

MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO DA CAPITAL DA VELHA REPÚBLICA
Educational changes in Brazilian Old Republic

André Luiz Paulilo¹

RESUMO

Este artigo discute as mudanças na educação da capital da Velha República entre 1922 e 1930. O trabalho, dividido em três partes, abarca o estudo das reformas Carneiro Leão e Fernando de Azevedo. Em um primeiro momento, o autor aponta a preocupação dos programas de renovação educacional dessas reformas. Depois, analisa-se a atuação profissional desses agentes educacionais e as suas novas demandas políticas. Por fim, conclui-se que estes *profissionais da educação* realizaram uma ação efetiva no sentido de controlar a educação escolar pública.

Palavras-chave: políticas públicas de educação, reforma educacional, escolarização 1922-1935, educação popular, história da educação.

ABSTRACT

This paper focuses the educational changes in Brazilian Old Republic capital between 1922 and 1930. This text is divided into three parts. First, the author point the preoccupation of the education programs by Carneiro Leão and Fernando de Azevedo reforms. Secondly, he analyses the professional actions of the educational agents and it news politics demands. Finally, it is concluded that this *professional educator* carried an effective action of public control of the scholar education.

Keywords: educational public policies, education reform, Brazilian schooling 1922-1935, popular education, history education.

Ao fundo de quase meia década de estado de sítio, que foram os anos de 1922-1926, a historiografia veio perceber um movimento de contestação insistente do poder de Estado, uma resposta às tentativas de consagrar o pacto oligárquico. Os estudos de Boris Fausto (1977), Edgar Carone (1973), Raymundo Faoro (1995), Sérgio Micelli (1979), Daniel Pecáult (1990), Celso Castro (1995), Décio Saes (1975), Leôncio Basbaum (1975), Maria Lígia Coelho Prado (1986), Edgard Salvadore De Deca (1981), Maria Helena Capelato (1989), Angela de Castro Gomes (1999) e Nicolau Sevcenko (1983), entre outros ainda, mostram bem como as investidas realizadas contra o governo federal ou suas instituições oficiais, durante quase toda a década de 1920, exibiram de forma reiterada o equívoco da República, a sua verdade incompleta. Foi assim com os levantes tenentistas de 1922 e 1924 que desembocaram no que seria a mais contundente marcha contra o poder, a Coluna Prestes. Mas, também foi o que esteve em jogo na movimentação anarco-sindicalista de fins da década de 1910 e da fundação do Partido Comunista, em 1922. Mesmo as revoltas populares mais espontâneas combatiam a precariedade com que se tratava das questões

¹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: paulilo@unicamp.br

sociais. Num como noutras, interessava a denúncia dos pecados, dos vícios enfim, dos erros dos hinos nostálgicos do passado. Tais movimentos observaram formas de ação, aplicaram regras aos seus militantes, produziram suas verdades e seus princípios, ou melhor, converteram seus princípios em verdades.

A mesma historiografia responsável por essa representação do período, que retrocede ao governo Campos Sales e vai até Washington Luiz, é também atenta ao papel desempenhado pela educação pública nas estratégias de reorganização ou contestação do poder.

Boris Fausto (1977, p. 81-82) situa a instrução na estratégia anarquista de luta contra os aparelhos ideológicos de Estado e da Igreja, Edgard Carone (1973, p 298 e 329) indica o papel que ela teve no esquema de auto-valorização dos estratos médios da sociedade. É o mesmo esquema que Maria Lígia Coelho Prado (1986, p. 11-12) identifica no programa de ação do Partido Democrático. Esses três estudos não assumem o tema da educação como diretamente político, ou diretamente ideológico, deixando-o, pacificamente, entre a ação dos militantes e o contencioso dos intelectuais. É, por outro lado, a obra pedagógica embotada na ação política de contestação do poder levada a efeito por toda década de 1920 que Raymundo Faoro (1995, p. 673) põe entre parênteses no programa reformista das classes dominantes. Na sombra das aspirações culturalmente autonomistas, nota, o governo deveria educar, cultivar e orientar o povo. São ainda essas as sendas trilhadas por Décio Saes (1975, p. 59) e De Decca (1981, p. 180) quando avaliam as exigências que o tema da industrialização fazia aos seus prestigiadores. Tratava-se de uma vasta empresa intelectual da burguesia industrial em busca de instrumentos e processos de ensino capazes de intensificar a racionalização do trabalho.

A educação é vista por parte dessa historiografia como uma instituição constitutiva da identidade social. É o caso, por exemplo, da Escola da Praia Vermelha para os jovens militares e da Escola Nacional de Belas Artes para as pessoas de prestígio do círculo cultural carioca no início do século. As análises de Celso Castro (1995, p. 52-55) quanto à ação política dos militares na primeira república e de Angela de Castro Gomes (1999, p. 29) em relação ao modernismo carioca colocam essas duas instituições num campo de disputas sociais importante. No primeiro caso, a disputa por prestígio social entre os bacharéis militares e civis, no segundo, a resistência ao “novo” que atacava os paradigmas que lhes conferiam prestígio. Permitem senão vislumbrar, pelo menos considerar as relações tempestuosas que assinalavam o conjunto de estratégias pelas quais diferentes grupos tentavam manter ou melhorar sua posição na estrutura social. Assim considerada, a educação escolar é tomada como produtora de posições diversas e ambíguas, a bem da verdade, mas que, a despeito disso, consolidavam a presença e importância de suas instituições.

Há análises sobre o período que destacam a importância estratégica do tema da educação nas lutas em torno da regulamentação profissional, no debate político ou nos confrontos sociais. São por eles que passam pesquisas tão diversas quanto as que Edmundo Coelho (1999), Leôncio Basbaum (1975) e Maria Helena Capelato (1989) fizeram acerca da década de 1920. São as reformas da instrução o palco comum no qual se desenvolveram os debates em torno da liberdade profissional, de um programa de reformas sociais, e da luta contra a proletarização crescente produzida pela carestia dos anos 1920 que analisam. O sistema público de instrução, o ensino superior e o modelo de escolarização no combate político pela educação adquirem significação social, com

implicações que não foram somente profissionais ou setoriais. Elas acarretaram um protesto que dizia respeito a todos. Criticava-se o projeto de construção da república. As reformas federais da instrução, descritas por Edmundo Coelho (1999, p. 251-255), o Inquérito de 1926 sobre o ensino paulista realizado pelo *Estado de S. Paulo*, analisado por Maria Helena Capelato (1989, p. 140-149) e o fenômeno do bacharelismo, apontado por Leôncio Basbaum (1975, p. 196), colocaram em movimento, no jogo oligárquico, as condições de exercício profissional, de coesão e ascensão sociais.

