escrever o famoso livro *A fadiga escolar*, em 1898. Numa definição rápida, significava "um estado crônico ou patológico de cansaço que se manifestava através de perturbações da vista, congestão cerebral, dores de cabeça, hemorragias nasais, nervosismo, fraqueza (...)". Em torno dessa questão se mobilizaram inúmeros estudiosos, chegando-se até a inventar um milagroso antígeno que causaria imunidade à famigerada fadiga escolar, o qual deveria ser pulverizado nas salas de aulas (Soares, 2000, p. 208-209 *passim*). Em

vista desse problema enfrentado nos países cujas bases industriais já estavam consolidadas (Estados Unidos e países europeus), a autora fez a seguinte análise:

Na medida em que a educação de base predominantemente humanista vai sendo difundida para os filhos da classe trabalhadora, estes não conseguem acompanhar – pelo próprio tipo de vida que levam, sem acesso aos bens culturais socialmente produzidos – o grau de complexidade teórica que lhes é solicitado por esse tipo de formação. Conseqüentemente, surgem problemas que são interpretados como *fadiga escolar*, "preguiça", "retardamento". Na verdade, as escolas não estavam preparadas para enfrentar a educação do povo. Diante das conseqüências do descompromisso das elites dirigentes com a educação das massas populares, os problemas econômicos, sociais e culturais dos filhos da classe trabalhadora são identificados por intelectuais como Binet (...), dentre outros, com questões de "fadiga intelectual". Esta, por sua vez, é associada à "falta de inteligência" para aprender (Soares, 2000, pp. 213-214).

Conforme relata a referida autora, o prefácio da famosa obra de Alfred Binet *A fadiga intelectual* foi escrito pelo belga Raymond Buyse, que era professor de psicologia experimental e inspetor escolar. Nele, o professor Buyse considerou a obra um "verdadeiro 'Manifesto de 1898' contra a pedagogia 'tradicional' e o marco na fundação da 'Escola Nova' (Cousinet, 1959, p. 55 *apud* Dore Soares, 2000, p. 213). O marco da Escola Nova, portanto, em âmbito europeu, tinha nexos diretos com as questões ligadas à Psicologia e seus então famosos testes experimentais. A utilização dos testes psicológicos permitiria a identificação das "diferentes aptidões" dos indivíduos, de modo que eles fossem direcionados à um modelo escolar adequado às suas "tipologias" individuais (Soares, 1982, p. 123).

Já nos Estados Unidos, o expoente do movimento escolanovista foi John Dewey (1859-1952), que se dedicou no aprofundamento das discussões em torno do programa da Escola Nova por meio de seus livros sobre questões ligadas à

educação, psicologia, ciência política e filosofia sem, contudo, ter se tornado um militante político em favor dos princípios que tanto pesquisava. Dewey também deteve-se nas questões concernentes à seleção escolar, num viés marcadamente mais social, embora não tenha desprezado as contribuições da psicologia experimental no contexto da reformulação dos princípios educacionais. Baseava-se na idéia do pragmatismo e do cientificismo como formas de resolução dos problemas sociais. Segundo Gandini, Dewey:

coloca o pensamento em bases biológicas e 'praticaliza-o': o pensamento é uma resposta específica a estímulos específicos e restrito ao domínio do homem na natureza. (...). A utilização do método científico é o critério da moral e o padrão da inteligência. Dessa forma, os problemas sociais seriam resolvidos pelo desenvolvimento do uso cientificado da inteligência. Daí deriva o valor da educação. Tendo sido admitida a racionalidade intrínseca da sociedade, a educação seria o meio para a difusão da inteligência (...) (Gandini, 1980, p. 40).

Dewey propunha um modelo de organização escolar cujo cerne eram os princípios democráticos de ampliação das oportunidades escolares, legitimados pela participação da ciência e da técnica no processo educativo. Fundamentava-se nos conceitos teóricos de ação (atividade) e inteligência. Conforme Soares, no pensamento de Dewey, a noção de atividade é um ponto essencial, sendo por ele entendida como o trabalho. Uma vez que a escola "livresca" não logrou sucesso no ato educativo, a escola baseada no trabalho (que se destinou às massas trabalhadoras, nos países de capitalismo avançado) ocupou-se somente "das mãos", em desprestígio às atividades "da mente". A educação tradicional, no âmbito europeu, negligenciava a questão do trabalho, enquanto a escola das

massas descuidava por completo da formação intelectual e moral. Nesse contexto, a "educação nova", advinda com a proposta de organização escolar da burguesia, pretendia unir esses dois elementos (Soares, 1996, p. 151). Este programa educacional partia, portanto, da expansão da oferta da educação escolar.

O alargamento das oportunidades escolares, segundo Gramsci (2000, p. 20), é uma importante condição para a seleção das elites técnicas e culturais numa sociedade de industrialização capitalista, pois:

À mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária e o maior empenho no favorecimento do acesso aos graus intermediários de maior número. Naturalmente, esta necessidade de criar a mais ampla base possível para a seleção e elaboração das mais altas qualificações intelectuais – ou seja, de dar à alta cultura e à técnica superior uma estrutura democrática (...) (Gramsci, 2000, pp. 19-20).

A partir da citação extraída do pensamento gramsciano, entramos no ponto nevrálgico do programa escolanovista brasileiro: a dualidade escolar. Esse termo está absolutamente concatenado à questão da seletividade e elitização do sistema universitário. Ao mesmo tempo em que a complexificação das forças produtivas exigia um corpo técnico e dirigente especializado para assumir os postos de direção do processo de modernização capitalista, os demais cargos técnicos, de menor especialização, também eram demandados junto desse processo. Para tais cargos há, conseqüentemente, a oferta de um determinado modelo escolar. Nas estruturas de um sistema baseado na produção capitalista, a escola passava a organizar-se de forma dualista. Para as demandas populares da indústria proliferaram-se as escolas profissionais e de instrução primária. Nelas eram

selecionados, por meio de testes psicológicos, os que têm maiores "aptidões" para prosseguir nos estudos superiores. Essa dualidade foi duramente criticada por Gramsci (2000, pp. 33-40).

Luiz Antônio Cunha (s/d) fez uma análise que nos ajuda muito a compreender o processo de dualidade escolar que se fortaleceu nos anos trinta. Ao pesquisar o ensino industrial-manufatureiro no começo do século, ele reconstrói a trajetória educacional brasileira rumo ao processo de diferenciação escolar, simetricamente ao processo de industrialização. Na perspectiva dos industrialistas, o ensino industrial poderia servir para atenuar a "questão social", em efervescência no começo do século, como destacamos alhures. O ensino industrial, segundo Cunha (s/d, p. 17), poderia trazer consigo dois efeitos benéficos: o primeiro era o efeito moralizador e "assistencialista", tido como uma resolução dos problemas das classes mais pobres; o segundo, defendido pelo líder industrialista e ex-governador de Minas Gerais, João Pinheiro, era "combater o bacharelismo que estaria grassando entre as camadas médias" (Cunha, s/d, p. 17).

A idéia da expansão das escolas de aprendizes e artífices, progressivamente, se expandia. Em 1909, o então presidente Nilo Peçanha criou, através de decreto, 19 escolas dessa natureza, cada uma em um estado da Federação. As escolas voltadas exclusivamente para formação de aprendizes artífices tinham algumas particularidades: currículo, estrutura predial e métodos didáticos específicos, sendo que os aspectos ligados ao ingresso e egresso dos alunos desse tipo de escola também eram diferentes das outras instituições de

ensino elementar. Tais particularidades chegavam a constituir um determinado "tipo" de sistema educacional (Cunha, s/d, p. 18).

Em 1919, foi incorporado a esse "tipo" de sistema profissional de ensino a Escola Normal de Artes e Ofícios, cujo objetivo era formar os professores para as escolas de aprendizes e artífices. Contudo, de acordo com o referido autor, a Escola Normal de Artes e Ofícios pouco contribuiu na elevação da qualidade do corpo docente das escolas de aprendizes artífices. As matérias de caráter geral eram ministradas pelas professoras do magistério primário, que desconheciam os aspectos relevantes ao ensino dos alunos de uma instituição de ensino profissional, do mesmo modo, os mestres da oficina eram apenas práticos, "sem conhecimento das bases teóricas do seu ofício e desprovidos de preocupações pedagógicas" (Cunha, s/d, p. 23).

Tal "tipo" de escola tinha um papel muito claro na estrutura social brasileira do início do século, que foi muito bem definido por Cunha:

A finalidade manifestadamente educacional das escolas de aprendizes artífices era a formação de operários e contramestres, através do ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício em "oficinas de trabalho manual ou mecânico que forma mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais". Como parte integrante de cada escola de aprendizes artífices, foram criados cursos noturnos obrigatórios, um primário (para os analfabetos) e outro de desenho (para os alunos que dele precisassem) (Cunha, s/d, p. 19).

A citação acima parece confirmar a argumentação defendida anteriormente, por Soares (2000, pp. 213-214), de que, também no Brasil, a escola "tradicional"

ainda tateava ao incorporar as camadas trabalhadoras e seus filhos ao sistema escolar, e que as elites dirigentes não sabiam muito bem como resolver esse problema. De acordo com Cunha (s/d, p. 19), em 1926, esse tipo de escola passou por um significativo processo de organização. A partir dessa data, foi estabelecido um currículo padrão para todas as escolas do sistema, sob portaria promulgada pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio. O currículo estabelecido para os cursos de artífices dividia-se em curso de adaptação e curso técnico-profissional, que somados correspondiam a 6 anos de escolarização. A maior carga-horária era destinada às matérias ligadas ao trabalho: à ação produtiva.

O curso de adaptação era de 3 anos e preparatório ao curso seguinte. Junto do processo de alfabetização, nos dois primeiros anos os alunos faziam trabalhos em couro em tecidos e, no último ano, "dedicavam-se a trabalhos em madeira, chapa de metal e massa plástica". Já no curso técnico-profissional, também com 3 anos de duração, os alunos optavam por uma das especializações: entalhe ou carpintaria, marcenaria, funilaria, mecânica ou fundição, impressão ou composição gráfica, modelagem ou estuque em artes decorativas ou serralheria. Com o regulamento de 1926 (Consolidação de 1926) ocorreu uma espécie de industrialização das escolas de aprendizes artífices, o que consistia em direcionar o trabalho desenvolvido nas oficinas às demandas para o mercado (Cunha, s/d, p. 20).

Os alunos que ingressariam nesse tipo de escola tinham um determinado perfil, o qual muito nos importa saber. Conforme Cunha:

Os alunos visados eram a "infância desvalida", conforme o texto do decreto de criação, e os "desfavorecidos da fortuna", segundo a Consolidação de 1926. Os requisitos de admissão eram os seguintes: sexo masculino; idade de 10 anos no mínimo e 16, no máximo; não sofrer moléstia infecto-contagiosa; não ser portador de defeito físico que inabilitasse para o aprendizado do ofício (Cunha, s/d, p. 20, grifos do autor).

Numa avaliação geral sobre o alcance das escolas de aprendizes e artífices, Cunha faz uma análise ponderada. Na década de 1920, os motes do currículo foram as "disciplinas" mais ligadas à produção artesanal e manufatureira do que propriamente à produção industrial, o que denotaria a distância entre os propósitos dos industrialistas e os resultados oferecidos por tais escolas. Um outro fato que dificultou a ascensão desse tipo de escola foi o distanciamento delas dos pólos industriais das primeiras décadas republicanas. Também não podemos deixar de considerar "o pequeno volume do alvo educacional: 4 a 6 mil alunos numa força de trabalho na casa das centenas de milhares da indústria", ou seja, a baixa expressão quantitativa não gerou mudanças substanciais no processo industrial (Cunha, s/d, p. 24).

O referido autor salienta que a Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, criada em 1924, chegou a lograr êxito em relação às pretensões ligadas ao setor industrial. Ele faz uma interessante apreciação dos aspectos ligados à seleção dos candidatos ao ingresso nos cursos oferecidos por esta escola profissional, como ilustra o trecho abaixo:

Para o ensino sistemático de ofícios, lançava-se mão das séries metódicas (...); para os exames psicotécnicos, os procedimentos desenvolvidos por Henri Pieron, do Instituto de Psicologia da Universidade de Paris, e Léon Walter, do Instituto

Rousseau da Universidade de Genebra, que deram cursos em São Paulo e tiveram suas obras traduzidas. Os exames psicotécnicos serviriam, também, para evitar a contratação de 'agitadores', medida convergente com a adoção de fichas de identificação datiloscópica *destinadas a evitar a reentrada nos quadros das empresas de trabalhadores despedidos por razões político-ideológicas ou outras* (Cunha, s/d, p. 33, grifo nosso).

Retomando a discussão acerca da dualidade escolar, ao analisarmos o perfil institucional programado dentro do processo de reorganização e de expansão do sistema educacional brasileiro pelos Pioneiros, é possível perceber a existência de dois sistemas de ensino distintos, pouco interligados e expressivamente diferenciados e classistas. De um lado, os sistemas primários e profissionais voltados às classes populares, de outro, o sistema secundário e superior de ensino, que se destinavam aos extratos da classe média e das classes mais altas e abastadas, às quais se dirigiram à ocupação dos médios e altos cargos de direção na esfera privada e na esfera pública. Essa formatação representa, em si mesma, um mecanismo que sustentou a dualidade escolar e ratificou a hierarquização social.

Como característica da escola burguesa, a organização dos sistemas de ensino privilegia as funções que as diferentes classes sociais exercem, ou venham a exercer, dentro dos variados setores da sociedade. A dicotomia pauta-se pela distinção entre o exercício do trabalho intelectual e do trabalho manual (Cunha, s/d). Os "testes de aptidões individuais", a psicologia experimental, o encaminhamento às escolas voltadas para a indústria, constituem-se, a nosso ver, como instrumentos para escamotear a inabilidade das elites dirigentes em garantir uma expansão dos sistemas escolares de ensino não-dualista.

