

A Escola Regional de Meriti e os debates de política educacional constitutivos da Associação Brasileira de Educação nos anos 1920

Resumo

O artigo estabelece relações entre as concepções de política educacional que, diferencialmente, foram partilhadas pelos membros do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação nos anos 1920, dando destaque àquelas que nortearam os responsáveis pela Escola Regional de Meriti. Levanta a hipótese de um elo entre a inspiração privatista e regionalista que norteou a fundação dessa escola e o projeto de fazer da ABE um órgão de formação de uma opinião pública sobre questões educacionais que mantivesse interlocução com o Estado. Aborda o campo de debates constitutivo das diferenças entre os integrantes do Conselho Diretor da Associação, destacando especialmente as posições dos conselheiros Armanda Álvaro Alberto, Edgar Sússekind de Mendonça, Heitor Lyra da Silva e Francisco Venâncio Filho, idealizadores da Escola Regional de Meriti.

Palavras-chave: Escola Regional de Meriti; Associação Brasileira de Educação; regionalismo; política educacional.

Marta Chagas de Carvalho

Universidade Federal de São Paulo –
UNIFESP – São Paulo/SP – Brasil
mchagas.carvalho@gmail.com

Para citar este artigo:

CARVALHO, Marta Chagas de. A Escola Regional de Meriti e os debates de política educacional constitutivos da Associação Brasileira de Educação nos anos 1920. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 50, p. 59-87, set./dez. 2021.

DOI: 10.5965/1984723822502021059

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723822502021059>

Meriti's Regional School and the debates about educational politics of Associação Brasileira de Educação in the 1920 years

Abstract

The essay establishes relations between the conceptions of educational politics that were differently assumed by the members of the Directive Council of Associação Brasileira de Educação (Brazilian Association of Education) in the 1920 years putting emphasis on those that guided the directors of Escola Regional de Meriti (Meriti's Regional School). The essay makes the hypothesis of the existence of a link between the private and regionalist inspiration that guided the foundation of this school and the project of using Associação Brasileira de Educação as an instrument of formation of public opinion about educational questions that would establish interlocution with the State. The essay studies the field of the debates constitutive of the differences of the members of the Director Council of the Association putting emphasis on the positions of the counselors Armanda Álvaro Alberto, Edgar Sússekind de Mendonça, Heitor Lyra da Silva and Francisco Venâncio Filho, who idealized the Meriti's Regional School.

Keywords: Meriti's Regional School Brazilian; Association of Education; regionalism; educational politics.

Em outubro de 1924, um grupo de treze intelectuais cariocas fundou, em uma sala da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação¹. A iniciativa foi o resultado de entendimentos iniciados em março do mesmo ano, em reunião promovida por Heitor Lyra da Silva. Aproveitando a passagem de Lysimacho da Costa pelo Rio, Lyra programou um jantar no Hotel Glória, para o qual convidou Everardo Backeuser, Edgar Sússekind de Mendonça e Francisco Venâncio Filho. A finalidade da reunião era discutir a viabilidade de uma Federação de Associações de Ensino. Nela, segundo o relato de Venâncio Filho², decidiu-se que a Federação era inoportuna e optou-se pela organização de um partido político – a Ação Nacional – que foi iniciada com a redação e a circulação de um documento a ser subscrito por um número estimado de quinhentos adeptos. O documento esclarecia que, alcançado tal número de signatários, seriam eleitos representantes para elaborar projetos que viabilizassem o programa firmado.

Foi do malogro da organização da Ação Nacional que nasceu a Associação Brasileira de Educação. Conta Francisco Venâncio Filho que, por ocasião do 5 de julho, quando a Revolução paulista parecia vitoriosa, alguém que conhecia o documento – já em circulação – seguiu para São Paulo com a finalidade de estabelecer contato com os revolucionários, no intuito de “orientar a nova ordem de coisas que parecia ser vitoriosa” (VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 152).

Malograda a Revolução, fracassou também a projetada Ação Nacional, nos meses de repressão intensa que se seguiram, no Rio de Janeiro, aos episódios revolucionários de São Paulo. Surgiu, assim, a Associação Brasileira de Educação, cujas bases foram lançadas, ainda segundo o testemunho de Francisco Venâncio Filho, em 29 de agosto de 1924, num

¹ Não foi possível localizar a ata de fundação da Associação. Em discurso comemorativo das “bodas de ouro” da entidade, Benjamin Albagli, seu presidente no momento, assim relata a reunião da fundação: “Reúnem-se os fundadores na Sala dos Mestres, na antiga Escola Politécnica do Largo São Francisco, onde se realizam as primeiras reuniões da Associação Brasileira de Educação. A ata da fundação é assinada, em 16 de outubro de 1924, por Heitor Lyra da Silva, Mário Paulo de Brito, Delgado de Carvalho, Mello Leitão, F. Labouriau, Levi Carneiro, Branca Fialho, Othon Leonardos, Armanda Álvaro Alberto, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sússekind de Mendonça e Benevenuto Ribeiro que elegeu os membros da primeira diretoria e do primeiro Conselho Diretor, constituído por Heitor Lyra da Silva, Levi Carneiro, Antônio Carneiro Leão, Bertha Lutz, Mário Paulo de Brito e Vicente Licínio Cardoso”. In ABE, Boletim nº 9, Rio de Janeiro, janeiro/fevereiro/março de 1974.

² O relato que se apresenta aqui foi baseado em discurso de Francisco Venâncio Filho em homenagem a Heitor Lyra da Silva, morto em 1926. O discurso, proferido em novembro de 1927, está reproduzido em artigo, sob o título “O Apóstolo da Educação Nacional”, no livro Educar-se para Educar que reúne vários trabalhos de Francisco Venâncio Filho. Cf. Venâncio Filho, F., 1931, p. 145-156.

jantar no Restaurante Sul América, no qual estavam presentes os mesmos companheiros de marco: o próprio Francisco Venâncio Filho, Heitor Lyra da Silva, Everardo Backeuser e Edgar Sússekind de Mendonça. Esses personagens, salvo Heitor Lyra da Silva, que morreu em 1926, comporiam juntamente com Armanda Álvaro Alberto e aglutinados em torno da Escola Regional de Meriti, um dos grupos em que se dividiu o Conselho Diretor da entidade nos anos 1920. Em outubro do mesmo ano, numa sala da Escola Politécnica, com o apoio de mais uma dezena de intelectuais, fundou-se oficialmente a ABE. Não foram registrados oficialmente os vínculos da organização nascente com a malograda Ação Nacional. Estatutariamente, à Associação atribuíam-se objetivos pedagógicos: “promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os ramos e cooperar em todas as iniciativas que tendam, direta ou indiretamente, a esse objetivo”³.

Na imagem que a Associação construiu de si mesma nos anos 1920, o projeto político inicial de seus idealizadores é omitido. Se existem depoimentos isolados de associados que trazem à lembrança o envolvimento dos fundadores com a organização da Ação Nacional, na memória que se consolidou da ABE fala-se apenas de uma “hesitação” entre fundar um partido político ou uma associação educacional, superada pela crença de que a educação era o maior problema nacional. Operava-se, com tal procedimento de apagamento do passado, a desqualificação de caminhos políticos de transformação do país que não passassem pela via educacional. No quadro das táticas que se apresentavam para os ideólogos da ABE, ocultava-se com o procedimento uma maior vinculação político-partidária da campanha educacional e desqualificava-se o recurso à “revolução”, alternativa que vinha sendo proposta na grande imprensa carioca.

Inicialmente, ao que tudo indica, a produção de uma imagem despolitizada da ABE explica-se como recurso para escapar à repressão política do governo Bernardes, responsável pela prisão, em 1924 e 1925, de três dos signatários da ata de fundação da ABE: Everardo Backeuser, Mário de Brito e Ferdinando Labouriau, acusado este último de envolvimento na conspiração Almirante Protógenes. Mais tarde, já no governo Washington Luís, com a fundação do Partido Democrático do Distrito Federal – que reativa a dimensão política do projeto educacional da Associação pelo envolvimento de quase metade dos integrantes do Conselho Diretor na organização do Partido – a

³ Cf. Associação Brasileira de Educação. **Estatutos**, aprovados em Assembleia Geral de 16 de outubro de 1924 e modificados em Assembleia Geral de 2 de outubro de 1926. Art. 1º. Arquivos da ABE.

lembração do projeto político que, inviabilizado, acabara por resultar na fundação da ABE, passa a ser assunto explosivo. A organização do Partido Democrático do Distrito Federal resulta em desentendimentos que extravasam suas fronteiras e abalam a unidade da Associação. Trazer à memória a Ação Nacional passa a ser recurso de fortalecimento da facção que, liderada por Ferdinando Labouriau, saíra-se vitoriosa no Partido Democrático e disputava o controle da Associação. A morte de Labouriau, em dezembro de 1928, consolida a posição de seu adversário principal na Associação – Fernando Magalhães – e facilita a petrificação da imagem da ABE como organização apolítica. Tal imagem vinha sendo construída desde, pelo menos, 1925.

