

ARTIGO

POLÍTICA, EDUCAÇÃO E LIVROS:

DISPUTAS DISCURSIVAS PELA ESCOLA PÚBLICA NA SÉRIE ATUALIDADES PEDAGÓGICAS (1931-1977)

ELVIS PATRIK KATZ

Historiador. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atualmente, é professor na Escola Estadual de Ensino Médio Getúlio Vargas (Fontoura Xavier, RS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6050-214X>

MARIA STEPHANOU

Historiadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atua como Docente Convidada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS na linha de pesquisa História, Memória e Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9105-4949>

RESUMO: Desde o início dos anos 1930, grande número de impressos discutiu a política educacional brasileira, com destaque para a série Atualidades Pedagógicas, da Companhia Editora Nacional (CEN). O presente artigo analisa como obras dessa série envolveram-se em disputas pela definição do papel da escola pública, ao longo do tempo. Enfocam-se Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que somam oito livros publicados sobre Política Educacional. Tal investigação se fundamenta na história do livro, de Roger Chartier, e nas contribuições teóricas de Paul Veyne e Michel de Certeau, apontando para a relevância da circulação discursiva por meio de impressos sobre educação.

PALAVRAS-CHAVE: política educacional; escola pública; Atualidades Pedagógicas.

POLITICS, EDUCATION AND BOOKS: DISCURSIVE DISPUTES OVER PUBLIC SCHOOLS IN THE ATUALIDADES PEDAGÓGICAS SERIES (1931-1977)

ABSTRACT: Since the early 1930s, a large number of printed materials have discussed Brazilian educational policy, with particular emphasis on the Atualidades Pedagógicas series by Companhia Editora Nacional (CEN). This article analyzes how works from this series have engaged in disputes over defining the role of public schools over time. The focus is on Fernando de Azevedo and Anísio Teixeira, who together published eight books on Educational Policy. This investigation is based on Roger Chartier's history of the book and the theoretical contributions of Paul Veyne and Michel de Certeau, highlighting the relevance of discursive circulation through printed materials on education.

KEYWORDS: educational policy; public school; Atualidades Pedagógicas.

DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2026v85p209-237>

Recebido em: 30/03/2025

Aprovado em: 08/07/2025



Considerações iniciais

Em 1931, Fernando de Azevedo lançou *Novos caminhos e novos fins*, a primeira obra da série Atualidades Pedagógicas, da Companhia Editora Nacional (CEN). No ano seguinte, reportagem de *O Estado de S. Paulo* classificou a obra como “livro utilíssimo, indispensável para a compreensão do problema educacional” e “a mais completa synthese que já se escreveu sobre os fins, os fundamentos e processos da educação nova” (1932, p. 17). Era o momento inaugural de uma série que perduraria até os anos 80, com mais de 150 títulos publicados. Com impressos sobre Psicologia, Biologia, Pedagogia, Sociologia e Filosofia educacionais, entre outros (Toledo, 2020), foram também editadas reflexões sobre Política Educacional, sendo cinco de autoria de um dos diretores da coleção, Fernando de Azevedo, enquanto outros quatro foram assinados por Anísio Teixeira.¹

Envolveram-se em projetos semelhantes editoras como a Melhoramentos, com a Biblioteca de Educação, de Lourenço Filho, a Editora F. Briguet, com a Coleção Pedagógica, organizada por Paulo Maranhão, e a Civilização Brasileira, antes de sua venda à Nacional, com a Biblioteca Brasileira de Cultura, de Tristão de Athayde (Silva, 2003). Além de livros didáticos, essas editoras investiram na venda de volumes relacionados à educação, com coleções específicas sobre o tema, bem como obras voltadas para professores. A própria Atualidades Pedagógicas se direcionava para “o professor, o normalista, o acadêmico dos cursos de Pedagogia e Didática, os responsáveis, a qualquer título, pela educação, estudiosos, em geral, da matéria pedagógica” e, ao mesmo tempo, prometia que todos poderiam encontrar, “nessa livraria, recursos para reflexão sôbre o problema fundamental proposto pela atividade educativa, em tôdas as suas formas” (Penna *apud* Teixeira, 1953, p. 238).

Neste artigo, analisamos como as obras sobre Política Educacional de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, publicadas na Atualidades Pedagógicas, produziram representações da escola, inserindo-se assim numa espécie de arena discursiva pela disputa de sentido em torno da

¹ De Fernando de Azevedo, foram analisadas: *Novos caminhos e novos fins* (1931), *A educação e seus problemas* (1936), *Velha e nova política* (1943) e *Seguindo meu caminho* (1946). De Anísio Teixeira, por sua vez, analisaram-se: *Educação para a democracia* (1953), *A educação e a crise brasileira* (1956), *Educação não é privilégio* (1977) e *Educação no Brasil* (1976).

definição do papel da escola pública. Justifica-se tal empreendimento na medida em que essas disputas tiveram impactos nas políticas educacionais vigentes e na subjetividade de profissionais da educação em todo Brasil. Essas considerações, inclusive, somam-se a outras, presentes na tese de doutorado (Katz, 2025) da qual este artigo prossegue algumas das reflexões.

Na sequência, discutimos alguns dos operadores teóricos que guiam a análise e que derivam da relação intrínseca entre história cultural e história do livro, bem como aspectos da tensão entre a escrita e seus prováveis leitores. Em seguida, pontuamos elementos contextuais relevantes e, por fim, descrevemos e interpretamos as representações propriamente ditas presentes nas obras de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, nos livros supracitados, enquanto discutimos os principais argumentos da reflexão tecida no decorrer da investigação.

Delimitações teórico-metodológicas

Para Paul Veyne (2008), a escrita da História não se define como um ato de resgate do passado um dia perdido. Irrecuperável, toda história passa a ser vista como uma fabricação e, em certa medida, uma invenção. Nessa perspectiva, também Roger Chartier adverte que o desafio da história é triplo: “invocar um passado que não mais existe num discurso presente; mostrar a competência do historiador, senhor das fontes; e persuadir o leitor” (Chartier, 2014, p. 58). Assim, não se pode fazer uma história em tempo neutro, a partir de uma realidade desinteressada, e “não há como reencontrar a história intacta, o presente veio degradar o antigo, e os acontecimentos vieram deformar as coisas e os momentos estáveis” (Farge, 2019, p. 121). Sem “pureza de origem” (Farge, 2019), o historiador precisa demonstrar a sua competência como um especialista da documentação, com o conhecimento necessário para explicá-la e interpretá-la perante uma plateia que aguarda seu julgamento. Daí que, por mais completos os indícios, por mais elaborados os métodos, faz-se essencial produzir um efeito de verdade na narrativa, mesmo reconhecendo a “rugosidade” da história (Certeau, 2020).

Como sublinhou Veyne (2011), o conhecimento histórico não se faz espelho da realidade e os estudos a respeito do passado não podem

ultrapassar o limite de serem interpretações feitas com base em indícios restantes no tempo presente. Admitir esse pressuposto fará ver a ação do historiador como “análise das formações históricas ou sociais, até desnudar em sua *singular estranheza*” (Veyne, 2011, p. 23, grifos nossos). Se, como na metáfora de Veyne, mesmo os contemporâneos de uma época estão “encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes” (2011, p. 25), não podem os historiadores almejar explicar o que se passou de uma vez por todas. Para Veyne, como para Clifford Geertz (2008), trata-se de produzir interpretações ao “explicitar a originalidade de uma formação histórica, sem buscar nela o natural e o sensato, de acordo com nossa demasiado humana inclinação para a banalização ao preço do anacronismo” (p. 33) porque “os discursos dos fenômenos são singulares nos dois sentidos da palavra; eles são estranhos e não cabem numa generalidade, cada um deles é o único de sua espécie” (Veyne, 2011, p. 29).