Também são conhecidas tanto as análises sobre as condições oferecidas pelo sistema de ensino na consolidação de um campo intelectual quanto as reflexões sobre a posição dos intelectuais diante do funcionamento de tal sistema ou, ainda, sobre o seu papel na configuração desse sistema no país, provenientes das pesquisas acerca do modernismo e da modernidade brasileiros. São as estratégias de reconversão às profissões intelectuais encetadas pelos indivíduos provenientes dos ramos empobrecidos da oligarquia e o ônus político e social da falta de um princípio de identidade que remetesse a vínculos institucionais, isto é, a ausência de um campo autônomo com suas hierarquias e estratégias alicerçadas em critérios relativamente estáveis, os postulados que iluminam o desenho e as características dessas pesquisas. Nelas, o tema da educação aparece num quadro particularmente interessante de escolarização: constitui a oportunidade de acumular um tipo de capital cultural específico e valorizado (cf. MICELI, 1979, p.27), participa, como instrumento político, da radicalidade dos embates sobre a laicidade do ensino e nas discussões sobre cultura popular, e, como atividade, em todos os seus níveis, das perspectivas profissionais dos intelectuais (cf. LAHUERTA, 1997, p. 106-107), ou, então, repercute na organização dos setores culturais, campo no qual a prática dos intelectuais incide diretamente (cf. PECAULT, 1990, p. 33-34 e SEVCENKO, 1983, p. 78-80).

É significativo que o tema da instrução pública apareça em estudos com preocupações tão diversificadas. As questões que esses estudos propõem são bastante preliminares, mas não sem importância. Poderiam ser esquematicamente formuladas no seguinte questionário: qual o papel ocupado pelo sistema público de ensino nas relações de poder encenadas na primeira República? De que estratégias lançaram-se mão para reorganizar a instrução pública da capital federal? Em uma sociedade oligárquica, que tipo de ações conseguiu produzir discursos acerca da educação popular capazes de caracterizar e constituir o corpo social de modo tão poderoso? Com essas questões, gostaria de pensar o seguinte: para quais aspectos da trama social e política do país efetivamente se procurou dar solução com as reformas da instrução pública em fins da Velha República.

Trama social, política e reformas da instrução pública

As reformas da instrução pública na última década da Velha República estiveram frente a um cenário político em face de intensa transformação. O pacto oligárquico por meio do qual consolidou-se o regime republicano no país passou a sofrer importantes distensões. De certo modo, pode-se dizer, com Raymundo Faoro (1995, p. 619), que a política inaugurada por Campos Sales chegou desacreditada aos governos Arthur Bernardes e Washington Luiz:

As vacilações, as rivalidades que desagregam a unanimidade em torno de Arthur Bernardes refletem o desequilíbrio dos suportes do envelhecido regime. As dúvidas para a indicação do vice-presidente, ao tempo vistas como a causa do movimento de reação, servem para trazer à tona a impossível conciliação. Ao mesmo tempo na transição, o acordo precário das energias que contestam. Na vacilação da política dos governadores, no desafio aos principados, mesmo se unidos, pulsa a rebeldia das camadas populares e do corpo militar, agora reverdecido depois do ostracismo de dois quadriênios. Paradoxalmente, essa combinação subterrânea há de se voltar contra o poder presidencial, não porque lhe negue a legitimidade de conduzir, comandar e dirigir. A reação renovadora quer um governo superior ao estadualismo, às oligarquias, para mandar e liderar, mas em outro rumo. O ataque será ao presidente porque agora a peça principal do mecanismo é o presidente – ele não é mau porque existe, mas porque governa contra a corrente desencantada neste angustiado pós-guerra. Depois de 5 de julho de 1922, até que soe a decisão de outubro de 1930, o presidente será a força máxima do aparelho governamental, mas estará em defensiva, assediado por golpes sem identidade, não materializados em reivindicações formuladas. Esta história pertence à outra República, num engano que o calendário antecipou.

De 1922 a 1930 toda uma série de eventos transformou a República dos Conselheiros. De fato, as hostilidades contra o aparelho governamental cercaram-no com *motins e colunas*, com *golpes sem identidade*. A brutalidade policial não continha a efervescência das tensões sociais e o exército era incapaz de vencer a subversão tenentista. Confinada à função política do seu poder, a presidência da República e, com ela, a ação pública perdeu respaldo social. O aviltamento das condições de manobra das oligarquias governistas foi contrabalançado pela ação de várias organizações civis. A Liga de Defesa Nacional, o Centro D. Vidal, a Associação Brasileira de Educação, o Partido Democrático, a Aliança Nacional Libertadora, a Aliança Liberal e o Integralismo avançaram propostas de reforma do Estado e de políticas sociais. Todas essas organizações ocuparam os espaços que o poder público não dominou com sucesso. O que se passou foi uma certa mutação da prática política. Sob o núcleo monolítico e pretendidamente despolitizado, comprometido somente com uma gestão eficiente e estabilizadora, conseguido com os esforços de neutralização política operados no âmbito da política dos governadores, surgiram entidades interessadas na disputa do monopólio da competência em diversas áreas do governo. Mais que assegurar novas formas de participação na vida social e política das classes médias urbanas, essa movimentação civil, senão estabeleceu, reivindicou procedimentos de melhoramento social. Promoveu a convicção de que a auto-ajuda cooperativa e a ética social agitariam para a reforma do Estado.

Uma das tarefas que as reformas Carneiro Leão e Fernando de Azevedo tomaram para si foi a de fazer a escola pública corresponder às correntes de idéias trazidas com os movimentos civis para uma reforma da sociedade. Assim, a primeira coisa a observar sobre elas é que foram pensadas como um instrumento de reforma social. Recompôr o sistema produtivo e delinear um civismo de cunho nacionalista a partir da remodelação do aparelho de ensino da cidade foram duas das principais finalidades anunciadas por essas reformas da instrução pública. É nesse sentido que reivindicavam a modernização

das coordenadas sociais, econômicas e culturais conservadas por quase quatro décadas de iniquidade política patrocinadas pelas oligarquias mandatárias. Como política educacional, essa preocupação ganhou contornos específicos.

