



Perspectivas de mobilidade intelectual: a confluência entre Brasil e Argentina no projeto de educação de Luis Reissig (1940-1960)¹

Perspectives on intellectual mobility: the confluence between Brazil and Argentina in Luis Reissig's education project (1940-1960)

Perspectivas de movilidad intelectual: la confluencia de Brasil y Argentina en el proyecto de educación de Luis Reissig (1940-1960)

BRÁULIO SILVA CHAVES²

Resumo

O trabalho analisa as confluências intelectuais entre o Brasil e a Argentina, por meio da trajetória de Luis Reissig (1897-1972). A investigação concerne às aproximações dos chamados escolanovistas e seu projeto reformista da educação com as ideias de Reissig, intelectual argentino que enfatiza o caráter revolucionário da educação quando pensada a partir da técnica e a necessidade de uma educação popular que considere a relação entre homem e o meio como condição indispensável do desenvolvimento, na chamada “era da tecnologia”. A História Intelectual é utilizada como aporte teórico para uma reflexão sobre as mediações estabelecidas e que emanam das fontes históricas, como o *Manifesto dos educadores: Mais uma Vez Convocados*, de 1959; de algumas obras de Reissig e de correspondências entre o educador argentino e os círculos intelectuais brasileiros, que dão a tônica de uma efervescente mobilidade intelectual em torno de um projeto de desenvolvimento do Brasil e da América Latina.

Palavras-chave: Luis Reissig; Escola Nova; Ensino Técnico.

¹ Agradeço especialmente à Profa. Eliana de Freitas Dutra que, em 2011, me possibilitou o contato com a História Intelectual em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. O diálogo vívido proporcionado naquele momento foi o estímulo decisivo para a produção do presente artigo, a partir desse aporte teórico.

² Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Tecnologias (GEPTT) e do Grupo de Teoria e História da Ciência da UFMG (Scientia). E-mail: brauliosc1@gmail.com

Abstract

This study investigates the intellectual confluence between Brazil and Argentina through Luis Reissig's (1897-1972) work and ideas. It concerns the approximation of the so-called escolanovistas (Brazilian New School supporters) and their education reformation project, together with the ideas of Reissig, an Argentinean intellectual, which emphasize the revolutionary character of education when it is thought over from the technique point of view, from the need for popular education that considers the relation between the human being and the environment as a required condition for development in the said "age of technology". Intellectual History is used as a theoretical reference in the reflection on the mediation established and arising from historical sources, such as the Manifesto dos educadores: Mais uma Vez Convocados, 1959 (Educators' manifesto: Called up Again) and some work by Reissig and his correspondence with Brazilian intellectual circles, which reveals the intellectual mobility effervescence around a Brazilian and a Latin American development project.

Keywords: *Luis Reissig, New School Supporters, Technical Education.*

Resumen

En esta ponencia se analiza las confluencias intelectuales entre Brasil y Argentina, por intermedio de la trayectoria de Luis Reissig (1897-1972). La investigación se refiere a los acercamientos de los miembros del movimiento llamado "Escuela Nueva" y su proyecto reformista de la educación a las ideas de Reissig, intelectual argentino que hace hincapié en el carácter revolucionario de la educación cuando pensada desde la técnica y la necesidad de una educación popular que considere la relación entre el hombre y el medio ambiente como una condición esencial del desarrollo, en la "era de la tecnología". Se utiliza la historia intelectual como base teórica para la reflexión al respecto de las mediaciones establecidas y que emanan de las fuentes históricas, como el Manifiesto de los educadores: Una vez más invocados, en 1959; de algunas obras de Reissig y de las correspondencias entre el educador argentino y los círculos intelectuales brasileños, que dan la tónica de una movilidad intelectual efervescente en torno a un proyecto de desarrollo en Brasil y en la América Latina.

Palabras-clave: *Luis Reissig, Escuela Nueva, Enseñanza Técnica.*

Recebido em: março de 2016

Aprovado para publicação em: maio de 2016

Questões Introdutórias

O trabalho pretende fazer uma análise de um trânsito intelectual entre Brasil e Argentina em torno de um projeto de reforma da educação, a partir do ensino técnico, encampado por intelectuais. Mas, antes desse percurso, é importante tentar problematizar em que base está o ensino técnico no discurso político nas últimas décadas no Brasil, na tentativa de mensurar um pouco da sua capacidade de aglutinar sujeitos, projetos e promover o encontro entre a história da educação de dois países.

A importância da questão do ensino técnico e de sua imagem como projeto nacional pode ser medida pelo processo eleitoral de 2014. A presidente eleita, Dilma Rousseff, teve como uma de suas principais plataformas o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Em seu discurso de posse, ela colocou a educação em papel de destaque, ao proclamar que o “Nosso lema será: ‘Brasil, pátria educadora’”. No interior desse compromisso em torno da educação, ao Pronatec é dada luz de protagonista:

O Pronatec oferecerá, até 2018, 12 milhões de vagas para que nossos jovens, trabalhadores e trabalhadoras tenham mais oportunidades de conquistar melhores empregos e possam contribuir ainda mais para o aumento da competitividade da economia brasileira. Darei especial atenção ao Pronatec Jovem Aprendiz, que permitirá às micro e pequenas empresas contratarem um jovem para atuar em seu estabelecimento³.

O Pronatec⁴ foi criado pelo Governo Federal em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Apesar de o programa ter como um dos seus objetivos a melhoria geral do Ensino Médio, algumas críticas foram feitas ao seu caráter imediatista de vínculos com o setor privado e ao equivocado entendimento do programa como política de estruturação da educação o que, na visão de alguns analistas, não seria o caso (LIMA, 2012).

Com grande ênfase na oferta de cursos técnicos a uma população carente, este programa se enquadra dentro de uma série de políticas governamentais do Brasil da última década. Entendido no escopo de outros programas, atua num modelo de governo que intencionou em níveis discursivos retomar certo padrão desenvolvimentista para o Brasil, mas sem perder de vista um viés político-econômico contemporâneo, de uma agenda neoliberal que privilegia diversos programas sociais de ação tópica e focalista.

Na teia histórica, quais os fios ligam o passado e o presente quando se pensa nas políticas relativas ao ensino técnico no Brasil e sua construção imagética como projeto de desenvolvimento nacional?

³ Ver *Íntegra do discurso de posse da presidente Dilma Rousseff no Congresso*, em 1 de Janeiro de 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/480013-INTEGRA-DO-DISCURSO-DE-POSSE-DA-PRESIDENTE-DILMA-ROUSSEFF-NO-CONGRESSO.html>> Acesso em: 15 jan. 2015.

⁴ O Pronatec engloba um conjunto de subprogramas, como o Brasil Profissionalizado e a rede e-Tec Brasil, e tem como um de seus objetivos “a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância”. Ver a página do programa no sítio do Ministério da Educação: <http://pronatec.mec.gov.br/>, acesso em 15 de jan. 2015.

A questão-problema torna a ganhar força quando se leva em conta o fato de que, desde os anos 1940, na onda do nacional-desenvolvimentismo, houve grande ímpeto em relação ao ensino técnico. Mais que isso, ele foi, durante as décadas de 1960 e 1970, entendido como uma mola propulsora para saída do atraso, fator importante de transformação social, uma das pedras basilares do progresso econômico. É interessante pensar na força e persistência dessa imagem do ensino técnico, que pervagou governos democraticamente eleitos, a Ditadura Civil-militar, e foi atualizada nos últimos anos, com estatuto de centralidade de política governamental.

Nesse sentido, o ensino técnico pode ser entendido, no encadeamento histórico, como um elemento de repetição presente no discurso político brasileiro, num contexto de desigualdade, pobreza, déficit educativo, ensino precário e de vínculos com a produção capitalista que se refletem na concepção de educação. Se a educação é reiteradamente apontada como o caminho do desenvolvimento, é inegável que, em torno do ensino técnico, foi construído um forte discurso que o coloca como elemento presente e condicionante do país. Uma situação que também se repete na América Latina.

Dito isso, a entrada do ensino técnico nesse escopo de um projeto de desenvolvimento da nação é resultado, também, de uma elaboração intelectual. No Brasil, os intelectuais do movimento escolanovista tiveram um papel importante na construção ideológica em torno do ensino técnico. É possível dizer que, no caso desses intelectuais, a formatação desse ideário ganha o seu paroxismo no *Manifesto dos Educadores mais convocados*, de 1959. Entretanto, tal elaboração precisa ser contextualizada e problematizada, sobretudo a respeito de algumas referências e influências.

O presente trabalho analisa a importância do intelectual argentino Luis Reissig (1897-1972) no interior das conexões estabelecidas no contexto latino-americano para se pensar um projeto de educação e desenvolvimento. Reissig é uma referência nesse esforço teórico, prático, militante, político, econômico e cultural, em torno do papel do ensino técnico para o Brasil, promovido por intelectuais do movimento escolanovista.

A hipótese geral que se pretende desenvolver é que, no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial e da mobilização em torno da educação como condição do desenvolvimento, houve uma questão diferencial que é pensá-la com o veio da técnica, da tecnologia e da ciência, em que, no caso brasileiro, dentre outras influências, estabeleceu-se um intenso diálogo com nossos vizinhos, tendo Luis Reissig um importante interlocutor.

O intelectual argentino foi atuante em importantes fóruns de discussão a respeito da educação na América Latina. Editor da revista *La Educación*, vinculada à Organização dos Estados Americanos, foi autor de várias obras que abordaram o papel da educação, a partir de um viés de entendimento do ensino como mola mestra do desenvolvimento, no conjunto de um ideário que realiza uma ode da relação entre ciência/técnica/educação. Reissig foi uma figura que transitou não apenas nos círculos intelectuais da América hispânica, como teve o seu lugar em terras brasileiras. A referência às suas obras no *Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados*, em um contexto de um movimento que reivindicava a democratização, faz com que se interroge a respeito do papel que tal personagem teve nesse complexo projeto de educação que marca um amplo debate no Brasil, desde a década de 1920. Se a historiografia da educação seguidamente reafirmou os referenciais franceses e estadunidenses como fundamentos básicos do projeto escolanovista, cabe a reflexão a respeito do lugar que as ideias desse intelectual tiveram no discurso a respeito da educação, sobretudo no que tange à importância conferida ao ensino técnico.