Outro conceito relevante a ser considerado é o de representação, explicitado por Sandra Pesavento como enunciações “expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, tais representações formam como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas” (2003, p. 39). Nesse sentido, as representações são formas culturais através das quais os indivíduos e as sociedades compreendem o mundo. Elas constroem versões sobre a realidade que pautam a própria maneira como essa é percebida. Compreender as coisas assim implica em “eliminar do campo de análise a tradicional clivagem entre real e não real, uma vez que a representação tem a capacidade de se substituir à realidade que representa, construindo o mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem” (Pesavento, 2003, p. 41). Nas palavras de Roger Chartier “(...) a noção de representação não nos afasta nem do real nem do social”, pois considera que essas formas de enunciação “não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é” (Chartier, 2009, p. 51-52). Por isso, estudar as representações é buscar decifrar as formas pelas quais os indivíduos entendem as coisas que representam, percebendo aí também como essas representações fabricam imaginários e mentalidades.

Em síntese, temos que admitir que o historiador seja um sujeito do tempo, um leitor de temporalidades (Chartier, 2009); assim, ele tem de pôr em vigilância suas deduções imediatas, suas hipóteses que parecem evidentes demais. Seus documentos – aquilo que está inscrito nos impressos que ele examina – são enunciações de discursos que se põe a produzir insidiosamente uma determinada verdade, o que se pensou e o que se prescreveu.

Tomar a história desse ponto de vista implica considerar também os conceitos de escrita (autoria) e leitura (recepção). Eles não constituem reflexo ou projeção do real, e a leitura não está subordinada totalmente ao escrito, por mais que alguns textos tenham intenção de convencer os leitores. Uma diferença entre o que está escrito (o que o texto afirma) e o sentido atribuído em sua leitura ocorre porque, ao contrário dos escritores, os leitores são como viajantes, segundo as metáforas de Certeau (2014) e de Manguel (2017). Os leitores perambulam por terrenos estranhos, enquanto a escrita resiste ao tempo produzindo memória ao ser estocada e fundar um lugar. A leitura não se preserva, ela é cambiante, instável, não é proprietária; ela escapa, é de difícil apreensão, mas nunca fortuita (Certeau, 2014). Não é preciso escolher entre leituras determinadas e liberdades absolutas, mas reconhecer uma tensão e um debate entre texto e leitor a ser considerado na equação analítica particular da pesquisa.

Se comunidades de leitores compartilham características comuns, torna-se necessário pensar na comunidade representada pelo *corpus* aqui analisado, pois “(...) toda abordagem plenamente histórica dos textos literários deve romper com a universalização de uma modalidade particular da leitura e, ao contrário, identificar as competências e as práticas próprias a cada comunidade de leitores, os códigos e as convenções próprios a cada gênero” (Chartier, 2007, p. 267). Disso decorre que, inicialmente, ao situar as comunidades para quem os livros da *Atualidades Pedagógicas* foram pensados, uma comunidade leitora imaginada aparece. Haveria ainda os leitores prováveis, os que poderiam ter se interessado por certas obras e submetido às mesmas à leitura. Por fim, os leitores efetivos, poucos, é claro, que talvez deixem nas obras as marcas de suas interações com os textos. Tudo isso para perceber a forma plural que uma comunidade leitora pode assumir. Os editores, livreiros e impressores se interessaram desde cedo por

esses diferentes públicos na tentativa de conhecer os melhores destinatários para suas obras. Algo que tem origem no aspecto comercial do livro, mas que faz pensar na relação entre consumo e recepção das obras.

Laurence Hallewell (2017), ao comentar diversos exemplos de como o mercado livreiro brasileiro tenta capturar seus públicos e formar suas comunidades leitoras, afirma que, independentemente dos preços, tiragem ou custos de produção de uma obra, todas elas têm um teto de vendas que jamais é ultrapassado. Esse fenômeno acontece porque o número de leitores interessados em certos tipos de textos é limitado. A série *Atualidades Pedagógicas* não deixa mentir a esse respeito: seus livros eram organizados por diretores de renome na área, os títulos lançados possuíam capas padronizadas e inúmeras referências internas a outros textos. A intenção era evidente: fazer com que leitores de obras particulares se interessassem em adquirir outros textos da coleção (Toledo, 2020).

Desse modo, entendemos o argumento de Hallewell (2017): a demanda de livros sobre determinados assuntos é limitada porque o público com interesses e expectativas sobre aquele tema é finito. Isso faz perceber que o cenário cultural, ao menos em contextos democráticos, é plural, pois os leitores são eles também diversos. Nessa conjuntura, enquanto leitores, possuímos modos de escolher nossos livros, sem considerar os detalhes de seus conteúdos e baseando-nos num horizonte de expectativas que nos faz conhecer, de antemão, o produto cultural a ser consumido (Goulemot, 2011).

No campo da História da Educação, sobretudo no que se refere aos impressos para professores, a reflexão aqui colocada se faz essencial para pensarmos a educação contemporânea, pois “se conseguíssemos entender como ele[s] lia[m], poderíamos vir a compreender melhor como ele[s] entendia[m] a vida, e, por essa via – a via histórica –, quem sabe chegaríamos a satisfazer uma parte do nosso próprio anseio por um sentido” (Darnton, 1990, p. 172). Compreender, portanto, como profissionais da educação interagiam com os textos postos em circulação em livros sobre educação, especialmente sobre o papel da escola pública, permitirá entender como esses livros contribuíram para constituir subjetividades dos agentes do campo da educação e fomentar práticas relacionadas às políticas públicas visadas.

Educação e Sociedade no Brasil (1931-1977)

No final do século XIX, com a Proclamação da República e suas consequências imediatas no Brasil, registra-se o surgimento de uma série de discursos que visavam intervir na esfera social e de algum modo modificá-la. Em se tratando da educação escolar, mesmo antes da década de 1920, quando as coisas se intensificaram, tornaram-se rastreáveis concepções e práticas que impactaram profundamente as políticas públicas vindouras da área. Importante notar que a educação, nesse período, foi constantemente atravessada pelas questões políticas e debatida por intelectuais interessados em pautas muito mais amplas, tais como a cultura geral do povo, a constituição da cidadania e o desenvolvimento econômico nacional. Alguns desses pensadores, no entanto, começaram a considerar a educação escolar como um elemento essencial ao projeto de progresso e modernização da sociedade brasileira.