Toda uma série de reflexões políticas, programas de ensino, medidas legislativas, regulamentos administrativos e considerações morais apareceu no Distrito Federal entre 1922 e 1930 para que também a escola fosse um instrumento de transformação social. A percepção que atualmente a historiografia tem disso dá conta de enunciados sobre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela *reforma do homem*, das estratégias de renovação escolar, das idéias diretoras da mentalidade culta no período e sua dimensão ideológica. Difícilmente ela escapa às discussões acerca da modernidade, da escola nova, do otimismo pedagógico e do entusiasmo pela educação. Ainda que as controvérsias sejam muitas, os estudos apresentam um mapa seguro de questões fundamentais. Parece haver consenso suficiente nas interpretações a respeito das reformas da instrução na última década da Velha República para uma síntese das especificidades das políticas educacionais de então.

É reconhecida a preocupação dos programas de renovação educacional no período em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis. Nesse sentido, os resultados do novo enquadramento dos esquemas de reforma da instrução e da renovação dos velhos processos e das antigas aspirações republicanas foram compreendidos de muitos modos por Jorge Nagle (1974), por Vanilda Paiva (2003), por Dermeval Saviani (1995), por Bárbara Freitag (1986) ou por Marta Carvalho (2000). As interpretações desses autores definiram ou consagraram diferentes entradas de entendimento das reformas do ensino público na década de 1920. Problematizaram, sobretudo, as atitudes que se desenvolveram nesse domínio.

Em Freitag e Paiva o período dos anos 20 do século passado foi observado na superfície como prenúncio de novas condições de atuação política no campo educacional. No conjunto de análises de Bárbara Freitag, foi quando se delinearão os primeiros traços de uma política educacional estatal. Característica de uma perspectiva sociológica que avalia os anos 1920 como prelúdio das estruturas educacionais da década seguinte, a percepção de Freitag (1989, p. 48-49) faz das reformas da instrução pública um fruto do próprio fortalecimento do Estado, sob a forma de sociedade política. Vanilda Paiva (2003, p. 118) não fez diferente quando avaliou as reformas da instrução pública na última década da Velha República como sendo um processo de tecnificação pedagógica. Paiva defende a tecnificação do campo educacional nos moldes como Jorge Nagle a apresentou, ou seja, a restrição dos debates acerca dos problemas escolares a formulações educacionais ou pedagógicas sem ligações com questões de outra natureza. Ainda assim, identificou naqueles que em educação assumiram compromissos políticos uma espécie de realismo cuja importância só se explicitaria com as condições de atuação criadas na década de 1930. De todo modo, o realismo em educação serviu-lhe para registrar a luta pela difusão do ensino elementar nos anos 1920, distinguiu no grupo dos profissionais da educação aqueles que não perderam a dimensão concreta das suas práticas (PAIVA, 2003, p. 119).

A importância que se deu ao processo de escolarização nesses anos foi caracterizada por Jorge Nagle (1974) como uma atitude de entusiasmo pela educação e de otimismo pedagógico. De um lado, a espécie de tendência para reestruturar os padrões de educação

e cultura existentes na qual importava disseminar a escolarização em primeiro lugar. Por outro, a valorização das humanidades científicas amparou a busca de um modelo de escolarização mais “formadora” e adequada às exigências do mundo que se vislumbrou após a guerra na Europa entre 1914-1918. Ambas as atitudes marcaram o principal daquilo que Jorge Nagle (1974) registrou sobre a educação na Primeira República, desde o processo de tecnificação do campo educacional até as iniciativas de reforma do ensino nos anos 1920. Agora, se como Vanilda Paiva, Dermeval Saviani (1995) endossou a associação entre a inovação pedagógica dos anos 1920-1930 e a tecnificação educacional, Marta Carvalho (2000) distanciou-se desse modelo interpretativo. A Saviani (1995, p. 28) pareceu que o problema da inovação educacional nas reformas do ensino nos anos 1920-1930 surgiu entre os mecanismos de recomposição da hegemonia da classe dominante então criados. Para Carvalho (2000, p. 233) a revisão dos fins sociais da escola comprometeu politicamente seus autores. Dessa última perspectiva, os empreendimentos de reforma da instrução pública consolidaram-se como estratégia política implicada com uma intensa mobilização cívica em torno das campanhas de regeneração nacional pela educação. Assim, está distante de Nagle quando propõe o “entusiasmo pela educação” como projeto modernizador que se transforma, no decorrer dos anos 20, sob o impacto do interesse de uma nova elite urbana em estruturar mecanismos de controle do cotidiano das populações pobres nas grandes cidades (cf. CARVALHO, 2000, p. 232). E, diferentemente de Saviani, não vê no programa escolanovista que se materializou nas reformas de ensino do período apenas um domínio de recomposição da hegemonia política da classe dominante, mas uma área de conflito e disputa no interior da causa educacional. Aliás, no terreno da polêmica ideológica privilegiado por Saviani (1983) nas suas análises sobre a escola nova, foi a fixação desse ideário no modo do professorado compreender a própria prática o principal alvo das suas críticas ao movimento de renovação educacional dos anos 1920-1930. Ainda que distante do fazer historiográfico, discutiu o tema como expressão das funções técnico-políticas que o ensino destinado às classes populares desempenhou na sociedade e junto ao magistério.