É nesse sentido que pretendemos trabalhar a trajetória de Luis Reissig, como um dos porta-vozes que fez ecoar um projeto, um sujeito capaz de mobilizar diversas instâncias, inclusive no Brasil. Considera-se que as reflexões fomentadas pela chamada História Intelectual, sobre o lugar dos intelectuais no mundo e o mundo dos intelectuais, podem ser um referencial teórico a contribuir para esse exame da trajetória de Reissig.

O texto está dividido em três partes. Na primeira, tratamos dos referenciais teóricos da história intelectual que podem contribuir para esta abordagem, tendo por base alguns autores que fizeram um amplo empreendimento de análise desse campo historiográfico: Carlos Altamirano, Christophe Charle, Goulemot e Sirinelli. Longe de um levantamento exaustivo desses autores, a proposta é pensar de que forma suas perspectivas ajudam a matizar, em termos metodológicos, o objetivo que se propõe aqui. Em um segundo momento, procuramos pensar Luis Reissig como um tipo de intelectual, por sua trajetória profissional, sua participação no Colégio Livre de Estudos Superiores na Argentina e sua atuação como educador. Por último, fazemos uma análise de dois textos de Reissig, como forma de expor algumas de suas principais ideias que circularam pelos intelectuais da educação no Brasil – *A era tecnológica e a educação* (1959) e *Problemas Educativos de América Latina* (1963)⁵ –, além de apresentarmos algumas fontes que demonstram o diálogo, seja por meio de citações em obras, como no próprio *Manifiesto*, e algumas correspondências que mostram certa sociabilidade intelectual.

Luis Reissig à luz da História Intelectual: circulação de ideias e projeção no espaço público

As aproximações entre o Brasil e a Argentina no que tange à história da educação são objeto de diferentes vertentes de pesquisa e análise. Um exemplo da preocupação em torno da questão é o livro *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da Educação* (1820-2000), organizado por Diana G. Vidal e Adrián Ascolani. Na perspectiva de uma história comparada da educação na Argentina e no Brasil, a obra ganha relevo ao se debruçar sobre questões como historiografia da educação nesses países, circulação de pessoas, objetos culturais e modelos pedagógicos, culturas escolares e processos de escolarização, reformas educativas e conflitos sociais. Vidal e Ascolani (2009) sistematizam trabalhos de pesquisadores de ambos países que levam a crer que

são evidentes as trocas estabelecidas, nos séculos XIX e XX, entre países latino-americanos e as nações europeias e os Estados Unidos da América e a semelhança da implantação da forma escolar moderna. Por outro lado, **são inegáveis a circulação de educadores entre Argentina e Brasil no mesmo período e a remissão à bibliografia local.** Os dois processos indiciavam que, a despeito de histórias nacionais específicas, a organização da educação formal nos dois países extrapolava os limites geográficos e se enlaçava de múltiplas maneiras (p. 8) (grifo meu).

⁵ A escolha dessas obras tem relação com o argumento a ser desenvolvido, mas em outras produções de Reissig o tema da revolução na educação por meio do ensino técnico é recorrente. Neste trabalho, teve-se acesso aos seguintes estudos: *Educación para la vida Nacional* (1946), *La Educación del Pueblo* (1952), *Educación y desarrollo económico* (1961).

Além da importância da obra em seu conjunto, destaca-se, aqui, o capítulo de análise e comparação entre Anísio Teixeira e Risieri Frondizi, partidários das ideias de John Dewey e que foram importantes no sentido de um movimento intelectual e na própria reforma dos sistemas universitários de seus países, como o mostra o texto de Carli e Oliveira (2009).

No caminho de tais propostas, que buscam uma investigação sobre o trânsito de sujeitos em torno de ideias acerca da educação, é que se escolheu Luis Reissig como intelectual de referência para análise dessa mobilidade intelectual em torno de um projeto de educação reformista referenciado pelo ensino técnico.

Designar Reissig como intelectual implica em uma operação histórico-metodológica, diante das mudanças que ocorreram nesse efervescente campo da historiografia. Um passeio pela história intelectual pode ser útil para que possamos pensar a figura desse educador argentino. É a possibilidade de vê-lo em um contexto maior, rompendo com uma análise que leve em conta apenas sua trajetória pessoal, mas que considere as mobilizações que tal sujeito empreendeu, ao ultrapassar os círculos de seu país e ressoar suas ideias em outros lugares. Assim, o investimento na História Intelectual adquire uma função dupla: testar certos referenciais teóricos quanto à sua pertinência na análise de determinada trajetória de vida; fornecer alguns traços do panorama interno e externo do próprio círculo dos intelectuais da educação no Brasil, ao ampliar seu espectro de atuação.

Cabe uma reflexão a respeito do nascimento da figura do intelectual e da carga simbólica que tal acontecimento traz para, posteriormente, pensarmos, nos termos de Carlos Altamirano, em um programa de história intelectual que possa contribuir para a discussão da mobilidade de Reissig, além de romper com uma dicotomia entre uma análise internalista e externalista de um sujeito (ALTAMIRANO, 2005, 2006, 2008).

O termo “arqueologia”, proposto por Goulemot (2001) a respeito da ascensão da figura do intelectual como um fenômeno da modernidade, pode contribuir para o debate de determinadas questões. Ao recuperar Voltaire e Rousseau, o autor discute os traços dessa arqueologia. O primeiro é caracterizado como um exemplo da figura que lutou contra as injustiças, bem diferente do segundo, engajado em causas mais gerais, sem nomear os sujeitos a quem dirige suas críticas. Voltaire seria o exemplo do intelectual engajado em causas precisas, específicas, e personificava um ideal da Filosofia e seu direito e legitimidade de intervir no caos do mundo. Numa perspectiva histórico-comparativa, o autor se interroga a respeito das semelhanças estabelecidas entre as contendas de Sartre (no caso de Henri Martin)⁶ e as de Voltaire (a respeito do caso Calas)⁷ e acaba por concluir que a posição do intelectual é determinada contingencialmente, por demandas e problemas que emergem no tempo, todavia, marcada por um conjunto de valores que se situam acima da sociedade.

Os critérios de intervenção dos intelectuais seriam, assim, de duas ordens: o que leva em consideração os direitos universais – justiça, liberdade etc; – e, em um segundo plano, a consideração dos fatores mais políticos do que morais, a partir de uma visão de mundo localizada historicamente (Ibid., p. 85).

⁶ Escândalo político-militar na França, durante a Guerra da Indochina (1946-1954) que mobilizou diversos intelectuais.

⁷ Julgamento de um negociante (Calas), durante o século XVIII, envolto em uma série de polêmicas, com o forte posicionamento de Voltaire.

Um ponto importante a se ressaltar é o espaço de enunciação do discurso do intelectual e a cena que ele cria para seus engajamentos, o jogo de cena, a expectativa do outro (*os enjeux*). Voltaire seria um exemplo quase originário desse jogador das palavras. O impacto do discurso passa a ser medido pela força que o enunciador tem em criar uma imagem de si e fazer dela um instrumento de captação, credibilidade e legitimidade para a sua proposta.

Numa perspectiva com um tom mais encadeado do processo histórico é que se insere Charle (1990), ao discutir o chamado nascimento do intelectual no contexto francês. Com algumas proposições de análise importantes para o nosso objeto, o autor atenta para o contexto histórico e social do fim do século XIX, na tentativa de compreendê-lo como tempo por excelência de aparição da figura do intelectual. Na esteira de Pierre Bourdieu (1930-2002) e seu modelo teórico-metodológico, Charle está preocupado com a emergência do termo “intelectual” e da carga simbólica que ele traz. Seria preciso, segundo ele, pensar na formação de um campo dos intelectuais e na forma com que ele se autonomizou, lutou pelo monopólio de autoridade, que significou uma fase de expansão e profissionalização da atividade intelectual. A figura do sábio, que vinha adquirindo maior legitimidade, não poderia desempenhar esse papel, porque o seu elitismo se opõe ao estágio “democrático” da vida intelectual. O campo do qual Charle fala é o do nascimento de um novo intelectual, como resposta às novas demandas do fim do século.

Coube a Charle (1990) um percurso que passa pelos “ancestrais” do intelectual: o “homem de letras”, à margem da sociedade, engolido pelos círculos da gente de letras; o artista, quase um *outsider*, que escreve para si mesmo e não admite o julgamento de seus pares, adepto da arte pela arte, o arquetípico do dândi ao qual Baudelaire se refere (BAUDELAIRE, 1996); do sábio que engendra a criação do saber, do especialista e do técnico/cientista; do escritor que se reveste da autoridade da ciência com a intenção de captação de poder simbólico para a própria literatura.

Charle (1990) faz esse percurso histórico para chegar no último quartel do Oitocentos e identificar um conjunto de transformações sociais que fez emergir o intelectual na França. O aumento da escolaridade e da profissionalização, da capacidade gráfica – a multiplicação de jornais, novas oportunidades de trabalho relativas às publicações –, entre outros fatores, contribuíram para a capacidade dos intelectuais de acumular prestígio/capital simbólico e fortificar seu próprio campo, colaborando para sua autonomização. Tais fatores criam uma nova identidade para a figura do intelectual.

Em outra vertente de análise, mas que também nos fornece valiosas contribuições é que estão as discussões de Sirinelli (1995, 1997, 2003).