Importante ressaltar que não temos como propósito discutir aqui as heranças do período monárquico. Isso porque entendemos que, à época, a educação pública ainda não havia se tornado objeto dos maiores interesses políticos, tal qual ocorreu a partir da República. Podem-se apresentar ao menos dois motivos que justificam essa última definição, segundo Marlos Bessa Mendes da Rocha (2019), e assim entender como a educação paulatinamente passou a ocupar cada vez mais um lugar central na arena política: primeiramente, surge com o novo regime a necessidade de incorporação de toda população à nação; ou seja, aqueles que antes eram considerados súditos, vistos como coadjuvantes da participação política nacional, precisaram, a partir de então, obrigatoriamente participar, escolher, votar. Essa exigência gerou uma constatação que se coloca então como segundo motivo pelo qual a educação começou a se tornar importante: a ideia de que o povo, apesar de suas novas obrigações políticas, era insuficiente para o exercício da cidadania. “A ideia de *insuficiência do povo* aparece, assim, como justificadora de ação política que se faz por ato demiúrgico do agente político, uma vez que não há qualquer legitimidade para além do corpo político” (Rocha, 2019, p. 23, grifo do autor). Ante um conjunto de indivíduos tutelado, o povo torna-se protagonista das mudanças, e então precisa ser preparado para a missão incontornável. Daí a

necessidade da construção de projetos políticos que incorporem a educação como parte do processo de transformação das subjetividades.

À época, a economia brasileira ainda era dependente do café, apesar do surgimento de algumas indústrias têxteis, cujos desdobramentos incluíram a organização dos primeiros sindicatos nos meios urbanos. As classes médias, de modo geral, começaram a tomar partido nas questões políticas, processo que se desenvolveu, sobretudo, entre 1920-1930. Ao mesmo tempo, a última década da Primeira República é marcada por novas ideias políticas e culturais, como o movimento tenentista, a fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB) e a Semana de Arte Moderna de 1922 (Martins, 1990). Num Brasil mais urbano, as próprias oligarquias periféricas também se organizam para encerrar o domínio paulista na política nacional e exigir melhores condições no ensino. Como bem descreveu Hallewell, “o ensino primário (isto é, de massa) e a formação de professores ficavam, como nos Estados Unidos, a cargo de cada estado, muitos dos quais não possuíam os recursos para cumprir suas responsabilidades de forma adequada” (Hallewell, 2017, p. 315).

Entretanto, a entrada no terceiro decênio do século XX não significou apenas a constatação do aumento no número de vagas nas escolas. Especialmente no que se refere à escola primária, passa-se a considerá-la uma etapa fundamental de formação dos indivíduos, porque responsável pela instrução dos alunos e pela regeneração da sociedade. “Os novos padrões que se apresentam, modelam-se a partir do pressuposto de que a escola primária é capaz de regenerar o homem brasileiro e, por esse caminho, regenerar a própria sociedade” (Nagle, 2009, p. 130). Dessa forma, começou a avançar no país a crença de que a educação escolar poderia mudar o *status* cultural e econômico do Brasil. Para além das pistas lançadas por Rocha (2019), as mudanças na cultura educacional ocorridas no final do período oligárquico estiveram ligadas a um verdadeiro caldeirão de ideias que se espalhou em paralelo às bruscas mudanças econômicas e sociais decorrentes das transformações em curso. Nesse contexto, o fortalecimento do nacionalismo através da atuação de diversas ligas e revistas veio a contribuir à produção de discursos que se manifestaram inclusive no mercado editorial de livros didáticos. Além deles, um crescente ideal modernista aliado à potência do tenentismo, que foi interpretado como um

movimento das classes médias pela representação política, fez com que as bases políticas da sociedade agrária vigente fossem fragilizadas. Ao mesmo tempo, o catolicismo reivindicava também a importância dos valores cristãos na educação nacional, enquanto os antecedentes do integralismo começavam a articular ações que, apoiadas num nacionalismo exacerbado, resultariam no apoio ao golpe de 1937 (Costa, 2017).

Quanto ao aspecto educacional, o fenômeno de otimismo pedagógico, descrito por Jorge Nagle (2019), foi uma espécie de entusiasmo pela educação que fazia com que intelectuais influentes e personalidades da época fossem cada vez mais engajados na promoção da educação dos brasileiros, tanto em suas obras como atuando na formulação de políticas públicas e reformas educacionais, como veremos adiante. Pelo menos duas crenças sustentavam o entusiasmo pedagógico e o otimismo educacional: “a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar” seria possível “incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo (...)” (Nagle, 2009, p. 115).

Esse processo, é claro, não se deu de forma coesa, pois havia alternativas distintas oferecidas por intelectuais das mais variadas correntes para quem o “problema educacional” poderia ser resolvido de diferentes modos. Outros agentes participavam do debate. O diretor do jornal Estado de São Paulo, Júlio Mesquita Filho, foi aliado importante de educadores da Educação Nova durante mais de três décadas (Toledo, 2001). Para Sonia de Castro Lopes (2006), os intelectuais brasileiros estavam convencidos de que todas as tentativas de modernização da Primeira República foram insuficientes, e um novo desafio se impunha a essa elite intelectual detentora de um saber reconhecido e valorizado.

Nos anos 1930, após o golpe de Getúlio Vargas, instalou-se a esperança de novos tempos e a educação voltou ao centro das atenções. Segundo Clarice Nunes (1992), as disputas ideológicas desse período foram marcadas pela diversidade de ideias presentes na contenda. Movimentos organizados, como o dos Pioneiros, de um lado, defendiam a educação fornecida pelo Estado através de uma escola única e um sistema de ensino nacional e laico. De outro lado, os católicos defendiam as instituições confessionais, com a bandeira do ensino religioso e, até mesmo, das verbas públicas destinadas às

suas causas. Comunistas, liberais e pensadores autoritários de esquerda e direita, como os integralistas, pressionavam fortemente o governo para que suas demandas estivessem presentes na Constituição de 1934, marcada justamente pela liberalidade (Nunes, 1992).

É nesse tumultuado e intenso contexto que se inserem na disputa política e discursiva as obras que foram escritas por e para professores – muitas delas lidas em cursos de formação e algumas escritas em formato de palestras dirigidas também a professores e dirigentes educacionais. Os textos da série *Atualidades Pedagógicas* foram pensados para atender um mercado editorial que a essa altura contava com uma demanda produzida no âmbito da instrução formal dessa profissionalidade em ascensão. Durante boa parte do século XX, os livros passaram a ser editados sob a forma de coleções, pois “o acervo editorial era classificado e organizado de acordo com as fatias do mercado às quais estava destinado” (Toledo, 2010, p. 141).

A consolidação da figura do técnico em educação, na década de 1930, levou à especialização dos intelectuais da área no campo pedagógico e, com isso, a necessidade de produção de cada vez mais impressos voltados a esse público (Nagle, 2009). Apesar dessa tendência, intelectuais escolanovistas como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira ainda buscavam interlocuções entre a educação e as dimensões econômicas, sociais e culturais. O aumento da demanda por escritos sobre educação resultou num sucesso comercial evidente, mas não repercutiu de imediato nos bancos escolares. E os intelectuais do movimento dos Pioneiros, por exemplo, atacavam em outras frentes. Estavam envolvidos numa série de projetos educacionais, dentre eles a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a fundação do primeiro Curso de Pedagogia de nível superior, que veio à tona em 1939, visando formar bacharéis para atuação como técnicos de educação e licenciados à docência nos cursos normais (Tanuri, 2000).