Essa forma de diferenciação escolar ocupou lugar importante no pensamento de Gramsci (2000). A escola, por conseqüência também a universidade, poderia criar uma espécie de "etiquetagem" do indivíduo. Na escola burguesa capitalista, essa seria a base da "marca social" assumida pelo indivíduo através da escola na qual ele integra seus estudos. Antonio Gramsci deteve-se na compreensão da diferenciação escolar, sobretudo das escolas secundárias, no contexto italiano. Diríamos, com boa margem de segurança, que são análises universalizadas, uma vez que nos ajudam, significativamente, a compreender as nuances desse processo que também aconteceu e ainda acontece no contexto brasileiro. Conforme Gramsci:

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. (...)

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de uma tendência democrática. (...)

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada "cidadão" possa tornar-se "governante" e que a sociedade o ponha, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo (Gramsci, 2000, pp. 49-50).

A partir da crítica aos impasses da organização escolar dos sistemas de ensino ligados ao modo de produção capitalista é que Gramsci constrói um modelo alternativo ligado ao campo educacional – a Escola Unitária – que, no momento, não será o foco de nossa discussão.

Para arrematar nossa argumentação, o que tentamos mostrar até o presente momento foi o *locus* de gestação das bases elitistas da concepção de

universidade, que aqui foram expressas através do programa dos Pioneiros no Brasil. Eles estavam atentos, como vimos, às "novas idéias educacionais" em voga nos Estados Unidos e na Europa ao formularem as suas diretrizes educacionais no contexto dos anos trinta.

Desse modo, a tensão que imputamos existir entre os princípios de democratização dos diversos níveis escolares e o princípio de elitização dos estudos universitários não se constitui como uma contradição. Se tomamos como base o conceito de "revolução passiva", que se norteia pela idéia de "conservar mudando" ou de que "tudo muda sem nada mudar", não seria razoável esperar uma proposta de universidade aberta às camadas mais populares da sociedade brasileira dos anos trinta. Os Pioneiros, como porta-vozes da corrente de intelectuais liberais, partiam de uma idéia de universidade em consonância com a idéia de uma sociedade hierarquizada. Ademais, essa hierarquização das camadas sociais não representaria um empecilho para um modelo de sociedade democrático, ou seja, hierarquizar o acesso aos estudos universitários não comprometeria os princípios democráticos tão alardeados pelos Pioneiros.

Finalmente, por uma questão de justiça histórica, lembramos que os dois maiores expoentes do movimento escolanovista brasileiro nutriram intenso e indiscutível compromisso com a idéia de formação de universidades no Brasil. Fernando de Azevedo articulou-se junto com o grupo ligado ao jornal *O Estado de São Paulo*, notadamente em parceria com Júlio de Mesquita Filho. Ambos seguiram adiante na corajosa empreitada da fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Enquanto isso, Anísio Teixeira elaborou o projeto de

criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), de 1935, fechada durante o Estado Novo, em 1939. Na década de 1960, junto com Darcy Ribeiro, participou da criação da Universidade de Brasília (UnB) e foi o seu segundo reitor (1962-1964), afastado do cargo em função do Golpe Militar-64.

A seletividade no discurso oficial

O Ministério da Educação e Saúde (MES) foi criado em 14 de novembro de 1930 e foi uma das primeiras iniciativas tomadas no governo provisório de Getúlio Vargas. A pasta teve Francisco Campos⁵⁸ como seu primeiro líder, o qual iniciou um conjunto de reformas educacionais que, posteriormente, levou o seu próprio nome. A Reforma Francisco Campos, de 1931, é composta por alguns decretos, dos quais citaremos o dois abaixo:

1. Decreto nº 19.851, de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário, também conhecido como *Estatuto das Universidades Brasileiras*.

⁵⁸ Francisco Campos foi político e professor. Empenhou-se nas reformas mineiras do ensino público (do ensino primário, em 1927, e do ensino normal, em 1928). É considerado um dos articuladores da Aliança Liberal, em Minas Gerais, e da Revolução de 1930. Assumiu o Ministério da Educação e Saúde aos 40 anos de idade, tendo ocupado esta pasta sem se afastar de suas atividades políticas. Subscreveu o documento conhecido como Manifesto dos Mineiros (em 26/02/1931), que tinha como objetivo central ratificar os princípios da Aliança Liberal, a partir de duas ações: uma ação política (criação da Legião de Outubro) e uma ação educativa (o conjunto de reformas educacionais implementadas, conhecida como Reforma Francisco Campos, de 1931). Como ministro da Justiça do governo de Vargas (de 1937 a 1942) foi o principal mentor da Constituição de 1937 – a Polaca, que entrou em vigor no Estado Novo.

2. Decreto nº 19.890, de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário, incorporando elementos do nacionalismo, do catolicismo, do movimento renovador, do positivismo e do modernismo.

O Decreto 19.851/1931 expressa os princípios assumidos pelo Governo Provisório com relação à estruturação e à organização (interna e externa) do sistema superior de ensino. Ele consubstanciou o discurso oficial diante do problema universitário posto, contudo, não correspondeu exatamente às demandas tão largamente defendidas pelos intelectuais da época. Em conformidade com o processo de centralização política que Getúlio Vargas estaria por empreender, Francisco Campos elaborou o decreto de forma a restringir amplamente a possibilidade de autonomia das universidades. Assim, as possibilidades de mudanças dentro das universidades foram restringidas, pois numerosos artigos terminam com a seguinte afirmativa "mediante prévia aprovação (ou inspeção) do Conselho Nacional de Educação", órgão também criado com a Reforma Campos.

Como veremos no item 4.2 deste capítulo, a autonomia das universidades, que fora um dos estandartes da intelectualidade que tanto debateu o tema na segunda metade da década de 1920, não encontrou o devido respaldo na Reforma Campos. Como exemplo, citamos o parágrafo único do Art. 9º desse decreto sobre o ensino superior por ser uma das passagens ilustradoras da restrição à autonomia das instituições universitárias:

Art. 9º (...)

Parágrafo único: Nas universidades oficiais, federais ou estaduais, quaisquer modificações que interessem fundamentalmente a *organização administrativa* ou *didática* dos institutos universitários, só poderão ser efetivadas mediante sanção dos respectivos governos, ouvido o *Conselho Nacional de Educação* (Decreto 19.851/1931, grifo nosso).

Composto por 116 artigos, o decreto normatizou diversos aspectos imanentes à vida de uma universidade, como, por exemplo: os princípios filosóficos, legais e administrativos; a regulamentação dos cargos de direção (do reitorado e da diretoria das faculdades isoladas); a constituição e definição das atribuições do Conselho Universitário; a organização didática (à qual versa sobre a oferta de pesquisa, ensino e extensão); a instituição da cátedra, dentre outros (Schwartzman, 1979). Numa leitura atenta do *Estatuto das Universidades Brasileiras* não localizamos, em nenhum momento, expressões ou referências feitas ao ensino religioso ou termos comuns à Igreja Católica: como preparação dos espíritos, ciência baseada na moral, etc.

Logo no *caput* do decreto, a preferência pela organização do ensino superior em forma de universidade fica patente, embora os institutos superiores isolados permanecessem com um significativo grau de importância.

Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851/1931).

Na definição das finalidades do ensino universitário brasileiro foram congregadas funções de natureza intelectual e cultural com funções de natureza técnica e científica. O discurso oficial indicava, através do Artigo 2º, a preocupação com a organização das universidades, devendo ser empreendida em consonância com as mudanças pelas quais a sociedade brasileira passava naquele momento de modernização das estruturas econômicas, assunto que foi retomado, como mostramos, pelos Pioneiros em 1932. O processo de intensificação de urbanização, as mudanças nas relações de trabalho entre empregados e empregadores (por exemplo, por meio do fortalecimento dos órgãos de representação dos trabalhadores na década de 1920) são fatores que não foram negligenciados pelo Governo Provisório (Moraes, 2000, p. 131).

Para Maria Célia Marcondes de Moraes (2000, p. 218), um dos méritos da Reforma Francisco Campos é que pela primeira vez na História do Brasil uma reforma atingia todo o território nacional. Tal plano de reformas ajudaria a compor uma estrutura educacional mais orgânica, com o aumento da sintonia entre os níveis de ensino – secundário, superior e comercial. Lembramos que essa tradição brasileira de reformas educacionais desarticuladas foi imensamente combatida pelos intelectuais até então. Aliás, Fernando de Azevedo foi um dos que mais apontou os perigos dessa desarticulação para a educação brasileira, ao longo da década de 1920⁵⁹. As reformas realizadas pela União limitavam-se, até aquele momento, quase exclusivamente ao Distrito Federal. Não obstante as reformas

⁵⁹ A esse respeito, ver Penna (1987).

educacionais fossem apresentadas como "modelo", os estados da Federação tinham a obrigação de adotá-la, conforme dispunha o decreto de Campos.

Um outro aspecto merecedor de destaque, no *Estatuto das Universidades Brasileiras*, diz respeito à nítida restrição da autonomia imposta pelo governo. Essa condição pode ser considerada o fruto de um governo disposto a garantir uma crescente centralização do poder, uma vez que o Decreto 19.851/1931 impõe um deslocamento cada vez maior do poder decisório dos níveis locais e regionais em direção do governo federal. Esses já seriam indícios evidentes da política autoritária que viria a ser implantada em 1937, com o Estado Novo (Fávero, 2000, p. 39-48).

O compromisso com a formação das elites foi a tônica no discurso de Francisco Campos, assim como no discurso dos Pioneiros. Na Exposição dos Motivos da reforma, Francisco Campos definiu que a universidade era destinada à formação das "nossas elites", "cuja inteligente solução dependerá o futuro das nossas instituições políticas". Desse modo, a universidade era, para ele, um centro de difusão de ideologias (Moraes, 2000, p. 224).

Simon Schwartzman (1979, p. 10) apresenta da seguinte forma a concepção elitista nutrida por Francisco Campos, no que tange às funções das Universidades, como nos mostra a seguinte passagem:

... [uma] instituição administrativa e educacional que une toda a educação superior sob uma única liderança intelectual e técnica, seja o seu ensino de natureza pragmática e profissional ou puramente científica, sem aplicação imediata, *com o duplo objetivo de proporcionar à elite da nação um treinamento técnico, e criando ao mesmo tempo um clima propício para que os talentos puristas e especulativos*

persigam a sua meta, indispensável para o crescimento cultural da nação – a investigação e a ciência pura (Francisco Campos *apud* Schwartzman, 1979, p. 10, grifo nosso).

Todavia, indagamos: quais seriam, de fato, os mecanismos de seleção para composição dessa elite com a qual o Governo Provisório havia se comprometido em compor? Como seria o ingresso do corpo discente nas universidades, conforme o *Estatuto das Universidades Brasileiras*? A progressão seria imediata? Sobre esse aspecto, o Decreto 19.851/1931 é muito claro. A admissão nos cursos universitários é expressa no Artigo 81º da seguinte forma:

Art. 81 A admissão inicial nos cursos universitários obedecerá às condições gerais abaixo instituídas, além de outras que constituirão dispositivos regulamentares de cada um dos institutos universitários;

I, certificado do curso secundário fundamental de cinco anos, ou deste e de um curso ginásial superior, com a adaptação didática, neste último, aos cursos consecutivos;

II, idade mínima, conforme o certificado do curso secundário exigido, de 15 ou 17 anos;

III, prova de identidade;

IV, prova de sanidade;

V, prova de idoneidade moral;

VI, pagamento das taxas exigidas (Decreto 19. 851/1931).

Embora no número de concluintes do curso secundário no início da década de 1930 fosse ainda de pouca expressão, podemos depreender do Artigo 81 que não havia uma seleção imediata no momento da entrada nos cursos universitários. Logo no Artigo 83 do mesmo decreto estão dispostas as formas de avaliação

durante os cursos universitários: a) provas parciais; b) provas finais; c) médias de trabalhos práticos de quaisquer outros exercícios escolares.

Contudo, nossa questão continua sem resposta. Onde estariam os instrumentos de seleção, logo na admissão dos cursos universitários, para a composição da "messiânica" intelectualidade brasileira? Concordamos com o fato de que o pagamento de taxas já se consubstanciava como um mecanismo de seletividade. Entretanto, era apenas esse o mecanismo de seleção? Vamos ver se encontramos as pistas dessa problemática no decreto sobre o ensino secundário.

O Decreto n° 19.890, de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário foi publicado apenas sete dias após a publicação do decreto sobre o ensino superior. De acordo com esse dispositivo legal, o ensino secundário ficou dividido em: fundamental e complementar. O curso fundamental seria composto por cinco anos. Mas, o que nos interessa compreender melhor é o curso complementar. Vejamos a seguir o artigo que dispõe sobre esse curso:

Art. 4° O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em *dois anos de estudo intensivo*, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, geografia, Geofísica, Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho (Decreto 19.890/1931).

As disciplinas que deveriam ser freqüentadas durante os "dois anos de estudo intensivo" do curso complementar eram definidas em função do curso

superior a ser seguido⁶⁰. Por exemplo, de acordo com o Artigo 5º do mesmo decreto, os candidatos à matrícula no curso jurídico deveriam assistir às seguintes disciplinas obrigatórias: no primeiro ano, Latim, Literatura, História da Civilização, Noções de Economia e Estatística, Biologia Geral, Psicologia e Lógica; no segundo ano, Latim, Literatura, Geografia, Higiene, Sociologia, História da Filosofia. As disciplinas variavam nos casos dos cursos ligados às Ciências Biológicas, Ciências Exatas e às Humanidades (Educação, Ciências e Letras). As ciências ligadas à Humanidade, exceto Direito, ainda não tinham um currículo definido para o curso complementar.

Ao término do período letivo, os alunos passavam por rigorosas provas finais, em todas as disciplinas, compreendendo prova-oral ou prático-oral nas matérias que admitissem trabalhos de laboratório, abordando o conteúdo de todo o ano escolar, conforme assinalado no Artigo 38º do Decreto 19.890/1931. Assim, nos parece que o nível de seletividade no "curso complementar" era bem alto, exigindo dedicação exclusiva e intensa para o posterior ingresso nas instituições universitárias. Nesse quadro, estamos certos de que pequena parcela da população dos anos trinta poderia usufruir dessa disponibilidade⁶¹.