Ao discutir as chamadas “élites culturelles”, o autor traz apontamentos para a história intelectual do ponto de vista das transformações desse campo nos últimos trinta anos. Duas questões preocupam Sirinelli (1997): o impacto da cultura de massa no final do século XX e a junção entre o cultural e o político no campo historiográfico da história dos intelectuais. A própria noção de cultura na língua francesa carrega dificuldades. A primeira é em relação à definição: quem seria esse “homem de cultura” ou quem seriam esses “mediadores” culturais? Outro problema seria o do limite, de quais seriam os critérios para se falar em um intelectual, das noções de notoriedade ao se definir o papel desse sujeito, sobretudo na amplitude de suas proposições no tempo e no espaço (SIRINELLI, 1997).

Um ponto proposto por Sirinelli, e fundamental para pensarmos no papel que Luis Reissig vai ter como intelectual, é a noção de mediação. O poder de influência de determinada figura é um terreno mais sólido para se definir quem estudar. Coadunamos com a análise do autor ao asseverar que as elites culturais podem ser compreendidas por suas mediações culturais, ou seja, na sua capacidade de amplificação, tradução e convencimento. Citar o educador argentino em um *Manifesto*⁸, assinado por diversas figuras intelectuais do período, em um momento de rearranjo das classes populares na esfera política brasileira, é sintomático de um discurso que consegue ultrapassar seus limites espaciais, pela sua validade na defesa de valores e projetos, que lhe garante uma captação de legitimidade de mão dupla: para o próprio discurso e seu enunciador (Luis Reissig) e para a argumentação de uma educação pragmática que os integrantes do movimento escolanovista pretendiam reverberar.

Essa história do encontro entre Reissig e os brasileiros deve ser contada considerando-se o poder dessas elites culturais, a partir da imagem social que se faz delas. A questão da educação como marco identitário da construção nacional é antiga, se fôssemos fazer uma história dessas origens, essas linhas remontariam ao XIX, aos ímpetus cientificistas, ao repetido argumento dos intelectuais dos primeiros decênios do século XX a respeito da incompletude de nossa República.

Porém, o que se quer argumentar é que Luis Reissig, junto com as elaborações e apropriações dos modelos franceses e americanos, fornece um ingrediente novo para a educação brasileira. Diante das agruras do embate com os setores conservadores, da disputa desigual no campo da política, Reissig propõe uma alternativa mais fluida e flexível ao conjugar uma visão da técnica como razão de ser do processo educativo, no contexto de disparidades sociais e deficiências do ensino em diversas regiões da América Latina. Tal perspectiva ganha mais força se pensarmos no final dos anos de 1950 e início dos anos 1960 no Brasil, as conformações do próprio capitalismo brasileiro nesse período e seu viés desenvolvimentista, com claras implicações no espaço social, notadamente no mundo do trabalho.

Outra questão é que não se deve limitar a História Intelectual a um único viés de análise. Outros enfoques ajudam a pensar na dimensão local em consonância com outros fóruns externos de discussão da educação. Trazer Reissig é captar credibilidade. E de onde ela vem? Do seu papel como grande interlocutor em agências internacionais de discussão da educação, da sua atividade como diretor de uma revista importante como palco da enunciação do discurso educativo – a *La Educación* –, da sua proposição de um tema símbolo e universal, como a ideia de uma educação popular (para jovens e adultos). Em suma, a confluência aqui se detém em uma tríade do recrutamento/reconhecimento/estratificação (SIRINELLI, 1997, p. 292). E como tal tríade é vista? Nas instituições que Reissig participou, dentro e fora da Argentina; no seu reconhecimento ao ser citado por Fernando Azevedo⁹ no *Manifesto* de 1959 e chancelado por mais de uma centena de figuras da intelectualidade brasileira; e, por último, desse movimento, de autodefinição e autoproclamação que os defensores da Escola Nova fazem de si e do seu discurso, que personifica uma espécie de salvação para o ensino brasileiro, e utilizam do intelectual argentino como forma de captar autoridade.

⁸ Aqui nos referimos ao Manifesto de 1959, o *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*.

⁹ Foi o redator desse segundo *Manifesto* também.

Reissig, a trajetória de um intelectual: mobilidades internas e externas

No dicionário biográfico *Quién es Quién en la Argentina* (1955), Reissig é descrito como professor e escritor, nascido em Buenos Aires, em 8 de outubro de 1897, filho de Luis Reissig e Ana Torija.

Concluiu seus estudos na Universidade de Buenos Aires, na Faculdade de Direito e Ciências Sociais, graduando-se em Contabilidade Pública. Foi secretário fundador do Colégio Livre de Estudos Superiores (CLES) e se dedicou a ele por mais de trinta anos. Reissig foi nomeado secretário vitalício do colégio e “perto do fim de sua vida se referiu à instituição como uma ‘obra pessoal’, ‘inseparável’ de sua biografia” (NEIBURG, 1997, p. 123). Além da trajetória no CLES, foi convidado pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos para realizar uma grande viagem de estudo para colher informações sobre o sistema de educação de operários, camponeses e adultos em geral na América Latina. Também a convite, mas da Universidade do Chile, dirigiu um curso e participou de um debate sobre o problema da educação do adulto na América Latina, em 1950. No início dos anos 1950 prestou serviço, também, para a União Pan-americana (EUA) na Seção Educação, além de ter sido diretor da Revista *La Educación*, vinculada à Organização dos Estados Americanos (OEA), conforme citado anteriormente.

A trajetória de Reissig tem profunda relação com o Colégio Livre de Estudos Superiores, uma instituição argentina que atuou entre 1930 e 1961. Tal período é marcado por mudanças importantes do ponto de vista político e das estruturas sociais daquele país, principalmente se pensarmos nos dois golpes: em 6 de setembro de 1930, com a derrubada do governo de Hipólito Yrigoyen, e o que significou a ascensão de Juan Domingos Perón, em 4 de junho de 1943. A instituição é importante no que se refere à circulação das ideias, na agitação, uma verdadeira movimentação cultural na Argentina. A trajetória do CLES se confunde com o nascimento da variante moderna do escritor profissional em sua capacidade de dotar-se de certa autoridade que lhe possibilita propor um projeto de nação, a partir da criação e extensão de um auditório que garante a captação de credibilidade para a enunciação desse discurso político no espaço público.

Neiburg (1997) ressalta a multiplicidade de representações a respeito do CLES. Algumas referências destacam o papel do Colégio em exercer algo que a própria universidade não poderia realizar, em virtude da reação autoritária e antirreformista, e outra interpretação mais acadêmica “descreve-o como uma das instituições político-culturais mais importantes entre os grupos contrários ao peronismo” (p. 121).

Quando pensamos na História Intelectual, principalmente a partir de suas formulações a respeito de um projeto nacional no espaço público, do associativismo, do trânsito de ideias, no conceito de geração de Sirinelli (1994), da ampliação do auditório para o discurso político, tendo em vista que o CLES possuía uma revista com grande circulação – a *Cursos y Conferencias* –, é possível que tal instituição seja entendida como um espaço privilegiado para a compreensão do intelectual e de seu papel em um contexto histórico efervescente, em um país de mudanças profundas na estrutura social, do nascimento de linhas de atuação política que permanecem até hoje, como o peronismo. De acordo com Neiburg (1997, p.122),

desde sua fundação o colégio tornou-se importante centro de reunião de políticos, empresários, financistas e intelectuais de renome. Era um lugar de discussão e elaboração de projetos, um foco de irradiação de propostas, militância e proselitismo, que atraía numerosos grupos de estudantes universitários, e que também se revelou um importante canal de recrutamento de novos membros para os grupos dirigentes. Estudar a trajetória da instituição é uma via para compreender as transformações ocorridas nas relações entre alguns setores das elites sociais e o campo do poder durante quase três décadas da história argentina.

Com a presença Reissig, o Colégio Livre de Estudos Superiores foi fundado por outras figuras da intelectualidade argentina¹⁰, com trajetórias políticas muito ecléticas. Era uma organização de iniciativa privada e que tinha como finalidade a proposição de um “conjunto de cátedras livres, sobre disciplinas incluídas ou não nos cursos universitários”. Ali, seriam “desenvolvidos temas especiais não aprofundados nos cursos gerais, ou que escapam ao domínio das faculdades”, além de conferências, fomento de trabalhos monográficos pesquisas originais que, de acordo com a ata de fundação, seria um “modesto germe de um esforço em prol da cultura superior, [que] conta com a contribuição material, intelectual e moral de todas as pessoas interessadas em que se torne um elemento de ação direta para o progresso social da argentina” (Ibid., p. 124).

O CLES objetivava criar um espaço dedicado a uma “cultura superior” e que estivesse a salvo da reação “antirreformista” que dominava a universidade, além disso, “pretendia oferecer a camadas mais amplas da sociedade uma oportunidade de acesso a essa cultura superior” (Ibid., p. 126). Não conferia títulos, mas inegavelmente estabelecia uma relação contraditória com a universidade ao agregar os professores demitidos¹¹; e, em outros momentos, ao trazer para o seu quadro figuras ligadas ao governo. Apesar disso, não limitou suas atividades apenas ao círculo acadêmico em polvorosa. Com um tom pedagógico em seus cursos e conferências, buscava uma ampliação cada vez maior da plateia.

O CLES passou por várias sedes, sem nunca ter tido um local específico e para suas atividades, o que se deve a dois pontos: “a combinação de uma administração deficiente com pretensões exageradas” e às “vicissitudes das relações entre o CLES e os poderes públicos” (Ibid., p.129). Para se sustentar, cobrava cotas dos que assistiam aos cursos e conferências, além das doações dos sócios, e para a revista *Cursos y Conferencias* havia os assinantes e os anúncios no periódico.

É interessante pensar como o CLES foi importante para a elaboração de um “programa de país para a Argentina do Pós-Guerra”, como ecoava nas páginas de seu periódico, pautado na unidade nacional, um discurso político de defesa de um “avanço para o interior”. Era a tentativa de transformá-la em um “exército da cultura”. Para isso, não faltaram inúmeras cátedras que cumpriram tal função ideológica¹².

¹⁰ Seriam eles: Alejandro Korn, Narciso Laclau, Anibal Ponce, Roberto Giusti, Carlos Ibarguren, junto com Luis Reissig. Ver Neiburg (1997).