Com o Estado Novo, a partir de 1937, ampliam-se as regulamentações de caráter centralizador. A Constituição “Polaca”, como ficou conhecida por conta de suas inspirações fascistas, não atribuía aos estados responsabilidades acerca dos seus sistemas de ensino, mas fixava que a União deveria determinar as bases para a educação nacional. Como veremos adiante, foi uma época amplamente criticada por Anísio Teixeira, que apontava formas de ensino “rigidamente uniformes e controladas, direta ou

indiretamente, pelo poder federal” (Teixeira, 1956[1952], p. 189). A interferência burocrática, sobretudo, poderia ocorrer através da interferência do próprio Poder Executivo, que atuava por meio de decretos, como no caso da atuação do “Ministério da Educação, cuja ação foi (...) uma ação discricionária, em que legislou sobre matéria que jamais poderia ser objeto de lei (...)” durante o período entre 1930 e 1945, e acabou impondo limitações ao ensino que não vinham de “órgãos legítimos para impô-las”, os quais deveriam ser “da discussão objetiva e das conclusões provisórias, sempre mutáveis e sujeitas a constante revisão” (Teixeira, 1956[1952], p. 19). Essa presença sufocante da norma estendia-se de forma que tudo estivesse sob a sua tutela.

Tal situação, Teixeira atribui principalmente ao período de administração varguista, que acabou por transformar a educação escolar brasileira em “formalismo burocrático”, sendo os educadores apenas “rígidos intérpretes de leis e regulamentos uniformes”, enquanto os professores faziam-se “puros executores de rígidos programas oficiais e os livros didáticos em manuais ‘oficializados’, e conformes, linearmente, com os pontos dos ‘programas’” (Teixeira, 1956[1952], p. 198). Isso indica a que ponto a ausência de autonomia nas instituições educativas comprometeu, segundo a interpretação anisiana, a capacidade de tomar decisões que atenderiam efetivamente à realidade dos contextos específicos das escolas.

Após o retorno democrático, a Constituição de 1946 impôs a discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases, que iniciou em 1948, mas só foi aprovada treze anos depois, em 1961. Tratava-se de um projeto que dividia opiniões, mas também uma “lei de princípios gerais, espécie de Constituição educacional”, que por ser muito “aguardada por aqueles que militavam na política educacional” reverberou numa “polarização entre educação pública-estatal e liberdade de ensino (...) traduzida pelo enfrentamento entre concepções totalitárias e liberais” (Montalvão, 2010, p. 8).

Nesse sentido, estiveram em disputa variadas filosofias e projetos educacionais possíveis, resultando num conflito mais evidente entre escolanovistas, que defendiam, sobretudo, uma escola única, laica e gratuita, e outro grupo, representado pelo Deputado Carlos Lacerda (PSD), defendendo os interesses da Igreja Católica, do ensino confessional e das escolas particulares. Por fim, “acabou prevalecendo um posicionamento

conciliador”, que considerava uma série de substitutivos que visavam atender aos interesses da maioria (Palma Filho, 2010, p. 11).

Com o Golpe Civil-Militar de 1964, a literatura educacional e as políticas públicas de educação tornaram-se mais tecnicistas, especialmente em busca de objetivos de eficiência e produtivismo. Importante lembrar que, nos primeiros anos do regime, não houve um investimento incisivo da censura sobre as produções culturais, existindo até 1969 uma convivência paradoxal entre uma ditadura de direita e obras progressistas e críticas com ampla circulação. No período seguinte, entre 1968 e 1978, segundo delimitação de Sandra Reimão (2010), a censura prévia de livros foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 1077/70, que foi operacionalizado pela portaria 11-B. Em síntese, o aparato legal determinou que todas as publicações deveriam ser encaminhadas previamente ao Ministério da Justiça. Com a forte oposição da Ordem dos Advogados do Brasil, da Academia Brasileira de Letras, da Associação Brasileira de Imprensa e de autores como Érico Veríssimo e Jorge Amado, o governo recuou e tornou isentos da censura os livros que não tratassem de temas sexuais, moralidade pública ou bons costumes (REIMÃO, 2010). Essa delimitação vaga foi usada de duas formas: em primeiro lugar, para censurar obras consideradas inadequadas alargando a compreensão do que seriam esses temas; em segundo lugar ajudou a justificar a não-censura a uma série de volumes que poderiam ser enquadrados como tais. Explicação para essa última característica é que garantir uma censura prévia de todos os livros era algo impossível de ser executado com o crescimento vertiginoso das publicações em relação ao pessoal disponível para fiscalizar todas essas obras. A conclusão é que, apesar da censura promovida pelas próprias editoras, que temiam ter seus estoques confiscados, em geral a censura de livros na Ditadura foi sustentada, principalmente, pelas denúncias a obras, editoras ou autores particulares.

Em conjunto com as seções seguintes, esperamos que os aspectos de contextualização aqui expostos concorram à compreensão de como os textos analisados foram selecionados num mercado editorial que, por sua vez, organizou-se ao redor de demandas dos seus consumidores e práticas culturais de comunidades leitoras. Ao mesmo tempo, projetos políticos e

articulações de grupos que miraram a educação como estratégia também atuaram em projetos editoriais: tema discutido a seguir.

O papel da escola pública segundo Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo nas obras sobre Política Educacional da Série Atualidades Pedagógicas

O exame das obras de Fernando de Azevedo² permite afirmar que compõem enunciações mais frequentes, que se mostram como elementos centrais para a elaboração dos argumentos do autor que confirmam sua análise e concepção sobre a escola. Em todas as obras analisadas, sobretudo em *Novos caminhos e novos fins*, a educação escolar foi representada a partir da antinomia do antes e do depois da Reforma de 1927. Na medida em que o autor apresenta os avanços da reforma, também descreve a situação vivida até então. É nesse contexto que critica, inclusive, as reformas empreendidas anteriormente, embora não cite quais, e afirma que a maioria era superficial e sobrepunha-se à legislação escolar. Segundo suas palavras, as tentativas foram quase sempre resultado de um “grosseiro empirismo administrativo” (Azevedo, 1931, p. 23), não buscando resolver cientificamente os problemas educacionais enfrentados: “(...) a nossa educação deve ser mais científica do que literária, e visar tanto à cultura de uma elite, na extrema variedade de seus quadros científicos, técnicos, e artísticos, como ao melhoramento das massas trabalhadoras, urbanas e rurais (Azevedo, 1946b[1944], p. 158).

O argumento de autoridade da ciência não é raro na retórica azevediana. Se o que ele chama de empirismo contrasta com uma postura planejada, científica, é porque sua concepção educacional está também carregada de uma visão cientificista da educação, onde soluções apressadas ou leigas são tomadas como impeditivos de mudanças necessárias na área. Não é por acaso que em outros trechos o autor irá incluir a docência nas

² Será observado pelo leitor que, ao longo deste artigo, são citados trechos das obras de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira intercalando publicações de diferentes períodos. Cabe reforçar que o objetivo foi examinar as representações elaboradas pelo autor, com foco nos trechos que apresentam recorrência temática ao longo de suas obras. Nesse sentido, as enunciações selecionadas são tratadas como parte de um conjunto de reflexões produzidas pelo autor, consideradas, de forma ampla, no intervalo de tempo em que os textos foram escritos e publicados, entre 1931 e 1977.

“profissões de base científica” (Azevedo, 1946a [1934], p. 355) ou mesmo a defesa do incentivo de um “espírito científico” (Azevedo, 1931, p. 97) entre professores e alunos. O uso desse recurso, por parte de Azevedo, indica sua intenção de legitimar sua reforma, na medida em que desqualifica, de certo modo, aquelas outras consideradas não-científicas. O ideal cientificista não viria desacompanhado, mas colaborando com certa visão modernista, urbano-industrial, democrática e liberal.