⁶⁰ Os candidatos à matrícula nos institutos superiores estrangeiros deveriam submeter-se aos exames de Português, Corografia do Brasil e História do Brasil, além das matérias do curso complementar, referentes ao instituto superior que pretendia acessar a cadeira universitária. Seriam submetidos a tais exames no Colégio Pedro II ou nos estados em estabelecimentos oficiais de ensino secundário, no período estipulado e com o pagamento das devidas taxas (Cf. Art. 28 do Decreto 19.890/1931).

⁶¹ A título de ilustração, em nenhum dos 85 artigos do decreto que dispõe sobre a organização do ensino secundário a expressão "ensino religioso", ou alguma equivalente, aparece, sequer como uma disciplina facultativa. Essa tônica veio no Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que foi posterior ao decreto do ensino secundário em apenas alguns dias, como já dissemos.

As polêmicas sobre os processos de seleção na passagem da década de 1920 para 1930 são vastas. No decreto que dispõe sobre a organização do ensino secundário, a expressão "exame vestibular" aparece duas vezes (nos Artigos 80 e 83). Entretanto, o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, ao tratar da admissão dos candidatos nos cursos universitários não utiliza tal expressão em nenhum momento. Aliás, a leitura do Decreto 19.851/1931 nos dá evidências de progressão imediata, após aprovação nos rígidos testes do "curso complementar". A polêmica quanto aos mecanismos de seleção para o ingresso nos estudos universitários permanece quando consultamos a literatura educacional, contudo, não nos deteremos nela. Importa-nos situar a concepção de universidade presente no discurso oficial, em estreita preocupação com a formação e atendimento das elites nacionais. Nesse ponto, os Pioneiros convergiam com o discurso oficial.

Ianni (1963) parte de uma perspectiva sociológica para compreender do fenômeno da elitização dos estudos universitários. Para ele, a estruturação do sistema de ensino superior, desde a década de 1930, não se organizou de modo a atender as condições econômicas dos jovens das camadas sociais mais baixas, configurando um dos principais obstáculos ao ingresso nesse nível de ensino. A verdadeira democratização do sistema universitário só aconteceria, segundo Ianni, no momento em que as diretrizes políticas para o nível de ensino superior forem orientadas no sentido de equacionar, na medida do possível, as limitações econômicas das famílias de poder aquisitivo mais baixo, de modo que não favoreçam o monopólio dos estudos universitários aos filhos das famílias das classes médias e altas.

4.2 - O Inquérito Problema Universitário Brasileiro⁶²: a ampliação do debate

Para entender as origens das tensões presentes no *Manifesto dos Pioneiros*, propomos uma abrangência do debate ocorrido em torno da universidade no Brasil, num período que precede em alguns anos a publicação desse documento. O significado deste recuo é apontar quais foram as vozes que se pronunciaram em defesa de um determinado modelo de universidade e qual a afinidade delas com a proposta de universidade intrínseco ao programa escolanovista brasileiro. As mesmas vozes já estavam nas "arenas" do campo da cultura, por conseqüência no campo da educação, para disputar um determinado modelo para o sistema de ensino superior no Brasil? A Reforma Campos, de 1931, foi elaborada em comum acordo com os debates travados acerca da universidade na segunda metade da década de 1920? Esperamos ter as respostas para as perguntas acima ao término deste item.

A "verdadeira universidade" passou a ser uma expressão muito em voga a partir da segunda metade da década de 1920, tonificando-se progressivamente. A idéia de "orientação da nação" era tema comum em todos os meios freqüentados pela elite letrada dos anos vinte. Simultaneamente a esse debate, a universidade passava a assumir a função social de produzir a reflexão e a pesquisa de alto nível. Desse modo, a idéia de "orientação nacional" encadeava-se à idéia do

⁶² Gostaríamos de registrar aqui o nosso sincero agradecimento à Dona Arlete Pinto, que cuida com tanta afeição do acervo da Associação Brasileira de Educação (ABE), no Rio de Janeiro. Lá, ela nos abriu as portas "ao passado" de forma muito solícita e generosa, nos fornecendo uma cópia deste rico documento histórico, que não havíamos encontrado aqui nos arquivos mineiros.

"saber" (Martins, 1987, p. 79). E a universidade era o lugar privilegiado para a produção do "alto conhecimento".

A discussão das questões ligadas aos temas educacionais e científicos reuniu boa parte dos grupos de intelectuais, os quais aglutinaram-se em torno de organizações imbuídas nesse objetivo. Destacaremos duas delas: a ABE e a Academia Brasileira de Ciências (ABC). Apresentaremos dois importantes documentos históricos: a Tese n° 57, de 1927 e o *Inquérito Problema Universitário Brasileiro*⁶³, publicado em 1929, pois ambos expressam concepções de universidade que ora confirmam os propósitos dos Pioneiros, em 1932, ora se afastam daquela concepção.

Assim, o *Inquérito Problema Universitário Brasileiro* pode ser considerado um documento polifônico, pois reúne inúmeras concepções e princípios filosóficos diferentes para a universidade brasileira, embora dele tenha saído uma série de diretrizes congruentes entre os seus depoentes. Antes de analisarmos as questões levantadas neste rico documento de 1929, discutiremos a importância das duas instituições vitais para os debates em torno da universidade no Brasil: a ABE e a ABC.

A ABE foi criada em 16 de novembro de 1924, como projeto de Heitor Lira da Silva⁶⁴. Desde seu início, tornou-se um pólo de discussões acerca dos grandes

⁶³ O *Inquérito Problema Universitário Brasileiro* foi convocado no começo de 1927, pela Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE. Devido à sua amplitude, aconteceu durante o ano de 1927 e 1928, tendo sido publicado em 1929. Ao nos referirmos ao documento durante este estudo, optamos por apresentar sempre a data de sua publicação – 1929.

⁶⁴ Heitor Lira foi diplomado em engenharia pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Faleceu em 1926, aos 47 anos de idade, dois anos após a fundação da ABE. Trabalhou na Cia. Paulista de Estrada de Ferro e na Central do Brasil, onde participou do projeto de eletrificação dessa ferrovia. Dedicou-se ao magistério, tendo sido professor catedrático do Curso de Arquitetura da Escola

problemas educacionais brasileiros, reunindo indivíduos de notoriedade nacional, como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Levi Carneiro, Licínio Cardoso, Manoel Amoroso Costa, Tobias Moscoso, dentre outros. Seu primeiro diretor foi Ferdinando Laboriau.

Essa entidade foi projetada como uma organização nacional, embora houvesse a intenção da criação de núcleos estaduais. Por meio da realização das conferências nacionais de educação, a partir de 1927, o seu caráter nacional foi consolidado. Assim, a ABE assumiu destacada importância nas décadas de 1920 e 1930 por servir como "força de aglutinação" dos educadores do Brasil (Nagle, 2001, p. 163; Carvalho, 1989, p. 45).

A primeira diretoria da ABE foi composta por Heitor Lira, Levi Carneiro, Cândido de Mello Leitão, Delgado de Carvalho, Mário Brito e Branca de Almeida Fialho, além do já citado Ferdinando Laboriau. Heitor Lira, o maior entusiasta dessa organização, pretendia que ela fosse implantada sob uma estrutura amplamente descentralizada. Em torno dela não reuniam-se apenas intelectuais ligados aos temas educacionais, mas também políticos e jornalistas (Paim, 1982, pp. 31-32). Um grande mérito da ABE, segundo Nagle (2001), é que a ela "representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização" (*Idem*, 2001, p. 163).

A ABC, outra instituição importantíssima para os debates travados em torno da universidade no Brasil, como dissemos, foi estabelecida em 1922 como

Nacional de Belas Artes. Lira nutria paixão pelos temas ligados à educação e foi quem idealizou a ABE. Para isso, fez um grande trabalho de arregimentação de colegas em torno da criação dessa entidade, tais como: Levi Carneiro, Mario Brita, Cândido de Mello Leitão, Ferdinando Laboriau Filho, dentre outros (Cf. Paim, 1982, pp. 36-37).

desdobramento da então Sociedade Brasileira de Ciências, esta criada em 03 de maio 1916. A criação da ABC representou a iniciativa de um grupo de professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, dividindo-se nas seguintes sessões: Ciências Matemáticas, Físicas, Químicas, Geológicas e Biológicas. De acordo com Paim (1982, p. 31), "os integrantes da academia procuraram manter o melhor nível de seus trabalhos científicos", embora servissem mais para divulgar a ciência do que para praticá-la, como adverte o autor. A ABC recebeu a visita do então célebre físico Albert Einstein, em 06 de maio de 1925, fato favorecedor da visibilidade e da envergadura da instituição em âmbito nacional. A força das discussões em torno do desenvolvimento científico nacional era tamanha dentro da ABC que, em 1923, um grupo de intelectuais (mais ligados à Escola Politécnica) chegou à "reivindicação de uma universidade que desse lugar ao culto da ciência pura, sem vínculos imediatos com a aplicação" (Paim, 1982, p. 20).

O cerne da discussão acerca da universidade ocorreu, portanto, dentro da ABE e da ABC, no período compreendido, sobretudo entre 1927 e 1932, por intermédio das conferências por elas realizadas. As visões da ABE sobre os temas educacionais estão refletidas nos diversos "inquéritos", que se constituíam como pesquisas de opinião, promovidas no final da década de 1920. Essas pesquisas eram, essencialmente, uma série de questões formuladas por um grupo de especialistas e direcionadas às instituições e figuras públicas reconhecidas nacionalmente, sendo os resultados dos inquéritos publicados posteriormente por jornais ou em forma de estudos independentes.

Logo no início de 1927, a Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE convocou a realização do *Inquérito Problema Universitário Brasileiro*, o qual foi coordenado pela seguinte comissão organizadora: Domingos Cunha, Roquete Pinto, Ferdinando Laboriau, Inácio Azevedo Amaral, Levi Carneiro, Raul Leitão da Cunha e Vicente Licínio Cardoso. Para sua realização, a ABE contou com o apoio de *O Jornal* e do *Jornal do Comércio*, no Rio de Janeiro, e em São Paulo, do expressivo apoio do jornal *O Estado de São Paulo*. Além disso, os estados de São Paulo, Bahia e Minas Gerais foram visitados por membros da comissão organizadora (Paim, 1982, p. 47).

A realização do *Inquérito Problema Universitário Brasileiro* representou uma forma até então inédita no contexto brasileiro quanto ao modo de encaminhamento da questão universitária, na medida em que buscou estabelecer um consenso dentro da comunidade docente. Pretendeu-se instalar e discutir o problema da universidade no Brasil no seio da elite intelectual brasileira (Paim, 1982). Nele, depuseram educadores amplamente reconhecidos, contando com boa parte do núcleo dirigente da ABC (Amoroso Costa, Ferdinando Laboriau, Inácio Azevedo Amaral e Álvaro Osório de Almeida); Alceu Amoroso Lima representando a corrente católica e também membros ligados ao movimento da "reconstrução educacional", como, por exemplo: Fernando de Azevedo, Roquete Pinto e Francisco Venâncio Filho.

Os problemas da educação foram debatidos pelos educadores e educadores-técnicos, como é o caso de Fernando de Azevedo. E mais, no caso do ensino superior, além de propor uma discussão norteadada pelos intelectuais

ligados à educação, contemplaria também uma participação de diversos estados na nação brasileira nessa arena político-educacional, abrindo a discussão, em certa medida, ao cenário nacional.

Neste documento percebemos uma nítida tentativa de superar os vícios das reformas antecedentes, às quais eram acusadas de serem sempre impostas e alheias às expectativas da intelectualidade nacional. Desse modo, o objetivo dos organizadores desse inquérito foi direcionar o debate sobre os problemas enfrentados pela universidade brasileira dentro da própria comunidade científica e intelectual, condição que *poderia* quebrar o vício histórico das reformas educacionais oportunistas, herméticas e desligadas da realidade da educação nacional (Paim, 1982).

Dividido em duas partes, o documento reúne na primeira delas as teses sobre a universidade brasileira desenvolvidas pelos educadores da comissão organizadora, que era composta essencialmente por membros do Rio de Janeiro. A segunda parte reúne as respostas dadas pelos intelectuais/educadores convidados a participar do inquérito. Na publicação de 1929, constam depoimentos sobre o inquérito realizado em 1926, sob a direção de Fernando Azevedo sobre o ensino em São Paulo, e ainda o pronunciamento do Conselho Universitário e do reitor F. Mendes Pimentel, da recém-criada Universidade de Minas Gerais (UMG). O depoimento de Mendes Pimentel aconteceu na ocasião da abertura II Conferência Nacional de Educação, sediada em Belo Horizonte, de 04 a 11 de novembro de 1929.

As teses que compõem a primeira parte do inquérito de 1929 tinham vários pontos convergentes. Um aspecto abordado logo na primeira tese foi a fragilidade do ensino superior prevalecente, o qual representava a simples agregação de faculdades isoladas de ensino. Em sua tese "O problema universitário brasileiro", Ferdinando Laboriau chamou a atenção para o fato de que essa agregação não contribuía para o avanço das universidades, na medida em que não criava um "espírito universitário" no Brasil, com desprezo pela pesquisa e pela extensão (*Inquérito...*, 1929, p. 08).

A má remuneração do professorado do nível superior constitui outro aspecto negativo desse sistema de ensino brasileiro, observado por Domingos da Cunha. Na tese intitulada "A situação financeira do professorado universitário: suas deficiências" foi feita uma análise sobre a remuneração dos professores do ensino superior, uma vez que o descompasso entre os vencimentos dos professores catedráticos na década de 1920, quando comparado à remuneração nos "tempos do Império", era significativo. Tema, aliás, que continua bem atual.

A preocupação com a necessidade de criação de centros de cultura brasileira, além de aparecer pontualmente em outras teses, foi tema principal de uma delas. Vicente Licínio Cardoso formulou a tese "Criação de focos de brasilidade", em que destacou o papel dos professores como "formadores de almas" (*Inquérito...*, 1929, pp. 19-20). As universidades deveriam ser centros cívicos capazes de construir valores genuinamente brasileiros. Às instituições universitárias, aos olhos de Vicente Licínio, caberia a construção de uma nova

"ordem nacional", a partir da criação de uma consciência nacional. De acordo com ele:

nesse futuro quase presente, doravante quando aos institutos de ensino superior estão reservados, não mais campanhas de demolição de direitos abusivos ou de aristocracias exóticas, mas *essencialmente, honestamente, intrinsecamente, programas de construção, planos amplos e seguros de formação de consciências brasileiras* (*Inquérito...*, 1929, p. 23, grifos do autor).