¹¹ Havia um movimento de defesa pela reforma universitária, pautado na noção de excelência, incentivo à pesquisa, salário com dedicação exclusiva etc.

¹² Neiburg (1997) destaca as seguintes para a constituição desse projeto de nação: Educação, História, Economia, Ciências Jurídicas e outra sobre Estudos Americanos. Todas elas foram batizadas com algum nome, o que inegavelmente deixava às claras as filiações político-ideológicas que lhe deram origem.

Para o argumento que se quer desenvolver, no que tange à circulação e mobilidade de ideias, cabe destacar a existência de uma cátedra de Estudos Brasileiros, secretariada por Homero Baptista Magalhães, o que demonstra que a relação entre o Brasil e o nosso vizinho teria contornos mais complexos do que se pode pensar. A noção de intercâmbio cultural traz à tona a discussão proposta por Sirinelli (1994), a respeito do tratamento do conceito de geração. É necessário refletir como a intelectualidade brasileira dialogou com seu vizinho, como diversos projetos políticos e pedagógicos estiveram na pauta e como as ideias circularam aqui e lá. No caso de Reissig, até pela autoridade que o escritor adquiriu, o trânsito de ideias e as contingências históricas dos dois países, com algumas semelhanças, criaram um élan que fez com que projetos de educação, que no fundo se constituíam como projetos de nação, confluíssem e perpassassem por terras brasileiras e argentinas.

Entretanto, as mudanças sociais na Argentina imprimiram novos rumos na instituição. O período entre 1940 e 1945 constitui o seu auge, uma verdadeira “época de ouro”, mas o golpe e a ascensão de Perón, a partir das eleições de 1946, significariam um revés. Se o CLES significou um espaço atuante das lutas da segunda metade da década de 1940, em um claro movimento antiperonista, a derrota de seu projeto nas eleições provocou um rearranjo institucional. Por um lado, os quadros do CLES se afastaram da universidade, identificada como um local de professores peronistas, por outro, nota-se uma coesão dos excluídos do ambiente acadêmico em outras atividades e instituições. Administrativamente, o CLES assume um caráter diretivo mais colegiado e, ao longo do tempo, mais pragmático e menos político. A Revolução Libertadora de 1955 não foi capaz de aplacar certo esgotamento institucional, mas o CLES havia contribuído para que fossem formados novos dirigentes:

Sem dúvida, em 1940, os organizadores do colégio não poderiam imaginar que, em vez de formar pessoas para a “Argentina do pós-guerra”, acabariam preparando quadros para a ‘Argentina do pós-peronismo’. Menos ainda poderiam ter imaginado o conteúdo dos projetos que viriam a ser formulados, e as figuras sociais que estariam interessadas em produzi-los”. (NEIBURG, 1997, p.155).

Essa recuperação da trajetória do CLES se fez necessária para que pudéssemos perceber como esse ambiente institucional de Luis Reissig contribuiu para alguns intercâmbios intelectuais entre Brasil e Argentina.

Argentina e Brasil: mobilidade intelectual e projetos consonantes de educação

Para o tratamento da circularidade e mobilidade no campo intelectual da educação no Brasil, nosso referencial é o movimento em defesa da Escola Nova e sua proposição de um projeto, não apenas para o ensino, mas voltado para um modelo de país, que figuras como o baiano Anísio Teixeira (1900-1971) ou Fernando Azevedo (1894-1974) encamparam, numa missão de renovação da educação brasileira, desde a década de 1920. Não cabe aqui uma revisão historiográfica do movimento, investimento inócua diante da vasta bibliografia e da recorrência do tema. Porém, alguns traços das instituições criadas, da mobilização dentro e fora do governo, da preocupação em criar um amplo auditório que desse ressonância a um projeto intelectual de mudança das estruturas sociais brasileiras podem ajudar na compreensão e análise da presença das ideias de Luis Reissig.

A historiografia da educação criou quase um senso comum histórico a respeito da dupla referência do movimento escolanovista, que atribui um caráter pendular ao projeto desses intelectuais que oscilava entre a opção centralizadora – com a forte presença do Estado, na proposição de um sistema de ensino, tal como o modelo francês – e o modelo pragmático estadunidense. Mas como se pensar nos processos de apropriação? De que forma essas figuras dialogavam com as especificidades do contexto brasileiro, suas contingências sociopolíticas que imprimiam um viés bem diferente ao processo educativo? Como a luta interna com o ensino privado, a disputa com Igreja Católica, agregou um ingrediente ainda mais complexo a esse caldo de ideias do pensamento de renovação educacional no Brasil?

Um dos argumentos que se quer dar destaque é o de que um conjunto de ideias dos escolanovistas que, a priori, poderia parecer fora de lugar, parte de um empreendimento desses intelectuais de buscar estratégias de apropriação e adaptação desse arcabouço – vindo da França e dos EUA –, mas de forma a atualizar algumas ideias ao contexto desenvolvimentista brasileiro e latino-americano. Uma dessas estratégias foi a confluência com projetos de educação que fermentavam em círculos intelectuais de nossos vizinhos. Se pensarmos no alcance que a popularização do ensino teve na Argentina, pode-se inferir que essas ideias não estavam tão fora de lugar assim. Dito de outra forma: se o centralismo e o pragmatismo estavam na base do debate de um grupo de intelectuais da educação, tais figuras foram buscar possibilidades de contingenciar tais teorias às vicissitudes latino-americanas, notadamente ao espaço histórico e cultural da educação no Brasil, marcado pela necessidade premente da ampliação do sistema de ensino, da sua efetiva popularização, a se considerar os baixos índices de letramento da população adulta e de acesso à educação formal de nossos jovens.

O discurso da tríade ciência/educação/saúde como molas-mestras da construção da nação remonta à Primeira República. Foi nesse momento que uma série de educadores, escritores, sanitaristas, políticos, enfim, figuras que em muitos casos poderíamos chamar de intelectuais, foram para o espaço público falar da inconcretude da República. Em páginas de jornais, associações, publicações de livros, relatórios médicos, entre outros, a discussão da nacionalidade reverberou (DE LUCA, 1999).

Figuras como o médico sanitarista Belisário Penna (1868-1939), foram ávidos e ácidos na crítica da situação sanitária do país, ao encampar uma verdadeira luta em torno da saúde da gente pobre do interior, assolada pelo bócio, pela doença de Chagas e pelas parasitoses. Nesse sentido, todo um receituário científico deu a tônica dos projetos de educação da década de 1910. Influenciados pelo movimento sanitarista, de acordo com Bomeny (2003, p. 29), “todas as iniciativas públicas tiveram que se justificar segundo parâmetros dos avanços científicos da época. A educação não escapou dessa onda, e foi um dos campos onde a ciência moderna teve maior acolhida como justificativa de propostas de reformas”.

Um dado importante a destacar é como a Escola Nova releu a pedagogia a partir desse figurino da ciência:

A Escola Nova foi um dos movimentos que se vestiu de acordo com essa moda. Esse grande movimento traz à cena pública os educadores que marcaram o primeiro século da república brasileira. Anísio Teixeira, em carta de 1936 a Monteiro Lobato, realça o papel da ciência na reconstrução do Brasil: “(...) Essa gente sã é sã porque se nutre bem.

E que a nutrição intelectual é tão precisa quanto a material. (...) Ora, a nutrição de hoje é o pensamento elaborado à vista do avanço das ciências e da democracia...”. A convicção do educador se construiu na familiaridade com modelos que considerava exemplares, especialmente, como se sabe o modelo norte-americano. (BOMENY, 2003, p. 33).

Como dissemos, a França foi o exemplo da escola como um empreendimento nacional, no bojo dos países que conseguiram universalizar dez anos de ensino obrigatório. Por outro lado, os Estados Unidos, mesmo a partir da questão da educação como função de cada estado da federação, foram uma referência importante, dada a forte inclinação prática e tecnológica. Soma-se a isso o fato de que muitos escolanovistas viajaram aos EUA e nunca esconderam a admiração pelo que viram em termos pedagógicos naquele país¹³. Esses intelectuais foram peças fundamentais de uma grande mobilização a respeito da educação no Brasil, mais que isso, da denúncia pública quanto ao descaso dos sucessivos governos no que se refere à educação, e eles mesmos, como protagonistas desse projeto, alimentavam a crença de que só mudanças drásticas, encampadas por suas palavras, poderiam alterar o cenário. A “paixão pelos EUA” não é por acaso, ao se considerar que tais intelectuais operacionalizam esse modelo, em suas visões, como o da efetiva democracia, da junção de pobres e ricos na escola pública:

Anísio traria a América como exemplo a ser pensado de sociedade democrática que já solucionara politicamente seu problema com a educação. Um país, diria ele em outra situação, que mostrava ser possível juntar pobres e ricos em uma mesma escola pública, e que o encantara com isso. De volta ao Brasil em 1928, Anísio fala de sua experiência nos Estados Unidos como uma verdadeira “conversão”. Acompanhando sua correspondência pessoal, é possível comprovar sua influência junto a um grupo maior de educadores no sentido de persuadi-los a também usufruírem da oportunidade daquela experiência intelectual. (BOMENY, 2003, p. 41).

É a partir de uma visão pedagógica do aprendizado do aluno por si mesmo, do estímulo à capacidade de observação e experimentação que a Escola Nova fundamenta seu objetivo, sendo essa a sua espinha dorsal, mesmo que se tenha claro que o movimento era extremamente heterogêneo e fragmentado, num emaranhado de posturas teóricas denominado de escolanovista¹⁴.

¹³ Bomeny (2003) cita o trecho de uma carta de Monteiro Lobato para o amigo Fernando Azevedo em razão de Anísio Teixeira ao Brasil: “O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América e ele te dirá o que realmente significa esse fenômeno novo no mundo...” (p. 39).