Apesar dos avanços das ações reformadoras iniciadas em 1927, ainda havia muito por fazer. Enquanto houve crescimento no número de escolas de ensino secundário, segundo Azevedo sua qualidade rebaixou-se e, mesmo as reformas de maior sucesso não foram completamente implantadas. E, assim, um dos problemas centrais do insucesso ligava-se ao caráter leigo da educação e da política nacional, em geral manejadas conforme os sabores do improvisado, sem a capacidade técnica de planejamento ou mesmo sem utilizar-se de informações confiáveis.

Como feito no Inquérito de 1926, os instrumentos estatísticos dos censos escolares mostravam-se essenciais na visão de muitos educadores escolanovistas e para que quaisquer ações educacionais fossem empreendidas. Essa posição coaduna com o referido ideal cientificista de modernidade e planejamento, contra a burocracia lenta, viciada nos favores pessoais, e vista como pertencente a um conjunto de práticas do século XIX. No campo da educação, a luta assumia o embate da escola moderna contra a escola tradicional, sendo a primeira representada pelos pioneiros, enquanto a segunda corresponderia aos católicos. Contudo, segundo Carvalho (1994), a apropriação dos ideais escolanovistas aconteceu nos dois grupos, com a diferença de que os católicos procuraram se restringir ao campo da doutrina pedagógica, depurando os aspectos políticos da Escola Nova. Os pioneiros, por outro lado, defendiam a posição de que o escolanovismo precisava incluir a discussão dos fins educacionais, relacionando educação e sociedade como um todo indissociável e atribuindo à escola o papel de promotora de mudanças sociais.

Portanto, a partir da interpretação de Carvalho (1994), podemos entender como a retórica azevediana utilizou deliberadamente diversas terminologias e demarcações para não só postular o movimento escolanovista dos pioneiros, como moderno e digno de atenção, enquanto

projeto de educação e de sociedade, mas essa mesma estratégia discursiva auxiliou a estigmatizar os católicos como um grupo preso às tradições pedagógicas tidas como ultrapassadas. Um exemplo marcante dessa proposital divisão dual era que Azevedo representava a “escola antiga” como uma instituição isolada do restante da sociedade, sem manter relações com os interesses externos e, assim, desvinculada das necessidades e anseios comunitários. Seria, em certa medida, uma escola que causava mal, pois, segundo o autor, favorecia o imobilismo social e possuía uma “feição antiga de escola classista” (Azevedo, 1931, p. 70), “frequentemente cúmplice dos males sociais” (Ibid., p.116).

Tal perspectiva implicou numa apreciação da metodologia do ensino das chamadas escolas antigas, concebidas como “tradicionais”, e onde, segundo o autor, o mérito dos estudantes residia em exprimir e fixar aquilo que o professor lhes passava, sendo a sala de aula uma “sala-auditorio, em que o aluno se reduzia á passividade receptiva de lições dadas pelo mestre” (Ibid., 1931, p. 60). Tratava-se, assim, de um “ensino puramente expositivo, retórico, dogmático, doutrinal, apoiado na autoridade do mestre” e que, por tais características era “um tipo de ensino já caduco”, que pressupunha “mentalidade intolerante e estéril, mas resistente na sua vontade de duração” (Azevedo, 1946b[1944], p. 112).

Não bastasse o método “antigo”, o currículo também era tratado como desimportante, segundo Azevedo, pela sua falta de conexão com as demandas objetivas, soando como um estudo sem finalidade, focado apenas nos estudos subsequentes, pois “destinava-se a ‘preparar’, nos gymnasios, para as escolas superiores, em que se forjavam, no metal das ‘profissões liberaes’(...)” (Azevedo, 1931, 135-136). Na “escola antiga”, o currículo baseava-se numa cultura geral e literária, destinada a preparar para as escolas superiores e as profissões liberais. Por isso, não havia conexão com a realidade concreta, tampouco finalidade prática. Além de apresentar metodologia antiquada, tal ensino teria, segundo Azevedo, o agravante de não preparar adequadamente para os fins sociais necessários. Isso porque, dizia o autor à época, possuía “preponderância excessiva do ‘intelectual’ sobre o moral e o espiritual (Azevedo, 1946b[1944], p. 156).

Portanto, com foco nas carreiras liberais posteriores e isolada das outras escolas pela organização administrativa ou pela não participação da

comunidade, as escolas públicas adotavam ainda um “ambiente de disciplina, como pequenas colectividades automatadas” (Azevedo, 1931, p. 62), o que reforçava seu caráter excludente e pouco interessado nas necessidades da sociedade. Nesse sentido, a educação mostrava-se muito voltada para o conhecimento a ser apreendido, sem a vinculação necessária dos conhecimentos ao seu uso prático. Daí a acusação de que esse sistema escolar era demasiado “intelectualista” e deixava de lado o “porquê” estudar “aquilo” que se estava a aprender.

Outro elemento abordado por Fernando de Azevedo é de que os laços entre escola e sociedade, apesar de intrínsecos, não estavam claros para os sujeitos que faziam parte desse processo, o que acarretava a sensação de que poderiam se desenvolver separadamente. Segundo o autor, os “males” sociais, políticos, da economia se relacionavam com aspectos estruturais da sociedade brasileira, não podendo nenhum desses pontos ser modificado por reformas localizadas ou sem “direcção firme e uniforme” (Azevedo, 1931, p. 119). Assim, de nada adiantariam os programas isolados de formação docente, os livros revolucionários na esfera educacional ou científica e até mesmo reformas educacionais apartadas da conjuntura mais ampla.

A relação que a educação escolar estabelecia com o mundo do trabalho foi aspecto-chave da crítica azevediana, e, portanto, a centralidade da educação profissional era exposta, tratando-se daquela que deveria ser prioritária em relação a qualquer tipo de educação que fosse “puramente intelectual e livresca” (Azevedo, 1943[1938], p. 99). Segundo Azevedo, a escola antiga havia se desligado das necessidades e dos anseios sociais, como o intelectual encastelado em sua torre de marfim. Se o ideal escolanovista pedia uma escola adaptada à modernidade, ao trabalho e potencializadora do indivíduo, o que se oferecia, segundo ele, era uma instituição voltada para si mesma, em nada preocupada com o que se esperava dela. Uma escola “solitária, enkistada (sic) na vida social com que não se relacionava intimamente, sobre a qual não influía e que não influia sobre ella na sua ‘vida normal’, “intervindo apenas nos incidentes escolares” (Azevedo, 1931, 42) e relacionados à burocracia, como a matrícula, os exames etc. Não se podia falar em organização ou sistema escolar porque as escolas nada mais eram do que “uma coleção de instituições isoladas entre si” (Idem, p. 84).

Longe de quaisquer práticas ou atividades produtivas, para Azevedo a escola não incentivava a solução de problemas e a organização de entendimentos coletivos, e assim não favorecia a formação de cidadãos acostumados a participar das esferas decisórias. Nem mesmo os pais e a comunidade estabeleciam relações com a escola, a qual estava fechada em sua própria administração e funcionamento interno. Tal realidade não era apenas o que se encontrava nas escolas do Brasil, mas algo que efetivamente parte dos organizadores da política educacional pretendia. Segundo a interpretação de Azevedo, eram “os problemas de educação, antes de tudo, problemas philosophicos” (Azevedo, 1931, p. 19), o que significava que o conservadorismo da instituição tinha uma base ideológica que o sustentava. Ao comentar sobre John Dewey, Azevedo afirma taxativamente sua crítica de que, em nossa escola pública tudo se organizava não “para produzir o movimento, a vida social dinamica, o desenvolvimento progressivo da educação mas para produzir a ataxia, a paralisia, a morte” (Azevedo, 1946a[1932], p. 123), de modo que as instituições pareciam adotar, por suas evoluções históricas próprias na trajetória educacional brasileira, uma “feição antiga de escola classista” (Azevedo, 1931, p. 70) que promovia o imobilismo social.