Já no primeiro *Boletim da Associação Brasileira de Educação*, que circulou em agosto daquele ano, explicitava-se que era dada como assentada e partilhada a convicção de que a campanha educacional se destinava a “solucionar o maior problema de nossa existência nacional”. Justificativas sobre a relevância da educação eram deixadas para a autoridade das epígrafes que reproduziam trechos de ideólogos brasileiros ali consagrados⁴. É que estava “revelada de modo definitivo, a magnitude do problema da educação nacional”, graças aos “esforços esclarecidos de uma legião de precursores” a que se rendia “comovida homenagem” (*BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO* n. 1, 1925)⁵. Aderir à campanha educacional dizia-se ser questão de empatia com ideais alçados à universalidade, acima de eventuais divergências políticas. O *Boletim* se estruturava, por isso, como “simples noticiário” das iniciativas da Associação, de modo a angariar adeptos para uma “causa” cuja relevância era apresentada como inquestionável. Iniciativas de alcance e inspiração muito diversos eram amalgamadas e uniformemente enobrecidas por sua produzida inquestionabilidade quanto à relevância para a “grande causa da educação nacional”.

Essa imagem da Associação é reforçada a partir da morte de Heitor Lyra da Silva, em outubro de 1926. Apontado como o principal idealizador da ABE, era ele quem vinha, até então, tomando as principais iniciativas na instituição, determinando prioridades e organizando as seções em que se repartiam as atividades da Associação⁶. Sua morte, que

⁴ São reproduzidas palavras de Tavares Bastos, Rui Barbosa, Alberto Torres. Em alguns boletins são publicados lemas da Associação.

⁵ As expressões constam do *Boletim da Associação Brasileira de Educação*, agosto de 1925, nº 1.

⁶ Todos os documentos pesquisados apontam Heitor Lyra como o principal organizador da Associação. É possível, entretanto, que tenha havido algum exagero nesta atribuição se for levada em conta a situação de

poderia inviabilizar a entidade de tão curta existência ainda e já consideravelmente agigantada pelo crescimento de seu quadro social⁷, em dias nos quais as possibilidades de ação política se pluralizavam com a relativa liberalização que marcou o início do governo Washington Luís, foi apropriada na constituição da imagem da ABE como organização apolítica. Nos discursos em homenagem ao morto, opera-se de modo a construir um legado a ser preservado, reconstituindo a identidade da Associação. Tendencialmente, tais discursos desistoricizam a ABE, apagando de seu passado a situação particular em que foi projetada.

No elogio de Heitor Lyra, na referência comovida e pontuada de admiração ao seu “idealismo”, fixava-se a imagem da Associação numa região ideal – as intenções e os ideais do morto – e fixava-se a imagem da ABE, legado de suas celebradas qualidades morais. Desencadeia-se, dessa maneira, um processo que, reforçando a imagem da ABE que vinha sendo construída já no governo Bernardes, reconstitui a identidade da Associação, preservando-a das consequências a que a eclosão de divergências entre seus membros poderia então conduzir. Nesse processo, a simples referência às intenções, ideais e qualidades pessoais de Heitor Lyra da Silva funcionava como delineamento de diretrizes para a Associação, constituindo-a como núcleo abnegadíssimo de idealistas que, pairando acima das contingências históricas, dedicavam-se à “causa educacional”.

O mesmo discurso que despolitizou a Associação constituiu-a como organização cívica, a partir de 1927, quando a campanha educacional ganha publicidade. Até então, a atividade da ABE havia-se resumido a um trabalho de organização interna, de estabelecimento de contatos e de delineamento de diretrizes de ação, bem como a alguns ensaios de intervenção cultural na cidade do Rio de Janeiro. O clima cívico da mobilização política inaugurada em 1927 favorece a Associação, que conhece dias de grande prestígio. Em abril desse ano, Miguel Couto recebe da entidade o título de Presidente honorário, em solenidade na qual profere a famosa conferência: “No Brasil só há um problema nacional: a Educação do Povo”.

A conferência ressoa em alguns círculos como emblema do programa da ABE e é amplamente utilizada, por meio da imprensa, como apelo cívico em favor da “causa

produção desses documentos. A sua maior parte foi produzida como homenagem a Heitor Lyra, após sua morte, em outubro de 1926.

⁷ Consta que a ABE contava com cerca de 400 sócios, em fins de 1926.

educacional” e como propaganda da Associação. A repercussão que tem é também largamente instrumentalizada pela ABE em benefício próprio, na ampliação de seus quadros sociais e de seu prestígio. Em dezembro do mesmo ano, a ABE promove a primeira das Conferências Nacionais de Educação. Voltada para o objetivo de fazer a propaganda da “causa educacional” e, concomitantemente, promover a unidade nacional, a Conferência era apresentada como evento cívico queurgia prestigiar.

Em meados de 1927, quando eclodem divergências no Conselho Diretor⁸ entre, principalmente, o grupo de Ferdinando Labouriau e Fernando Magalhães e seus apoiadores, elas têm seus efeitos minimizados pela já relativa sedimentação de um terreno de entendimento cimentado pelo civismo. Um dos pontos principais de tal assentimento era a contribuição, ao próprio movimento educacional, de finalidade educativa de “formação de elites”, esclarecidas quanto à relevância da educação e empenhadas na elaboração e execução de um projeto educacional para o país. Tratava-se de organizar um amplo movimento de opinião pública, voltado para questões educacionais e, para tal fim, o discurso cívico e a propaganda da educação eram também os recursos principais. A coesão era também garantida por um sem número de práticas cívico-comemorativas cuja promoção absorvia intensamente os membros do Departamento carioca da Associação.

As Seções em que se subdividia o Departamento, em obediência a normas estatutárias⁹, e que pulverizavam a atividade da organização, privilegiaram um conjunto de práticas que, traduzindo cada uma a seu modo o que entendiam por “obra educacional”, tinham como denominador comum o empenho na moralização dos costumes, proposta como obra de civismo: pregações; festas pedagógicas; controle do lazer por procedimentos vários que abrangiam a seleção e a censura de filmes, a elaboração de listas de livros recomendáveis e a organização de divertimentos infantis;

⁸ A respeito da estrutura de poder na Associação Brasileira de Educação, cf. Estatutos, especialmente os artigos 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º. Arquivos da ABE.

⁹ Cf. §2º do artigo 2º dos Estatutos. As primeiras Seções organizadas foram: Ensino Primário e Normal, sob a presidência de Deodato de Moraes; Ensino Secundário, sob a presidência de Henrique de Toledo Dodsworth; Ensino Técnico e Superior, sob a presidência de Ferdinando Labouriau; Ensino Profissional e Artístico, sob a presidência de Fernando Nereo de Sampaio; Educação Física e Higiene, sob a presidência de J. P. Fontenelle; Educação Moral e Cívica, sob a presidência de Everardo Backeuser; Cooperação da Família, sob a presidência de Armanda Álvaro Alberto. De todas estas seções, tiveram funcionamento regular na década de 20 apenas as da Cooperação da Família e do Ensino Técnico e Superior. As outras alternaram períodos de funcionamento regular com períodos de quase inatividade – como a do Ensino Secundário, por exemplo – ou foram fundidas, desdobradas ou, ainda, substituídas.

constituição de Círculos de Pais destinados a alargar o raio de ação formativa da escola etc. Montadas na intersecção de uma leitura católica da urbanização e de um projeto de matriz positivista de reforma moral da sociedade, tais práticas predominavam nas iniciativas tomadas pela maioria das Seções que funcionavam no Departamento.

Somente a Seção de Ensino Técnico e Superior, em que estava sediado o grupo Labouriau, é que se diferenciava nitidamente desse tipo de intervenção cultural, promovendo cursos e conferências de “alta cultura” para realizar uma “demonstração prática” da viabilidade do ensino universitário no país. Mas a Seção que teve atuação mais contínua foi a de Cooperação da Família, na qual preponderava orientação dada por Armanda Álvaro Alberto. É dessa Seção a iniciativa pioneira de constituição dos Círculos de Pais e Professores. A Seção incentivou a organização desses Círculos e promoveu o intercâmbio entre eles. Elaborou o seguinte esboço de Regulamento para os Círculos:

Art. I – O Círculo de pais e professores tem por fim estabelecer a mais franca intimidade entre a escola e o lar permitindo a troca de sugestões sobre educação. Art. II – O Círculo será dirigido por um conselho de 5 membros eleitos no princípio de cada ano, não podendo haver reeleição. Este conselho elegerá um presidente e um secretário. O conselho deverá ser formado por 3 pais e 2 professores, que terão a obrigação de comparecer às reuniões e no caso de impedimento devem se fazer representar. Art. III – Haverá uma sessão por mês (devendo ser o dia escolhido pela escola, de acordo com os próprios interesses). Art. IV – O programa a ser discutido em cada sessão será dado previamente na sessão anterior podendo ser tratado todavia qualquer outro assunto **contudo que não seja queixa pessoal**. São estes assuntos reservados para o gabinete do Diretor. Art. V – A presidência deve caber a um pai ou a uma mãe de família que distribuirá pelos membros do conselho os trabalhos respectivos. Art. VI – Haverá uma contribuição mínima de ... para as despesas do círculo. Art. VII – Serão considerados sócios do círculo todos os pais e professores. (BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1925, p. 22-23)

Havia diversos civismos impregnando o trabalho de propaganda da “causa educacional” que agregava os membros da Associação. O civismo de Fernando Magalhães e seu grupo, composto pelos membros católicos do Conselho Diretor, valorizava-se como tradição e pregava virtudes, como a Ordem e o Trabalho, transubstanciados por uma difusão católica da Fé, da Esperança, da Caridade, do Devotamento etc. Já o civismo do grupo Labouriau se distinguiu pela valorização do

Dinamismo, que vem reiterado por membros do grupo como Energia, Força, Velocidade, elementos propulsores daquilo que seria uma “nova mentalidade brasileira” emergente. Em termos educacionais, tais civismos assumiam também formas diversas. No primeiro caso, exaltava-se o papel moralizador da escola e, no segundo, avançava-se na política de “valorização do homem brasileiro” como fator de produção e ativação de “usinas mentais” na Universidade.