¹⁴ Vidal (2013) atenta para um movimento na historiografia da educação brasileira, sobretudo a partir dos anos 1980, que questiona a visão de grupo homogêneo para o coletivo “pioneiros”, acompanhado de uma desmonumentalização da própria carta de 1932 (*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*), como inauguradora da educação, a autora ressalta que “a coesão não era fruto da identidade de posições ideológicas, mas estratégia política de luta” (p. 580).

Não foi tarefa fácil colocar em prática o discurso enunciado em várias esferas sociais. As mudanças políticas do pós-1930 e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp) não significaram a aceitação da proposta reformista, muito pelo contrário, as relações com o governo e com setores conservadores que dominavam o ensino, notadamente a Igreja, garantiram um embate ferrenho, com um enlace fatídico pelos anos de 1960 para os escolanovistas, pois representou, em parte, o malogro de seu projeto¹⁵.

A agitação intelectual foi a marca desses homens e o tom mobilizador pode ser visto em seus manifestos – *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (publicado em 1932) e o *Manifesto dos educadores: Mais uma vez convocados* (1959) – ambos redigidos por Fernando Azevedo. Tais documentos deixam clara a referida oscilação de modelos estadunidenses e franceses citada acima. No primeiro, destaca-se o tripé – ensino leigo, a obrigatoriedade do Estado e a coeducação – objeto de discórdia entre os diferentes setores e da fúria dos católicos. A força de pressão desses setores pode ser vista no diálogo e na negociação que Gustavo Capanema (1900-1985) teve que fazer durante sua gestão ministerial à frente do Mesp, entre 1934 e 1945. Apesar da montagem de um aparato burocrático e institucional no campo da educação, o eixo de condução foi conservador e elitista. Prova disso foi a prevalência da concepção do “educar para a pátria” ou “para formar o cidadão consciente”, tal como ele defendeu na I Conferência nacional de Educação, em 1941, que amenizava um pouco do seu discurso radical, mas mantinha a crítica à concepção escolanovista e preservava os tons ideológicos do ensino no período¹⁶. E aos pioneiros as acusações eram de toda ordem, inclusive de comunistas. Como assevera Bomeny (2003, p. 51)

o curioso é que, paradoxalmente, os pioneiros, acusados de comunistas pretendiam ser identificados com o florescimento de uma sociedade capitalista, liberal e de livre mercado no Brasil. Haja vista a inspiração que foram buscar nas experiências norte-americanas e de alguns países capitalistas europeus.

Os anos de 1950 e o início da década de 1960 são fundamentais no sentido de um amplo debate a respeito da popularização da educação, no bojo das transformações políticas do período, notadamente o recrudescimento dos movimentos sociais (sindicais, estudantis, de luta pela terra etc.). É nesse contexto que emergiram figuras como Darcy Ribeiro e Paulo Freire, cada um, à sua maneira, na esteira desse caminho que expõe as nervuras da educação brasileira e tenta colocar o povo como peça fundamental da engrenagem político-social do país.

¹⁵ Aqui nos referimos à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

¹⁶ Sobre esse assunto, Horta discute as concepções pedagógicas diferenciadas entre Capanema e a doutrina dos pioneiros, que estavam mais nítidas logo na ascensão do Estado Novo, em que o ministro demarca posição ao criticar severamente o que ele considerava como uma visão dos escolanovistas a respeito do ser humano, que o considerava uma entidade social destinada à ação. Mais tarde, há uma atenuação do seu discurso e o autor postula a seguinte análise: “Ou seja, à concepção escola-novista – ‘educar para a sociedade’ e para ‘formar o homem de ação’ – Capanema não opõe mais a concepção de uma escola orientada no sentido de ‘educar para a nação’ ou para ‘formar o cidadão do Estado Novo’. Traduzindo uma mudança de orientação, relacionada com o seu progressivo afastamento estratégico do grupo de tendências totalitárias e nacionalistas exacerbadas do governo Vargas, o ministro passa a falar em ‘educar para a pátria’ ou para ‘formar um cidadão consciente’”. (HORTA, 2000, p. 150).

Não por acaso, nesse período também, o nome de Reissig circulou no debate da intelectualidade sobre a educação, seja a partir da publicação de uma de suas obras pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) – *A era tecnológica e a educação* –, seja pela ávida circulação de suas ideias, tornando-o um referencial para a educação popular, sobretudo a partir de uma concepção da técnica como arauto da transformação do processo pedagógico.

Reissig não elabora apenas um diagnóstico da América Latina, mas propõe um projeto de mudança calcado na técnica/tecnologia como grandes referenciais de transformação. No sentido do seu estímulo, não apenas para crianças e jovens em idade escolar, mas a partir da abertura do ensino para os adultos, ao propor o esfacelamento das distorções entre campo e cidade, o aumento dos índices de alfabetização, um ensino pragmático, de iniciação e aprendizado nos ditames da técnica como a solução para o atraso.

Acreditamos que se o modelo da educação oscilava, Reissig forneceu uma importante forma de apropriação do pragmatismo americano, que não prescindia do modelo centralizador pela forte mão do Estado, tão difundido também pelos escolanovistas, marca identitária de uma cultura política brasileira, diga-se de passagem. Mas podemos levantar a hipótese que as concepções educativas do argentino foram como a ligadura desses dois modelos aparentemente contraditórios de ensino. Reissig fazia ecoar a necessidade de que os Estados, por sua força política e administrativa, deveriam imprimir uma marca ao ensino, da efetiva universalização para as crianças, jovens e adultos, sobretudo, a partir de uma concepção da técnica como o grande fator de modificação do ambiente, razão de ser da sociabilidade e da civilização, ponto de partida para que o homem transforme o meio e atinja os tão sonhados indicadores do progresso e de “salvação” da nação. Não bastava centralizar, a *tecnologização* do discurso educativo significava operar mudanças no educando, não é apenas a mera instrumentalização profissional, mas que no cotidiano os sujeitos pudessem transformar de forma perene as suas vidas. A técnica é, assim, responsável por mudanças de hábitos sanitários, na consciência de como seriam feitas as construções, no melhoramento do ambiente, do cultivo etc.

Em um de seus livros, publicado no ano em que o segundo *Manifesto* dos escolanovistas veio a lume, Reissig (1959) desenvolve a tese da interligação entre o ambiente e a técnica. Numa análise que mistura concepções neolamarckistas de interação entre o homem e o ambiente, o educador faz uma ode à relação homem/técnica/ambiente:

Admitido o ambiente como fator de vital significação no processo educativo, inicia-se uma nova fase na concepção e desenvolvimento deste. Começa-se a observar que tudo o que existe é interdependente e circunstancial: que todas as normas se modificam constantemente e perecem; que a troca e a interação são o modo natural da vida; que o indivíduo e o ambiente exercem influências recíprocas; que nada é estável; que tudo vive em estado de processo. (REISSIG, 1959, p. 7).

A técnica é entendida como uma questão importante de melhoramento e bem-estar para o homem. O processo educativo é visto por Reissig de forma quase axiomática: educar é estimular a técnica. Podemos inferir que o escritor argentino elabora, assim, um momento de paroxismo do discurso *tecnologicizante* na educação. Para além das matizes pragmáticas das suas ideias, Reissig pondera que a valorização da técnica, no processo educativo, não apenas garante o melhoramento da vida cotidiana do homem, da economia, mas é no contexto de desigualdade da América Latina que ela se torna o passaporte para uma sociedade democrática.

Os conceitos de ciência, técnica e tecnologia estão carregados de especificidades, com diferenciações importantes para o historiador. Mas, neste caso, cabe dizer que Reissig utiliza-os como termos aproximados. Tais noções constituem, no ideário do educador, a base do projeto de transformação social que deve estar presente desde os primeiros anos da vida escolar, mas que também deve ser estimulada no povo do campo, que não teve a educação formal. A técnica é entendida como um fator de união entre os círculos educativos oficiais da escola e de um projeto maior ainda, que quer inserir o homem do campo de uma forma que ele veja sentido no conhecimento escolar, que ele se sinta impelido, envolvido, atraído. A técnica pode ser, assim, um grande instrumento no combate às defasagens apresentadas.

Interessante como Reissig (1959) trabalha com toda uma construção imagética da ciência na época, para dar força ao seu argumento. A tecnologia é celebrada com facetas dramáticas, epopeicas, no sentido da transformação que ela opera na vida do homem:

Estamos em uma era tecnológica e, portanto, em plena era do homem. É bem possível que nunca mais volte a apresentar-se uma conjuntura como a atual para o lançamento do homem à maior das suas aventuras. Não foi o *sputinik* o projétil lançado e colocado em uma órbita, mas o homem é que foi posto em uma nova órbita. [...] As audaciosas expedições marítimas que dilataram o mundo – verdadeiras façanhas para a sua época – aparecem-nos hoje como divertimentos de pessoas que brincam num batel, quando comparadas com o que o homem descobre e conquista no mar imenso do espaço. [...] Mas, eis que “a caixa do mistério” se desvanece ante a insondável capacidade de conhecimento do homem. A inteligência humana liberta-se das suas últimas vacilações e preconceitos e sai de todo à luz. (REISSIG, 1959, p. 9-10).

Ao longo do texto, Reissig (1959) faz uma série de relações com estudos no campo da Biologia, da Genética, para afirmar que se o homem não pode “controlar ou modificar a sua constituição genética”, ele pode “controlar e modificar seu ambiente” (p. 21). Critica os modelos de uma educação moral pouco dedicada ao desenvolvimento do homem, sem deixar de refutar as noções do empirismo na pedagogia, que remontariam a John Locke e à concepção do educando como “tábula rasa”.

A função do homem seria substituir o meio natural pelo meio técnico e cultural. Ao longo do tempo, a técnica dotou-se de uma tal importância que ela deveria ser entendida como um “patrimônio cultural”. Nesse sentido, a noção de tecnologia de Reissig (1959) se sofisticou e vai para além da mera instrumentalização mecânica, a comunicação e a linguagem também se constituem como técnica:

A evolução humana não ficou, assim, interrompida, nem em perigo, pois a cultura tornou-se depositária de todos os símbolos e concepções de sucessivas acumulações tecnológicas, comunicando-o, transmitindo-o de uma geração a outra. A cultura desenvolve-se e evolui graças à comunicação, na qual **a linguagem desempenha um papel decisivo, devido ao seu alto grau de elaboração técnica.** (REISSIG, 1959, p. 44) (grifo meu).