Adotando essa perspectiva elitista, “a escola tradicional se tornava frequentemente cúmplice dos males sociais” (1931, p. 116), pois não oferecia aos alunos as ferramentas necessárias após a Revolução Industrial. Enfim, uma escola com método ultrapassado, que não se empenhava em captar o interesse e o desejo do aluno. Um “ensino puramente expositivo, retórico, dogmático, doutrinário, apoiado na autoridade do mestre”, que, por ser “caduco”, pressupunha uma “mentalidade intolerante e estéril (...)” (Azevedo, 1946b[1944], p. 112). Para Azevedo, precisaríamos substituir esse modelo de “escola de uns pela escola para todos” (Azevedo, 1946a[1933], p. 41), não apenas no sentido de intenção institucional, já que a escola antiga era marcadamente voltada para a formação de profissionais liberais, como vimos, mas porque na sua destacada ineficiência a escola não formava esse público que pretendia, nem mantinha até a conclusão os estudantes que requeriam um ensino mais prático e voltado ao mercado de trabalho.

Escola “exclusivamente informativa ou doutrinária, com seu caráter marcadamente livresco, não podia senão accentuar, no espirito das crianças,

o gosto pelas actividades puramente intellectuaes (...)”, mas “rudimentar e defeituosa”, acabava por “encaminhar para as profissões de iniciativa, de commando e de intelligencia”, ao invés de “orientar para os misteres de execução, de disciplina e de trabalho physico, contribuindo, por isto, (...) para accentuar a demarcação entre os misteres populares e as profissões burguezas” (Azevedo, 1931, p. 137). Diante de postos de trabalho vazios, a educação pública brasileira, mas também a privada, contribuía para estabelecer o descrédito das actividades manuais, que não eram privilegiadas nas salas de aula. Com seu conservadorismo, incentivava-se a formação intelectualista da elite, dos postos públicos e das carreiras mais inacessíveis para aqueles que não eram oriundos das classes elevadas. Em parte, por meio desse modelo se fortaleceu no Brasil o sedutor desejo das carreiras públicas de trabalhos mais leves, do ponto de vista físico, segundo o autor.

Importa ressaltar que as considerações feitas por Fernando de Azevedo não eram lançadas ao léu, conforme mostramos nas seções anteriores. Azevedo, como Anísio, do qual falaremos adiante, enquanto intelectuais e agentes políticos, participavam ativamente do campo da educação, mas igualmente do campo político e do campo cultural, onde travavam intensas disputas sobre temas relacionados à educação, ao projeto de nação e à importância do Estado para o desenvolvimento do país, dentre outros pontos.³

Karen Bortoloti (2020) analisa o discurso de Anísio Teixeira sob o prisma dos conflitos simbólicos colocados em jogo, de um lado por aqueles aliados da Escola Nova, muitas vezes classificados como “liberais”, e por outro por aqueles do grupo dos católicos, vinculados a uma tradição conservadora e tradicional de educação no Brasil do século XX.

³ Se considerarmos, como propôs Pierre Bourdieu, que esses campos são estruturados por relações específicas entre agentes e instituições, que travam lutas internas ao campo para acumular diferentes formas de capital, sobretudo social e simbólico, sem incorrer no risco de anacronismo ou tampouco de pensar o conceito como universal invariável ou invariante, podemos observar como acontece a atuação desses intelectuais-agentes nas lutas, maiores ou menores, em defesa de seus projetos de educação nacional e da escola pública laica. Contudo, como alerta Angela Xavier de Brito, “Bourdieu não é um sociólogo da educação. Não obstante, ele tenha um pensamento forte sobre o processo educacional, que não se pode reduzir a uma aplicação mecânica de conceitos isolados. A atualidade de alguns temas desenvolvidos por ele convém à análise de certas questões constantemente presentes nos estudos em educação no Brasil.” (Brito, 2002, p. 19). Por tanto, consideramos, nesse artigo, que embora nossa perfileção teórica se aproxime mais dos autores referidos (Roger Chartier, Paul Veyne e Michel de Certeau), podemos discutir a atuação de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira como intelectuais e agentes políticos de seu tempo, em constantes disputas, segundo a noção de campo e capital simbólico de Bourdieu. É o que apontamos brevemente.

Da mesma forma que Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira valeu-se de suas obras impressas, nas quais comparecem enunciados discursivos sobre educação e suas intencionalidades, ideais, objetivos etc., com vistas à obtenção de algo que permitisse conquistar certas vantagens estratégicas nas suas disputas no interior do campo da educação e, sobretudo, deste com os campos político e religioso, com suas zonas de interseção e de superposição específicas daquele momento. Esse “algo” consistiu num capital simbólico e político capaz de fornecer aos autores mencionados, cada um no seu tempo, a capacidade não apenas reproduzir discursos correntes na sociedade, mas de fornecer sua capacidade persuasiva no jogo de lutas correntes no campo educacional frente a aliados e opositores, de modo a garantir a persistência de suas propostas, em especial através da difusão das mesmas nas reimpressões de seus textos e, posteriormente, no reconhecimento intelectual e social como autores incontornáveis da educação e de um projeto de nação no Brasil.

A partir dessas considerações, passemos a discutir qual o papel da escola pública para Anísio Teixeira? Segundo as obras analisadas, o primeiro ponto é a posição de considerar a instituição como anacrônica. Os motivos pelos quais a escola teria deixado de evoluir, segundo o autor, podem ser explicados como decorrentes de aspectos históricos, desde os efeitos da escravidão e de uma política oligárquica na Primeira República, que legaram ao Brasil uma tradição marcadamente elitista e seletiva, até todo o ambiente cultural e pedagógico. O autor elabora um quadro histórico em que a educação se fazia atendendo apenas aos interesses das elites, prevalecendo as práticas voluntárias, uma vez que somente aqueles com tempo livre, sem objetivo de aquisição de ensino prático, poderiam acessá-la. Como seus educandos eram considerados uma “elite social”, a classe dominante oligárquica educava seus filhos, pois eles eram os únicos em condições de estudar sem as obrigações dos filhos dos mais pobres (Teixeira, 1956, p. 31).

Em decorrência, a escola possuía uma orientação voltada a formar profissionais para as carreiras burocráticas e liberais, de modo a fornecer material humano para uma elite dirigente (Teixeira, 1953[1935], p. 60).

As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os “favorecidos” e os “desfavorecidos”. Por isto mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre

nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos (...). Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual pudesse ele participar da elite (...) (Teixeira, 1977[1953], p. 29).

Estando a escola despreocupada de oferecer aos mais pobres uma educação necessária àqueles que mais precisavam dela, Teixeira afirmava que, então, era não só elitista, mas também antidemocrática e, com isso, “perpetuadora das injustiças sociais” (Teixeira, 1956, p. 34). Nisso também encontramos o anacronismo dessa instituição, pois, segundo Anísio, no século XX não era mais tolerável que as instituições deixassem de fazer coro e mobilizar os sujeitos para a defesa dos ideais da igualdade e da liberdade.