O redimensionamento da mensagem reformadora e regeneradora da escola nova como humanista e moderna é outro artifício das políticas públicas de educação amplamente tratado pela historiografia sobre o período. Em trabalho no qual investigou algumas das dimensões da escola nova no Brasil, Carlos Monarcha (1989, p. 33 e 69) compreendeu-a como um empreendimento voltado para a organização do mundo do trabalho, um projeto de transição social em direção à modernidade capitalista. A ele tanto pareceu tratar-se de um imperativo liberal atualizado por parte da comunidade de homens cultos quanto uma proposta de rearranjo das relações entre a aparelhagem estatal e a formação das classes sociais. Para Monarcha, o tom normativo, a utopia racional e a obra pedagógica das reformas da instrução pública nos anos 1920 impuseram o universo urbano-industrial como sucedâneo dos esforços republicanos de regeneração do país. Também interessada nos desdobramentos do escolanovismo sobre o universo social, Clarice Nunes (1995, p. 35) contribuiu com outra interpretação do tema quando propôs “resgatar as representações do espaço urbano e da própria escola dentro do espaço escolar”. Ressalta de suas conclusões de pesquisa o incômodo com uma íntima relação entre o

modelo de modernidade encarnado pela cidade de São Paulo e as reformas de instrução pública do Rio de Janeiro. Apesar de reconhecer que tais reformas eram apresentadas como paradigma dos novos rumos da instrução no país e, ao mesmo tempo, tinham São Paulo como paradigma, salienta que a peculiaridade da *práxis* urbana da cidade carioca não só resistiu o quanto pôde à reprodução de um modelo paulista de cidade e de escola como também apropriou-se daquele modelo com outros objetivos, mais de acordo com a história da cidade (cf. NUNES, 1996, p. 219).

Ambas as linhas de pesquisas colocam em foco a cidade para historiar a escola nova e senão convergem nas perspectivas e em algumas conclusões recomendam um acompanhamento crítico das representações urbanas para um amplo entendimento das relações entre a escola e a sociedade. Seguem esse primeiro estímulo estudos na história da educação, sobre as reformas da instrução pública nas décadas de 1920 e 1930. As reformas urbanas compõem nas análises de Cynthia Greive Veiga (2000) e José Cláudio Sooma Silva (2004) acerca do ideário educacional e das reformas do ensino como uma dimensão da ordenação simbólica das escolas. A presença da escola na cidade é percebida por Cynthia Greive Veiga (2000, p. 418-419) através de suas manifestações simbólicas de civilidade, progresso e educação. Interessaram-lhe tanto as relações entre o aformoseamento da cidade e a monumentalidade dos edifícios escolares quanto as coincidências de preocupações com a higienização, a racionalidade e a funcionalidade das escolas e do meio urbano para pensar as propostas de educação cívica e artística no período. A organização dos horários escolares, os seus tempos e a penetração social que a instituição escolar logrou junto às populações da cidade do Rio de Janeiro foi o que Sooma Silva (2004) esclareceu no seu estudo sobre a reforma Fernando de Azevedo. Valeu-se da aproximação entre os projetos de remodelação da cidade e da instrução pública do Rio de Janeiro para analisar os modos pelos quais a organização do calendário escolar e os tempos sociais habituais da cidade entrecruzaram-se. Entre suas conclusões, a percepção dos incidentes ocasionados nesse encontro trouxe à luz as dificuldades, os conflitos e as lutas de representação que então sucederam.

Também as combinações entre progresso material e melhoramento cultural e moral que as reformas do ensino público propuseram à época têm a atenção dos estudos sobre a sua história. Marlos Bessa Mendes da Rocha (2004) e Pedro Angelo Pagni (2000) adotaram essa abordagem dos saberes pedagógicos como parte de pesquisas mais genéricas sobre a história do pensamento educacional no Brasil. A exemplo de Nagle (1974) e Saviani (1995), valorizam a varredura conceitual de idéias e pensamentos. Por vezes, o procedimento marca a análise com uma idéia-força de arquitetura complicada, a qual se dedica minuciosa decifração. Por essa razão, tanto as possibilidades de um diálogo entre seus atores quanto as matrizes da sua modernidade aparecem marcados pela idéia de *pertencimento social da educação* em ambas as interpretações. Em face à tese da despolitização do campo de disputas das reformas da instrução, indicam os lugares de militância educacional encontrado por seus responsáveis. E, assim, Mendes da Rocha e Pagni basearam na explicitação da pretensa racionalidade das políticas de educação do período e dos interesses com que se lhes conduziram naquele momento as suas análises acerca da modernização educacional organizada antes de terminada a primeira época republicana.

Através da influência da sociologia de Durkheim sobre Fernando de Azevedo, Pedro Pagni (2000, p. 110-115) observa o papel dos conceitos de “socialização”, “ser social” e “trabalho da autoridade” no programa educacional que amadurece no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. A partir daí a compreensão da escola como uma instituição vinculada ao meio social e como um meio de promover valores morais e ideais humanos atualizados perpassa a contribuição de Fernando de Azevedo ao desenho da mentalidade moderna em matéria de educação no Brasil. Não há razões para entender a perspectiva de uma escola socializadora como uma originalidade, senão do próprio *Manifesto*, ao menos, da reforma da instrução no Distrito Federal entre 1927 e 1930, visto que também Carneiro Leão (1926), no período anterior, insistiu nas funções sociais que a escola precisava cumprir no país. Interessante nas considerações de Pagni (2000, p. 102) são os indicativos do seqüestro de sentido efetivado por Fernando de Azevedo na sociologia de Durkheim para trabalhar com as possibilidades de existência de uma sociedade harmônica, controlada pelo Estado e a ser construída pela educação. A compreensão do funcionamento social e de sua reforma por intermédio da educação demonstrado por Fernando de Azevedo, parece-lhes uma apropriação muito particular da teoria social expressa por Durkheim. Para Pagni (2000, p. 101), Azevedo a naturaliza e a converte numa *teoria organicista* mais do que permite a obra daquele autor. Esclarece que não é num sentido similar ao de organismo o uso feito pelo sociólogo francês de referências como solidariedade orgânica e corpo social coeso para caracterizar as sociedades modernas e nem o Estado lhe parecia ser o músculo central dessa sociedade como para Azevedo (cf. PAGNI, 2000, p. 101). Então registra dois efeitos da manobra. Em primeiro lugar, descaracterizar os conflitos da estrutura social capitalista e, depois, garantir um lugar ao Estado no controle social das populações. Ao fim, nota, foram balizas de um pensamento interessado em fazer da educação pública um meio útil sob todos os aspectos para satisfazer as necessidades materiais e espirituais da vida em sociedade (PAGNI, 2000, p. 102).