Entretanto, a formação da cultura nacional, tal como ele propôs, não estava a cargo de qualquer indivíduo ou de qualquer brasileiro. Para Licínio Cardoso, somente "quando as nossas elites sentirem em plenitude as responsabilidades de nossos destinos históricos, estará formada a consciência do Brasil" (*Inquérito...*, 1929, p. 23).

Cabe-nos, também, destacar que dois pontos receberam lugar privilegiado nas teses apresentadas pelos organizadores do inquérito, logo nessa primeira parte: o primeiro deles é a impossibilidade de que fosse feita uma padronização do sistema universitário no Brasil; o segundo ponto era a necessidade de que as instituições universitárias gozassem de plena autonomia. Tais questões foram centrais no pensamento de todos os membros da comissão organizadora do inquérito de 1929. Vamos nos ater, agora, a estes dois pontos. De acordo com Ferdinando Laboriau,

(...) temos que fugir de um modelo único, rigidamente estabelecido. Belo Horizonte ou Recife não podem, nem devem ter o mesmo tipo universitário que São Paulo. Paraná ou Bahia não podem, nem devem, ter a mesma organização que o Rio de Janeiro. É um primeiro ponto a considerar: não vasar a nossa organização

universitária em um tipo único, e sim, pelo contrário, aproveitar os elementos existentes em cada ponto, desenvolvendo o que aí são de maior interesse. A obsessão da unidade de organização, que temos tido, é um entrave e não se justifica (*Inquérito...*, 1929, p. 07-08, grifo nosso).

Dentre as várias argumentações de repúdio a um modelo único e da padronização para a universidade brasileira proposta nesta primeira parte do inquérito, as formulações do Levi Carneiro são as mais pormenorizadas. Suas proposições finalizam a primeira parte do inquérito. Na tese "Legitimidade e conveniência do concurso estadual para a solução do problema universitário", além dele criticar a demasiada centralização do ensino superior desde o período imperial, é feita uma proposição que, a seu ver, era a mais adequada para a organização do ensino superior. As universidades deveriam ser fundadas em consonância com as condições locais. Desse modo, ele clamou pela diversidade das instituições universitárias, como transparece no trecho a seguir:

Não direi que a União não possa estabelecer o padrão para o ensino superior – e isso, principalmente em virtude da sua competência para regular o exercício das profissões, a que ele conduz. (...) Um consórcio de regionalismo e de nacionalismo, que se completam e fortalecem, e é a maravilha do regime federativo – tão adequado aos países de grandes e de variadas extensões territoriais – há de caracterizar as nossas universidades. Diversas, de tal sorte. De vários tipos. Mas, conjugadas (...) servindo ao mesmo ideal da brasilidade, construtor e orgânico (*Inquérito...*, 1929, p. 66).

Em síntese, as questões convergentes apontadas nas teses formuladas pela comissão organizadora do inquérito de 1929 tratam dos seguintes temas: a necessidade de plena autonomia institucional, acadêmica e administrativa; a impossibilidade de adoção de um modelo único ou de padronização do sistema

universitário para todo o país e a má remuneração do professorado desse nível de ensino.

A segunda parte do documento é composta pelos depoimentos do Conselho Universitário da UMG, assim como do primeiro reitor dessa recém-criada universidade. Posteriormente, foram registradas as avaliações dos membros convidados a participar da pesquisa. Os depoimentos deveriam ser direcionados a partir das questões formuladas pela Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE:

- 1- Que tipo universitário adotar no Brasil? Deve ser único? Que funções deverão caber às universidades brasileiras?
- 2- Não conviria, para solução de nosso problema universitário, aproveitar os elementos existentes como observatórios, museus, bibliotecas, promovendo a sua articulação ao conjunto universitário?
- 3- Não é oportuno realizar, dentro do regime universitário, uma obra concomitantemente nacionalizadora do espírito de nossa mocidade?
- 4- Não seria de todo útil que os governos estaduais auxiliassem ao governo federal na organização universitária?
- 5- Não convém estabelecer mais íntimo contato entre o professor e o aluno?
- 6- Não convém a adoção, onde possível, do livro texto (sistema norte-americano) em substituição gradual do ensino oral?
- 7- É satisfatória a situação financeira do professor universitário? Não se impõem medidas reparadoras? (Paim, 1982, pp. 47-48).

Começamos pelas respostas dadas pelo Conselho Universitário da UMG às questões do inquérito. O conselho foi composto pelos professores Francisco Brant, João Ladeira de Senna, Agnello de Macedo, Roberto de Almeida Cunha, tendo como convidados os professores Magalhães Drummond, Orozinho Nonato e Otto Rothe. As respostas elaboradas foram objetivas, sem muitas minúcias. Primeiramente, o conselho exortou a necessidade da plena autonomia econômica, didática, administrativa e disciplinar que cada universidade brasileira deveria

exercer. Em virtude dessa plena autonomia, não era recomendável a adoção de um "padrão único universitário para todo país", pois os interesses nacionais deveriam ser harmonizados com as peculiaridades regionais. A concepção de universidade expressa pelo Conselho Universitário da UMG prezava a sincronia entre a formação profissional e técnica, assim como o exercício de um núcleo permanente de elaboração científica (*Inquérito...*, 1929, pp. 337-338).

A manifestação do Conselho Universitário da UMG traça um conjunto de diretrizes muito claras para o ideal de universidade que lhes pareceu mais adequado àquela realidade brasileira. A tônica das proposições demonstra que o cerne desse debate, dentro do Conselho Universitário da UMG, apontava para três questões: uma ampla autonomia universitária, a necessidade de existir modelos diferentes de instituições universitárias e as universidades serem organismos aptos a formar e a consolidar elementos da cultura nacional. Vemos que a concepção de universidade tornada pública por este conselho fortalece as teses apresentadas na primeira parte do documento pela comissão organizadora.

A seleção do público que deveria compor o corpo discente das universidades brasileiras não foi uma questão tratada pelo Conselho Universitário da UMG. Elementos tão fortemente propalados por diversos intelectuais, como o fato dos estudos universitários serem voltados para as *elites*, às quais deveriam incumbir-se de nortear os rumos da cultura e da política brasileira, sequer apareceram nesse pronunciamento coletivo. Se estes elementos citados acima não aparecem nas proposições do Conselho Universitário da UMG, eles

transbordam nas palavras de Fernando de Azevedo, como veremos no decorrer deste item.

Consta também o depoimento do reitor da UMG, F. Mendes Pimentel, o qual afirmou que esta instituição, em 1928, ainda não havia se tornado uma universidade completa. A UMG era ainda uma modesta iniciativa que haveria de aperfeiçoar-se com os amplos esforços e num longo período de tempo. Segundo Mendes Pimentel, mesmo em meio àquele árido contexto, a UMG contava com plena autonomia econômica, administrativa, didática e disciplinar, e mantinha ainda um Conselho Universitário pertinentemente representativo (*Inquérito...*, 1929, pp. 330-332).

Os demais depoentes da segunda parte do documento foram figuras que seguiam linhas ideológicas e políticas distintas. A nosso ver, é possível fazer uma sistematização, de modo a ampliar a noção de que ali naquele inquérito já se esboçavam disputas em torno de propostas distintas para a organização da universidade brasileira. Diríamos que existiam três linhas de pensamento distintas: uma corrente científicista; uma corrente católica e uma corrente liberal.

Para representar a *corrente científicista*, selecionamos o discurso de Manuel Amoroso Costa para análise, pois ele estava amplamente ligado ao grupo da ABC e compunha o núcleo diretor desta instituição. Desse modo, o nosso objetivo é investigar como esse grupo de intelectuais concebiam a universidade. Amoroso Costa (1885-1928) foi diplomado pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1906, onde se tornou docente a partir de 1912. Dentro da ABE, segundo Schwartzam (s/d, p. 06), os membros advindos da Escola Politécnica do

Rio de Janeiro eram os mais interessados na criação de uma universidade brasileira, como é o caso de Amoroso Costa. Ele foi considerado um dos maiores matemáticos do país, tendo liderado um grupo de pesquisadores imbuídos de difundir a nova física⁶⁵ pela intelectualidade brasileira, dentro e através da ABE. Lá, comandou a Seção de Ensino Técnico e Superior, entre 1927 e 1928, que promovia os "cursos de alta cultura", destinados a um público bem reduzido da intelectualidade brasileira, servindo, assim, como espaço de difusão científica⁶⁶ (Paim, 1982, pp. 30-38).

Como consta no inquérito de 1929, Amoroso Costa expressou com nitidez a grande preocupação com a formação dos "homens de ciências consagrados exclusivamente à pesquisa". De forma sucinta, ele fez suas considerações acerca da vitalidade de um país em função das pesquisas que realiza. Para Amoroso Costa, a "reputação de um país se mede exclusivamente pela sua contribuição a essas pesquisas". Ele chegou a fazer uma quase apologia aos "nobres homens da ciência", quando afirmou: "Mais do que descobridores, os que a ela (à pesquisa) se consagram são mestres de humanidade, para os quais nada existe de

⁶⁵ A "nova física" pode ser considerada como uma nova perspectiva que surgiu para as ciências físicas e naturais, à qual estava calcada, principalmente, nas formulações propostas pelo físico alemão Albert Einstein (1879-1955). Tais formulações (consubstanciadas na Teoria da Relatividade) causaram um forte impacto sobre a comunidade científica mundial da época (Paim, 1982, pp. 30-36).

⁶⁶ Esses cursos, promovidos dentro das dependências da ABE e por organização da Seção de Ensino Técnico e Superior, contemplavam diversas áreas do conhecimento, embora prevalecessem os cursos ligados às ciências naturais. Como exemplo, temos: *As idéias fundamentais da matemática* (1926, por Amoroso Costa); *As teorias do acaso* (por Tobias Moscoso); *A constituição da matéria e a física do descontínuo* (Dulcideo Pereira); *Neurofisiologia e biologia* (em 1926, por Álvaro Osório de Almeida) (Paim, 1982, p. 38). E também temas concernentes à cultura geral, antropologia e às artes, como: *A função educadora dos museus* (Roquete Pinto); *A evolução moderna da idéia de democracia* (Paulo de Castro Maia); A organização universitária e as Faculdades Superiores de Ciências e Letras (Álvaro Osório de Almeida); *Os companheiros do homem* (C. Mello Leitão) (*Inquérito...*, 1929, p.11).

comparável ao culto da verdade e da beleza" (*Inquérito...*, 1929, p. 435-436 *passim*).

Aliás, essa argumentação não surgiu no inquérito de 1929, pois Amoroso Costa já havia apresentado essa preocupação na I Conferência Nacional de Educação, em 19 de dezembro de 1927, realizada em Curitiba. A I Conferência Nacional de Educação contou com a participação de delegações de 16 estados brasileiros, tendo sido constituídas oito comissões para analisar as 112 teses ali apresentadas. As comissões estavam distribuídas da seguinte forma: duas para o ensino primário; uma para o ensino secundário; *uma para o ensino profissional e superior*; três para teses gerais e uma para a educação higiênica (*Anais da I Conferência Nacional de Educação*, 1997, p. 687).

Sobre o ensino superior, foram elaboradas algumas teses que tratavam de assuntos muito localizados e de natureza prática, sequer compreendiam a urgência da adoção de universidades como forma de organização do ensino superior brasileiro. Esse não foi o caso de Amoroso Costa, que apresentou a Tese nº 57: "As universidades e a pesquisa científica".

O primeiro elemento revelador de que Amoroso Costa representava a corrente idealizadora da concepção de universidade organizada em função, essencialmente, da produção da ciência pura está evidente logo na apresentação da tese. Embora naquele momento fosse membro da ABE, Amoroso Costa apresentou-se como representante da ABC. Assim, logo aí já começam os indícios de que ele era portador do discurso de um grupo específico de intelectuais (*Anais da I Conferência...*, 1997, p. 337).

Embora na Tese n° 57 Amoroso Costa reconheça a importância dos cursos de natureza técnica, ele a iniciou com uma crítica ao modelo de ensino superior vigente: estritamente utilitário e voltado para a educação profissional. Prosseguiu sua exposição e salientou a urgência da fundação de Faculdades de Letras e de Ciências como elemento fundamental para a organização de uma "cultura superior". De acordo com Amoroso Costa, a função precípua de uma universidade é "formar homens de ciência consagrados exclusivamente à pesquisa"⁶⁷, de modo a estruturar a pesquisa científica no Brasil (*Anais da I Conferência...*, 1997, p. 337). E só essa condição poderia deslocar o Brasil de consumidor de ciência feita para produtor de saber de "inspiração idealista". Em sua tese, ele não vinculou a universidade ao mundo do trabalho que então se estruturava no contexto brasileiro. Desse modo, a concepção do modelo de universidade desse grupo tinha como cerne a produção da pesquisa científica.

Anexo aos Anais da I Conferência Nacional de Educação, está a entrevista concedida pelo professor e intelectual paulista Manoel B. Lourenço Filho ao jornal *O Estado de São Paulo*, que foi publicada em 30 de dezembro de 1927 (*Anais da I Conferência...*, 1997, p. 691). Nela, ele avalia os impactos desse evento sobre a política nacional de educação que, a seu ver, logrou êxito na medida em que fixou "certos pontos capitais de uma política nacional em matéria de educação".

Enfim, tanto na I Conferência Nacional de Educação quanto no *Inquérito Problema Universitário Brasileiro*, Amoroso Costa defendeu uma concepção de

⁶⁷ Frase, aliás, que Amoroso Costa defendeu novamente no *Inquérito Problema Universitário Brasileiro* (1929), como vimos.

universidade em comprometimento com a produção da pesquisa científica, refletindo a posição de boa parcela dos membros da ABE.