O grande erro do Brasil, segundo Anísio, consistia em querer universalizar a educação escolar a todo povo, como as democracias exigem, mas expandindo um modelo de escola elitista, que não atendeu aos interesses democráticos, industriais e modernos que o mundo exigia (1956[1954], p. 75). Enquanto a nação crescia economicamente e o povo demandava soluções e melhorias que essa evolução incitava, a escola ficou parada no tempo e acentuou a contradição de “novas necessidades educativas e o velho conceito místico e absoluto de escola — bem-em-si-mesmo”, o que, segundo Teixeira, levou o Brasil “para a sua atual conjuntura educacional, de diluição e inorganicidade progressiva de suas escolas” (Teixeira, 1956, p. 144).

Contra essa incoerência surgiram os movimentos em prol de uma escola pública democrática, que deveria vir para suprir as demandas de um país moderno. Infelizmente, as simplificações, sob o argumento da “expansão”, acabaram perpetuando a escola do século XIX. O crescimento das escolas secundárias, no decorrer dos anos 1930, causado pela inoperância do Estado e favorecendo a expansão de instituições privadas, sobretudo católicas, havia consolidado um sistema educacional também elitizado, com defensores no Congresso e intelectuais em sua defesa (Dallabrida, 2011).

O descompasso entre necessidades educacionais e ensino ministrado residia, assim, na forma e no conteúdo oferecido pelas escolas. Anísio Teixeira utilizou diversos adjetivos para caracterizar essa tendência “antiga”. Para compreender em que consiste seu argumento, cumpre desdobrá-lo mais

detidamente. Segundo o autor, referir-se a um ensino “livresco” significava caracterizar um tipo de ensino baseado em métodos e conteúdos pouco relevantes para o público a que se destinavam. Assim, os conteúdos e métodos acabavam por adquirir o caráter de entreter, ilustrar e exercitar atitudes intelectuais descoladas da realidade dos estudantes, tendência que se tornou possível porque, como exposto antes, a escola não se direcionava primeiramente àqueles que mais precisavam dela, o povo, mas a uma classe que se permitia investir tempo em cursos sem nenhum caráter prático imediato. Direcionado para a camada mais abastada, esse ensino era quase “ornamental”, não sendo “ensino para o trabalho, mas um ensino para o lazer” (Teixeira, 1956, p. XI).

O “arcaísmo” da escola brasileira residia, dessa forma, em métodos ultrapassados baseados em verbalismos e exposições orais, do primário ao nível superior. As aulas consistiam em exposições que os alunos ouviam e tomavam notas, sendo seus conhecimentos verificados por provas orais e escritas. Os trabalhos para casa procuravam “fixar na memória” os conhecimentos ensinados nas aulas. Para Anísio, tais características conformavam uma escola da Idade Média, baseada na compreensão e na reprodução (Teixeira, 1953[1935]). Com esse modelo, tinha-se a ideia de que o conhecimento possuía valor em si mesmo, e sua repetição vislumbrava apenas os exames posteriores. Para o autor, somente uma teoria medieval de ensino poderia tolerar tamanha insuficiência, mas era essa a escola brasileira, “com seus curtos períodos de aulas, seus pobres livros esquemáticos e seus exames para reprodução do aprendido nas aulas (Teixeira, 1953[1935], p. 18-20). Para Anísio, esse “ensino ornamental: no melhor dos casos, de ilustração e, nos piores, de verbalismo oco e inútil” (Teixeira, 1956, p. XII), espalhou-se por todos os níveis. No ensino primário, a recusa aos métodos ativos e o foco exaustivo dirigido apenas ao ensino da leitura, escrita e contagem, quando não um ensino literário. Em resumo, uma escola do século XIX, mas que existindo para uma sociedade moderna, industrial, não poderia se manter tal como estava, calcada numa velha cultura intelectualista e, por isso, fracassada no seu objetivo inicial (Teixeira, 1976[1962]).

Elitista, livresca. Como uma escola assim teria conseguido uma expansão desse tipo? Anísio apresenta a resposta: a escola era também

seletiva, e por adotar um formato tão rígido, mesmo que antiquado, conseguiu vender uma imagem de educação de qualidade, quando em verdade o que fazia era selecionar os alunos mais adaptados ao seu engessado modelo livresco (Teixeira, 1977[1953], p. 21-22). Em *Educação no Brasil*, num texto de 1957, Anísio analisa um gráfico sobre aprovações e reprovações no sistema educacional brasileiro, e destaca o número de matrículas que pode ser visto como uma pirâmide, considerando o ensino primário como a porta de entrada. Ou seja, à medida que os estudantes avançam na escola, passam por um “processo puramente seletivo” onde o que se dá é a “escolha de alguns, destinados a prosseguir a educação em níveis pós-primários” (Teixeira, 1976[1957], p. 82). Nesse sentido, argumenta em outro texto que “a reprovação era quase o índice da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, queria isto dizer que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, a fina flor da população” (Teixeira, 1953[1935], p. 141). Ora, a adoção dessa sistemática não só desvirtuava a própria ideia de educação primária, mas revelava “menosprezo às diferenças individuais, ou a utilização das diferenças individuais apenas para eliminar os reputados incapazes” (Teixeira, 1976[1957], p. 82). Seletiva, a escola se fazia excludente, assegurando privilégios e títulos, tidos como mais importantes do que a educação ministrada aos favorecidos, quando deveria, segundo Anísio, “dar a todos uma habilitação mínima para a vida, promover a formação possível de todos os alunos de acordo com as suas aptidões” (Ibid., p. 82).

Fazia-se, assim, uma escola para poucos que, ao invés de promover mudanças, nivelava sua clientela e tinha orgulho de ser ineficiente na capacidade de se adaptar aos diferentes tipos de inteligências. Tratava-se de perpetuar o que já havia, e “as reais oportunidades educacionais continuariam apenas acessíveis às classes superiores, ou aos que tivessem enriquecido com as novas oportunidades econômicas” (Teixeira, 1977, p. 155).

Alguns pontos a concluir

Ao longo das obras de Fernando de Azevedo analisadas, comparecem enunciações que sustentam a narrativa do autor, sendo a mais importante delas é a que caracteriza a instituição escolar como uma “escola antiga”. Essa

mesma representação está apoiada em outras duas, igualmente relevantes: uma que descreve a inexistência de um sistema educacional no Brasil, ao menos até a década de 1930; e outra que ressalta o papel das reformas como tentativas de modificar a situação vigente. Assim, o autor argumenta que os sistemas educacionais se constituíam em instituições isoladas, o que seria um problema. Além disso, essas seriam manejadas conforme o imprevisto, sem capacidade ou planejamento técnico. Trata-se, nesse caso, de um argumento de autoridade do discurso científico, que não era raro nas enunciações de Azevedo e normalmente acompanha uma visão modernista e urbano-industrial. As reformas, por sua vez, são tratadas como ações que enfrentam os problemas a serem solucionados, com destaque para a Reforma de 1927, promovida por Azevedo na Direção de Instrução do Distrito Federal, que é usada como ponto de ruptura.