A integração entre educação pública e sociedade interessou também a Marlos Bessa Mendes da Rocha (2004) sob o ponto de vista da revisão da compreensão durkheimiana do papel do Estado nos processos de escolarização. Mais uma vez, a reforma Fernando de Azevedo apareceu como momento de inflexão do pensamento educacional. Entretanto, na sua perspectiva, não é tanto pelo seqüestro de sentido que produz na sociologia de Durkheim, mas por agregar à dimensão iluminista da cultura política da geração dos críticos nascidos com a República uma outra, de cunho romântico. Foi na aliança entre fontes alemãs como Kerschensteiner e a filosofia de John Dewey que Marlos Bessa (2004, p. 125) percebeu na reforma de Fernando de Azevedo o intuito de adequar as finalidades educacionais da escola à modernidade filosófica, material e moral de então como uma nova dimensão ideológica das políticas públicas de educação. No seu entendimento, foi nessas circunstâncias que a reforma educacional do Distrito Federal introduziu os valores de solidariedade e cooperação e os princípios de pertencimento social da escola e ensino ativo como matriz inovadora do sistema público de educação do país. Ao que chama de matriz azevediana da modernidade, Marlos Bessa associou movimentos decisivos para a ampliação da área de influência educacional nos debates políticos. Viu a articulação que há entre educação e política e entre educação pela escola e demais processos de educação

via sociedade naquilo que Fernando de Azevedo fez e escreveu. Em consequência, argumentou pelos avanços obtidos nesse período na autonomização da política de educação, como área específica da política pública. Compreendeu o experimentalismo que a reforma do ensino no Distrito Federal propôs enquanto parâmetro da participação dos profissionais de ensino em sua área específica de atuação e no meio social. Percebeu ainda entre os procedimentos de reforma da instrução carioca entre 1927 e 1930 uma proposta de organização metodológica da pedagogia e da educação interessada em restringir especificidades culturais, políticas e econômicas na realização civilizatória digna da modernidade. Mas foi no acréscimo de novas dimensões culturais às questões educacionais que a reforma viabilizou quando articulou na capital do país o criticismo republicano paulista e a geração dos críticos nascidos com a República que Marlos Bessa identifica a concretização de uma modernidade nacional fora dos padrões até então formulados.

Finalmente, o interesse pelas estratégias de institucionalização das reformas do ensino público durante a Primeira República define um domínio de pesquisa significativo para o entendimento do modelo de escola que funcionou nesses anos. Ao apontar na historiografia acerca da escola nova o conjunto de realizações empreendidas, Clarice Nunes (1995) destacou a multiplicidade de espaços e práticas que fizeram da escola um espaço de dominação e resistência dentro do espaço urbano. Para ela meia dúzia de aspectos foram sobretudo significativos para as análises desenvolvidas ultimamente acerca do tema. Primeiro, notou a oportunidade de substituir o enfoque dos modelos dominantes de escolarização pela investigação das múltiplas apropriações de práticas não escolares no espaço escolar e dos vários usos não escolares dos saberes pedagógicos. Em seguida, reconheceu nas reformas da instrução pública das décadas de 1920 e 1930 as estratégias de institucionalização da própria modernidade nacional. Por meio da reorganização escolar, da mudança dos hábitos pedagógicos e da mentalidade dominante o período atualizou as referências e os discursos educacionais vigentes. Depois, entendeu o caráter inovador dessas reformas da instrução como efeito da insistente construção de todo um sistema de produção de significados de interação comunicativa entre as escolas e seus profissionais, as comunidades, as família e os poderes públicos. Segue que trabalha a secularização do ensino público, cerne destas reformas, como um problema, não como uma situação dada e, então, reavalia as redes de solidariedade e conveniência com as quais os seus responsáveis tiveram de lidar. Também o modo como a geração de educadores que se autodeterminou *pioneira* incorporou e conviveu com concepções diversas do moderno é outro aspecto das considerações de Clarice Nunes. A compreensão daquilo que ora se tocava, ora se afastava e ora se imbricava nas diferentes concepções de modernidade em circulação nas décadas de 1920 e 1930 parece-lhe parte significativa de uma melhor elucidação das reformas da instrução pública. E, em fim, têm um leitura do escolanovismo que entende-o como estratégia de autonomização do campo pedagógico, como doutrina que foi capaz de subordinar saberes provenientes dos campos religioso e jurídico ao saber médico. O resultado senão fez hegemônico o movimento escolanovista iniciado com as reformas da instrução pública, alterou determinadas práticas escolares e reorganizou as funções do Estado na elaboração da política educacional dos governos estaduais (cf. NUNES, 1995).

Há estudos que tratam alguns dos aspectos sublinhados por Clarice Nunes nas suas minúcias. As mudanças nas relações sociais, espaciais, materiais e temporais que se constituíram no interior da escola primária interessaram Diana Vidal (1998, 1999 2000) sob a perspectiva das práticas que mobilizaram e da materialidade com a qual se consubstanciaram. Em estudos diversos percebeu os dispositivos que operaram alterações nos procedimentos educativos da escola primária brasileira nos anos 1920 e 1930. Entre eles abordou o ensino da escrita, da leitura e das ciências naturais, a arquitetura escolar e a formação de professores como estratégias do que os educadores denominavam “racionalização dos processos educativos”. Segundo as suas avaliações, a otimização das tarefas levou não só à considerações acerca das maneiras de racionalizar a técnica da escrita, os mecanismos da leitura ou os métodos de observação, mas também manifestou o culto à ordem e ao equilíbrio (cf. VIDAL, 1994a). A reorganização escolar que sucedeu da otimização das práticas de ensino e da política de edificações escolares iniciada em 1928 foi também analisada como alvos da institucionalização de um novo modelo de escolarização. Nesse sentido, a pesquisa de Beatriz de Oliveira evidencia a influência que a modificação dos espaços escolares teve na mudança dos hábitos pedagógicos e da mentalidade coletiva. Nessa perspectiva, o resultado de seus estudos dá indícios das possibilidades oferecidas pela arquitetura então chamada “tradicional brasileira” para a visibilidade da proposta educacional daquele momento e da vitória dos princípios higiênicos, pelo aprimoramento das condições sanitárias dos edifícios (cf. OLIVEIRA, 1991). Uma outra dimensão das pesquisas sobre as reformas do ensino público carioca aparece com as análises sobre a estratégia editorial organizada na Diretoria Geral de Instrução Pública. A respeito do *Boletim de Educação Pública*, Marta Carvalho e Maria Rita Toledo (2000) e Diana Vidal (1992) delimitam o lugar do impresso na iniciativa de reforma escolar dos anos 1928-1930. E através da explicitação do repertório de informações e de referências para o professor, do papel diretivo, embutido na própria seleção do material publicado, e da política de implementação de uma cultura pedagógica moderna subjacente à iniciativa indicam tanto quanto os múltiplos dispositivos de modelização da leitura então constituídos, a difusão da chamada pedagogia da Escola Nova.