A *corrente católica* presente no documento de 1929 foi representada por Alceu Amoroso Lima – o Tristão de Athayde. Desde o início de seu depoimento, Tristão de Athayde se apontou como incapaz de fazer avaliações quanto à "organização prática do ensino", condição que só poderia ser feita por "professores, práticos no magistério", o que não era o seu caso. A tônica do seu depoimento consistiu numa contundente crítica à laicidade do ensino, em todos os seus níveis, advinda com a República (1889). Ele destacou a deficiência de um modelo de ensino em que os valores morais e religiosos não estavam presentes, pois se tratava de um ensino que, calcado apenas no fornecimento de conhecimentos, não educava. O preparo intelectual deveria, a seu ver, acontecer concomitante ao preparo moral. Dessa forma, era inquestionável a importância de "uma construção moral e social" a partir de uma estrutura educacional afeita aos ideais religiosos. Para o intelectual católico, a educação leiga podia parecer sedutora, mas asfixiava o ensino público e gerava o divórcio absoluto entre os valores ligados à família e os valores veiculados por esse tipo de escola (*Inquérito...*, 1929, pp. 513-515 *passim*).

Era urgente que houvesse, portanto, um restabelecimento da doutrina religiosa no campo educacional, uma vez que, segundo Tristão de Athayde, desde a laicidade republicana o ensino sofria de dois males: "que me parecem fundamentais de todo o nosso ensino primário, secundário ou superior: de um lado

a deficiência nos métodos de ensino e de outro lado a ausência de uma finalidade espiritual no ensino" (*Inquérito...*, 1929, p. 512).

Diante desse quadro de "desligamento entre formação intelectual e a formação moral do indivíduo", ele propôs o "restabelecimento do ensino religioso em nossa educação, desde os rudimentos da doutrina cristã, nas escolas primárias, até a criação de cursos de teologia na Universidade nova". Tristão de Athayde não chegou a apresentar um modelo de organização para universidade, apenas desferiu ataques ao modelo de universidade laico, pois, a seu ver, não significaria um avanço educacional para o Brasil a adoção de um modelo universitário "friamente reduzido a dogmas científicos" (*Inquérito...*, 1929, p. 515).

E mais, para o intelectual católico, a adoção da laicidade não expressava uma demanda popular, como fica claro com a seguinte questão: "Por que motivo, quando se trata de regeneração política, é o povo que vale e, quando se trata de regeneração pedagógica, já não é mais o povo que manda e sim uma minoria de indiferentes ou de sectários?" (*Inquérito...*, 1929, p. 515). Mas quem seriam os "indiferentes ou sectários"? As faíscas contra os educadores laicistas eram, portanto, mais que evidentes naquele cenário de disputas ideológicas em torno da educação, que se conformava na passagem da década de 1920 para 1930.

No entanto, com o decorrer dos anos, parece que Tristão de Athayde chegou a amadurecer alguns princípios mais pormenorizados para as questões ligadas à educação, pois encontramos uma obra rara, intitulada *Política*, de extrema riqueza histórica, cuja publicação ocorreu exatamente em 1932 (mesmo ano do *Manifesto dos Pioneiros*). Nessa obra, Tristão de Athayde expressou

princípios um pouco mais específicos sobre as questões educacionais, desenvolvendo a argumentação de que a formação escolar era um laço de "união entre a família e o Estado, na formação física, intelectual e moral de cada homem" (Athayde, 1932, p. 41). Quanto à escola superior, havia uma conexão direta com a vida pública do indivíduo, e não poderia

cair no defeito da pura especialização intelectual, deve modelar-se então pelo espírito público, pela vida do Estado em suas características fundamentais, que o que constitui o verdadeiro espírito universitário, a preparação para a vida pública (Athayde, 1932, p. 41).

Já para a escola primária, o rigor religioso era maior. Esse nível de ensino deveria voltar-se completamente para os valores familiares, para a formação moral e religiosa do indivíduo. A educação se desenvolveria a partir do indissociável binômio: família-religião. Enfim, simultaneamente, o ensino secundário deveria somar a formação moral e a formação intelectual "ampla e variada", de modo a desenvolver no indivíduo o espírito cívico (Athayde, 1932, pp. 39-41).

Para representar o que neste item designamos como *corrente liberal*, optamos por analisar o discurso de Fernando de Azevedo, presente no *Inquérito Problema Universitário Brasileiro*. Suas formulações foram ali reunidas sob o título "Ensino secundário e universitário". São os frutos do inquérito realizado por ele, sob encomenda do jornal "*O Estado de São Paulo*", em 1926⁶⁸ e de suas

⁶⁸ Os resultados do célebre Inquérito de 1926 foram publicados em Azevedo (1960). Com o inquérito, encomendado pelo jornal *O Estado de São Paulo*, Fernando de Azevedo fez um importante diagnóstico da realidade educacional brasileira. Segundo Penna (1987, pp. 27-29), foram extraídas algumas características "arrasadoras" do sistema educacional brasileiro, dentre elas: *a inexistência de universidades*; *a aversão à educação técnica*, considerada uma agressão ao currículo tradicional da escola secundária, à qual era organizada essencialmente para as

respostas ao problema universitário posto pela Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE, em 1927. Desde já, a partir do próprio título de suas proposições, percebemos que, a seu ver, o problema da universidade brasileira estabelecia conexão direta com as questões concernentes ao ensino secundário. Dessa forma, dada a sua importância e sua ligação imediata com a questão da universidade, foi incorporado à publicação do inquérito de 1929 alguns dos resultados alcançados com a pesquisa de 1926. Vejamos como Fernando de Azevedo diagnosticou o ensino secundário brasileiro:

Ponte de passagem, lançada entre o ensino primário e superior, é uma construção flutuante, desligada de um e de outro, e que o aluno costuma conquistar, de um salto aventureiro, e de que se desprende depois, para se lançar, sem firmeza, a qualquer dos cursos superiores de preparação profissional... Estreito demais para ligar as duas margens com que deveria comunicar-se, não recebe, em condições de o cursarem, os alunos do curso primário, nem os encaminha, devidamente habilitados para o curso superior que se propõem preparar-lhes o acesso direto a uma profissão (*Inquérito...*, 1929, p. 230).

Em seu discurso, os cursos secundários deveriam constituir-se, no Brasil, como um "aparelho eficaz de formação e preparo das classes médias" (*Inquérito...*, 1929, p. 231). Às classes médias cabia finalizar seus estudos no nível secundário, uma vez que os estudos superiores deveriam voltar-se para a formação das elites, como veremos a seguir. Aos olhos de Fernando Azevedo, os regimes democráticos dependiam do fortalecimento das classes médias, como consumidoras e difusoras das idéias e "verdades" produzidas pelas universidades.

exigências das escolas superiores (de profissões liberais) e o desprezo nutrido pelos bacharéis e doutores em relação aos ofícios manuais e mecânicos.

As classes médias representavam um grupo social apto a *agregar e expandir* as correntes de opiniões elaboradas pelas universidades (*Inquérito...*, 1929, p. 223).

Já nesse documento de 1929, que antecedeu em alguns anos o *Manifesto dos Pioneiros*, Fernando de Azevedo expressou com muita clareza sua concepção de universidade, cuja função é ser "'elaboradora e transmissora' das ciências, que se transformaram elas no aparelho moderno de preparação das elites, as verdadeiras forças criadoras da civilização" (*Inquérito...*, 1929, p. 239). Para ele, os pontos de contato entre o ensino secundário e o problema universitário brasileiro estreitavam-se no momento da formação do professorado secundário e superior, que até aquela época acontecia essencialmente por meio do autodidatismo e seguindo correntes de pensamento difusas.

Segundo o referido intelectual liberal, "não pode haver praticamente sistema de ensino, público ou particular, se a lei não organizou o aparelho universitário, para formação uniforme do seu professorado". A universidade deve realizar a nobre "obra de cultura e educação, hoje dispersa e incoerente, orientada para direções diversas e às vezes opostas", de modo a dar uma direção, uma "orientação íntima ao espírito dos educadores" (*Inquérito...*, 1929, pp. 225-226 *passim*).

Através das universidades seriam formados, portanto, os professores do ensino secundário, os quais seriam os veículos de propagação dos valores produzidos por essas instituições até as classes médias, às quais deveriam finalizar seus estudos nesse nível de ensino. O formato institucional da instituição escolar na proposta *azevediana* era, portanto, claramente classista.

Como consta no documento, Fernando de Azevedo não julgava que sua concepção elitista de universidade fosse incompatível com os ideais democráticos e com a ampliação da oferta da educação escolar. Para ele: "Só em nosso *liberalismo de epiderme*, de uma sensibilidade estranha, e em outros casos tão embotada, chega a provocar pruridos democráticos o contato com esse problema da cultura das elites" (*Inquérito...*, 1929, p. 241, grifo nosso). Em tom irônico, ele prossegue sua linha de raciocínio:

Este conflito que se quer, por ignorância ou má fé, estabelecer entre o ideal da formação das elites e os ideais democráticos, não impressiona, porém, senão, os que ainda se deixam deslumbrar de ideologias românticas. Pois, a educação popular e preparo das elites são, em última análise, as duas faces de um único problema: a formação da cultura nacional (*Inquérito...*, 1929, p. 241-242).

Para Fernando de Azevedo, a elitização do acesso à universidade e os princípios democráticos de oportunidades escolares não eram incompatíveis, pois num regime democrático as elites deveriam se abrir à renovação, uma vez que eram "recrutadas" em todas as camadas sociais. Isso ocorre em função do alargamento das oportunidades escolares, onde se despertariam as 'vocações' de todos os grupos sociais, como denota a passagem a seguir:

"vai penetrando até as camadas mais obscuras, para aí, entre os operários descobrir o 'grande homem, o cidadão útil', que o Estado tem o dever de atrair, submetendo a uma prova constante as idéias e os homens, para os elevar e *selecionar*, segundo o seu valor ou a sua *incapacidade*". Nessas condições de elevação e seleção, pautada pela capacidade ou incapacidade do indivíduo, é que os princípios democráticos não seriam feridos com a elitização da universidade, uma vez que a instituição estava aberta aos mais "vocacionados", aos "mais capazes" (*Inquérito...*, 1929, p. 239).

Nesse sentido, as universidades representavam "organismos vivos, adaptados às sociedades, e destinados a acompanhar, interpretar e dirigir-lhes a evolução, em todos os aspectos de sua vida múltipla e variada" (*Inquérito...*, 1929, p. 243). Enfim, no discurso de Fernando de Azevedo, que anteriormente associamos à uma corrente liberal, o problema da universidade insere-se num contexto econômico, cultural e político de inexorável hierarquização social. Mas essa hierarquização passou por uma espécie de "compatibilização escamoteada" entre o princípio da seletividade e da democratização.

Finalmente, vimos que as contribuições dadas pelo *Inquérito Problema Universitário Brasileiro* para a nossa compreensão da amplitude da discussão ligada à universidade foram significativas. Esse documento nos possibilita perceber que na passagem dos anos vinte aos anos trinta os embates ideológicos em torno de questões educacionais, econômicas, ideológicas e políticas, que se acirraram no período de Vargas, tiveram suas raízes fortalecidas já na segunda metade da década de 1920. O processo de compatibilização entre os distintos princípios filosóficos (que num primeiro momento podem parecer contraditórios) desencadeou, no decorrer da História dessa instituição, algumas crises e fortes pontos de tensão, como veremos na análise a seguir.

4.3 - As crises da universidade: um diálogo entre os tempos

A universidade atual tem sido foco de profundas e variadas pesquisas. Escolhemos, aqui, as análises que o respeitado sociólogo e professor português,

Boaventura de Souza Santos, faz da instituição universitária no tempo presente. Nosso objetivo é mostrar que as nuances elitistas da universidade de hoje tem raízes históricas muito fortes. Também acreditamos que determinados aspectos a ela relacionados podem ser analisados de forma universalizada, como é o caso do fenômeno da democratização elitizada, posto como problema central desta pesquisa.

Os estudos que Santos tem desenvolvido focalizam a universidade num momento de reestruturação das forças produtivas, notadamente nas duas últimas décadas do século XX. Essa reconfiguração de forças também se deu no contexto dos Pioneiros, pois, como vimos, os intelectuais liberais dos anos trinta propuseram um modelo de universidade cujo formato institucional levava em conta o novo contexto da esfera produtiva.

A ampliação do ensino superior, no Brasil e no mundo, tem gerado uma indiscutível processo de diferenciação institucional e entre os diferentes cursos ofertados, constituindo um problema vastamente debatido no final do século XX, sobretudo a partir da década de 1980. Assim, é importante que façamos as mediações entre a elitização da universidade no contexto dos anos trinta e o processo de ampliação diferenciada que ora ocupa esforços de pesquisadores das questões educacionais. Antecipadamente, descartamos qualquer intuito de formar uma imagem da universidade como uma "instituição perversa", o que pareceria uma imensa tolice. Queremos, sim, tratá-la como uma instituição que está inserida e engendrada num contexto macro-social excludente e favorecedor das desigualdades sociais nos níveis econômico, cognitivo, cultural, etc.

O acirramento das expectativas e demandas da sociedade, concomitantemente a um processo de diminuição de financiamento por parte do Estado e, para agravar, uma tradicional impermeabilidade da universidade às pressões externas (sobretudo, da sociedade), evidencia as fortes tensões existentes sobre essa instituição. Essas tensões podem ser relacionadas à multiplicidade de funções que lhe têm sido atribuídas. Como decorrência do significativo aumento das demandas estudantis por esse nível de ensino, do aumento do corpo docente e da expansão do ensino e da pesquisa a novas áreas do saber⁶⁹, nas últimas décadas, tem havido uma incontornável "explosão de funções", expressão cunhada por Santos (2003, p. 188).

O relatório produzido pela Organização do Comércio de Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 1987, reflete esta tensa multiplicidade de funções que foram atribuídas às universidades. As dez principais funções são: a preparação para os papéis de liderança social; o mecanismo de seleção para empregos de alto nível; mobilidade social para filhos (as) de famílias operárias; o fortalecimento da competitividade econômica; a pesquisa; o fornecimento de mão-de-obra qualificada; a educação geral pós-secundária; a educação e treinamento altamente especializados; a prestação de serviços à comunidade local e regional e a aplicação das políticas nacionais de distribuição de oportunidades (OCDE, 1987, p. 16 *apud* Santos, 2003, p. 189).