Importante referir ainda que Fernando de Azevedo observou a escola de seu tempo como conservadora e encastelada. Uma escola tradicional, com sua abordagem livresca e intelectualista, que acabava por se afastar dos interesses da sociedade industrial em que estava imersa, e por isso não se relacionava com a comunidade que dela tanto dependia. Essa posição do autor critica incisivamente o caráter elitista da instituição, que deveria, em sua visão, voltar-se à modernidade, ao trabalho e ao fortalecimento do indivíduo, que dependia de uma reforma que impactasse nas dimensões econômicas e culturais do país. Contudo, tais mudanças exigiriam uma sinergia entre escola e sociedade, além de ações políticas e culturais coordenadas em um projeto de nação que valorizasse e modernizasse a educação para atender às exigências do futuro.

Também por isso, a caracterização da escola, feita por Fernando de Azevedo, apresenta as escolas antigas e os modelos tradicionais como reféns do método de ensino expositivo, com alunos em posição passiva, repetindo as lições do mestre. Ali, os conhecimentos ensinados são, segundo Azevedo, pouco importantes, tendo em vista que não mantêm relação com as necessidades dos estudantes e miram apenas a progressão para níveis mais elevados. Como ensino “literário” e “desinteressado”, não se contempla os elementos do prático e do útil e, segundo o autor, isso se desdobrava na maior relevância para a formação de profissionais liberais ou bacharéis, algo

que definitivamente não descrevia a necessidade da maior parte da clientela da escola.

Anísio Teixeira, por sua vez, também analisa criticamente a escola brasileira. Ao fazer isso, trata da instituição como um local de práticas arcaicas e desconectadas das necessidades sociais do século XX. Segundo o autor, essa escola reflete uma herança histórica elitista e excludente, enraizada em influências coloniais, escravistas e oligárquicas. Para ele, há um ensino livresco, centrado em métodos retóricos e descolados da realidade prática, que priorizam a formação de uma elite burocrática e intelectual e negligenciam a maioria da população, além de perpetuar as desigualdades sociais.

A escola era seletiva, pois através de sua rigidez própria favorecia que apenas os alunos capazes de se adaptarem ao sistema, muitas vezes vinculados às elites econômicas, tivessem sucesso. Esse caráter excludente transformava a educação em um meio de manutenção dos privilégios sociais, em vez de democratizar o acesso ao conhecimento. Com as medidas de ampliação do ensino secundário, a partir de 1930, Anísio afirma que se expandiu um modelo elitista, sem atender às demandas de modernidade e inclusão, o que acentuou a contradição entre a necessidade de uma educação universal e sua estrutura antiquada. Para o autor, a solução residiria na construção de uma escola pública, inclusiva e democrática, capaz de atender às demandas do mundo contemporâneo e oferecer oportunidades reais a todos.

Outra representação é que a escola brasileira foi marcada pela ineficiência e incompetência devido a fatores estruturais e organizacionais. A expansão desordenada da escola teria sido uma das principais causas de sua ineficiência pois, embora atendesse à demanda por maior acesso ao ensino, resultou em turmas superlotadas, prédios inadequados, professores despreparados e currículos simplificados. Essa situação levou ao que Anísio chamou de “alfabetização sumária” e à perpetuação de um “regime de improvisação”, ou seja, redução de turnos, dias letivos e a precarização do ensino. As consequências imediatas foram o baixo desempenho dos estudantes, que frequentemente saíam da escola com habilidades mínimas em leitura, escrita e matemática. Assim, a escola, por sua simplificação, passou a negligenciar sua função de integração cultural e social. Na visão do

autor, a instituição perdeu credibilidade, gerando ceticismo entre a população.

Portanto, a “escola antiga” de Fernando de Azevedo, e a “escola anacrônica” de Anísio Teixeira apresentam convergências ao representar a escola brasileira à época. Em ambos, a escola é identificada como fora de seu tempo, baseada em métodos ultrapassados e com organização pouco eficiente. Além disso, “escola antiga” e “escola anacrônica” parecem não se importar com uma formação integral dos estudantes, dirigem-se a ministrar apenas os conhecimentos desinteressados e preparam para os níveis subsequentes. Juntas, tais representações reforçam de maneira importante discurso de crise da educação escolar, sobretudo pelo fato de que caracterizam problemas em condições propícias para intervenções consideradas adequadas. Cumprem, portanto, o papel de referendar mudanças, argumentar pela necessidade imperiosa de instituir reformas, adotar novas metodologias etc., que viessem a socorrer a escola dos males que enfrentava.

Referências

AZEVEDO, F. de. **A educação e seus problemas**. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946a.

AZEVEDO, F. de. **Novos caminhos e novos fins**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

AZEVEDO, F. de. **Seguindo meu caminho**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946b.

AZEVEDO, F. de. **Velha e Nova Política**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

BORTOLOTTI, K. F. da S. O discurso anisiano à luz de Pierre Bourdieu. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 4, p. 83-107, 2020

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRITO, A. X. de. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 5–19, jan. 2002.

CARVALHO, M. M. C. Fernando de Azevedo: pioneiro da Educação Nova. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 37, 1994, p. 71-79. Disponível

em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/71080>. Acesso em: 25 fev. 2024.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020[1975].

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014[1990].

CHARTIER, R. **Inscrever e apagar**: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII. São Paulo: UNESP, 2007.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, R. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHARTIER, R. Pierre Bourdieu e a história. Debate com José Sérgio Leite Lopes; **Topoi**, Rio de Janeiro, mar. 2002, pp. 139-182.

COSTA, M. C. da C. **Em defesa da modernidade na educação**: os liberais e a esquerda nos manifestos de 1932 e 1959. 2017. 215p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2017.

DALLABRIDA, N. **Das escolas paroquiais às PUCS**: República, recatolicização e escolarização. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: Século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 77-86.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FARGE, A. **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1ª Ed., 13ª Reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil**: Sua História. 3ª Ed. São Paulo: Edusp, 2017.

KATZ, E. P. **O discurso de crise da educação escolar brasileira em representações sobre política educacional, de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, nos impressos da coleção Atualidades Pedagógicas (1931-1977)**. 2025. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

LOPES, S. de C. **Oficina de mestres**: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ: DP&A/Faperj, 2006.

MANGUEL, A. **O leitor como metáfora**: o viajante, a torre e a traça. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MARTINS, A. L. **República**: um outro olhar. 2ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 1990.

MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na primeira república**. São Paulo: EDUSP, 2009.

NUNES, C. História da educação brasileira: novas abordagens e velhos objetos. **Teoria & Educação**. n. 6, 1992. p. 151-182.

O ESTADO DE S. PAULO. Novidades Literarias. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 1932. p. 17.

PALMA FILHO, J. C. (org.). A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP - Santa Clara Editora, 2010. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yywezj6f>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

REIMÃO, S. Ditadura militar e censura a livros: Brasil (1964-1985). In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (Orgs). **Impresso no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora Unesp, p. 271-288, 2010.

ROCHA, M. B. M. **Matrizes da modernidade republicana**: cultura política e pensamento educacional no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2019. 178p.

SILVA, V. B. da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 6, 2003. p. 29-57.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** 2000, n.14, p. 61-88.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

TOLEDO, M. R. **Coleção Atualidades Pedagógicas**: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). 2001. 271 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campinas, 2001.

TOLEDO, M. R. de A. **Coleção Atualidades Pedagógicas**: Do Projeto Político ao Projeto Editorial (1931-1981). São Paulo: EDUSP, 2020.

TOLEDO, M. R. A Companhia Editora Nacional e a política de editar coleções: entre a formação do leitor e o mercado de livros. *In*: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (Orgs). **Impresso no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora Unesp, p. 139-156, 2010.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, 2008.

VEYNE, P. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.