Neste segundo caso, acreditava-se que “o êxito de qualquer empreendimento depende infalivelmente da qualidade do material humano útil, efetivo, isto é, hígido, culto, especializado” (BARRETO CASTRO, 1927, p. 74)¹⁰. Poder-se-ia dizer que o primeiro privilegiava a Ordem como condição de qualquer progresso e que, o segundo, o Progresso, como meio mais eficaz de garantir a Ordem. Nesse jogo de fins e meios, questões de precedência da Ordem ou do Progresso eram descaracterizadas pela generalidade das proclamações com que se enaltecia a importância da educação, Ordem e Progresso. Por vezes, entretanto, a força de coesão do civismo tinha seus limites desmascarados. Quando, por exemplo, em abril de 1928, Labouriau renuncia aos cargos que vinha exercendo na ABE, tais limites exibem-se de forma divertidamente cívica: Magalhães exige que a Associação não participe de comemoração promovida pela seção universitária do Partido Democrático do Distrito Federal em homenagem a Tiradentes. Seu argumento: Tiradentes não seria “senão o rebelde, destituído de qualquer interesse cívico”¹¹.

O ponto de ruptura mais significativo daqueles civismos deu-se, entretanto, após a morte de Labouriau, já em 1929, quando o Conselho Diretor não endossou uma grande campanha cívica projetada por Vicente Licínio Cardoso¹², acarretando forte desgaste da Associação. O que estava em jogo na resistência do Conselho Diretor à campanha de Licínio era, então, não mais o controle do Departamento carioca da ABE, como foi o caso nos anos de 1927 e 1928, mas o controle nacional do movimento.

¹⁰ A passagem foi transcrita de artigo da revista *A Bandeira*, órgão do Club dos Bandeirantes do Brasil, organização na qual Labouriau, Mário de Brito e Paulo Ottoni de Castro Maya, todos membros do Conselho Diretor da ABE, eram também membros muito ativos. Ela é bastante expressiva da tônica das preocupações do clube com questões sanitário-educacionais.

¹¹ Ata da 65ª reunião do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, realizada a 16 de abril de 1928. Arquivos da ABE, Rio de Janeiro.

¹² Cf. capítulo 3º do trabalho realizado como dissertação de Mestrado. Tinoco, 1975.

Constituir-se nacionalmente como órgão coordenador e incentivador de iniciativas era projeto firmado estatutariamente pela ABE. Enquanto Heitor Lyra da Silva era vivo, a Associação tomou várias medidas para concretizá-lo. Sob a presidência de Levi Carneiro (de julho a outubro de 1925), a ABE começa a organizar-se nacionalmente. Os Estatutos que serviram de base à organização do Departamento carioca previam que em todos os Estados fosse organizado “um departamento local da mesma Associação, com plena autonomia, mas com íntima correspondência entre todos e sobre as mesmas bases”. Desde que passasse a existir mais de um departamento, seus representantes reunir-se-iam em “conferências periódicas, de cada vez em cidade diversa”. A “Associação, em seu conjunto” só assumiria “a responsabilidade das decisões tomadas pelas conferências gerais” (ABE, Estatutos, p. 2). Amparado por essas disposições estatutárias, Levi Carneiro enviou circulares aos Diretores da Instrução Pública dos Estados pedindo-lhes que incentivassem e apoiassem a constituição dos departamentos estaduais, que seriam centros locais de permuta de informações, de propaganda, de elaboração e difusão de estudos.

A organização desses centros era considerada fundamental para a promoção de “um grande movimento, de caráter nacional, continuado e intensivo, em prol da educação”. Com o objetivo de embasar o movimento, as circulares pediam aos Diretores da Instrução a remessa de legislação sobre o ensino, sobre educação em geral; de informações sobre os estabelecimentos existentes e sobre o professorado; de publicações oficiais sobre esses assuntos. Comunicavam que a Associação estava organizando um cadastro do professorado nacional e bibliografia didática brasileira. Atendidas as solicitações, a Associação comprometia-se a realizar a “intercomunicação imediata dos responsáveis diretos pelo funcionamento dos serviços públicos escolares”.

Nos *Boletins* da ABE era também incentivada a formação dos departamentos estaduais. Não tendo encontrado correspondência às expectativas iniciais de colaboração e intercâmbio, a organização da ABE em nível nacional viu-se prejudicada. Essa limitação decorreu também de um deslocamento do projeto inicial. Com a morte de Heitor Lyra da Silva e o ingresso quase contemporâneo de Fernando Magalhães na Associação, passou a predominar nela a promoção das práticas cívico-comemorativas já aludidas. Organizar nacionalmente a ABE era, da perspectiva de Heitor Lyra, transformá-la em um “órgão

legítimo de opinião das classes cultas” sobre questões educacionais (SILVA, in OLIVEIRA, 1925, p. 220-235). Isso dependia da organização de diversos núcleos regionais em intercâmbio e coordenação, voltados para estudos, debates, inquéritos etc.

À exceção das Conferências Nacionais e dos inquéritos sobre o ensino secundário e superior, o trabalho de estudos e debates ficou limitado às conferências e palestras que a Associação promoveu na cidade do Rio de Janeiro, com intensidade considerável, nos anos 1927 e 1928, sem dúvida os anos em que a ABE gozou de maior prestígio na década. Promovidas principalmente pela Seção de Ensino Técnico e Superior, as conferências não parecem ter tido, entretanto, do ponto de vista da maioria dos integrantes do Conselho Diretor, importância maior que as diversas iniciativas de moralização dos costumes tomadas na maioria das outras Seções. Promovidas anualmente pelo Conselho Diretor a partir de 1928, as Semanas de Educação foram eventos em que prevaleceu a ótica moralizadora e foram sem dúvida, na década de 1920, iniciativas tanto ou mais prestigiadas pelos membros do Conselho Diretor do que as Conferências Nacionais.

Remetendo o debate educacional para círculos mais amplos e promovendo a aproximação de educadores de todos os Estados da Federação com o núcleo carioca, as Conferências Nacionais foram a instância principal de organização nacional do movimento. A Segunda Conferência foi, entre elas, a mais importante na década de 1920. A Primeira, realizada em dezembro de 1927, teve restrita participação de delegações estaduais, confinando-se preponderantemente no círculo educacional paranaense. Caracterizou-se, comparada à Segunda, por não serem as teses nela defendidas ainda representativas de grupos ou tendências do movimento, mas apenas a expressão da posição de seus defensores. A Terceira Conferência, realizada em setembro de 1929, foi esvaziada por dissensões no movimento. A Segunda, ao contrário, realizada num momento em que tais dissensões não tinham ainda ocorrido, e beneficiada por identificações entre grupos de educadores de diversas unidades da Federação, teve muito maior relevância, em comparação com as outras duas. Além de nela se terem delineado pontos consensuais significativos quanto a uma política nacional de educação, foi proposta, como exigência já ditada pelas proporções que o movimento educacional vinha adquirindo, a sua institucionalização nacional.

Não fosse a morte de Labouriau e seu grupo em dezembro de 1928, teria muito possivelmente resultado da Segunda Conferência a institucionalização da ABE como órgão nacional e núcleo irradiador do movimento educacional por todo o país. Uma semana antes do cívico desastre, Fernando Magalhães, agastado e desgastado com a Conferência, pedira demissão do Conselho Diretor. Sua retirada, aliada ao crescente prestígio nacional do grupo de Labouriau e ao fortalecimento desse grupo no Conselho Diretor pela eleição de Vicente Licínio Cardoso para a presidência do Departamento carioca, teria viabilizado tal institucionalização. Com o desastre, Fernando Magalhães retorna ao Conselho Diretor, iniciando-se um novo período na Associação, marcado por um grande isolamento com relação ao movimento educacional que se processava no país.