Em suma, a concepção de técnica de Reissig é democrática e popular no sentido de ir para além do espaço formal de educação – a escola –, embora tenha, aí, o seu ponto de convergência. Ao final do livro, o educador deixa claro o seu projeto e seu discurso de uma popularização do ensino assentada na criação de um sistema que valorize a perspectiva da técnica como substância catalisadora da universalização, laicização e democratização do ensino. Não por acaso, elementos que constituem os pilares do movimento escolanovista brasileiro. Ao recuperar o século XIX, o educador tenta deixar evidente que

o acesso das classes populares a todos os graus de ensino, do primário ao superior, marca o advento de uma nova era no sistema escolar público. Na segunda metade do século XIX, nos países que se distinguiram por alcançar altos níveis de progresso econômico e social, o acesso da classe média àqueles graus de ensino significou uma transformação na direção política dos Estados modernos. (REISSIG, 1959, p. 66)

Na obra *Problemas Educativos de América Latina*, Reissig (1963) analisa a educação latino-americana. Em um texto curto, de linguagem fluida, o educador faz um diagnóstico criterioso do ensino e suas deficiências. Muitas estatísticas são utilizadas como forma de sustentar o argumento de que a educação nesse território precisava passar por uma transformação. Em nove capítulos¹⁷ há um tom que mistura a informação e a prescrição de um projeto, que se mantém na ideia da técnica como a grande salvação. O prefácio mostra o tom contundente da análise

A América Latina não está ansiosa nem necessitada, por agora, de mais ideias educativas, pois as tem em abundância, nem tampouco de mais teóricos da educação, pois abundam. Ao contrário, necessita de criadores e fabricantes de bons sistemas escolares, pois os atuais não funcionam de forma apropriada, falham. (tradução livre)¹⁸.

E, ao fazer referência ao diagnóstico que vai apresentar, Reissig (1963) pondera ao leitor:

O exame que aqui se faz da situação escolar na América Latina mostra suas deficiências principais: analfabetismo, matrícula baixa, alta e precoce, evasão escolar, insuficiência de escolas, professores e recursos; e, como situação de fundo, uma vida rural atrasada, fonte inesgotável de miséria e ignorância, e um sistema econômico, social e político que faz da escola uma instituição que na prática funciona para minorias.

¹⁷ São eles: *La función principal de la escuela, La situación escolar, Costo de la educación, Preparación para El desarrollo económico, La escuela y el trabajo, La estructura económica y social y la escuela, La educación de la comunidad, El rendimiento de la escuela, Ciclo económico-educativo e La urbe*.

¹⁸ América latina no está ansiosa ni necesitada, por ahora, de más ideas educativas, pues las tiene a granel, ni tampoco de más teóricos de la educación, pues abundan. En cambio, necesita grandes creadores y fabricantes de buenos sistemas escolares, pues los actuales no funcionan en forma apropiada; fallan. (REISSIG, 1963, p. 7).

A escola é, todavia, para muitos, um passatempo, uma forma de adquirir conhecimentos para ganhar posições sociais, mas sem um objetivo comum e fundamental, como, por exemplo, o de contribuir a dar a um país uma situação econômica e social melhor que a que pode ser alcançada com uma população inexperiente e composta de analfabetos. (tradução livre)¹⁹.

Ao longo do texto, é feita uma série referências a estudiosos da educação, alguns deles a partir da própria publicação da qual ele era diretor – *La Educación*. Mas, uma delas chama atenção pelo fato de o autor citar um dos principais ícones do movimento escolanovista do Brasil, Anísio Teixeira: “A educação – diz Anísio Teixeira – não é um processo de formação e aperfeiçoamento do homem, mas um processo econômico de desenvolvimento do capital humano e da sociedade” (tradução livre)²⁰. O texto e que ele faz referência foi retirado da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, um dos fóruns privilegiados dos intelectuais pioneiros da Escola Nova no Brasil.

Como argumentamos, o momento símbolo da mobilidade intelectual de Reissig é o *Manifiesto* de 1959, em que ele é citado e referenciado. O que, de certa forma, sintetiza um pouco de uma trajetória, desde os anos 1940, de confluência com uma geração de intelectuais brasileiros que se propôs a pensar um projeto de nação e de reforma educativa:

E aqui ferimos um ponto que é da maior importância, sobre o qual nos temos detido muitas vezes e escreveu Luis Reissig uma página excelente, em que analisa a técnica, como fator revolucionário na educação. **O fato de, na apreciação desses problemas, coincidirem com frequência os pontos de vista de pensadores e educadores de países diferentes, é um dos sinais mais característicos da semelhança que apresentam, na civilização industrial, as situações concretas que ela vem criando por toda a parte e que impelem às mesmas reflexões. [...] A era tecnológica marca a fim do processo de ensino para a adaptação e o começo do processo de ensino para a evolução do homem e de seu universo, partindo de condições técnicas criadas exclusivamente por ele.** Já não deve preocupar tanto o homem (as palavras ainda são de Reissig) o tipo do ambiente em que esteja vivendo, para ajustar a este o seu sistema de ensino, embora deva

¹⁹ El examen que aquí se hace de la situación escolar en América latina muestra sus deficiencias principales: analfabetismo, matriculación baja, deserción temprana y alta, insuficiencia de escuelas, de maestros y recursos; y como situación de fondo, una vida rural atrasada, fuente inagotable de miseria e ignorancia, y un sistema económico, social y político que hace de la escuela una institución que en la práctica funciona para minorías.

La escuela es todavía, para muchos, un pasatiempo, una forma de adquirir conocimientos para ganar posiciones sociales, pero sin un objetivo común y fundamental, como por ejemplo, el de contribuir a dar a un país una situación económica y social mejor que la que puede lograrse con una población inexperta o compuesta de analfabetos. (REISSIG, 1963, p. 8-9).

²⁰ La educación – dice Anísio Teixeira – no es un proceso de formación y perfeccionamiento del hombre, sino un proceso económico de desarrollo del capital humano de la sociedad. (Ibid., p. 48)

relacionar ambos, pois está em caminho de mudar radicalmente toda a classe de condições que sejam dadas. [...] Daí, a necessidade de uma preparação científica e técnica que habilitará as gerações novas a se servirem, com eficácia e em escala cada vez maiores, de todos os instrumentos e recursos de que as armou a civilização atual. (Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados, 1959, p. 93-94) (grifo meu).

O *Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados* reflete não apenas a mobilização de figuras vinculadas à educação, mas é efetivamente um documento de um grupo da intelectualidade, o que se percebe pela lista dos seus 161 signatários. Passados 25 anos do manifesto de 1932, as ideias são atualizadas frente aos desafios da sociedade brasileira, com o processo de urbanização, industrialização e os movimentos migratórios que caracterizam o período. De forma geral, o texto está organizado em algumas temáticas. A primeira delas é o objetivo do documento, “mais realista e positivo”, de defesa contundente da “educação democrática e progressista”. As motivações de Azevedo e dos escolanovistas têm relação com o próprio diagnóstico que o manifesto faz: o índice alarmante de analfabetismo (ultrapassava 50% da população geral), das comissões de professores que não conseguiram iniciar suas discussões e das falhas que não prepararam o sistema de ensino para a expansão. Do ponto de vista da História Intelectual, o manifesto ganha força por explicitar o posicionamento em torno de um projeto (de desenvolvimento) e de um valor universal (a ideia de democracia), mas é também o resultado de uma contenda pública do momento. Havia uma forte investida de setores ditos liberais contra o ensino público, o “período de hibernação” foi marcado pela presença de figuras no espaço público, tal como Carlos Lacerda, que defendiam o ensino ministrado sobretudo em entidades privadas, sem fiscalização do Estado, mas com a prerrogativa de que este subvencionasse as instituições particulares. O manifesto é definidor de um novo momento histórico e de novas demandas da educação, frente a certa inação, mas ele é, sem dúvida, a exacerbação da atividade intelectual na cena pública diante de uma questão de interesse geral. O documento carrega esse sentido e esse papel histórico auto-atribuído da atividade intelectual, tal como quando ressalta a importância da reação dos intelectuais às reformas com mesmo sentido em países como a Itália e a França. Além de uma argumentação contrária a essa concepção, o texto reafirma o ensino público como uma “conquista moderna”, parte da agenda de diversos intelectuais e movimentos pelo mundo.

Reissig é arrolado na contenda brasileira na parte final do texto, em que se define o que seria a “educação liberal e democrática” – universal, obrigatória, gratuita em todos os graus e integral – que constitui a base do manifesto. Tais valores são também atualizados com a necessidade da “emancipação econômica” como projeto nacional. Para isso, a visão de uma revolução pela técnica, base do pensamento reissigiano é tomada como principal referência. A técnica, como fator revolucionário na “era tecnológica”, é parte constituinte dessa educação democrática e progressista. É assim que o argentino é referenciado, no fechamento do manifesto:

na justa observação de Reissig, ‘a maior revolução educacional de todos os tempos, porque será a primeira expressão popular da capacidade da maioria para administrar, organizar e governar, como só agora tem podido fazê-lo as elites’ (Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados, 1959, p. 95)

Para além das citações, a presença de Reissig é resultado de um constante diálogo, de visita ao Brasil, de intercâmbios com a presença de intelectuais brasileiros no CLES e na revista *La Educación*, citações recíprocas em obras, enfim, de diversos contatos. No sentido do conteúdo do texto e do seu papel na argumentação dos escolanovistas, o trecho deixa explícito de que forma as ideias do argentino ressoaram por aqui, como ele oferece uma ligadura ao projeto reformista quando considera a técnica como “fator revolucionário da educação”, dos processos de ajustamento do ensino e de reformas que levem em conta a relação homem-meio, de um discurso *tecnicizante* como elemento de união do projeto de transformação da educação dos intelectuais brasileiros: centralista e pela mão do Estado, mas de feições pragmáticas, de “preparação científica e técnica”.