⁶⁹ Citamos como exemplo dessas "novas áreas do saber": a robótica, a informática, as pesquisas ligadas à produção industrial, a proliferação dos cursos ligados à idéia de gerenciamento (gestão de pessoas, gestão de meio ambiente, etc), dentre tantos outros.

A variedade das funções, nesse caso, implica a nítida incompatibilidade entre elas. Segundo Santos, as contradições desencadeadas pela multifuncionalidade são facilmente detectáveis, como, por exemplo, por meio da promoção da mobilidade social para membros oriundos de famílias operárias e a formação das elites aptas a ocupar os empregos de alto nível. Esse é apenas um dos impasses que poderíamos apontar, os quais geram os pontos de tensão na tríade: universidade-Estado-sociedade.

As tensões geradas pela multifuncionalidade desencadeiam as crises pelas quais a instituição tem passado, sobretudo nas últimas décadas do século XX. Santos aprofunda a análise desse fenômeno e faz a seguinte sistematização da conjuntura das crises pelas quais as universidades têm passado⁷⁰: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional (Santos, 2003).

A crise de legitimidade enquadra-se exatamente no nosso problema de pesquisa. A maior evidência da crise de legitimidade ocorre quando "se torna socialmente visível que a *educação superior* e a *alta cultura* são prerrogativas das classes superiores, altas" (Santos, 2003, p. 211, grifos do autor). A instituição assume a sua tradicional função de voltar seus esforços a um grupo social restrito e homogêneo, seja em relação às origens sociais ou mesmo aos destinos sociais e profissionais que eles devem cumprir no âmbito da sociedade, de maneira a garantir o *status quo*.

⁷⁰ A princípio, Santos (2003) se detém na compreensão das tensões da universidade portuguesa. Contudo, a profundidade de sua análise possibilita que ela seja estendida, em certa medida, ao contexto dos países periféricos, como é o caso do Brasil.

No entanto, em função das lutas pelos direitos econômicos e sociais, conseqüentemente pela ampliação das ofertas dos diversos níveis de educação, as camadas sociais menos privilegiadas passam a usufruir, em parte, dos benefícios desta tão elitizada instituição. Tal fato, segundo Santos, propicia uma tímida mobilidade social, pois não possibilita uma diminuição significativa da desigualdade social. A pressão das camadas mais baixas resulta na ampliação dos direitos sociais e no acirramento da crise de legitimidade, de uma instituição que até então se voltava, legitimadamente, para apenas um pequeno e seletivo grupo de cidadãos (Santos, 2003. pp. 210-211). Assim, a crise de legitimidade não acontece alheia aos rumos da sociedade moderna. É condição fundamental para sua sobrevivência um certo caráter democrático, ainda que ele seja epidérmico e tente disfarçar o perfil institucional classista da universidade.

A força exercida a partir da pressão das demandas e lutas dos trabalhadores, em favor de uma mínima distribuição de riquezas e oportunidades, segundo Santos, propiciou que fossem construídos os alicerces de um Estado social de direito (Estado-Providência). A consistência do movimento dos trabalhadores, no âmbito europeu, foi tamanha que lançou as bases de um formato institucional político mais democrático, que via a urgência da compatibilização entre as exigências do desenvolvimento econômico com os princípios filosóficos-políticos de igualdade, de liberdade e de solidariedade, os quais subjazem ao projeto social e político da modernidade (Santos, 2003, p. 211). Em outros termos, a pressão e a organização da classe trabalhadora em direção à "democratização" da universidade gerou o que talvez pudéssemos designar, como

muita cautela, como uma benéfica crise, uma vez que esta crise só aconteceu em função da força da organização de uma classe que superou o expressivo atrofamento do seu poder de barganha política.

Santos, com sua apurada sensibilidade social e percepção acadêmica, propõe sinteticamente a questão que tem consumido nossos esforços ao longo desta pesquisa. Conforme o intelectual português:

No contexto em que a procura da universidade deixou de ser apenas procura por excelência e passou a ser também a procura da democracia e de igualdade, os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade tornaram-se mais visíveis: como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de seleção interna? Como fazer interiorizar uma instituição que é, ela própria, uma "sociedade de classes" os ideais de democracia e de igualdade? Como fornecer aos governados uma educação semelhante à que até agora foi fornecida aos governantes sem provocar um "excesso de democracia" e, com isso a sobrecarga do sistema político para além do que é tolerável? Como é possível, em vez disso, adaptar os padrões às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade? (Santos, 2003, p. 212).

A consistente análise acima induz a uma reflexão que só pode ser empreendida por meio do amadurecimento democrático de um povo, de uma nação. Desvincular-se de seu elitismo explícito exige uma longa revisão histórica e, sobretudo, crítica, acerca do papel desta instituição, fato que esta ainda não preferiu (ou não pôde) fazer. Compatibilizar dois princípios tão caros – a democracia e a igualdade – às sociedades modernas é uma ambiciosa tarefa. E não foi esse o caminho seguido pela universidade, como observa Santos (2003). Ao contrário, o caminho que se optou foi em direção às "soluções de

compromisso", em que se fortaleceram os mecanismos de "diferenciação e estratificação da universidade segundo o tipo de conhecimentos produzidos".

Assim, a dualidade escolar se configura, no caso dos estudos superiores, através da diferenciação e estratificação dos cursos universitários em função da posição social do corpo discente e do poder de negociação política das suas camadas originárias na arena política. O cerne dos "múltiplos dualismos" percebidos nos estudos de nível superior está exatamente na origem social dos que nele ingressam, direcionando a distinção entre "ensino superior universitário e não universitário, entre universidades de elite e universidades de massa, entre cursos de prestígio e cursos desvalorizados (...)" (Santos, 2003, p. 212).

O desenvolvimento da dualidade nos estudos superiores seria uma forma de expansão desse nível de ensino, porém baseada num mecanismo de desenvolvimento desigual. A "igualdade de oportunidades" constitui-se como um princípio atrofiado, em vista de um Estado (mínimo?) que se retrai no momento de discutir e empreender temas como equidade cognitiva, distribuição de renda e oportunidades, desenvolvimento social compartilhado, dentre tantos outros. Enfim, a crise de legitimidade expressa a falência dessa nobre instituição em garantir de forma equânime os objetivos coletivos, em descomprometimento com os interesses dos variados segmentos sociais que ela deveria representar.

Entramos agora na crise de hegemonia que, segundo Santos, é a mais profunda pela qual passa a universidade contemporânea. No período pós-guerra (1945) e, sobretudo, depois dos anos sessenta, a universidade passou a perder, progressivamente, parte de seu prestígio social, ideológico e político. Esse alto

prestígio devia-se ao fato de ser ela a instituição apta a formar as elites, baseada na excelência de seus produtos, de seus serviços e de suas pesquisas e discussões. Contudo, a "tranqüilidade" sobre a qual repousava a tão respeitada universidade, passou a lidar com um contexto novo e cheio de adversidades que lhe afetavam diretamente. Santos sistematiza três dicotomias para traçar o quadro que compõe a crise de hegemonia: alta cultura-cultura popular; educação-trabalho; teoria-prática.

A centralidade, a hegemonia, da universidade como espaço de produção de alta cultura, da cultura legítima e legitimada (por ter sido produzida pelos "homens da ciência") consubstancia o princípio da cultura-sujeito, o que corresponde a uma perspectiva acadêmica elitizadora. Esse modelo de cultura-sujeito passou a ser duramente criticado com a emergência da cultura-popular: a cultura-objeto. A cultura-objeto surge como um campo das ciências "menos nobres", como o folclore, a etnologia e a antropologia cultural, sendo convertidas em ciências universitárias com o advento da cultura de massas⁷¹. Esses novos tipos de ciências, menos elitistas e mais adaptadas aos novos contextos do mundo pós-guerra, passam a por em evidência o comprometimento monopolista da universidade com os padrões culturais e científicos que serviam de base para a cultura-sujeito. Tal conjuntura contribuiu para a progressiva perda da centralidade hegemônica dessa instituição.

⁷¹ Segundo Santos (2003), a lógica da cultura de massas é essencialmente diferente da lógica cultura-sujeito, postuladora dos princípios da "alta cultura". O mecanismo de produção, distribuição e "consumo" dos valores ligados à cultura, para a cultura de massa, são mais "movimentados", favorecendo um universo cultural dos estudantes inegavelmente bem mais dinâmico (*Ibid*, p. 193).

De acordo com a inferência que fizemos anteriormente, a impermeabilidade institucional característica da universidade fez com que a dicotomia alta cultura-cultura popular fosse "cosmeticamente" resolvida. Segundo o sociólogo português, uma significativa ampliação dos estudos universitários poderia contribuir para que a polarização posta acima fosse atenuada. No entanto, a massificação da instituição universitária não implicou em atenuação dessa dicotomia, "apenas a deslocou para dentro da universidade pelo dualismo que introduziu entre universidade de elite e universidade de massas". E o autor prossegue: "(...) Este foi o preço que a universidade teve de pagar para manter a sua centralidade na produção de cultura-sujeito" (Santos, 2003, p. 194 *passim*). Trata-se de uma das formas de *dispersão de contradições*, questão que discutiremos com mais cuidado adiante.

A dicotomia educação-trabalho é outro ponto que constitui a crise de hegemonia. No decorrer do século XX, tanto a educação quanto o mundo do trabalho passaram por um importante processo de transformação. A educação passou a perder o caráter essencialmente humanista e de socialização, com vistas a desenvolver as aptidões necessárias para a direção da sociedade. A educação voltou-se para as questões ligadas ao trabalho, as aptidões técnicas especializadas e o ensino de conhecimentos utilitários, em conformidade com as mudanças acontecidas no mundo da produção. Numa definição breve do processo apontado: "A educação cindiu-se entre a cultura geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado" (Santos, 2003, p. 196).

Atenta, em certa medida, ao ininterrupto processo de reformulações no mundo do trabalho, a universidade contemporânea tem tentado adaptar-se, embora seja uma forma de adaptação em consonância com a hierarquização da sociedade capitalista. Após os anos sessenta, intensificou-se uma atroz diferenciação interna do sistema de ensino superior, sendo que junto das universidades "tradicionais" se desenvolveram centros especificamente "vocacionados para a formação profissional, mantendo graus diversos de articulações com as universidades" (Santos, 2003, p. 196). Tal desenvolvimento aconteceu, e tem acontecido, nos países centrais cujas estruturas econômicas e industriais são consideradas sólidas e avançadas⁷² e nos países em *via de desenvolvimento*.

A dicotomia educação-trabalho propicia a reflexão em torno de dois aspectos. O primeiro aspecto é o descompasso que tem havido, sobretudo após a década de 1970, entre o ritmo do mercado e o ritmo da universidade na formação da força de trabalho. O descompasso entre a oferta de educação universitária e as demandas de profissionais exigidas pelo mercado de trabalho, geram ora o excesso, ora o déficit de determinados perfis profissionais (Santos, 2003, p. 197). Tal fato tem uma origem e uma conseqüência direta: as origens desse descompasso, de acordo com a argumentação que temos sustentado, estão na incapacidade, nesse caso indolosa, da universidade em acompanhar a extrema

⁷² Por exemplo, citamos: *Community and Junior Colleges*, nos Estados Unidos; os *Fachhochschule*, na Alemanha; *Institutes Universitaires de Technologie*, na França e na Inglaterra, os *Polytechnics* (Santos, 2003, p. 196).

rapidez das mudanças do mundo produtivo; uma consequência direta é o favorecimento de uma forma de desemprego circunstancial.

O segundo aspecto relacionado à dicotomia em questão diz respeito à seqüência entre a educação universitária e o mundo do trabalho, à qual já tem sido superada. De acordo com Santos:

A formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se num só processo produtivo, sendo disso sintomas as exigências da educação permanente, (...), da reconversão profissional, bem como o aumento da percentagem de adultos e de trabalhadores-estudantes entre a população estudantil (Santos, 2003, p. 197).

Tal circunstância exerce forte tensão sobre a instituição universitária, dado o forte vínculo entre a formação universitária e o mercado de trabalho, ou seja, a instância educacional, embora carregue historicamente uma típica rigidez institucional, não pode negligenciar instância produtiva.

Assim, tanto o descompasso entre a oferta adequada de profissionais ao mercado e quanto à simultaneidade da educação universitária ao exercício profissional trazem duas implicações. A primeira implicação advém da multiplicação de instituições menores, mais flexíveis e mais próximas do mercado de trabalho, às quais estreitam vínculos com as especificidades e intempestividades do espaço de produção, em vista da impossibilidade da universidade controlar a educação profissional. Isso faz com que o *locus* da produção (de bens, serviços, etc.) transforme-se numa "comunidade educativa", como designou Santos (Santos, 2003, p. 198).

A segunda implicação assume ares aparentemente contraditórios. Em vista do desvairado processo de transformação do mercado e das forças produtivas, assim como a exigência de uma ininterrupta adaptação da força de trabalho à dinâmica produtiva, tem havido a revalorização da educação geral e da formação humanista. As incertezas do mercado evidenciam a importância da formação cultural consistente⁷³, destacando o valor da teoria e da capacidade analítica, condições indispensáveis ao novo egresso da universidade. Nessa revalorização do "espírito crítico", são revitalizadas características como "a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva, (...), a capacidade para a negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo" (Santos, 2003, p. 198). Seria uma espécie de regresso ao generalismo, entendido aqui como agente favorecedor para o desempenho de atribuições pluri-profissionalizadas.