Em julho de 1929, sem o apoio da ABE, a Federação Nacional das Sociedades de Educação (FNSE) é fundada, sob a presidência de José Augusto. O Departamento carioca da Associação não conseguiria realizar a reunião das associações educacionais programada para a Terceira Conferência. Não conseguiria também, apesar de insistentes tentativas, realizar essa reunião no ano seguinte. Quando ela está prestes a ocorrer, vem a Revolução de Outubro. Enfrentando crescente desprestígio e grande esvaziamento de seu quadro social, a ABE mal consegue sobreviver, consumindo-se em tentativas de recuperar o terreno perdido para a Federação.

A Revolução de 30 viria, entretanto, modificar lentamente a situação de isolamento da ABE. Vicente Licínio Cardoso suicidar-se-ia, em julho de 1931, descontente com os rumos que o país vinha tomando e descrente quanto às possibilidades do movimento educacional. O Conselho Diretor passaria, gradativamente, a contar com novos integrantes, educadores idos para a Capital para exercer novas funções em novos postos da administração do país. As relações da Associação com o Estado modificar-se-iam, funcionando aquela, algumas vezes, como desdobramento do Ministério da Educação e, este, em outras, colocando seus serviços à disposição: convocando, por exemplo, por via dos Interventores, as delegações estaduais ao comparecimento à Quarta Conferência Nacional de Educação.

Em 1932, seria finalmente organizada a ABE nacional. Com sua organização, foi estabelecido um suporte institucional para a atuação dos chamados educadores

“liberais” como grupo de pressão na Constituinte. O Departamento carioca da ABE se manteria, entretanto, atuando como o núcleo dinamizador do movimento educacional. Outros, porém, seriam seus integrantes. À exceção de poucos remanescentes dos anos 1920, entre os quais vale mencionar Francisco Venâncio Filho, Armanda Álvaro Alberto, Edgar Süssekind de Mendonça, Gustavo Lessa e Mello Leitão, seriam outros a controlar a Associação.

Em dezembro de 1932, o grupo católico abandonou em massa a ABE. Sua força vinha diminuindo consideravelmente desde o final de 1931, quando, na Assembleia Geral de outubro, Anísio Teixeira e Carneiro Leão tinham sido eleitos presidentes. O lançamento do *Manifesto dos Pioneiros*, em meados de 1932, que a imprensa noticiara ser apoiado pela Associação; o movimento por uma reforma dos Estatutos que organizasse a ABE nacional; a repolitização da questão educacional no Conselho Diretor; a crescente oposição dos católicos a Anísio Teixeira como Diretor Geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro e a proximidade da Constituinte são os ingredientes que, combinados, acabam por determinar o êxodo do grupo católico.

A imagem apolítica que a ABE construiu de si mesma na década de 1920 choca-se com a intensa atividade política dos seus principais integrantes. Os desentendimentos que polarizaram o Conselho Diretor da ABE nos anos de 1927 e 1928 são elucidativos. Eles estiveram permeados por disputas que se tornam visíveis com o recurso a documentos relativos ao envolvimento dos conselheiros com organizações como o Partido Democrático do Distrito Federal e o Club dos Bandeirantes do Brasil. O exame dessas disputas evidencia que a insistência no caráter apolítico da Associação era decorrência do nítido posicionamento político de seus integrantes que, concordando na valorização genérica da educação, estrategicamente a esvaziavam do significado político que conferiam a ela.

No Conselho Diretor da Associação, avançaram propostas discrepantes sobre três questões principais: a competência estatal em matéria de educação, a polarização

regionalização X uniformização do ensino e a orientação leiga ou religiosa do ensino. Em torno delas é possível situar o grupo responsável pela Escola Regional de Meriti, integrado, entre outros, como já se viu, por Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto e Francisco Venâncio Filho, todos membros do Conselho Diretor da ABE. Uma quarta questão desponta, por volta de 1929: a da superação da escola dual por uma “escola única” em que “trabalho e cultura” estivessem associados em todos os ramos e graus de ensino. Essa questão não chegou a se impor, entretanto, nos anos 1920, havia suficiente força para deslocar a repartição dual que delineava o campo do debate. Nesse campo, dois temas podem ser resgatados como eixos de articulação de projetos e de explicitação das diferenças entre os membros do Conselho Diretor: a “unidade nacional” e a “organização do trabalho”.

As posições assumidas face às questões referidas permitem identificar pelo menos três grupos distintos na Associação, apesar das diferenças entre os integrantes de cada um deles. O de Fernando Magalhães, o de Ferdinando Labouriau e um terceiro, constituído pelo menos por Edgar Sússekind de Mendonça, Francisco Venâncio Filho e Armanda Álvaro Alberto que, embora nunca tenham ocupado a Presidência da Associação nos anos 1920, nela tiveram importante atuação no Conselho Diretor, permanecendo na ABE depois de 1932, ano que marca o êxodo definitivo do grupo Fernando Magalhães. As diferenças existentes entre esses grupos não significaram total antagonismo e nem implicaram a abolição de pontos consensuais. A situação era de união de forças, de fortalecimento da ABE e da campanha educacional. Programaticamente, as divergências não eram evidenciadas, o que fazia com que fossem relativizadas. Explicitá-las é operação que, além de encontrar seus limites no laconismo das atas do Conselho Diretor, esbarra na insistência cívica com que os integrantes da Associação a constituíram como bloco homogêneo, dedicado à “causa educacional”.

Em discurso comemorativo do primeiro aniversário da Associação, Heitor Lyra rememorava o projeto de seus organizadores:

Quando, há mais de um ano, fundamos, em um grupo reduzido, a Associação Brasileira de Educação, moveu-nos principalmente a certeza, a que tínhamos todos chegado, de que, por maior que seja sua boa vontade, nunca conseguirão os nossos governos, como não o conseguem em parte alguma do mundo, sem o concurso da iniciativa

particular, resolver, quer em quantidade, quer em qualidade, esse grande problema nacional. (SILVA, 1924, p. 229)

A organização da Associação Brasileira de Educação como órgão de iniciativa privada com funções de coordenação e incentivo das práticas educacionais em nível nacional foi marcada por uma resistência ao que se entendia como ação atrofiada do Estado em matéria educacional. Inspirada no modelo da *National Education Association* dos Estados Unidos, a fundação da ABE fora projeto de “vir a formar um núcleo poderoso no seio da sociedade brasileira” (SILVA, 1924, p. 232-233). Havia a previsão de que, com a “formação de um Departamento em cada Estado, em absoluta igualdade de condições com o do Distrito Federal, sem subordinações nem dependências, antes em perfeita coordenação de esforços e de ação” (SILVA, 1924, p. 232-233), iniciativas espalhadas pelo país fossem incentivadas e coordenadas pela Associação.

Frente ao Estado, projetava-se constituir a Associação como

órgão legítimo de opinião das classes cultas, prontas a colaborar em perfeita harmonia com os governos e aplaudir-lhes os acertos, mas capazes de falar-lhes de frente, de apontar-lhes quando necessário os erros e as lacunas de suas leis de educação e de ensino e de defender vigorosamente, neste terreno, os grandes interesses do Brasil. (SILVA, 1924 p. 232-233)

Apesar de nunca ter se posicionado oficialmente a respeito, na década de 1920, o Conselho Diretor da ABE manteve sempre posição de apoio à iniciativa educacional privada, que se matizava: em alguns casos, tendência ao menos residualmente positivista; em outros, interesses confessionais; em outros, ainda, razões de proprietário.

Armanda Álvaro Alberto – fundadora da Associação e uma das figuras nela mais atuantes até 1935, quando ela e o marido, Edgar Sússekind de Mendonça, são presos sob a acusação de envolvimento com o comunismo – tinha, na década de 1920, posição firmada a respeito da competência estatal em educação, diferente daquela que assumiu mais tarde como signatária do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. No seu entender, uma das finalidades da ABE era “dizer ao povo que o governo por si só não pode educar o povo e que a iniciativa particular pode muito no problema da educação” (CONSELHO DIRETOR DA ABE, 1927). Armanda chegou mesmo a propor, em reunião do

Conselho Diretor, de setembro de 1927, que a Associação fizesse “uma intensa campanha de modo a incentivar este meio de propagar a instrução” (ÁLVARO ALBERTO, 1927).

A posição de Armanda Álvaro Alberto quanto à iniciativa privada tinha forte respaldo no Conselho, no qual houve presença de peso de proprietários de renomadas escolas particulares cariocas, como os do Curso Jacobina e do Colégio Bennet. Sua posição tinha, entretanto, uma especificidade: tratava-se, especialmente, de incentivar empreendimentos de educação popular de forte compromisso social. Seu modelo de referência, ao fazê-lo, era a Escola Regional de Meriti, por ela fundada no atual município de Duque de Caxias, em 1921. A iniciativa contara com a participação de três dos fundadores da Associação Brasileira de Educação, Heitor Lyra da Silva, Francisco Venâncio Filho e Edgar Sússekind de Mendonça, além de Belisário Penna.