Numa carta dirigida a Azevedo, é possível perceber a forma com que Reissig recebeu a citação de seu nome no *Manifesto* de 1959, além demonstrar como a atuação militante dos escolanovistas se expandiu junto aos nossos vizinhos:

Há anos que o conheço através de sua obra e da boa influência que ela tem tido na formação do professorado da América, ao proporcionar uma boa base sociológica para seu trabalho educativo. **Ultimamente, tenho lido o manifesto que você redigiu para que em seu país se fortaleça a consciência de uma grave situação que foi criada no ensino nacional, que foi subscrito por você e também por muitos brasileiros de grande prestígio e valor. Creio que suas palavras claras e valentes foram ouvidas com proveito e respeito. Várias revistas do continente têm reproduzido o texto e suas assinaturas.** Oxalá que isto sirva para que nesses países se consolide uma atitude semelhante àquela que sustentam vocês, pois a situação de toda a América Latina se assemelha à do Brasil.

Quando passar por São Paulo em minha viagem à Argentina, vou parar em São Paulo e será um prazer fazer-lhe uma visita.

Quero também dizer-lhe que me sinto muito honrado pela citação que você fez no manifesto do meu trabalho sobre o ciclo rural e o ciclo industrial na educação, que publiquei na revista *La Educación da União Panamericana*: e me alegra que tenha coincidido com o pensamento de vocês. (tradução livre) (grifo meu)²¹.

²¹ Hace años que lo conozco a través de su obra y de la buena influencia que ésta ha tenido en la formación del profesorado de su país y de América, al proporcionarle a éste una buena base sociológica para su labor educativa. **Últimamente he leído el manifesto que usted redactó para que en su país se fortaleciera la conciencia de una grave situación que se le creaba a la enseñanza nacional, que fue suscripto además de usted por muchos brasileños de gran prestigio y valor. Creo que sus palabras claras y valientes han sido escuchadas con**

A mobilidade intelectual de Reissig, as mediações e a aproximação geracional podem ser vistas, também, por uma série de correspondências com os brasileiros²². Como secretário do CLES e atuante nos círculos de debate de Buenos Aires, estabeleceu contato com figuras como Caio Prado Júnior, Mário de Andrade, Newton Freitas e o próprio Fernando Azevedo, entre outros.

Em carta, o advogado Norberto A. Frontini (1899-1985) faz o contato entre Prado Júnior e Reissig, a respeito de uma conferência do intelectual brasileiro na Argentina. Procuravam uma melhor data para realização, que depois também aconteceria em Montevideú:

Respondo com três dias de atraso sua carta, que coloco para conhecimento de Reissig. Prometeu Reissig escrever-lhe em seguida e tem você em suas mãos sua carta em que aconselha vir na segunda quinzena de novembro. Há de se considerar que em dezembro as pessoas começam a abandonar a cidade à procura de entretenimento no verão. Da minha parte e para ele, para maior sucesso de suas conferências considero mais conveniente que as conferências comecem, digamos, em 20 de novembro. Escreva-nos em seguida, **seja para mim ou Reissig, comunicando-nos sobre sua decisão e remetendo o programa temático do curso**. Creio que o curso poderá se repetir em Montevideú para o qual falará apenas entre nós (tradução livre) (grifo meu)²³.

Podemos inferir que essa condição de secretário do CLES proporcionava a Luis Reissig uma situação privilegiada, pois, no uso de suas atribuições, ele desempenhava o papel de colocar o Colégio em contato com o que acontecia com seus países vizinhos, mais que isso, ele assumia o papel de estabelecer pontes, realizar convites de palestras, ou seja, mantinha-se em contato direto com alguns intelectuais brasileiros, suas ideias e suas obras.

provecho y respeto. Varias revistas del Continente han reproducido el texto y sus firmas. Ojalá que esto sirva para que en esos países se consolide una actitud semejante a la que sostienen ustedes, pues la situación de la educación en toda América Latina se asemeja a la del Brasil.

Quiero también decirle que me siento muy honrado por la cita que usted hace en el Manifiesto de mi trabajo sobre el ciclo rural y el ciclo industrial en la educación, que publiqué en la revista La Educación de la Unión Panamericana: y me alegra que haya coincidido con el pensamiento de ustedes.

Quando passe por San Pablo en mi viaje de este año a la Argentina, me detendré en San Pablo y me será entonces grato hacerle una visita (Carta de Reissig a Azevedo, de 2 de fevereiro de 1969) (grifo meu). FA-CP-CX26,47 (IEB, Acervo Fernando Azevedo)

²² As correspondências analisadas são provenientes do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da USP, acervos Caio Prado Júnior, Fernando Azevedo e Mário de Andrade.

²³ Contesto con tres días de retraso su carta que al momento puse en conocimiento de Reissig. Prometió Reissig escribirle en seguida y de seguro tiene usted en sus manos su carta en la que le aconseja venir en la segunda quincena de noviembre. Es muy de tener en cuenta esta circunstancia pues en el mes de diciembre les gentes comienzan a abandonar la ciudad en procura de ocios veraniegos. – Por mi parte y para el mayor éxito de sus conferencias considero mas convenientes que ~~las conferencias~~ [riscado à caneta] comiencen – digamos – el 20 de noviembre. Escribanos pues en seguida – **ya sea a Reissig o a mi – comunicándonos su decisión y remitiendo el programa o temario del curso**. Creio que el curso podrá repetirlo en Montevideo para lo cual hablaremos apenas esté usted entre nosotros (Carta de Norberto A. Frontini a Caio Prado Júnior, de 2 de outubro de 1944) (grifo meu). CPJ-CP-FRo004a (IEB, Acervo Caio Prado Júnior)

Em carta de 1943, Reissig anunciou a Mário de Andrade que faria uma viagem ao Brasil, além de mostrar interesse pelos cursos ofertados pelo escritor brasileiro, o que denota que sua mobilidade significou a presença efetiva em território brasileiro, o que também indicaria certa sociabilidade²⁴: “Em 28 de janeiro corrente estarei de volta a São Paulo. Permanecerei somente até o dia 29. Tenho muito interesse em conversar você sobre o programa do seu curso sobre o “Retrato Folclórico do povo brasileiro” (tradução livre)²⁵.

Em outra correspondência, dessa vez assinada por Newton Freitas²⁶, fala-se da vontade de que Mario de Andrade também fosse a Buenos Aires para ofertar um curso e uma conferência:

Baudizzone (deveria escrever-Baudizzone e eu) estamos trabalhando junto ao Reissig para V. dar aqui um curso sobre folklóre e uma conferencia. Tudo pago. Você viria de avião e assim não perderia muitos dias. Estamos trabalhando o caso, nada ha ainda em concreto, mas gostaria de saber quaes ás suas disposições. (Carta de Newton Freitas a Mário de Andrade, de 29 de setembro [s. ano])²⁷

As correspondências trazem à tona os conceitos da História Intelectual citados anteriormente, como o de geração, elites culturais e mediação, e demonstram como esse aporte teórico ganha força quando pensamos as múltiplas conexões estabelecidas por Reissig. Mais que uma figura vinculada aos círculos educativos, é importante destacar como ele dialogou, transitou e, por sua condição de intelectual e legitimidade institucional, fez com que esses sujeitos também circulassem por terras argentinas. Figuras como Prado Júnior e Mário de Andrade, contingenciados historicamente, fazem parte de um momento muito próprio do Brasil, de um esforço intelectual de desvendar a cultura brasileira, a noção de brasilidade, de definição da nação. Diga-se de passagem, uma situação sociopolítica em que parte da intelectualidade estabelecia uma parceria com o Estado, no interior do ímpeto desenvolvimentista. Melhor terreno para sementes e conexões não havia.

O contato com Fernando Azevedo tem sua intensidade demonstrada pelas correspondências, notadamente nos anos 1960, após a publicação do segundo *Manifesto*. O fluxo de ideias e pessoas pode ser expresso no documento abaixo. Reissig transitava pela pauta dos escolanovistas, assim como os trabalhos dos intelectuais brasileiros também circulava por lá:

²⁴ Optamos pelo termo mobilidade por considerá-lo mais apropriado ao objetivo aqui, que é pensar como as ideias e os intelectuais podem se mover, no tempo e no espaço, de forma sincrônica e diacrônica. Apesar de considerarmos que houve uma sociabilidade efetiva entre o argentino e os brasileiros.

²⁵ El 28 de Enero corriente estaré de vuelta en San Pablo. Permaneceré allí hasta el 29 solamente. Tengo mucho interés en conversar con vd. sobre el programa de su curso sobre “Retrato Folklórico del pueblo brasileño” (Carta de Reissig a Mário de Andrade, de 20 de janeiro de 1943). MA-C-CPL,6093 (IEB, Acervo Mário de Andrade)

²⁶ A carta é assinada por apenas Newton. Trata-se de Newton Freitas (1909-1996), escritor e adido cultural, que trabalhou no Ministério das Relações Exteriores da Bélgica, Inglaterra, México, Argélia, França e Espanha. À época do Estado Novo, ele foi obrigado a deixar o país acompanhado de sua esposa, a escritora Lídia Besouchet (1908-1997), que é citada ao final do documento (“Lídia agradece a ‘gauchada’ de sondagem na Brasileira”), onde juntos passaram um grande período na Argentina, onde provavelmente contribuíram para o mobilidade intelectual entre Brasil e Argentina e para o contato com a figura de Reissig.

²⁷ MA-C-CPL, 3157 (IEB, Acervo Mário de Andrade)

Há poucos dias recebi seu presente valioso com os três tomos de “A Cultura Brasileira”, que me disponho a ler com muito agrado e interesse, pois estou seguro que são peças marcantes da sua grande obra cultural e educativa, que tem deixado profunda marca nas letras e nas ciências sociais educativas da América Latina.