Sujeitos políticos e ação profissional, os agentes da renovação educacional

A análise histórica da difusão da pedagogia da Escola Nova no Brasil desde a muito inclui a propensão de interrogar acerca dos agentes dessa ação. A categoria que Jorge Nagle (1974) constituiu para identificar os intelectuais que construíram sua reputação de homens públicos tratando com quase exclusividade dos assuntos educacionais serviu como modelo de abordagem. Sob a designação de *educadores profissionais*, Nagle (1974, p. 102) estabeleceu como categoria profissional a atuação daqueles que fizeram dos processos de escolarização o domínio especializado do próprio trabalho. Ele inovou porque sugeriu que a renovação escolar nos anos de 1920 se deu pela ação técnica num ramo de atividade ainda não suficientemente profissionalizado. Entendeu que o aparecimento do “técnico” em escolarização mudou os esquemas de enquadramento dos problemas educacionais do

país. Pois, sendo o momento em que os assuntos educacionais passaram a pautar a atuação de uma categoria profissional nova, a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem deixou de ser atitude atribuída às organizações civis ou partidárias:

Com o aparecimento do “técnico” em educação, a nova categoria profissional este é que vai daí por diante tratar com quase exclusividade dos assuntos educacionais. (...) Analisados pelos técnicos os problemas [de educação] se comprimem num domínio especializado, e se segregam, ao serem menosprezadas as vinculações com os problemas de outra ordem (NAGLE, 1974, p. 102).

A definição elaborada por Jorge Nagle para compreender a dinâmica de um domínio que principiava especializar-se mais indica do que descreve as ações dos *educadores profissionais*. Assim é que a substituição da dimensão política pela técnica, de um amplo modelo de percepção da problemática educacional por outro mais restrito, consubstancia-lhe o enquadramento de uma orientação de natureza tecnificadora. Sob suas indicações, ao aperfeiçoamento dos aspectos internos da escola correspondeu uma preocupação cada vez menor com a politização das questões educacionais, preço pago pela distorção técnica que aparece na década dos vinte (NAGLE, 1974, p. 259-260). Nagle, contudo, foi criticado por utilizar a expressão “profissionais da educação” para designar a emergência do técnico no movimento designado como *otimismo pedagógico*. Sobretudo é no fato de ter tomado os educadores profissionais como categoria já instituída no momento mesmo em que se instituíam que recai o principal das críticas. Pois não só o percurso dessa instituição é apagado como a atuação desses profissionais fica estereotipada. Para Clarice Nunes (1995, p. 20) a matriz explicativa utilizada por Jorge Nagle homogeneizou um grupo de tendências políticas heterogêneas e práticas singulares. Também percebe que o termo está restrito àqueles que ocuparam posições centrais na gestão pública da educação. E, por isso, Nunes (1995, p. 20) adverte que Nagle deixa de lado o seguinte fato:

As reformas da instrução, na conjuntura de vinte e trinta, impulsionaram a profissionalização de professores das escolas públicas e particulares formados pelas escolas normais, dos diretores, dos inspetores escolares, dos médicos escolares e de outros especialistas (nas áreas da psicologia, educação física, educação musical, didática, por exemplo) forjados nos cursos de aperfeiçoamento promovidos pelo próprio Estado ou no exterior e através de uma literatura pedagógica que passou a ser difundida.

A importância da categoria sócio-profissional formulada por Nagle para sustentar a tese da tecnificação pedagógica dos anos vinte também foi redimensionada nos estudos de Marta Carvalho (1998a). Os resultados das suas pesquisas acerca da Associação Brasileira de Educação contrariam as afirmações de Nagle sobre a crescente dissociação que então se produziu no movimento educacional entre problemas sociais, políticos e econômicos e problemas pedagógicos. Descrevendo o discurso cívico da ABE, evidenciou a dimensão de projeto político-cultural que teve os assuntos educacionais

na Associação. E, inversamente à tese da tecnificação pedagógica do campo educacional, Marta Carvalho (1998a, p. 135-136) argumenta que as propostas pedagógicas veiculadas na ABE e por ela podem ser lidas como amplo programa de ação social. De maneira que se ali também vicejou um “restrito programa de formação escolar”, isto se deu porque a educação passou a condensar um sem número de expectativas de controle e organização social, política e econômica. À Marta Carvalho (1989a, 1998a) não escapou o fato do grupo que compunha os órgãos diretores da ABE ser constituído de médicos, advogados e engenheiros e não de “profissionais em educação”. Sendo que verifica a ênfase do grupo na qualidade do ensino em detrimento da simples difusão da escola não como decorrência de razões pedagógicas, mas políticas, sugeriu uma nova perspectiva de enfoque na relação *educação e política* no período:

Na proposta de fazer da educação o cimento da unidade nacional e concomitantemente, o antídoto contra conflitos de classe, os Pioneiros [da Educação Nova] reatualizavam as expectativas dominantes na ABE carioca dos anos 1920. Não eram, como afirma Carlos Cury, “vítimas dos vícios do bacharelismo moderno deslumbrado ante os conceitos e fórmulas importadas que pareciam ser corretos por serem estrangeiros”. As “fórmulas estrangeiras” pareciam, ao contrário, muitas vezes corretas porque podiam dar forma a projetos de dominação (CARVALHO, 1998a, p. 404).