A Escola Regional de Meriti foi ponto de referência importante da reflexão da ABE sobre educação popular, como experiência de utilização de preceitos da chamada “escola ativa”, em projetos de regionalização do ensino no país. Custeada, inicialmente, por uma indústria local (VENÂNCIO FILHO, 1968 *apud* ALBERTO, 1968, p. 40)¹³, a Escola organizou-se mais tarde sob a forma de Fundação, captando recursos financeiros diversos, sempre provenientes da iniciativa privada. Para Venâncio Filho, o caráter do empreendimento derivava da “justa compreensão de que, na fase guerreiro-industrial que vamos vivendo, intermédia às que Augusto Comte estabeleceu, é à indústria que cabe o custeio desses empreendimentos de solidariedade humana” (VENÂNCIO FILHO, 1968, p. 28). Para Edgar Sússekind de Mendonça, prescindir dos recursos financeiros do Estado era viabilizar a generalização da experiência pelo país, fornecendo um exemplo, pois a subvenção oficial, “impossível de acorrer a todos os recantos necessitados do país, teria desvirtuado a nossa (sic) ação, privando-a de sua capacidade essencial que é a de ser imitável em qualquer desses recantos patrícios” (SÜSSEKIND DE MENDONÇA, 1968, p. 22).

A valorização da iniciativa privada vinculava-se, no caso do grupo responsável pela Escola Regional de Meriti, à importância conferida à regionalização do ensino. A relação

¹³ Relata Armanda Álvaro Alberto: “A escola, em seus primeiros tempos, foi mantida exclusivamente pela firma F. Venâncio & Cia., fabricantes do explosivo Rupturita, em Meriti. Decorrido um ano e pouco, em 1922, modificamos nosso plano inicial, fundando uma caixa escolar, para a qual os moradores de Meriti poderiam contribuir. Passados outros dois anos, em 1924, o desenvolvimento da caixa era tal que resolvemos transformá-la em Fundação Dr. Álvaro Alberto, agora com três seções: Escola Regional de Meriti, Biblioteca Euclides da Cunha e Museu Regional de Meriti, as duas últimas destinadas a auxiliar a primeira e a espalhar um pouco de cultura entre os adultos”. In ALBERTO, 1968, p. 40.

com o meio era proposta pelo grupo como exigência de uma pedagogia da atividade, da observação. Por isso, a regionalização era “preceito de ordem metodológica”. Edgar Sússekind de Mendonça, falando sobre a experiência, esclarecia:

Embora não se trate de formar, exclusivamente, pessoas para um ambiente que será o mesmo durante toda a sua vida, a regionalização progressiva se impõe pois o que essencialmente importa é ensinar a noção controlada pelo fato e este, na escola primária, sobretudo existe no ambiente atual do aluno. (SÜSSEKIND DE MENDONÇA, 1968, p. 16)

Esse contato com o meio era tido como condição para chegar a “abstrações gerais que são o patrimônio comum dos instruídos” (SÜSSEKIND DE MENDONÇA, 1968, p. 16). Além de preceito metodológico, a regionalização era também “preceito de ordem social” (SÜSSEKIND DE MENDONÇA, 1968, p. 15). Os responsáveis pela Escola concebiam de maneira marcada o seu papel sociocultural: atendimento médico, alimentar e higiênico, incentivo e proteção ao artesanato local, arborização do município, abertura de campo para atividades profissionais dos munícipes, aproveitamento de recursos do município, como o cinema local, para fins culturais, inauguração de estação receptora de rádio, promoção de campanhas pelo abastecimento de água e pela melhoria das condições de transporte para o Rio, organização de círculo de mães destinado a ampliar a esfera da influência da Escola, fundação de biblioteca e museu com recursos do local e a partir da atividade escolar foram iniciativas que marcaram a presença da Escola, evidenciando a regionalização como “preceito de ordem social”.

A intervenção do Estado era rejeitada pelo grupo responsável pela Escola Regional de Meriti, que nela via presença nefasta porque dissociadora da relação escola-meio social e inibidora de um trabalho inovador. Essa presença era, sobretudo, nefasta no ensino rural. Nos “domínios do ensino oficial”, segundo Sússekind de Mendonça (SÜSSEKIND DE MENDONÇA, 1968, p. 16-17), as escolas rurais eram as que “mais ostentam as suas carrancas agressivas de instituições transmutadas, para a salvaguarda, a todo transe, de preconceitos teoricistas, em fortalezas que se erguem contra as investidas redentoras da Região.” Os malefícios da ação estatal eram, sobretudo, sensíveis no atendimento das populações mais pobres. A pobreza, observava Sússekind de Mendonça, invalida “a regra clássica de Binet, que ordena classificar cada aluno em sua ‘idade mental’ pela variação geral de sua capacidade avaliada em testes”, não

acompanhando “a variabilidade comum dessas normas” mas, antes, retalhando-as “em sentidos francamente contrários, ao mesmo tempo retardando aquisições e excitando precocidades, ela que sacode os pobrezinhos entre os extremos do desejo de toda hora e a satisfação do quase nunca...” (SÜSSEKIND DE MENDONÇA, 1968, p. 17). Cegas a essas variações, nos domínios do ensino oficial,

as escolas que servem as populações mais pobres e que... se deveriam imiscuir na intimidade definidora de seu meio ‘sui-generis’ são justamente as escolas que menos contato mantêm com tais singularidades, que escapam às generalidades psico-pedagógicas dos compêndios recém-decorados. (SÜSSEKIND DE MENDONÇA, 1968, p. 17)

A concepção da Associação Brasileira de Educação como organização destinada a “coordenar; orientar esforços; amparar iniciativas nascentes; estimular novos empreendimentos”¹⁴ teve como referência a Escola Regional de Meriti. O sucesso que esta vinha alcançando inspirou a prática da Associação como órgão coordenador e estimulador de iniciativas do gênero. Tal prática era, ela mesma, uma alternativa a propostas que viam no Estado a única possibilidade de concretização de uma “política nacional de educação”. Era esse o caso da proposta de Labouriau, um Ministério da Educação com a finalidade de “coordenar sistematicamente os esforços em matéria de educação e organizar o nosso ensino” (LABOURIAU, 1928, p.235), elaborando e aplicando um “Plano Nacional de Educação”.

Foi na Primeira Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1927, que Labouriau defendeu a tese de um Ministério da Educação, concebido como “um aparelhamento ramificado convenientemente por todo o país”, dispositivo centralizador que evitasse a “dispersão de esforços”, a “falta de coordenação” e a “ausência de diretivas”, consequências da “pulverização das atribuições governamentais por vários ministérios” (LABOURIAU, 1928, p. 235). Sua finalidade principal era assegurar a “unidade pátria, por meio de um plano NACIONAL de Educação” (LABOURIAU, 1928, p. 237). De todos os problemas, afirmava Labouriau, o da educação “é o de maior alcance, porque é

¹⁴ “A Associação Brasileira de Educação não se apressou em pedir a atenção e o apoio públicos, de que, no entanto, precisa essencialmente para o êxito da vastíssima obra de propaganda, de orientação, de estudo, que se propõe a realizar. [...] urge, agora, coordenar, orientar esforços; amparar, fortalecer iniciativas nascentes; estimular novos empreendimentos”. *Boletim da Associação Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 1, setembro de 1925, p. 1.

pela educação que se formará a nossa nacionalidade, atualmente ainda imprecisa, e que é mais um aglomerado heterogêneo do que um todo harmônico” (LABOURIAU, 1928, p. 237).

Na educação residiria “o fator máximo de unidade nacional”, o que fazia com que a educação fosse considerada uma “questão nacional” e não pedagógica, “questão nacional” no mesmo sentido em que o café ou a siderurgia o eram por extravasarem os interesses dos Estados produtores da rubiácea ou ricos em minério de ferro (LABOURIAU, 1928). Enquanto “questão nacional” é que a educação exigia um “aparelhamento eficiente” que a orientasse “de modo *uno*” por todo o território do país, o “Ministério da Educação Nacional”. Tal “aparelhamento” deveria montar-se como “organização nova” e não se resumir à recomposição de “velhas peças de mecanismo obsoleto”. Tal obsolescência decorria da montagem ineficiente, “colimando apenas a instrução”. A nova “organização” deveria aparelhar-se de modo a garantir que “o problema da educação” fosse “orientado de modo *uno*, por toda a vastidão territorial do Brasil” (LABOURIAU, 1928, p. 240).

“O lastimável atraso em que vegeta a nossa população do interior abandonada e esquecida”, dizia Labouriau (LABOURIAU, 1928, p. 248), “é fruto em grande parte do alheamento em que tem se conservado a União em matéria de educação popular.” Deixar aos Municípios ou aos Estados a “incumbência de prover a educação” era permitir “orientações tão diversas por esse Brasil afora que a nossa unidade como povo nunca mais se poderia conseguir” (LABOURIAU, 1928, p. 237-238). Concluía, dizendo que, por toda parte, no mundo civilizado moderno, “a orientação é una em matéria de ensino, isto é, em cada país há uma organização sistemática para o ensino em seus diversos graus e em seus múltiplos aspectos” (LABOURIAU, 1928, p. 238). Não se tratava de “anular a competência estadual ou municipal, nem mesmo de restringi-las; tratar-se-ia de auxiliá-las” (LABOURIAU, 1928, p. 240). O Ministério da Educação seria uma organização com a finalidade de “orientação geral, de coordenação, de sistematização e sobretudo de impulsionamento” (LABOURIAU, 1928, p. 240). Sua ação modalizava-se, em sua proposta, conforme a situação educacional de cada Estado ou Município: onde nada existisse, iniciaria o trabalho de educação; onde já existissem realizações, seriam aperfeiçoadas (LABOURIAU, 1928, p. 240).