Foi um imenso prazer ter-lhe conhecido pessoalmente. (tradução livre)²⁸.

A obra *A cultura brasileira*, publicada em 1944, pode ser vista não apenas por seu papel na história da educação brasileira, mas por mostrar os vínculos entre uma figura intelectual da envergadura de Azevedo e o poder instituído, sobretudo no contexto do Estado Novo varguista (XAVIER, 1998).

No que se refere ao desenvolvimentismo e à educação como um fator atrelado a ele, haja vista a contribuição de um grupo de intelectuais em torno disso, a documentação também sinaliza em torno da questão. Na carta abaixo, é possível notar o interesse de Reissig em discutir a relação entre educação e o desenvolvimento econômico e social, em que a contribuição de Azevedo se daria a partir de uma perspectiva do ensino sociologia:

Estou preparando um número da revista *La Educación* sobre o tema “Educação e Desenvolvimento Econômico e Social” e desejaria que escrevesse um artigo para este número sobre o estado atual do ensino da sociologia na escola secundária e na universidade, ou em ambas, na América Latina, ou se preferir, no Brasil, e das mudanças que deveriam ser feitas no ensino para proporcionar aos estudantes uma boa preparação em sociologia que os permita enfrentar e interpretar as mudanças econômicas e sociais da nossa época. (tradução livre)²⁹.

Similitudes históricas, intencionalidades discursivas e de projetos tornaram os laços intelectuais cada vez mais fortes.

²⁸ Hace pocos días recibí su valioso obsequio de los tres tomos de “A Cultura Brasileira”, que me dispongo a leer con mucho agrado e interés, pues estoy seguro de que son piezas sobresalientes de su gran obra cultural y educativa, que ha dejado ya profunda huella en las letras y las ciencias sociales-educativas de América Latina.

Fue un inmenso placer para mí haberle conocido personalmente.

Quiero, por ahora, darle cuenta del recibo de sus tres magníficos tomos y enviarle un fuerte y afectuoso abrazo de amigo (Carta de Reissig a Azevedo, de 13 de julho de 1961)

²⁹ Estoy preparando un número de la revista LA EDUCACION sobre el tema “Educación y Desarrollo Económico y Social” y desearía que escribiera un artículo para este número sobre el estado actual de la enseñanza de la sociología en la escuela secundaria y en la universidad – o en una de las dos – de América Latina, o si prefiere, del Brasil, y de los cambios que habría que hacer en esa enseñanza para proporcionar a los estudiantes una buena preparación en sociología que les permita afrontar e interpretar mejor los cambios económicos y sociales de nuestra época (Carta de Reissig a Fernando Azevedo, de 13 de Julho de 1961). FA-CP-Cx26,49, ARQUIVO FERNANDO AZEVEDO, Correspondência de 13 de julho de 1961.

Considerações Finais

No âmbito de vários grupos, pesquisas e profissionais, no veio da história da educação no Brasil, interessados em pensar de forma concomitante a história do ensino técnico e tecnológico, o trabalho vem tentar contribuir para a problematização em torno do papel dos intelectuais e de como esse olhar pode oferecer possibilidades de interseções históricas com nossos vizinhos argentinos.

Escolanovistas e Luis Reissig formam uma rede de mobilidade e sociabilidade intelectual que é importante na construção imagética em torno do ensino técnico.

A circulação intelectual vista no texto é resultado de uma ressignificação das ideias pedagógicas do argentino, adaptadas ao contexto brasileiro de apropriação da ideia do homem subdesenvolvido e dos ímpetus desenvolvimentistas. No campo educacional, pode-se falar, ainda, da iminência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, e da tentativa desses setores de colocar seu projeto de educação em prática. Daí, o arrolamento e o chamamento de figuras como Reissig, por seu capital simbólico na Argentina e no continente americano.

A História Intelectual apresentou-se como aporte da análise das relações entre Brasil e Argentina retratadas aqui, no sentido de ampliar o espectro de atuação das figuras analisadas, pensar no nascimento da figura do intelectual, sua autopromoção como porta-voz de um projeto, sua capacidade mediar, agenciar, tecer redes de sociabilidade. Observamos a iniciativa consonante de uma geração preocupada em pensar seus países, sua cultura, projetos de desenvolvimento, e colocá-los em trânsito com outras realidades e similitudes históricas.

Por último, o texto abriu com uma tentativa de problematização a partir do tempo presente, e é dessa forma que também se pretende finalizar, ou melhor, suscitar apontamentos.

Atualmente, na própria historiografia dos intelectuais, há um intenso debate em torno do desaparecimento a figura do intelectual, aos moldes de Voltaire, Sartre, Rousseau etc. De sua capacidade de encampar um projeto, um valor universal, de contestar, contrariar, de suscitar o debate, de ser um para-raios de uma contenda maior de interesse público, assumindo o ônus e o ônus disso. Após 1989 e da fabricação do consenso neoliberal, muito se fala da falência desse tipo de intelectual e da sua substituição por um tipo midiático sucumbido ao status quo, seria o desaparecimento e a “destituição dos intelectuais” (ZARKA, 2010).

Para a discussão que se faz aqui, cremos ser importante retomar esse papel de figuras que se preocuparam com um projeto universalista e democrático de educação, para o Brasil e para a América Latina.

Reissig abordou de forma reiterada a ideia de que a educação técnica não se constituía, por si, como fator de mudança. A técnica seria imprescindível como princípio educativo, pois ela dá sentido ao ato de educar e aprender. Porém, em um meio de condições depauperadas e de ausência do Estado, ela seria inócua. Ela não caminha sozinha; ela não é o fim, mas um meio para alcançar o desenvolvimento.

Figuras como Luis Reissig, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo fazem parte de uma plêiade de sujeitos que se esforçaram em pensar a educação para todos, “democrática e progressista”, mas em condições de superação e emancipação da pobreza.

O ensino técnico esteve presente nos últimos anos no Brasil com contornos de intensidade na pauta política, seja por meio do Pronatec ou da “ifetização”³⁰ de diversas instituições. Mas as angústias desses intelectuais permanecem vívidas. É papel da intelectualidade manter-se atenta aos referenciais históricos como forma de garantir que o discurso da revolução e do desenvolvimento para progresso, com base na educação e no ensino técnico, não seja desconectado de sua concretude, desatrelado das contradições econômicas históricas brasileiras: da permanência de uma educação para elite e uma outra empurrada a iniciativas imediatistas, focalizadas, para os pobres. É nisso que está assentado o compromisso com uma educação democrática em seu sentido pleno, e é papel da intelectualidade apontar qualquer tipo de esterilidade discursiva que retire o ensino público desse horizonte.

Fontes

Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo:

- . Acervo Caio Prado Júnior
- . Acervo Fernando Azevedo
- . Acervo Mário de Andrade

Referências

- ALTAMIRANO, Carlos. *Para um programa de História Intelectual y otros ensayos*. Buenos Ayres: Siglo XXI, 2005.
- ALTAMIRANO, Carlos. *Intelectuales. Notas de Investigación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2006.
- ALTAMIRANO, Carlos. *Historia de los intelectuales em América Latina* (org.). Buenos Aires: Katz Editores, 2008.
- BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- BOMENY, Helena. *Os intelectuais da Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- CARLI, Sandra; OLIVEIRA, Bernardo J. Reformas para modernizar a universidade: as visões de Risieri Frondizi e Anísio Teixeira. In: VIDAL, G. Diana; SCOLANI, Adrián (orgs.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- CHARLE, Christophe. *Naissance des “intellectuels”*. 1880-1900. Paris: Éditions de Minuit, 1990.
- DE LUCA, Tania Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: Fundação Ediora da UNESP, 1999.
- GOULEMOT, Jean M. *Adieu les Philosophes. Que reste-t-il des Lumières?* Paris: Seuil, 2001.

³⁰ Em 2008, diversos Centros Federais de Educação Tecnológica no Brasil transformaram-se em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e outros foram criados nesse modelo.

HOCHMAN, Gilberto; LIMA, Nísia Trindade. Condenado pela Raça, absolvido pela Medicina: O Brasil descoberto pelo Movimento Sanitarista da Primeira República. In MAIO, Marcos Chor(org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

HORTA, José Silvério Baia Horta. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In: GOMES, Angela de Castro. *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

LIMA, Marcelo. Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 73-91, mai./ago. 2012.

LUIS REISSIG. *Quién es Quén en la Argentina*. Buenos Aires: Kraft, 1955. Disponível em: [<http://www.archive.org/stream/quienesquienenl00quiegoog#page/n111/mode/2up>], acesso em 15 jun. de 2011.

Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: [<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>], acesso em 31 Jan. de 2015.

NEIBURG, Federico. *Os intelectuais e a invenção do peronismo: estudos de antropologia social e cultura*. São Paulo: Edusp, 1997.

REISSIG, Luis. *Educación para la Vida Nacional*. Buenos Aires: Losada, 1946.

REISSIG, Luis. *La Educación del Pueblo*. Buenos Aires: Losada, 1952.

REISSIG, Luis. *A era tecnológica e a educação: o homem, a técnica, o ambiente*. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); Ministério da Educação e Cultura, 1959.

REISSIG, Luis. *Educación y Desarrollo Económico*. Buenos Aires: Losada, 1961.

REISSIG, Luis. *Problemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1963.

SIRINELLI, Jean François. A geração. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

SIRINELLI, Jean François. Les Élités Culturelles. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean François. *Pour une Histoire Culturelle*. Paris: Seuil, 1997.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

VIDAL, G. Diana; SCOLANI, Adrián (orgs.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, v. 39, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>], acesso em 30 jan. de 2015.

XAVIER, Libânia Nacif. Retrato de corpo inteiro do Brasil: a cultura brasileira por Fernando de Azevedo. *Revista da Faculdade de Educação - USP*, São Paulo, v. 1, n.jan/jun, p. 70-86, 1998.

ZARKA, Yves Charle. *La Destitution des Intellectuals*. Paris: PUF, 2010.