A terceira dicotomia da crise de hegemonia é a teoria-prática. Tradicionalmente, a universidade assumiu a função de produção do conhecimento científico, sobretudo a partir do século XIX, sendo que "a investigação foi sempre considerada o fundamento e a justificação da educação de 'nível universitário' e a 'atmosfera de investigação'". De modo geral, podemos dizer que as mais prestigiadas geralmente foram as instituições comprometidas com a "investigação

⁷³ Boaventura Santos retoma as informações contidas no relatório da OCDE, sobre a universidade, de 1987. Lá, é privilegiada uma formação ampliada, com vistas à grande variedade de condições imprevistas no espaço de trabalho, ou seja, o treinamento altamente especializado entra em processo de decadência. A demanda de empresários de variados países mostra que o que lhes interessa é que a universidade "os submeta (aos alunos) a experiências pedagógicas que, independentemente do curso escolhido, criem flexibilidade, promovam o desenvolvimento pessoal e agucem a motivação individual" (OCDE, 1987, p. 66 *apud* Santos, 2003, p. 198).

pura, fundamental ou básica e que incluísse nesta as humanidades e as ciências sociais" (Santos, 2003, p. 199 *passim*). Em outras palavras, a universidade historicamente vinculou-se à idéia da produção do conhecimento, não incluindo a prática como um ponto indispensável à sua função social. No entanto, no período pós-guerra, o privilégio da teoria como eixo condutor das investigações desenvolvidas foi posto em xeque. A década de 1960 foi um momento em que se intensificou a reivindicação em torno da inserção da universidade nas questões práticas ligadas à economia e às questões sociais, como ilustra a passagem a seguir:

A vertente principal do apelo à prática foram as exigências do desenvolvimento tecnológico, da crescente transformação da ciência em força produtiva, da competitividade internacional das economias feita de ganhos de produtividade cientificamente fundados. As mesmas condições que, no domínio da educação, reclamaram mais formação profissional, reclamaram no domínio da investigação, o privilegiamento (*sic!*) da investigação aplicada (Santos, 2003, p. 200).

Entretanto, não foram apenas os apelos em função dos rumos econômicos e da competitividade mundial que questionaram a negligência da universidade quanto às questões práticas. Existiu uma outra vertente de reivindicação cuja linha de argumentação tinha origens em aspectos sociais e políticos, conduzindo críticas ao isolamento dessa instituição dos demais setores da sociedade.

Nos "anos de ouro" posteriores a 1945, especialmente na década de 1960, de acordo com o historiador inglês Eric Hobsbawm (2002, p. 292), as massas de "rapazes e moças de todos os Estados, a não ser nos muito (...) atrasados", presentes nas cidades universitárias que começavam a despontar, constituíam um novo agente na cultura e na política. Entre 1965 e 1970, concentraram-se várias

manifestações de estudantes, de negros e de trabalhadores em geral contra o assim chamado *establishment* (o sistema político estabelecido). Destacaram-se, sobretudo, os protestos contínuos ocorridos de 3 a 30 de maio de 1968, em Paris, França. Esse movimento ficou internacionalmente conhecido como "Maio de 68", tendo sacudido a "Cidade das Luzes".

O movimento de 1968 encontrou uma reação agressiva da polícia parisiense, fazendo levantar uma onda de passeatas. As reivindicações vinham de setores da comunidade universitária em defesa dos interesses dos trabalhadores por melhores salários; dos negros, contra a discriminação racial; e dos estudantes, por uma reforma mais democrática do ensino. O movimento conhecido como "Maio de 68" pode ser considerado como uma retomada das lutas e do desenvolvimento da consciência da classe operária, situando-se no começo da crise aberta mundial da economia capitalista, mostrando que parcela dos grupos ligados às universidades estava atenta às reivindicações de natureza social e política. Este movimento teve forte impacto na América do Sul e nos países centrais, como, por exemplo: Estados Unidos, Alemanha, Itália e Inglaterra. Em síntese, os estudantes e boa parte da comunidade acadêmica do pós-guerra não percebeu a universidade apenas como um espaço que deveria estar em harmonia com o desenvolvimento tecnológico e do mercado. Essa parcela da comunidade acadêmica percebeu a importância da universidade envolver-se nos problemas de natureza social e política que afetavam o mundo inteiro (Hobsbawm, 2002).

Retomando a linha de argumentação de Santos acerca dos apelos em prol da inserção e discussão pela universidade dos temas ligados pertinentemente ao

"mundo prático", vimos que tal demanda vinha de grupos sociais distintos. Como afirmou o sociólogo português, diante desse ponto: "convocada em direções opostas, a universidade pôde tomar cada uma delas sem mudar de lugar" (Santos, 2003, p. 200). Em outras palavras, a universidade conseguiu compatibilizar as demandas dos setores ligados às forças produtivas e às demandas da sociedade (com seus variados segmentos) sem perder sua tradicional feição elitizada.

A adoção de medidas paliativas e cosméticas, como diria Santos, foi a saída para a instituição aparentemente adaptar-se à nova realidade. O referido autor desenvolve uma detida análise acerca das estratégias dos gerenciadores das universidades ao lidar com demandas econômicas, culturais, ideológicas e políticas discrepantes, vindas de grupos sociais com poder de barganha política tão díspares⁷⁴. Infelizmente não entraremos nessa discussão no presente momento.

A crise institucional é a última apresentada por Santos (2003) e é também a que tem assumido seu formato especialmente nos últimos dez anos. Segundo ele, a contradição que desencadeia essa crise é o intento de ter-se a plena autonomia na definição de valores e dos objetivos institucionais concomitantemente ao inexorável processo de submissão da universidade aos critérios de natureza empresarial, como: produtividade; determinados critérios de eficácia; avaliação de desempenho universitário; etc.

Sujeita a significativas reduções orçamentárias, a universidade vê-se diante da busca de alternativas de financiamento, que muitas vezes, como contrapartida,

⁷⁴ A esse respeito, ver Santos (2003, pp. 200-210).

Ihe impõe restrições das mais variadas ordens, incidindo diretamente sobre sua liberdade e sobre sua autonomia burocrática e científica. Não se pode desconsiderar também a força das grandes empresas e indústrias (do mundo do trabalho) sobre aspectos que cabem às instituições de ensino deliberar.

Enfim, diante de três graves crises – de legitimidade, de hegemonia e institucional – como a universidade e o Estado comportaram-se para contornar um contexto de tamanha pressão e complexidade, perante a sociedade? E, sobretudo, como a universidade e os Estados lidam com o processo de politização de diversos setores da sociedade civil, que progressivamente passam a questionar criticamente tais contradições? Os pontos de tensão acontecem na relação entre as universidades e o binômio Estado-sociedade, e também acontecem dentro delas próprias, por serem complexas organizações institucionais que congregam correntes de intelectuais cujas vertentes ideológicas e políticas são significativamente distintas.

Assim, como contornar o impacto das três crises? Segundo Santos, tal controle implica a adoção de mecanismos políticos e institucionais – *a gestão de tensões* –, cuja característica primordial está exatamente no fato de não interferir nas causas profundas das contradições que levam às crises. Os mecanismos de *dispersão das contradições*, na maioria das vezes, assumem uma falsa carapaça de *resolução das contradições*, no objetivo de manter as crises apontadas sob controle.

As saídas encontradas para administrar esse quadro acontecem por meio da "ocultação" e "compatibilização" das crises e das contradições que Ihe são

originárias. Todavia, essas medidas não representam passos rumo à resolução concreta dos impasses apresentados (Santos, 2003, p. 189). Um interessante exemplo de *gestão de tensões* diz respeito às funções manifestas e às funções latentes das universidades. Os sistemas universitários (ou sistemas de ensino superior) e o sistema social global mantêm uma inexorável relação entre si. Vejamos como Santos pontua esta questão:

Por exemplo, numa situação de estagnação econômica, o déficit de desempenho da função manifesta de formação de força de trabalho pode ser compensado, como de fato, tem vindo a suceder, pela função latente de "parque de estacionamento". A universidade desempenha esta função ao acolher e ao deixar permanecer no seu seio por um período mais ou menos prolongado gente que não se arrisca a entrar no mercado de trabalho com credenciais de pouco valor e que se serve da universidade como compasso de espera entre conjunturas, usando-a produtivamente para acumular títulos e qualificações que fortaleçam num momento posterior a sua posição no mercado (Santos, 2003, p. 191).

Dessa forma, o termo "parque de estacionamento" funciona como uma forma de atenuar a desvalorização profissional no mercado, assim como diminuir, ainda que parcamente, as taxas de desemprego de seus egressos. Não resolve o problema de natureza econômica e social, mas contorna suas conseqüências, gerindo as tensões advindas com este processo. Nesse caso, através de uma função latente, a universidade cumpre seu papel dentro do sistema social global.

Em contrapartida, a pressão social para a ampliação da oferta de vagas para as universidades aumenta. Os atores dessa pressão em prol da democratização dos estudos universitários são, sobretudo, os "filhos e filhas das classes populares", as mais afetadas em qualquer crise – econômica ou política.

Como forma de "arrefecimento das aspirações", termo usado pelo próprio intelectual português, a universidade escamoteia um processo de democratização, com "a continuação de um sistema seletivo, elitista" (Santos, 2003, p. 191 *passim*).

Assim, as análises apresentadas neste trabalho, até o presente momento, nos mostram que o sistema escolar faz parte, naturalmente, de um sistema econômico, cultural e político global. A dualidade escolar que vimos estruturar-se lá nos anos trinta, no Brasil, quando empreendemos a aventura de revisão histórica daquele riquíssimo momento, permanece e se fortalece no contexto de redução do Estado em relação aos temas sociais, como evidenciou os estudos do sociólogo Boaventura Santos. E não apenas no Brasil, mas na maioria dos Estados nacionais.

Em se tratando de ensino superior, o quadro torna-se ainda mais complexo, uma vez que a universidade, os Estados nacionais e as sociedades (compreendendo suas distintas camadas sociais) não conseguem encontrar um rumo harmônico para uma instituição salutar, tanto para o desenvolvimento econômico e social de uma nação quanto para a revitalização dos debates em torno de uma sociedade mais justa e democrática. As altas pesquisas da biotecnologia, a sofisticação dos projetos ligados à construção civil, as alternativas mais viáveis de tratamento de água, os instrumentos facilitadores da participação ativa da população no processo de tomada de decisões políticas, dentre tantos outros "empreendimentos acadêmicos" devem sair com a máxima urgência dos laboratórios de nossas universidades. A crise de legitimidade só será atenuada a

partir de um primeiro passo nesse sentido, o que não esgota a longa caminhada dessa nobre e fundamental instituição cultural no mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos da pesquisa são escorregadios e carregados de sutilezas. Nesses caminhos, muitas vezes o pesquisador corre o risco de perder-se na "batalha das interpretações". Tantas vezes avalia mais do que verifica, confundindo a "instância da verificação" com a "instância da avaliação". Tal condição pode enviesar o ato hermenêutico com os riscos das condenações simplificadoras, como diria Antônio Cândido⁷⁵. Guiados pelo alerta desse atento intelectual, vemos que analisar os princípios políticos e filosóficos da universidade brasileira no contexto dos anos trinta, estabelecendo um diálogo crítico entre as heranças deixadas e o tempo presente, exige o uso de "agulhas finas". Essas "agulhas finas" só o tempo se encarrega de dar, como dissemos logo na introdução. Assim, cientes das vicissitudes apontadas, chegamos ao arremate da pesquisa.

Vimos que a modernização conservadora empreendida no período pós-1930, no Brasil, não se desenvolveu nos moldes revolucionários e que a expressão "Revolução" de 1930 pode ser considerada uma espécie de "abuso de linguagem". As elites tradicionais, ligadas principalmente ao setor cafeeiro, se pautaram pelo dito popular de que "vão-se os anéis, mas ficam os dedos". Houve,

⁷⁵ Conforme prefácio da obra de Sérgio Miceli (1979).

portanto, a mediação distributiva das benesses do poder público no novo formato institucional implementado por Getúlio Vargas, beneficiando tanto oligarquias quanto setores ligados às indústrias. Explicitamente as forças industriais fortaleceram-se e, definitivamente, entraram na cena política. Alguns setores das oligarquias modernizaram-se, de modo a não perder os seus históricos privilégios políticos. Essa presença no cenário político também aconteceu no campo da cultura, pois, inegavelmente, a educação entrou na arena política e influenciou o processo de tomada de decisões a partir do governo de Getúlio Vargas.

Propusemos a compreensão dos laços existentes entre a forma de modernização capitalista via revolução passiva e a reorganização dos sistemas educacionais, à luz do conceito gramsciano de hegemonia. Ao se estruturar o novo modo de produção dos bens, a escola, no caso, especificamente a universidade, deveria também se reestruturar. Como consta em vasta literatura educacional, neste contexto brasileiro foram motivadas as disputas pela hegemonia cultural e política entre os diferentes segmentos sociais, em que polarizaram-se católicos e liberais em torno de propostas educacionais distintas, configurando um processo de disputa por hegemonia.

A tônica do discurso dos Pioneiros evidenciada no *Manifesto dos Pioneiros* foi a democratização da educação, uma vez que até o fim da República Velha a estrutura educacional mantinha suas seculares dívidas sociais, mesmo tendo sido este um ponto tão alardeado na construção do ideário republicano brasileiro. No decorrer desse estudo, apontamos uma concepção de universidade que foi conduzida pela idéia de formação de uma elite nacional e, sobretudo, voltada para

o atendimento das classes mais altas. No entanto, mesmo diante de uma proposta de universidade elitizada, não há como negar que a posição política desse grupo de intelectuais representou um passo decisivo e favorecedor da educação pública.

Vimos que a tensão do problema reside no fato do contexto dos anos trinta não exigir apenas um modelo de universidade voltado para composição de uma elite, em vista somente da complexificação do sistema produtivo. O *Inquérito Problema Universitário Brasileiro* possibilitou-nos perceber que a falta da existência de verdadeiras universidades (com pesquisa, ensino e extensão) foi uma das grandes preocupações dos intelectuais que lá tornaram públicas as suas teses, nutrindo também uma cara preocupação com autonomia dessa instituição. Autonomia, aliás, que também foi sustentada pelos Pioneiros e, lembramos, não foi respaldada pelo discurso oficial, como se pode depreender do *Estatuto das Universidades Brasileiras* de 1931.

Encontramos ainda uma especificidade muito pouco trabalhada pelos estudiosos desse nível de ensino e do movimento escolanovista. Havia, na década de 1920, um terceiro segmento social que advogava uma concepção de universidade ligada, predominantemente, à ciência pura. No presente trabalho, nós o designamos como *corrente cientificista*, pois o *Inquérito Problema Universitário Brasileiro* nos permitiu ver que eram expressivos os expoentes da intelectualidade brasileira que comungavam dessa perspectiva para a organização da universidade. Alguns líderes dessa corrente se destacaram em nível nacional, como por exemplo: M. Amoroso Costa e Ferdinando Laboriau.