A ênfase na “unidade nacional” e a decorrente proposta de um papel unificador do Estado soavam descabidas para Sússekind de Mendonça. Para ele, não tinha sentido temer a fragmentação do país “na época da Aviação e do Rádio”. A educação das populações brasileiras “pela vida própria de cada região” era imperativa. Sússekind de Mendonça esperava que a “Escola Regional” preparasse a “Escola Nacional”, uma vez que não compreendia a “nacionalidade” sem “as linhas características de cada região” (SÚSSEKIND DE MENDONÇA, 1968, p. 22). A “Escola Nacional” era assim, para ele, resultado possível de iniciativas que adotassem a regionalização do ensino como preceito de ordem metodológica e social e não o resultado de uma política estabelecida de antemão, imposta por normas emanadas do Estado.

A proposta centralizadora de Labouriau não era, no Conselho Diretor, a única alternativa contrária à regionalização do ensino, tal como era concebida pelo grupo responsável pela Escola Regional de Meriti. Fernando Magalhães e seu grupo também eram apologistas da “unificação do ensino”. A Constituição republicana tinha, segundo Magalhães, corroído a “coesão nacional, firmando o princípio da escola primária regional, estreitada no emperramento das pequenas pátrias, com seus dirigentes, os seus costumes, seus exclusivismos, suas tradições, suas justiças, seus exércitos e suas bandeiras”. A “unificação do ensino primário”, a “escola única” assim entendida, era a principal reivindicação da “cruzada da unidade nacional” que ele propôs, em 1927. A cruzada demandava a unidade doutrinária da escola: “A nossa tarefa será ensinar a ler esta imensa palavra Brasil... mas ensinar a lê-la numa só crença e a olhar para um só destino” (MAGALHÃES, 1930, p. 71-72).

A defesa da “unidade doutrinária da escola” incompatibilizava-se com a proposta dos responsáveis pela Escola de Meriti por uma razão, em especial. Partidários da “educação moral livre de doutrinas” e “neutros” em matéria religiosa, os responsáveis pela Escola acreditavam que a própria região “daria lições de moral com os métodos que inspira”: “métodos de observação, de crítica, de raciocínio” (SÚSSEKIND DE MENDONÇA, 1968, p. 21). Essa posição, que não passou sem o registro crítico militante de Tristão de Athayde, era diametralmente oposta à implicada na defesa da “unidade doutrinária da escola”, que significava a incorporação da religião católica, como tradição a ser resgatada, na formação da “alma nacional”.

A questão religiosa era, assim, outro divisor de águas no Conselho Diretor. A valorização da educação moral, consensual entre os reformadores da ABE, ocasionalmente se traduzia na apologia da religião como base da moralidade ou na proposta de rituais católicos integrando as práticas comemorativas frequentemente promovidas pela Associação. Sempre que isso ocorria, Edgar Sússekind de Mendonça, ativista do ateísmo¹⁵, firmava seu protesto veemente, reafirmando que a Associação não tinha qualquer coloração religiosa. Nisso, Sússekind de Mendonça era invariavelmente secundado por Francisco Venâncio Filho, seu parceiro na defesa da ABE como organização de objetivos estritamente pedagógicos. Opondo-se a Labouriau, Sússekind de Mendonça – cujo ateísmo lhe valeria um atentado em Fortaleza, em 1934, por ocasião da Sexta Conferência¹⁶ – via em Fernando Magalhães melhor aliado na defesa da ABE

¹⁵ Ver, a respeito: SÜSSEKIND DE MENDONÇA, Carlos; SÜSSEKIND DE MENDONÇA, Edgar. *Iniciando uma campanha contra a ação católica no Brasil*. Rio de Janeiro: edição dos autores, 1924.

¹⁶ Rememora, Carlos Sússekind de Mendonça, em discurso de saudação a Edgar: “Ao 6º Congresso Nacional de Educação, reunido em Fortaleza, em fevereiro de 1934, é que estaria, entretanto, reservada a nota mais alta das vossas atividades intelectuais no agitado período em que se realizou. As discussões decorriam monótonas no trato das primeiras teses, puramente formais. Até que, em determinado dia, o Padre Hélder Câmara pronuncia uma conferência sobre ‘O traço fundamental da escola cearense’ que era, a seu ver, o de ‘ser fundamentalmente católica’. [...] o delegado do Espírito Santo à Conferência, [...], o sr. Ciro Vieira, assim que o Padre Hélder acabou de falar, disse que ‘não compreendia permanecessem os educadores indiferentes à questão religiosa e, por isso, sugeria que o Congresso enviasse à Assembleia Constituinte um telegrama solicitando que os representantes da Nação incluíssem na Constituição a ser promulgada o ensino religioso facultativo nas escolas’. Foi essa sugestão extemporânea que precipitou os acontecimentos. Imediatamente, pedistes a palavra e fizestes sentir que a proposta não poderia ser sequer encaminhada a plenário pois que o regimento do Congresso proibia expressamente qualquer manifestação de caráter político ou religioso. [...] na hora, porém, ninguém raciocinava: o Interventor Carneiro de Mendonça, que presidia à reunião, em vez de fazer valer a sua autoridade, preferiu abandonar bruscamente o recinto, sem dar qualquer explicação. Mesmo no outro dia, a retirada da proposta, que deveria honestamente ter liquidado o assunto, não o fez. E não o fez por que a assistência – note-se bem – a assistência, e não os congressistas – a assistência que os jornais diziam ‘constituída quase exclusivamente de elementos filiados ao partido integralista’, manifestou-se em desacordo com a desistência da moção, reclamando-lhe a permanência na ordem do dia, o que só não se fez devido ao vosso protesto, pois que, no dizer do **O Povo**, a vossa valentia idealística representou, ‘sozinha, ali, naquele momento, a última trincheira do pensamento livre do Congresso’. [...] o revide, porém, tinha de vir, e veio. Não no recinto do Congresso, onde, afinal, sempre poderíeis ter alguma ajuda. Mas de surpresa, à traição, quando vos encontráreis sentado a uma mesa de café, sem possibilidades de qualquer defesa. Ao mesmo tempo em que um desconhecido vos interpelava sobre os insultos que havíeis proferido contra a sociedade cearense – tal como insinuava, premeditadamente, **O Nordeste**, a gazeta fascista e clerical de Fortaleza – outros dois pelas costas, vos agrediam com murros e cadeiras. Não fora a intervenção oportuna de um chofer e de um mecânico, que passavam no momento, e teríeis sido assassinado. Tanto mais que, logo após, ‘houve um tiroteio’ de autoria tão ignorada e tão impune como os golpes de mão que chegastes a sofrer. [...] o inquérito policial instaurado para apurar os responsáveis pela tentativa de morte de que fostes vítima – teve, como era de esperar, a sorte de todos os inquéritos que se abrem em casos semelhantes – nada apurou. Em compensação, a maneira com que vos receberam nesta capital, confortou-vos. A Associação Brasileira de Educação – que fostes representar em Fortaleza – possivelmente constrangida por vos ter no seu Conselho Diretor e à vossa esposa como um de seus presidentes – nada fez. A Associação Brasileira de Imprensa, entretanto, a cujos quadros nunca pertencestes, apressou-se em vos hipotecar ‘a sua solidariedade irrestrita’”. SÜSSEKIND DE MENDONÇA, EDGAR e SÜSSEKIND DE MENDONÇA, CARLOS, 1953,

como organização apolítica. Nunca renunciou, contudo, ao papel de censor das investidas religiosas dos integrantes do Conselho Diretor.

A postura de Süssekind em questões religiosas funcionou como espécie de censura sobre os membros do Conselho, impedindo maior adesão da ABE a uma linha católica de atuação. Impediu também que essa questão aflorasse com clareza nos debates do Conselho, mas não impediu que, sob a aparência de questões relativas à moral e ao civismo, a questão religiosa estivesse presente imprimindo seu selo no programa de moralização dos costumes que caracterizou a ação do Departamento carioca na cidade do Rio de Janeiro.

Evidências disso podem ser encontradas em iniciativas apoiadas pelo Conselho, como foi o caso do programa de educação moral e cívica elaborado por Fernando Magalhães como sugestão da ABE às escolas cariocas, a ser desenvolvido pelo mesmo Magalhães e pessoas especialmente convidadas. No programa, construído como celebração em memória da história pátria, os termos com que são enaltecidos os intuítos religiosos da empresa colonizadora portuguesa, por exemplo, operam o catolicismo como elemento constitutivo da “alma nacional”, em tradição a ser, mais que preservada, cultuada. A questão religiosa teve peso importante na diferença existente entre o nacionalismo centralista de Labouriau e seu grupo e o dos católicos guiados, no Conselho, por Fernando Magalhães.