A perspectiva que Marta Carvalho (1988, 1989b) tomou dos grupos que participaram do movimento de renovação escolar desde os anos vinte, portanto, não é a de técnicos em educação, especialistas para quem as questões educacionais eram questões apolíticas. São seqüentes os estudos em que se dedica a problematizar a asserção que a historiografia incorporou de Jorge Nagle, de que o otimismo pedagógico opera a tecnificação do campo educacional pela despolitização deste. Segundo as suas conclusões de pesquisa na crítica do “fetichismo da alfabetização intensiva”, os argumentos não eram pedagógicos mas políticos (cf. CARVALHO, 1988, p. 7). Consistiam em convencer toda a gente de que não cabia ao analfabetismo a culpa do atraso, do desgoverno, da anarquia e dos muitos males do país. Ao contrário do que habitualmente se fazia, imputavam às elites mal preparadas para governar e a crescente legião de semi-analfabetos que as sustentavam as mazelas então verificadas. Para Marta Carvalho a politização do campo educacional se dava, assim, em novos termos. Principalmente nos círculos intelectuais ligados à ABE parecia ser oportuno cuidar seriamente de educar as crianças, fazendo-as freqüentar escolas modernas que instruísem e moralizassem. Ao invés de apressadamente ensinar a ler, escrever e contar os adultos analfabetos, a proposta era garantir que junto à instrução das crianças fosse implantado o hábito do trabalho metódico e forjada uma nacionalidade em corpos saudáveis e operosos, em mentes e corações disciplinados. Era sobretudo de uma das respostas políticas ensaiadas por setores da intelectualidade brasileira que tratava a propaganda em favor desse tipo de educação. Nesse aspecto, a percepção que Marta Carvalho (1988) tem da ação profissional naqueles anos na educação é a de, se tanto, mero efeito das estratégias organizacionais de grupos intelectuais interessados em ampliar seu campo de atuação na sociedade.

De mais de um modo Clarice Nunes (1996) aprofunda a afirmação de que o campo educacional no Brasil é um produto da astúcia política. O publicismo engajado de que provieram aqueles que considera serem os primeiros profissionais da educação remete à vida acadêmica pela qual passaram Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, por exemplo. Particularmente atenta às práticas jornalísticas desenvolvidas junto aos cursos jurídicos e às pistas que deixa o estudo de Sérgio Adorno sobre a Faculdade de Direito de São Paulo, Nunes decifra algo das suas atuações na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Assim é que certos traços de personalidade do bacharel parecem-lhe veículos para a afirmação de uma determinada trajetória do educador profissional. O culto à erudição lingüística, o cultivo do intelectualismo, a perseguição de uma arte civilizatória, a fé pedagógica na razão, a prudência e a moderação políticas foram atributos dos principais educadores brasileiros que atuaram na construção de um campo laicizado de educação (cf. NUNES, 1996, p. 215). Colaborando ativamente nas reformas de instrução das décadas de 1920 e 1930 deixaram transparecer outros traços da sua formação acadêmica. A aprendizagem de uma militância política que repudiava tanto a tradição quanto a revolução, o desejo da missão pedagógica e a habilidade de manipular a forma específica do discurso jurídico são para Clarice Nunes (1996, p. 216-217) chaves preciosas para a compreensão da trajetória do educador profissional. Seu trabalho de pesquisa adverte que o domínio da prática e do discurso jurídicos foi fundamental não só para a atuação nas instituições políticas mas para estabelecer fronteiras entre a educação e os demais campos do conhecimento:

Dentro dos governos municipais e estaduais, as Diretorias de Instrução Pública configuraram-se como *locus* privilegiado de definição de direito escolar, criando um conjunto de textos predominantemente normatizadores (os decretos), justificadores (as exposições de motivos) e operacionais (as instruções, regulamentos, as portarias, os editais, os ofícios) das modificações pretendidas. Este trabalho de formalização e racionalização foi contínuo e contou com a colaboração de profissionais com larga experiência no campo pedagógico. A farta regulamentação aí produzida, com conteúdos práticos, codificou espaços, saberes e poderes, definindo o que era considerado justo. A importância desta iniciativa salta aos olhos quando percebemos que a maioria, senão a totalidade, das reformas educacionais, na república, foi elaborada pelo Executivo. É o caso das reformas do ensino primário realizadas em diversas capitais do país e no Distrito Federal nas décadas de 20 e 30 (NUNES, 1996, p. 217).

O amplo processo de depuração e autonomização que garantiu a especificidade do campo educacional culminou com a regulamentação da carreira profissional e a conseqüente criação de um público com demandas pedagógicas específicas. Através de uma aplicação específica da prática e do discurso jurídico foram delimitadas as exigências de ingresso na profissão, as condições de trabalho, a regulamentação da carreira, os incentivos e as penalidades, os espaços de atuação e até o valor social do educador. É ainda uma percepção que se deve à Clarice Nunes (1996, p. 217) o fato das ocupações especialmente desenhadas e orientadas pela legislação de ensino acompanharem as reformas do ensino público, a constituição de entidades congregadoras de professores, a formação da consciência especialidade dos serviços de educação escolarizada, a criação de canais e

instrumentos de circulação de idéias especializados, a invenção dos Institutos de Educação e a introdução de disciplinas novas em seus currículos. Nas análises de Clarice Nunes (1995, p. 16) a experiência e o conhecimento pedagógico dos principais agentes públicos dessa especificação dos instrumentos e das competências educacionais é indissociável da disputa com as denominações recusadas de uma interpretação sacralizada da vida social. Tudo é parte da “luta pela quebra do monopólio pedagógico das instituições católicas” e da “batalha entre as idéias retrógradas e as novas idéias” cujo apelo soteriológico o movimento da Escola Nova atualizou ainda uma vez naqueles primeiros anos da *profissão* de educador (cf. NUNES, 1996, p. 201).

Outros usos mais pontuais da categoria sócio-profissional formulada por Nagle para sustentar a tese da tecnificação pedagógica dos anos vinte estão presentes na historiografia da educação. A Carlos Monarcha (1989, p. 15) o advento dos profissionais da educação caracterizou a presença militante de um novo perfil de pedagogos, que tanto apoiava-se numa nova concepção de infância quanto procurava evidenciar o caráter psicopedagógico da educação. Ele aceita a tese de que o principal empenho dos educadores profissionais foi subtrair a discussão política sobre os rumos dos espaços públicos da sociedade utilizando o discurso científico como argumento (cf. MONARCHA, 1989, p. 25). E nota como os intelectuais “livres e desinteressados” referendaram o discurso da competência técnica a partir de um instrumental teórico apropriado da sociologia positivista e da psicobiologia. Sob as análises de Carlos Monarcha (1989, p. 97), esse foi não só um aspecto da dominação burguesa da sociedade mas, sobretudo, um fator de desmobilização das forças populares na luta política por educação. Em contrapartida, da parte de Mendes da Rocha (2004, p. 109) a preocupação com a participação dos educadores profissionais nas reformas de ensino não dissocia política e educação. Mesmo dando razão à distinção que Nagle faz na cultura educacional entre a fase cívico-nacionalista e a das reformas educacionais estaduais e do Distrito Federal, não acolheu as interpretações pelas quais a tecnificação da educação resultou em secundarização da política. Para Mendes da Rocha (2004, p. 109), em vez de expressão genérica dos princípios republicanos, como no doutrinário da geração da ilustração ainda presente nos movimentos cívicos da década de 1910, a idéia de cidadania da geração dos críticos republicanos exigia que a participação pública se instalasse no contexto vivido, refletindo a cultura do meio social e atuando sobre ele. Em vista disso, sua investigação da cultura política e do pensamento educacional no Brasil toma os educadores profissionais como expressão de uma geração de críticos sociais nascidos com a República cujos principais expoentes no campo das políticas públicas de educação foram os chamados *pioneiros da educação nova*.