Esses intelectuais defendiam um modelo de universidade que também não deixava de ser elitista, mas numa outra vertente. Os avanços das ciências aplicadas que aconteciam no plano mundial despertavam intensas preocupações nesse grupo, que temia a inexpressividade do Brasil no campo da produção científica. Tal fato se dava, segundo eles, em função da inexistência de universidades produtoras de conhecimento científico. Desse modo, em torno da organização da universidade e da definição de seus princípios e funções, distintos grupos sociais vieram a se pronunciar em defesa dos interesses dos segmentos sociais aos quais se alinhavam. Os intelectuais buscavam legitimar na cena pública, portanto, as distintas propostas para os rumos da universidade brasileira.

Podemos, nesse momento, concluir que a idéia da elitização da universidade no programa dos Pioneiros não representou uma contradição. Diríamos que constituiu uma discreta tensão entre princípios. Esta afirmação só pode ser feita porque analisamos o papel atribuído à universidade tendo, agora, muita clareza de que ele estava circunscrito dentro uma plataforma social liberal.

Na estrutura social liberal, à qual os Pioneiros se alinhavam, eram e são previstas as diversas hierarquizações sociais, pautadas, por exemplo, pela elitização da universidade. Lembramos que algumas das grandes democracias liberais, como os Estados Unidos, a Inglaterra e a França lidam perfeitamente com essa idéia de elitização. Lembramos aqui de Fernando de Azevedo, que dizia que só em nosso "liberalismo de epiderme" é que a elitização da universidade causava "pruridos".

Uma questão que aguçou nossa curiosidade, com o desenvolvimento da presente pesquisa, diz respeito à relação estabelecida entre alguns intelectuais signatários do *Manifesto dos Pioneiros* e o Estado, no período posterior à publicação de 1932. Em meio às perseguições do governo de Getúlio Vargas, Anísio Teixeira se afastou da cena pública em 1935, logo depois de fundar a Universidade do Distrito Federal, retornando apenas em 1946 (11 anos depois!) como consultor geral da UNESCO. Enquanto isso, Fernando de Azevedo manteve-se no cenário nacional, desenvolvendo, por exemplo, atividades na recém fundada Universidade de São Paulo. Chegou a ser convidado por Getúlio Vargas para dirigir o censo de 1940, incumbência que rejeitou. Porém, Fernando de Azevedo aceitou a encomenda de escrever a introdução do censo de 1940, texto que veio a ser o livro intitulado *A cultura brasileira*, cuja publicação se deu em 1943.

Diante da breve exposição acima, indagamos: quais teriam sido os fatores que fizeram com que os dois mais expressivos expoentes do movimento escolanovista brasileiro, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, seguissem caminhos tão diferentes nos anos que se seguiram à publicação do *Manifesto dos Pioneiros*? Quais foram os motivos que fizeram com que os Pioneiros não se tornassem uma elite dirigente, no campo da educação, capaz de agir politicamente como um grupo homogêneo, como uma elite política representativa? Quais fatores teriam gerado a aproximação, no caso de Fernando de Azevedo, ou o distanciamento, no caso de Anísio Teixeira, em relação ao governo de Getúlio Vargas? Não nos detivemos nessas questões ao longo do estudo ora proposto

porque elas extrapolavam o recorte do nosso objeto de pesquisa. São perguntas que, acreditamos, poderão ser investigadas em estudos posteriores.

Enfim, entender o contexto da universidade brasileira que se configurou nos anos trinta permite, acreditamos, ver o presente com mais clareza. A trajetória dessa pesquisa nos ajudou a retomar a importância histórica e política da constituição da universidade brasileira, possibilitando interferências mais reflexivas no tempo presente. Assim, ressaltamos que caracterizar a universidade como uma instituição elitista, insistimos, não lhe subtrai os indiscutíveis méritos de responsabilidade e comprometimento com a produção do conhecimento – fator essencial à Humanidade.

O que constitui o centro de nossa preocupação é a distribuição desse conhecimento produzido e a possibilidade de que ele seja construído dentro da universidade por indivíduos não somente das classes mais privilegiadas econômica e culturalmente. Tais princípios foram e são defendidos apaixonadamente por Boaventura de Souza Santos, que tanto se empenha num processo interpretativo em que pesa os méritos e os impasses da instituição da qual ele próprio faz parte e representa. A pesquisa aqui apresentada, finalmente, torna mais fácil a percepção da simbologia e da dimensão da frase desse atento intelectual português, dita nesta universidade: "Não há justiça social sem justiça cognitiva"⁷⁶.

⁷⁶ Palestra intitulada: "A universidade no século XXI: para a construção de universidade com futuro", promovida pelo Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT), realizada no Auditório da Reitoria da Universidade Federal de Minas Gerais, em 11 de abril de 2005.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes primárias

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: ao povo e ao governo. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. São Paulo: Nacional, 1932.

ABE. *O Problema Universitário Brasileiro*. Inquérito. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1929.

ATHAYDE, Tristão (Alceu Amoroso Lima). *Política*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Católica, 1932.

COSTA, M. Amoroso. Tese n° 57 - *As universidades e a pesquisa científica*. Em: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, 1927. COSTA, Maria José da *et al* (orgs) Brasília: INEP, 1997. pp. 337-8.

Leis

BRASIL. Decreto n° 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. Estabelece as normas gerais para o funcionamento das universidades no Brasil. Rio de Janeiro. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em 18 de agosto de 2005.

BRASIL. Decreto n° 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em 28 de julho de 2006.

BRASIL. Decreto n° 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre o ensino facultativo do ensino religioso. Rio de Janeiro. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em 28 de julho de 2006.

Livros, capítulos de livros e artigos

AGGIO, A. *et al. Política e sociedade no Brasil (1930-1964)*. São Paulo: Annablume, 2002.

AGGIO, A. A revolução passiva como hipótese interpretativa da história política latino-americana. Em: AGGIO, A. (org). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: UNESP, 1998. pp. 161-176.

ARINOS, A. *Introdução à realidade brasileira*. Rio de Janeiro, Schmidt, 1933.

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. 4^a ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1963.

_____. *A transmissão da cultura*. 5^a ed. São Paulo: Melhoramentos/MEC, 1976.

_____. *A educação na encruzilhada*. 2^a ed. Melhoramentos, 1960.

BEIRED, J. L. B. A função social dos intelectuais. Em: AGGIO, A. (org). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. pp. 121-132.

BRUNEAU, T. *O catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo: Loyola, 1974.

CÂNDIDO, A. A Revolução de 1930 e a cultura. Em: *Revista Novos Estudos do CEBRAP*. Vol. 2, abril de 1984. pp. 27-36.

CARR, E. H. *Que é História?* 7^a reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CARDOSO, I. R. *A universidade da Comunhão Paulista - o projeto de criação da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

CARVALHO, J. M. de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Cidadania no Brasil – um longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, M. M. C. O território do consenso e a demarcação do perigo. Em: FREITAS, M. C. de. *Memória intelectual da educação brasileira*. 2^a ed. São Paulo: EDUSF, 2002. pp. 13-26.

_____. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHAGAS, V. A seleção e o vestibular na reforma universitária. Em: *Anais da IV Reunião Plenária da Conferência Nacional de Educação*. São Paulo: 1969. pp. 463-480.

COUTINHO, C. N. *Gramsci – um estudo sobre seu pensamento político*. 2ª ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã*. 2ª ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. Em: LOPES, E. M. Teixeira et al (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *O ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento*. (s/d). Disponível em: www.flacso.org.br/data/biblioteca/392.pdf. Acesso em março de 2006.

CUNHA, N. F. O sistema nacional de acesso ao ensino superior através dos tempos. Em: *Anais da IV Reunião Plenária da Conferência Nacional de Educação*. São Paulo: 1969. pp. 101-127.

DIAS, E. *História das lutas sociais*. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 10ª ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

FÁVERO, M. L. de A. *Universidade do Brasil – das origens à construção*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/ Comped/ INEP, 2000.

FLORENZANO, M. *As revoluções burguesas*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FRANÇA, J. L., VASCONCELLOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 7ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

GLÉNISSON, J. *Iniciação aos estudos históricos*. 3ª ed. São Paulo / Rio de Janeiro: DIFEL, 1979. pp. 123-166.

GORZ, A. A nova agenda. Em: BLACKBUM, R. *Depois da queda: fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1993, pp. 235-248.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, o jornalismo*. Vol. 2. edição e tradução: Carlos Néilson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

_____. *Concepção dialética da História*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução: Carlos Nélon Coutinho. São Paulo: Círculo do Livro, 1978b.

HOBSBAWN, E. *Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*. 2ª ed. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. pp. 289-296.

IANNI, O. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

_____. *Origens agrárias do Estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984. pp. 192-205.

IGLÉSIAS, F. A contribuição da universidade. Em: *Historiadores do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Belo Horizonte, MG: UFMG, IPEA, 2000. pp. 181-243.

_____. *A industrialização brasileira*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

LAFETÁ, J. L. *1930: a crítica e o modernismo*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

LAHUERTA, M. Gramsci e os intelectuais: entre cléricos, populistas e revolucionários. Em: AGGIO, A. (org). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. pp. 133-158.

LENIN, V. I. *O programa agrário da social-democracia na Primeira Revolução Russa de 1905-1907*. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1980.

LOPES, J. L. Prefácio. Em: FÁVERO, M. L. de A. *Universidade do Brasil – das origens à construção*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/ Comped/ INEP, 2000. pp. 09-12.

LUZ, N. V. *A luta pela industrialização do Brasil (1808-1930)*. São Paulo: DIFEL, 1960.

_____. A década de 1920 e suas crises. Em: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. N.º. 6. São Paulo: USP, 1969. pp. 67-77.

MARTINS, L. *A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil 1920 a 1940*. Em: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, n.º 4, vol. 2, junho de 1987. pp. 65-87.

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

MICELI, S. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo / Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

MONTENEGRO, J. A. *Evolução do catolicismo no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1972.

MORAES, M. C. M. de. *Reformas de ensino, modernização administrada – a experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAIM, A. Por uma universidade no Rio de Janeiro. Em: SCHWARTZMAN, S. (org). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq. 1982. pp. 17-96.

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

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

PINHEIRO, P. S. *Política e Trabalho no Brasil (dos vinte a 1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

REIS, E. M. P. *Elites agrárias, state-building e autoritarismo*. Em: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, vol. 25, n. 03, 1982. pp. 331-348.

REIS, J. C. *As identidades do Brasil – de Varnhagem a FHC*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

ROCHA, M. B. M. da. *Matrizes da modernidade republicana – cultura política e pensamento educacional no Brasil*. São Paulo: Autores Associados/Ed. Plano, 2004. pp.133-191.

ROMANELLI, O. A organização do ensino e contexto sócio-político após 1930. Em: *História da educação no Brasil 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978. pp. 127-187.

SANTOS, B. S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. Em: *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 187-226.

SHAFF, A. *História e verdade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1978.

SECCO, L. *Gramsci e a revolução*. São Paulo: Alameda, 2006. pp. 41-67.

SGUISSARDI, V. (org). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SEMERARO, G. *GRAMSCI e a sociedade civil – cultura e educação para a cidadania*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2001.

SOARES, R. D. Escola Nova versus Escola Unitária: contribuições para o debate. Em: *Revista Educação e Sociedade*, n° 54, janeiro/1996. pp. 141-160.

_____. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2000.

_____. Notas sobre o problema do método científico na pesquisa científica. Em: *Vertentes*. São João Del Rey, n° 18, 2001, pp. 18-33.

_____. A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da Escola Nova. Em: GONÇALVES, L. A. O. *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 63-104.

SCHWARTZMAN, S. A Revolução de 1930 e as primeiras universidades. Em: *Um espaço para a ciência – formação da comunidade científica no Brasil*. (s/d). Disponível em: www.schwartzman.org.br/simon/spaced/pdf/capi5.pdf. Acesso em 26 de abril de 2006.

TEIXEIRA, A. *Ensino superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1989.

_____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969. pp. 229-246.

TOBIAS, J. A. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Ed. Juriscredi. s/d.

VIANNA, L. W. *Liberalismo e sindicato no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. 2ª ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

VIANNA FILHO, L. Introdução. Em: TEIXEIRA, A. *Ensino superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1989. pp. 1-54.

VIEIRA, M. P. A. *et al. A pesquisa em história*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1991.

XAVIER, L. N. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. Em: XAVIER, M. C. (org). *Manifesto dos pioneiros da educação – um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004. pp. 21-38.

XAVIER, M. C. (org). *Manifesto dos pioneiros da educação – um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

WARDE, M. J. *O Manifesto de 32: reconstrução educacional no Brasil*. Em: *Revista ANDE*, São Paulo, n° 5, 1982. pp. 08-11.

Teses e dissertações

GONÇALVES, A. C. *A concepção de educação politécnica em Moçambique: contradições de um discurso socialista 1983-1992*. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 2005. (Dissertação de mestrado).

SOARES, A. S. *Hegemonia política e cultural: a escola pública nas páginas do jornal Estado de Minas (1930-1934)*. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 2005 (Tese de doutorado).

SOARES, R. D. *Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo*. 1982. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1982 (Dissertação de mestrado).

VILLALTA, L. C. *Reformismo ilustrado, censura e prática de leitura: usos do livro na América Portuguesa*. São Paulo: Depto. de História/USP (Tese de doutorado).

Trabalhos apresentados em congressos

VARGAS, M. C. O. *Universidade e o mundo do trabalho: um panorama do debate no Brasil – 1927-1932*. Em: III Simpósio Trabalho e Educação (NETE) Fae/UFMG, 2005.

MATE, C. H. O Manifesto dos Pioneiros de 32 como ampliação da política reformista. Em: 23^a Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2000. Disponível em: www.anped.org.br/23/textos/0202t.PDF. Acesso em maio de 2006.

Portais eletrônicos

www.abe1924.org.br

www.anped.org.br

www.capes.org.br

www.flacso.org.br/data/biblioteca/392.pdf

www.senado.gov.br

www.schwartzman.org.br/simon