A tradição católica era elemento cultural dado, cuja incorporação doutrinária à formação ministrada pela escola não requeria medidas de reaparelhamento institucional nem tampouco uma reorientação geral da escola expressa num plano nacional de educação, como propunha Labouriau. A atuação de Magalhães e seu grupo balizou-se por proposição de caráter pontual que garantisse o objetivo último visado, o de imprimir orientação católica à formação nacionalista reivindicada para a escola. Na Primeira e na Segunda Conferências, o grupo mobilizou-se na defesa da competência federal no campo

p. 138 a 143. A omissão da Associação Brasileira de Educação no incidente foi maior do que a ironia de Carlos Süssekind de Mendonça sugere. O jornal *O Nordeste* noticiou que Mello Leitão procurou a redação para, enquanto representante da ABE, declarar “que a mesma absolutamente não encampa as expressões insultuosas que, no decorrer dos debates sobre o ensino religioso, foram proferidas no Congresso há pouco realizado”. “Essas expressões”, – teria frisado Mello Leitão, segundo o jornal – “são de exclusiva responsabilidade pessoal de quem as proferiu”. “Muito folgamos” – comentou *O Nordeste* – “em registrar essas declarações, trazidas oficialmente em nome da ABE e que isolam, na sua indelicadeza e no seu furor anti-religioso, a mentalidade retrógrada e irritante do sr. Süssekind de Mendonça”. “A ABE não encampa insultos às crenças católicas do povo”, in *O Nordeste*, Fortaleza, s.d., Rio de Janeiro, Arquivos da ABE.

do ensino normal. Com essa providência, esperava garantir unidade de orientação na formação do professor, de modo a assegurar a “unidade doutrinária” da escola primária. Traduzir tal “unidade” em termos que incorporassem as mais caras tradições católicas à “alma nacional” a ser moldada pela escola era operação em curso no movimento educacional e na reação católica que se reorganizava¹⁷.

A estratégia do grupo Labouriau era diversa. Não era a tradição (e com ela, especialmente, o catolicismo) o cimento da “unidade nacional”. Esta deveria decorrer de um conjunto de medidas de “integração nacional” que abrangiam a rodovia, o telégrafo, a ferrovia, o rádio, a aviação, a superação da agricultura de subsistência, a indústria de base. Como uma dessas medidas, a escola é valorizada como aparelho capaz de dinamizar a produção, favorecendo o estabelecimento de um circuito de produção e circulação de bens culturais e materiais. A possibilidade de a escola funcionar como aparelho desse tipo dependia de sua articulação num “sistema” “organizado”, “orientado” e “impulsionado” pelo Estado. Tal ênfase em mecanismos estruturais e estruturantes de um sistema nacional de ensino não significava, porém, indiferença pela orientação doutrinária da escola.

Ao contrário, Labouriau e seu grupo atribuíam importante função política a ela que, segundo entendiam, deveria “burilar” a “multidão”, “diamante bruto”, arrancando-a da “apatia”, do “desânimo”, da “servilidade” e “pusilanimidade”¹⁸. Mas a ênfase principal do grupo foi posta em questões de “formação de elites”. Tratava-se de produzir uma “nova mentalidade”, uma nova elite cultural e política, capaz de “pensar o Brasil” e, na posição de elite construtora, de exercer seu influxo dinamizador sobre as instituições, entre elas a escola. As questões que se afiguravam fundamentais ao grupo eram as relativas às condições de formulação e implemento de uma nova “política nacional de educação”, a montagem de espaço institucional no Estado que garantisse tal implemento e a formação da “elite”, pensante, formuladora dessa política.

A promoção da “unidade nacional” era, para Magalhães, objetivo da política educacional voltada para a zona rural para a qual, como já se viu, ele advogava. Ao lado das “aglomerações inquietas, insatisfeitas e ameaçadoras”, dizia, “vegetam os núcleos

¹⁷ Ver: os capítulos Nacionalismo e Catolicismo in NAGLE 1976, p. 44 a 64.

¹⁸ Ver: MAYA, 1928, p. 27-32.

perdidos na solidão, sofrendo resignadamente no abandono e na inutilidade” (MAGALHÃES, 1929, p. 78).

Afigurava-se-lhe oportuno “libertar a mentalidade nacional”, combatendo a “superprodução doutoral” e divulgando “sólida e extensamente o ensino primário e complementar”, “único criador de energias e o bastante para despertar energias produtivas” (MAGALHÃES, 1931, p. 8). Tal política não devia traduzir-se, como já se viu, no cuidado exclusivo com a instrução. O habitante da zona rural precisava ser tratado “física, moral e intelectualmente”. Com essa finalidade, Magalhães propunha a “organização de internatos rurais para crianças dos 7 aos 14 anos”. O internato, organizado como “verdadeiro lar adotivo”, trabalharia “as necessidades locais, os interesses circunstanciais, o aperfeiçoamento do trabalho” desenvolvendo “o programa prático capaz de dar rumo proveitoso à vida rural no Brasil, criando uma população pensante digna de mantê-la, melhorá-la e defendê-la” (MAGALHÃES, 1931, p. 11).

Regional apenas enquanto escola assim adaptada ao “meio”, o tipo de estabelecimento proposto ministraria uma educação capaz de promover a “unidade nacional”, formando o “mesmo brasileiro” por todo o país, como sempre pretendeu Magalhães: cabia-lhe desenvolver

um programa de cultura inicial pelo conhecimento suficiente da língua materna, das tradições históricas do povo, da extensão territorial e aspectos geográficos do país, de noções de higiene, de educação cívica, ao lado da aprendizagem do cultivo inteligente e do aproveitamento das riquezas do solo. (MAGALHÃES, 1931, p. 11)

Uma escola como essa criaria “o cidadão útil, votado à prosperidade de seu recanto” (MAGALHÃES, 1931, p. 7).

A política dominante de valorização da escola secundária e superior, ao contrário, favorecia “a agitação desocupada e maléfica das cidades”, produzindo funcionários e doutores, “aqueles endemia mansa, estes epidemia brava” (MAGALHÃES, 1931, p. 4-5) que acabavam por ser acolhidos e sustentados pelo Estado que, “na função de atender, pela burocracia, às necessidades prementes do cidadão pouco apto, pensiona homens sãos, num feitiço de verdadeira assistência aos desvalidos da capacidade, revestidos das insígnias da sabedoria” (MAGALHÃES, 1931, p. 6-7). Era preciso mudar essa situação

privilegiando a escola rural, primária e complementar, produtora do “cidadão útil”. O ensino superior no Brasil só lucraria com a “medida ousada que o suspendesse pelo espaço de 20 anos” (MAGALHÃES, 1931, p. 8). Com a escola rural seria possível reverter o processo que, com “o trabalho rural em fuga” e “o sertão do país em abandono”, vinha “desnacionalizando o Brasil” pelo contato do migrante, na cidade, com “correntes imigratórias fermentadas de indisciplina”.

O grupo católico da ABE valorizou a escola primária, profissional e secundária, desinteressando-se pelo ensino superior. A renovação cultural das “elites” via escola não fazia parte do rosário de doutrinação patriótica centrado na tradição católica que puxavam¹⁹. Isso não significou sempre estrito “tradicionalismo”: fazia parte do grupo Barbosa de Oliveira, para quem as virtudes da escola estavam associadas à possibilidade de ela desempenhar, com os recursos tornados disponíveis pela “moderna pedagogia”, papel relevante num mundo que estaria a proclamar “métodos de organização do trabalho como fator essencial da prosperidade econômica” (OLIVEIRA, 1931, p. 101). “Aumentar o rendimento do material humano, evitar os insucessos provenientes de erro na escolha do ofício e guiar essa seleção, por processos científicos” constituíam, no entender de Barbosa de Oliveira, “preocupações notáveis da hodierna organização do trabalho” (OLIVEIRA, 1929, p. 94). A essas “preocupações”, a “moderna pedagogia” poderia fornecer suporte: organizando, no estabelecimento escolar, “um meio físico, intelectual e moral, onde nada se impõe e tudo se dispõe para educar no trabalho fortalecendo o corpo e formando o caráter de cada aluno” (OLIVEIRA, 1931, p. 98)²⁰; ou adotando medidas mais específicas, como as técnicas de “orientação vocacional” que

¹⁹ Observe-se que um trabalho de “renovação cultural” (NAGLE, 1976, p. 57) das “elites” católicas vinha sendo feito fora da escola, com a fundação do Centro D. Vital e da Confederação Católica (NAGLE, 1976, p. 64).