Segundo a hipótese que formulei foi na junção cultural e política dessa geração com o criticismo republicano paulista, por Fernando de Azevedo, que se forjou o novo ator e a nova concepção de modernidade. Participantes da geração dos críticos republicanos, cuja matriz de pensamento nasceu com Alberto Torres, encontram, na década de 1920, a militância educacional como possibilidade de ação social. Serão justamente esses os que estarão particularmente sujeitos à influência azevediana, a partir da reforma educacional do Distrito Federal (ROCHA, 2004, p. 133).

A hipótese assim levantada por Mendes da Rocha recoloca as questões relativas ao aparecimento dos profissionais em educação a partir de uma perspectiva geracional. Isto é, sobretudo sua argumentação mostra que senão o novo ideário educacional dos anos 1920, um novo ator social e político, resultou do encontro do criticismo paulista e da geração dos críticos republicanos, os *pioneiros da educação nova*. Então é que as principais apostas ideológicas do grupo podem servir de referência para uma aproximação dos delineamentos profissionais na educação daqueles anos. O comprometimento com o meio social e a preocupação com a educação popular, a modernização tecnológica, a adesão às imagens sociais reveladoras de dinamismo e o valor igualitarista proposto pela *escola única* sugerem o seu sentido de mobilização. Mais que fórmulas ou temas de uma intrincada discussão pública, trataram-se de princípios éticos e políticos da atuação em educação no período dos anos 1920-1930. Para Mendes da Rocha (2004, p. 189), os profissionais da educação são atores de um novo campo de direitos e, como tais, parte da solução de um problema político.

A variedade de abordagens praticadas sob a designação *profissionais da educação* dá vistas a extensão do problema que foi reformar o ensino público a partir dos anos 1920. E de fato, então, ele abrangeu desde a preocupação com a autonomização de um domínio especializado de trabalho até a construção de um campo laicizado de educação. Envolveu, igualmente, estratégias organizacionais de grupos intelectuais interessados em ampliar seu campo de atuação na sociedade e princípios éticos e políticos de ação educacional. No contexto das reformas da instrução pública no Distrito Federal, Carneiro Leão e Fernando de Azevedo podem ser vistos como casos exemplares, e as suas administrações uma demonstração do modo como foi a colaboração dos *profissionais da educação* com os esforços de transformação da sociedade no período.

Referências

- BASBAUM, Leôncio. **História sincera da república**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- CAPELATO, Maria Helena. **Os arautos do liberalismo: imprensa paulista, 1920-1945**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 140-149.
- CARNEIRO LEÃO, Antonio. **O ensino na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Typ. do *Jornal do Commercio*, 1926.
- CARONE, Edgard. **A República Velha**. Vol. II, Evolução política (1889-1930). Rio de Janeiro: Difel, 1977.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. **Molde nacional e fôrma cívica: história, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: Edusf; São Paulo: FAPESP, 1998.
- _____. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (66): 4-11, agosto de 1988.

_____. O novo, o velho, o perigoso: relendo *A Cultura Brasileira*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (71): 29-35, novembro de 1989b.

_____. Reformas da instrução pública. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Reforma escolar, pedagogia da escola nova e usos do impresso. **Contemporaneidade e Educação**, ano V, n.º 7, p. 71-91, 2000.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DECCA, Edgard de. **1930, o silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 10ª edição. São Paulo: Globo, 1995.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)**. 4ª edição. São Paulo: Difel, 1977.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6ª edição. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

GOMES, Angela de Castro. **Essa gente do Rio...: modernismo e nacionalismo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 1920: moderno, modernista, modernização. In.: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da. **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora da Unesp, 1997. p. 106-127.

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

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a escola nova**. São Paulo: Cortez, 1989.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1974.

NUNES, Clarice. A escola nova no Brasil: do estado da arte à arte do estudo. In.: GVIRTZ, Silvina. **Escuela Nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1995, p. 13-39.

_____. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In.: HERSHMANN, Micael (org.). **Missionários do Progresso**, Rio de Janeiro, Diadorim, 1996, p. 115-224.

OLIVEIRA, Beatriz Santos de. **Modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940)**. São Paulo: Dissertação de mestrado da FAU-USP, 1991.

PAGNI, Pedro Angelo. **Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. (coleção fronteiras da educação).

- PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- PÉCAULT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.
- PRADO, Maria Lígia Coelho. **A democracia ilustrada**: o Partido Democrático de São Paulo, 1926-1934. São Paulo: Ática, 1986.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da modernidade republicana**: cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas: Autores Associados; Brasília: Ed. Plano, 2004.
- SAES, Décio. **Classe média e política na Primeira República brasileira (1889-1930)**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1975
- SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In.: GARCIA, Walter Esteves. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 17-31.
- _____. **Educação e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, José Claudio Sooma. **A Reforma Fernando de Azevedo**: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927-1930). Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.
- VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 399-422.
- VIDAL, Diana. Desembarçando algumas falas: aspectos das reformas Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no Distrito Federal (1927-1935). **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, Faculdade de Educação-USP, 2 (4): 75-98, 1998.
- _____. Escola nova e processo educativo. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-517.
- _____. **Fragmentos para uma história da Educação no Distrito Federal (1930-1935)**: análise do *Boletim de Educação Pública*. São Paulo, FEUSP, 1992. (mimeo).
- _____. Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n.º 37, p. 35-52, 1994.
- _____. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In.: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) **Modos de ler, formas de escrever**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 87-116.

*Recebido em outubro de 2012
Aprovado em fevereiro de 2013*