²⁰ Neste trabalho de Oliveira evidencia-se o caráter “modernizador” de sua proposta de educação rural, relativamente ao projeto de Magalhães diz Oliveira: “A agricultura oferece em nossa terra, sem possível contestação, recursos excelentes para uma iniciação escolar, desde que esta obedeça às sábias prescrições do método ativo e do real interesse do aluno, despertado pela zona em que se desenvolve a sua vida. [...] convém não esquecer, para tanto, a necessidade de mais escolas e, preliminarmente, o caráter de educação que lhes devem ministrar. Não visam esses estabelecimentos ensinar o aluno a melhor plantar o milho ou bem engordar um porco: pretendem, valendo-se da parte material comum a certas zonas rurais, ensinar sobretudo a viver como gente, pelo aproveitamento mais completo de seu esforço, pelo conforto, então acessível aos seus maiores recursos. Deixando o carro de boi com a marcha lenta dos passados séculos, procuram, servindo-se de boas estradas, e do aperfeiçoamento dos meios de transporte, assegurar uma aproximação dos centros comerciais onde os agricultores colocam, diretamente, o produto de sua lavoura e onde encontram as diversões que completam as exigências de sua vida de civilizado” (OLIVEIRA, 1929, p. 101).

dariam aos alunos “oportunidades reveladoras de determinadas aptidões” ao corrigir “tendências naturais e conduzir certas inclinações” (OLIVEIRA, 1929, p. 94).

O otimismo pedagógico e social de Barbosa de Oliveira articulava a utopia de uma sociedade “moderna” cujos conflitos e embaraços seriam solúveis por métodos adequados de alocação do “homem certo no lugar certo” – *the right man in the right place* –, fórmula, aliás, mais adequadamente traduzida no círculo educacional pela expressão “o homem devido no lugar devido”. Tal otimismo, além de ter-se formulado como defesa da “pedagogia moderna”, desdobrou-se como proposta de um ensino secundário com maior espaço para o ensino das ciências e das técnicas e como valorização de um tipo de escola primária regionalizada que, educando *para* o trabalho em consonância com as necessidades de cada região, estaria, concomitantemente, realizando-se como “escola ativa” nos moldes prescritos pela “nova pedagogia”.

Tal acepção de escola regional incorporava a experiência da Escola Regional de Meriti, traduzindo-a em seus termos. Na tradução, operou-se uma mudança significativa, que pode ser detectada numa sutil mudança de ênfase: de “educação *pelo* trabalho” à “educação *para* o trabalho”. Na experiência da Escola Regional de Meriti, o trabalho e a adaptação à vida regional eram principalmente exigências de ordem metodológica e social que se propunham a franquear ao aluno o acesso à cultura, “patrimônio comum dos instruídos”: dos “verdadeiramente instruídos”, esclarecia Sússekind de Mendonça, “dos que, pela assimilação do exemplo oportunamente escolhido e regionalmente controlado, adquiriam não só o conceito contido no exemplo, mas também o método para adquirir, por esforço próprio, todo um mundo de conceitos correlacionados” (SÜSSEKIND DE MENDONÇA, 1968, p. 16).

Como o que importava, no processo de aquisição do conhecimento, era chegar a “abstrações gerais” ensinando “a noção controlada pelo *fato*” e como este, na escola primária, só existia, segundo Sússekind de Mendonça, no próprio ambiente e na experiência do aluno, impunha-se a escola regional, entendida como “escola ativa”, como “escola do trabalho”. A proposta educacional dos responsáveis pela Escola Regional de Meriti não partilhava do otimismo pedagógico e social de Barbosa de Oliveira. Com lucidez, Sússekind de Mendonça evidenciava os limites de um trabalho pedagógico que pretendesse elevar o trabalho “à dignidade de suas aulas”:

não conteis com a aceitação, pelos pais, do ensino não livresco, como o nosso: a preparação de seus filhos para a vida profissional, para uma vida conformada com os ditames do trabalho, sendo uma continuação de destinos seus e deles os atemoriza; querem os filhos pertencendo a um outro mundo, que não aquele em que passaram a sua existência de vencidos... Quando, em nome da boa cultura popular, contrariamos frequentemente essa má vontade dos pais contra o ensino manualizado, bem percebemos que estamos tocando em um mal maior a combater, pois essa descontinuidade ambicionada da vida paterna revela uma nação de descontentes... (SÜSSEKIND DE MENDONÇA, 1968, p. 20)

A proposta de uma “escola regional” na acepção de Barbosa de Oliveira era a dominante na ABE. Ela compatibilizava exigências de “modernizadores” e “tradicionalistas” interessados em superar o que Magalhães chamava de “distribuição humana desordenada”, podendo ser elemento valioso de fixação do homem nas zonas rurais; “vitalizava” a economia educando para o trabalho e, além disso, podia ser instrumentalizada, como não era o caso da proposta dos responsáveis pela Escola Regional de Meriti, nos projetos dominantes, no Conselho Diretor e nas Conferências Nacionais, de uniformização cultural da “nação” através da escola.

Mais ousado era o projeto de Edgar Sússekind de Mendonça. Sua concepção de “escola do trabalho” viria a ser, no final dos anos 1920, o ponto nevrálgico da superação da dualidade dos sistemas de ensino, da implantação do que entendia como “escola única”. Sússekind faria suas as posições de Anísio Teixeira que postulava: “a cultura e o trabalho unificados em todos os graus da educação nacional” (TEIXEIRA, 1929 *apud* SÜSSEKIND DE MENDONÇA, 1930, p. 22).

Referências

ALBERTO, Armanda Álvaro. Tentativa de Escola Moderna. In: ALBERTO, Armanda Álvaro et al. *A escola regional de Meriti*. Rio de Janeiro: MEC: INEP: CBPE, 1968.

Associação Brasileira de Educação. *Estatutos*. Artigo 2º.

Ata da reunião de setembro de 1927 do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação. Arquivos da ABE, Rio de Janeiro, 1924-1932.

BARRETO, Castro. A Unidade Humana. *A Bandeira, órgão do Club dos Bandeirantes do Brasil*. Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, jul. 1927.

Boletim da Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-5 set. 1925.

Boletim da Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 9, p.5 jan./mar. 1974.

LABOURIAU, Ferdinando. Sobre um Ministério da Educação Nacional. *Educação, órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociologia de Educação de São Paulo*, São Paulo, v.2, mar. 1928.

MAGALHÃES, Fernando. Combate ao analfabetismo na zona rural. *Educação*, São Paulo, v. 9, n. 1, out./dez. 1929.

MAGALHÃES, Fernando. A emancipação mental do Brasil pelo ensino rural. In: A ESCOLA REGIONAL. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional: Biblioteca da Associação Brasileira de Educação, 1931.

MAGALHÃES, Fernando. *Discursos: 3ª série (1924- 1929)*. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

MAYA, Paulo Ottoni de Castro. “Educação Política”, tese apresentada na Primeira Conferência Nacional de Educação, in *A BANDEIRA, órgão do Club dos Bandeirantes do Brasil*. Rio de Janeiro, n. 7, 8, janeiro-fevereiro de 1928.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU: MEC, 1976.

A ABE não encampa insultos às crenças católicas do povo. *O Nordeste*, Fortaleza, 1934.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Barbosa de. A Escola Regional. Nos seus aspectos urbano, rural, marítimo e fluvial. In: OLIVEIRA, Carlos Alberto Barbosa de et al. *A escola regional*. Rio de Janeiro: Biblioteca da Associação Brasileira de Educação: Imprensa, 1931.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Barbosa de. A orientação escolar e as vocações profissionais. *Educação*. São Paulo, v. 9, n. 1, out./dez. 1929.

SILVA, Heitor Lyra da. Discurso-programa da Associação Brasileira de Educação, pronunciado a 19 de novembro de 1925. In: OLIVEIRA, Carlos Alberto Barbosa de et al. *In memoriam Heitor Lyra da Silva, Mendonça Machado & Cia*. Rio de Janeiro: 1925.

SÜSSEKIND DE MENDONÇA, Edgar. A Escola Regional de Meriti. In: ALBERTO, Armanda Álvaro. *A Escola Regional de Meriti*. Rio de Janeiro: MEC: INEP: CBPE, 1968.

SÜSSEKIND DE MENDONÇA, Edgar. A Produção Industrial nas Escolas Profissionais. *Boletim de Educação Pública, órgão da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, jan./mar. 1930.

SÜSSEKIND DE MENDONÇA, Carlos; SÜSSEKIND DE MENDONÇA, Edgar. Iniciando uma campanha contra a ação católica no Brasil. Rio de Janeiro: edição dos autores, 1924.

SÜSSEKIND DE MENDONÇA, Carlos; SÜSSEKIND DE MENDONÇA, Edgar. Discursos na Academia. *Cadernos 21*, Rio de Janeiro: Academia Carioca de Letras, 1953, Separata.

TEIXEIRA, Anísio. Cultura e Trabalho. *O Trabalho, órgão da "Associação Brasileira de Ensino Profissional*, Rio de Janeiro, out.1929.

TINOCO, Marta Maria de Carvalho, *O pensamento e a atuação educacional de Vicente Licínio Cardoso*. 1975. Dissertação de Mestrado – FEUSP – São Paulo 1975. Mimeografado.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. O apóstolo da educação nacional. In: VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Educar-se para educar*. Rio de Janeiro: Ariel Ed., 1931.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. A Escola Popular. In: ALBERTO, Armanda Álvaro *et al.* *A escola regional de Meriti*. Rio de Janeiro: MEC: INEP: CBPE, 1968.

Recebido em: 20/05/2021

Aprovado em: 16/09/2021

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 22 - Número 50 - Ano 2021

revistalinhas@gmail.com